

POURQUOI

**Lilyane Jacq Forestier
a-t-elle créée la Méthode de
Lecture**

**APPRENDRE A LIRE
TÔT, VITE, BIEN**

**L'Auteur explique
ses motivations, ses recherches,
ses essais,
le pourquoi de ses choix,
et l'on découvre au fil de cette lecture
toute la structure de la Méthode,
la foule de détails si importants
qui la composent et
en fait,
la rendent si simple.**

L'Auteur

Lilyane Jacq Forestier titulaire des Palmes académiques est d'une exigence hors du commun. Elle exerça durant 40 ans au service de l'Education Nationale et fut, entre autre, « Responsable pédagogique nationale de la formation des enseignants pour le développement des enfants à l'école maternelle ». Jamais satisfaite des méthodes de lecture présentes sur le marché et encore moins des résultats de l'Education Nationale qui laisse sortir chaque année plus de 100 000 enfants sans savoir lire, elle créa cette méthode en la testant, avec succès, sur ces 5 petits enfants.

PAGES

3 INTRODUCTION

4 LES POTENTIALITES D'APPRENTISSAGE DE L'ENFANT

5 L'ACQUISITION DU SAVOIR

7 L'ECRITURE DE LA LANGUE FRANCAISE

8 LE MECANISME CEREBRAL DE LA LECTURE LES BASES DES METHODES GLOBALES ET MIXTES

9 POURQUOI LES METHODES GLOBALES DE LECTURE SONT-ELLES SI DANGEREUSES ?

10 L'OUTIL D'APPRENTISSAGE DES MECANISMES PREMIERS DE LA LECTURE

12 EPILOGUE

INTRODUCTION

J'avais cessé mes activités professionnelles depuis quelques années et appréciais les joies renouvelées que me donnait la présence de mon premier petit-fils : un Hadrien joyeux, curieux de tout voir, de tout faire, de tout comprendre, qui, brusquement, après l'écoute d'une petite histoire, lors d'un de ces merveilleux moments de complicité me dit « Mamie apprends-moi à lire »... Surprise (il avait trois ans et demi), je m'interrogeai : comment procéder ? N'était-ce pas prématuré?... Il avait l'habitude que je l'engage, sur ma proposition ou à sa demande implicite, dans de multiples initiations de savoir, de savoir-faire.... Je m'entendis lui répondre « Bien sûr mon Chéri ».

Certes, j'avais derrière moi quarante ans d'enseignement et particulièrement, durant les quinze dernières, la responsabilité du développement moteur de l'enfant à l'école maternelle à l'échelon national. Je connaissais l'immense capacité d'apprentissage du très jeune enfant, l'importance du sensori-moteur dans son développement, mais je ne m'étais jamais préoccupée de lecture. Soucieuse de m'informer de l'actualisation des connaissances concernant l'apprentissage de cette discipline, je me précipitai dans la librairie la plus proche :

La première méthode dite syllabique représentée essentiellement par la méthode de Martin BOSCHER instituteur, datant de 1906, était conçue pour des instituteurs et nécessitait pour sa bonne utilisation une bonne formation pédagogique. Destinée à des enfants de 6,7 ans elle présentait, comme d'autres méthodes plus récentes et de même type, une progression d'apprentissage qui ne me semblait pas reposer sur une logique linguistique nette, pourquoi le FR avant OI et N, le EC avant le X et le Z, pourquoi présenter le suivi de deux consonnes FL, VR comme une difficulté à mémoriser ?

La deuxième dite globale ou semi-globale demandait à l'enfant de « photographier » l'ensemble du mot ou de la syllabe, de mémoriser sans s'attarder ni sur l'identité des lettres ni sur leur sonorité. L'argument étant que toute attention portée sur la structure du mot est préjudiciable à sa compréhension rapide et, en conséquence, à la signification de la phrase. L'attrait pour la lecture ne pouvant se produire que si immédiatement l'écrit avait un sens et l'apprentissage du déchiffrement étant jugé fastidieux pour l'enfant.

Un protocole préconisé lu rapidement me semblait pourtant bien curieusement obscur et ennuyeux :

« Présenter les cartons par séries de cinq mots dont un mot nouveau durant une seconde par mot à la fréquence de trois séquences par jour, à une demi-heure d'intervalle au minimum... »

Un bon vieil axiome connu de tous les pédagogues : « Pour apprendre le latin à John, il faut connaître le latin certes mais aussi John » me faisait revenir aux interrogations du début de ma carrière. Autrement dit : Quelles sont les potentialités d'apprentissage du jeune enfant ? Comment apprend-il en général et notamment à lire ? En quoi consiste l'écriture de la langue française ? Je reprenais mes livres, j'en consultais de nouveaux....

C'est cette merveilleuse aventure que je veux revivre avec vous, parents, grands-parents, dans le désir secret de vous faire partager les joies que j'ai eues en vivant le plaisir de mon petit Hadrien et que vous retrouverez peut-être avec une petite Juliette ou un petit Kevin...

LES POTENTIALITES D'APPRENTISSAGE DE L'ENANT

A l'école maternelle j'avais observé les progrès rapides et étonnants accomplis par les jeunes élèves. Il m'était maintenant nécessaire de connaître les recherches récentes sur le développement de l'intelligence durant la petite enfance et de savoir si tous les enfants avaient les mêmes chances au même âge d'être éduqués ; enfin quelles étaient les circonstances les meilleures pour les conduire à la réussite.

L'ontogenèse, développement de l'individu depuis la fécondation de l'oeuf jusqu'à l'âge adulte, met en évidence, selon le Professeur Albert Jacquard, généticien, et le Professeur Robert Changeux, neurobiologiste, la fabuleuse potentialité du cerveau humain. A la naissance, de 10 à 11 milliards de neurones donneront en s'arborisant 1 million de milliards d'éléments, machine à apprendre fantastique qui résulte de données génétiques et de ce que nous en faisons.

La structuration du cerveau se poursuit après la naissance. Elle est totalement dépendante de l'interaction de l'individu avec son milieu physique, social et culturel. La période la plus intense va de la naissance à cinq ans. Le plus grand préjudice que l'on puisse causer à un jeune est de le priver des stimulations appropriées.

Ces données justifient-elles les apprentissages précoces? Conduisent-elles à penser que si les potentialités ne sont pas développées, elles risquent de ne jamais pouvoir l'être?

L'homme est programmé pour apprendre la marche bipédique et le langage. La période critique de l'acquisition du langage est entre deux et dix ans. *Abandonné à lui même dans la jungle un très jeune enfant devient enfant-loup. Si l'enfant n'apprend pas à parler durant cette période, il a été constaté qu'il ne parvient plus ensuite à le faire.*

Il est donc indispensable d'apporter à l'enfant des stimulations appropriées à son degré de développement et il y a une grande variabilité de celui-ci selon les individus. Les facultés, les capacités d'apprentissage ne sont toutefois pas à confondre avec une aptitude à maîtriser d'emblée des tâches complexes. Il est nécessaire de partir de ce que l'enfant sait, de ce qu'il fait, de son degré de maturité pour lui permettre à son rythme de s'approprier la nouveauté.

Il sucera le livre, jouera avec, jusqu'au moment où il parviendra à repérer une image typée et à la distinguer d'une autre.

Jérôme S Brüner, psychiatre, modère l'idée de stades de développement mis en évidence par Jean Piaget, psychologue suisse, en précisant que les comportements de la naissance à l'âge adulte ne diffèrent que dans une demande de signification, d'information au monde de plus en plus riche, intense et qui apparaît plus ou moins tardivement. Qu'importe! Ce qui est absolument nécessaire, c'est d'être attentif à la manifestation de la demande, de savoir y répondre opportunément et de façon adaptée.

L'ACQUISITION DU SAVOIR

La connaissance du développement cérébral met en évidence que si tout au long de la vie se poursuit la structuration du cerveau, la petite enfance est la période la plus intense où les expériences vécues vont permettre une maturation, une stabilisation et une sélection progressives des combinaisons synaptiques.

Se reproduit en accéléré de l'enfance à l'âge adulte le long cheminement de l'humanisation de l'espèce humaine en interaction avec son milieu. Tous les sens vont être mobilisés pour permettre la construction de l'intelligence et l'acquisition du savoir.

Le toucher, le mouvement:

Les études conduites par Jean Piaget auprès de ses propres enfants, sont à la base de ses découvertes sur le rôle primordial de l'expérience sensori-motrice puis sensorielle dans le développement mental durant les premières années de la vie.

C'est le balancement d'une poupée provoquée par un gigotage aléatoire qui éveille l'attention de sa petite fille âgée de quelques mois : elle tente de reproduire l'effet en manifestant ainsi pour la première fois une intentionnalité, émergence capitale de l'activité cérébrale consciente.

"Plus l'enfant bouge, plus il a envie de bouger, plus il entend, plus il a envie d'entendre, plus il voit, plus il a envie de voir...."

L'audition:

L'enfant tend à repérer des sons dans le flou sonore qui l'entoure puis à reproduire ceux de l'adulte dans un besoin inné, impérieux, de communication. De l'effet obtenu, dans le comportement de l'adulte, dépendront l'intériorisation et l'émission de sons puis de mots de plus en plus normés.

Cette capacité à discerner les sons puis à les identifier, à les mémoriser est capitale. En effet elle est particulièrement vive jusqu'à 4 à 5 ans, puis diminuera ensuite. De l'exercice varié et renouvelé de cette capacité dépendra grandement le développement intellectuel ultérieur. Elle conditionne l'acquisition du vocabulaire, puis plus tardivement la capacité à transcrire le son en écrit.

Alain Bentolila, linguiste, note que 1% des élèves offrant le plus de difficultés à l'apprentissage de la lecture en CP sont ceux qui ne possèdent que 400 mots à leur disposition, alors que l'aisance d'expression et de compréhension s'effectue à partir de 1200 mots.

A l'école primaire, voire au collège, les enfants le plus en difficulté de lecture et d'écriture ne discernent pas les sons et, bien sûr, sont en incapacité de les écrire. Les spécialistes les plus éminents du comportement des adolescents affirment qu'une des causes du comportement agressif a pour cause essentielle l'incapacité à pouvoir s'exprimer verbalement faute de mots pour pouvoir le faire, que ce soit pour la haine ou l'amour.

Il est intéressant de signaler une expérience de pédagogues russes qui met en évidence que les objets et les faits ne prennent existence pour beaucoup de jeunes que lorsqu'ils peuvent les nommer et par conséquent les mémoriser, en parler, en discuter, donc y réfléchir.

Des élèves, sollicités pour trier des papillons, les trièrent par couleurs, puis l'instructeur ayant nommé les dessins des ailes (les zébrures, les figures singulières) ils parvinrent à un classement beaucoup plus affiné.

La vision :

L'analyse visuelle de l'espace se structure de même très progressivement. Le discernement entre deux objets, deux signes graphiques, s'effectue d'autant plus facilement que ceux-ci sont nettement différenciés et présentent des caractéristiques très simples, très typées. La plupart des illustrateurs des livres d'enfants ont parfaitement pris en compte cette donnée.

La compréhension de l'espace, en situant le haut, le bas, le près, le lointain, surtout la gauche et la droite, est de beaucoup plus difficile. Cette dernière, en effet, s'installe progressivement jusqu'à 6 voire 7 ans ou plus.

Ce processus de la latéralisation est très complexe par le fait qu'il met en relation ce qui est vu et ce qui est perçu; il nécessite un repérage sur l'objet et il est à reconstruire à chaque instant, dans chaque situation nouvelle. Enfin il est impliqué dans tout ce qui se meut, notamment pour le regard et le geste, dans les actes de lecture et d'écriture.

Le champ visuel s'élargit aussi très progressivement. C'est la vision ponctuelle du jeune enfant qui le met en danger sur la voie publique:

Il voit son ballon, pas la voiture en mouvement. Il ne perçoit pas l'ensemble de la page illustrée

mais est "distrain" par une couleur insolite, un détail attrayant....

Il ressort de ces données que la conduite du regard, de façon continue de gauche à droite, qui est un élément inhérent à la lecture fluide, n'est pas innée, elle doit faire l'objet, comme nous le verrons plus loin, d'une attention éducative très attentive.

La connaissance de l'ontogenèse permet de comprendre que l'enfant, en fonction de son degré de maturité, se construit de ce qu'il fait, dit, entend.

Comme le bûcheron qui doit être fort pour manier sa hache et qui le devient en la maniant.

Le tâtonnement, l'essai erreur sont inhérents à tout apprentissage et bien sûr à celui du langage oral et à la saisie de sa représentation écrite. Peu à peu ces hésitations, ces erreurs s'amenuisent et disparaissent le plus souvent en quelques mois.

Si les troubles persistent fortement, ils peuvent révéler un trouble de fonctionnement cérébral.

- **La DYSLEXIE**, difficulté à discriminer les sons et à les associer à leur représentation écrite.
- **La DYSPHASIE**, difficulté sévère du langage oral.
- **La DYSPRAXIE**, difficulté à planifier et à automatiser les gestes volontaires.

Les causes de ces difficultés, précise le Docteur Paul MESSERSCHMITT, pédopsychiatre à l'hôpital Armand Trousseau à Paris, semblent, dans l'état actuel des recherches, relever d'une origine multifactorielle sans que l'on puisse privilégier des raisons socioculturelles, neurobiologiques, organiques ou génétiques. La prise en charge médicale est d'autant efficace qu'elle est précoce.

L'enfant se trouve dans la situation d'une personne qui, après de nombreuses leçons de conduite, piloterait sa voiture comme à la première leçon. C'est à dire sans pouvoir acquérir les automatismes nécessaires. Chaque geste reste volontaire et nécessite un maximum d'engagement, de fatigue, pouvant provoquer dégoût ou agressivité.

Colette OUZILLOU, orthophoniste expérimentée, précise que peu d'enfants sont atteints de troubles qui nécessitent une rééducation médicale ; la plupart sont en échec scolaire parce qu'ils n'identifient pas les sons et ne savent pas les associer avec leur représentation écrite.

Les données ci-dessus énoncées conduisent à respecter le rythme de chaque enfant et, selon chacun, à privilégier une approche plus visuelle, plus auditive ou plus sensorimotrice, avec plus ou moins de durée d'apprentissage ou de répétitions. L'essentiel étant d'optimiser toutes les potentialités.

L'ÉCRITURE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Convaincue par la sagesse du philosophe Auguste Comte qui préconisait d'aborder les savoirs dans l'ordre où ils ont été élaborés, je me penchai sur l'origine de l'écriture:

L'écriture latine qui est la nôtre aujourd'hui est l'oeuvre des latins qui reprirent les 26 signes utilisés par les étrusques. Ceux-ci les avaient recueillis auprès des colons grecs arrivés en Italie vers 775 avant J.C. L'innovation capitale des grecs avait été la création des voyelles pour les ajouter à l'alphabet phénicien qui ne comportait que des consonnes suffisantes pour transcrire leur langue sémitique en signes.

L'écriture alphabétique, progrès décisif pour l'humanité, s'est différenciée radicalement de l'écriture idéographique (hiéroglyphes égyptiens, pictogrammes chinois) et de l'écriture mycénienne qui représentait chaque syllabe par un signe particulier.

Ainsi, pour la première fois les Phéniciens avaient réussi à différencier les sons de leur langue qui, assemblés en une grande diversité, donnaient leurs mots. Rapidement le dictionnaire Larousse me confirma que le phonétisme de notre langue Française ne nécessitait pour l'ensemble des sons essentiels (phonèmes) qui la composent, que le recours aux voyelles simples et composées, aux consonnes simples et composées:

A E I O U Y

OU ON OI AN EU IN OIN IEN EZ AI

B C D F G H J K L M N P Q R S T V W X Z

CH GN ILL GU

Ecrire permet de transcrire le ou les sons en signes.

Lire permet d'associer la lettre ou le groupe de lettres au son qui lui correspond.

A partir de cet acquis, l'enchaînement des sons donne le mot porteur de signification. Cette définition déductive de la lecture est contestée par certains pédagogues.

« Lire c'est produire son sens - F. RICHAUDEAU »

« Lire est une construction active procédant par hypothèse et vérification, perception objective, c'est l'ensemble qui fait la lecture - G.BELBENOIT. »

« On ne peut simultanément conduire un travail de déchiffrement et accéder au sens de ce que l'on déchiffre. - M.SAFFRA. »

Leur objectif est de parvenir à donner du sens à la lecture par une confrontation d'emblée au texte. Je suis tentée par une comparaison de l'apprenti cycliste et de l'apprenti lecteur:

Pour rouler il est nécessaire d'être en équilibre sur son vélo, pour parvenir à l'équilibre il faut rouler....Mais au départ il est nécessaire de poser les pieds sur les pédales et d'appuyer dessus !!!...

Tout en fabriquant mes premiers cartons portant les lettres de l'alphabet en majuscules (voir plus loin pourquoi), j'enquêtai sur les mécanismes cérébraux mis en jeu par l'acte de lecture.

LE MECANISME CEREBRAL DE LA LECTURE LES BASES DES METHODES GLOBALES ET MIXTES

Lors de mon premier examen des recherches réalisées en neurobiologie sur le fonctionnement du cerveau lorsque l'adulte ou l'enfant lit, je fus confrontée aux propositions des pédagogues qui, vers 1970, affirmaient que l'apprentissage de la lecture pouvait s'effectuer « globalement » en mémorisant l'image des mots sans avoir le besoin de connaître au préalable les lettres et les sons qu'elles permettent de représenter.

Les bases des méthodes globales reposent sur deux hypothèses qui à l'étude s'avèrent fausses :

La première est que l'enfant qui atteint la maturité biologique nécessaire peut parvenir à la maîtrise du langage écrit de la même manière qu'il est parvenu à celle du langage oral: par immersion, par imprégnation où essais et erreurs le conduisent peu à peu à s'approprier ce mode de compréhension et d'expression sans avoir à en apprendre ni les règles, ni les codes.

La seconde est que la lecture rapide chez l'adulte, liée à la compréhension d'un texte et au plaisir de lire, s'effectue à partir de la saisie du dessin des mots sans effectuer la transposition des syllabes en sons.

Les expériences et les recherches du linguiste suédois Ragnild SODERBERGH vers 1965, après celle de DOMAN, psychologue américain, avec des enfants sourds, le conduisirent à exposer de très jeunes enfants à des mots écrits sur des pancartes comme ils sont confrontés journallement à l'audition des mots. Cette approche repose sur une méprise. En effet, si comme nous l'avons constaté plus haut, le jeune enfant saisit des sons, puis des mots dans le brouhaha qui l'entoure, et leur accorde une signification, c'est dans un besoin de communication avec l'adulte et, ce qui est capital, dans une interactivité constante. L'émission et la perception des sons se réfléchissent dans le comportement de l'entourage avant de s'intérioriser chez l'enfant. Son souvenir du ou des mots s'associe à l'attitude de l'adulte bienveillante ou non.

Le regard posé par l'enfant sur une carte où figure un mot écrit ne provoque aucune réaction et ne s'associe à aucune représentation, à aucune signification!!!... *D'ailleurs aucun conservatoire de musique n'a tapissé ses murs de partitions pour éviter à ses apprentis musiciens d'apprendre le solfège!*

Le Docteur Ghislaine WETTSTEIN-BADOUR, reprenant les travaux de RW SPERRY, a mis clairement en évidence que seul l'entraînement amène à la vitesse nécessaire pour la compréhension d'un texte, cette rapidité ne dispense nullement du processus cognitif de la lecture: ce processus va de l'association du signe graphique au son qu'il représente (temps phonologique indispensable) puis à la signification de leur enchaînement, c'est-à-dire du mot puis de la phrase (temps sémantique).

Le mécanisme cérébral met en oeuvre une succession d'opérations, d'analyses et de synthèses, que seul l'hémisphère cérébral gauche peut accomplir. Le mot n'est pas une image saisie globalement qui, en ce cas, serait traité par l'hémisphère droit, apte seulement à comparer les formes avec celles qu'il possède en mémoire. Les recherches possibles par IRM attestent que toutes les écritures sont traitées par l'hémisphère gauche de manière analytique. Si la lecture devenait "globale" elle pourrait être assurée par l'hémisphère droit, ce qui n'est jamais le cas. Les lésions pathologiques confirment le rôle de l'hémisphère gauche.

En clair, plus l'association des signes écrits avec les sons qu'ils représentent est automatisée quasi instantanément, plus l'enchaînement qui donne le mot est rapidement identifié par son rapprochement avec une correspondance sonore connue porteuse de signification. D'où l'importance de la pratique du langage, de l'acquisition du vocabulaire avant et, bien sûr, de façon concomitante avec l'apprentissage de la lecture.

POURQUOI LES METHODES GLOBALES DE LECTURE SONT-ELLES SI DANGEREUSES ?

Au regard des connaissances que nous avons du développement de l'enfant, son premier contact avec l'écrit, en utilisant une méthode globale ou semi-globale, est dangereux parce qu'il ne prend pas en compte les stimulations motrices, auditives, visuelles nécessaires à l'acquisition du mécanisme cérébral propre à l'acte de lecture.

L'audition :

N'est pas sollicitée l'aptitude innée, restreinte dans le temps, à discriminer les sons et, comme nous l'avons vu plus haut, les conséquences sont multiples.

- l'acquisition du vocabulaire nouveau sera plus difficile,
- L'association du son avec sa représentation écrite n'est pas provoquée, et cela sera pénalisant pour son automatisation inhérente à la lecture mais aussi à l'écriture.
- Il n'est pas possible de déceler au plus tôt les enfants ayant des difficultés dans ce domaine et de leur apporter de suite un soutien pédagogique adapté ou une prise en charge médicale.

La vision :

La présentation des mots entiers à mémoriser selon leur dessin " global " oblige le regard à saisir chaque mot de front; donc, pour quitter ce mot et appréhender le suivant, à un recul du regard puis à une saisie similaire à la première. Il en résulte que le regard prend l'habitude d'une progression en "dos d'âne" contraire à l'enchaînement suivi et continu des lettres qu'exige la lecture courante. Et "cet arrêt sur image" sera d'autant plus accentué que l'appel à la mémoire pour le comparer avec un mot connu sera plus long. Même, quelquefois n'ayant reconnu que quelques mots dans la phrase et ne la comprenant pas, l'apprenti lecteur revient sur les mots précédents ; le regard fera alors " l'essuie- glace "

Enfin ces méthodes utilisent le plus souvent les lettres minuscules sous prétexte que c'est l'écriture la plus usuelle. Ces lettres présentent l'inconvénient majeur d'être très peu différenciées, notamment n et u, mais surtout offrent quatre lettres "miroir "

p, q, et b, d, que l'enfant encore très peu latéralisé a bien du mal à différencier...

Pour les enfants qui, en raison de conformations cérébrales différentes entraînant des troubles (la dyslexie, la dysphasie, la dyspraxie) et ayant besoin de stimulations renforcées, répétées, diversifiées, adaptées, recourant à des mobilisations corporelles pour parvenir à structurer leur espace (avant, arrière, haut, bas, droite, gauche), la méthode globale, n'offre pas de repères, ne peut qu'accentuer leur embarras, leur fatigabilité, leur découragement.

Pour la lecture aussi bien que pour l'écriture, comme le souligne Liliane Lurçat (psychologue maître de recherche au CNRS), il est plus facile d'éduquer que de rééduquer notamment :

- la conduite en continu de gauche à droite du regard pour la lecture,
- la bonne mobilisation des organes phonatoires pour la prononciation,
- la conduite du sens de la trajectoire du trait pour l'écriture.

L'OUTIL D'APPRENTISSAGE

A partir des premières lettres vite connues mon petit Hadrien progressait très rapidement, il me fallait le suivre et en fonction de ses enthousiasmes, ses hésitations, ses réussites, j'élaborai peu à peu ce que j'allais appeler plus tard la méthode phonétique.

L'apprentissage se réalisa en cinq étapes :

--1-- L'identification des lettres et des sons :

voyelles simples: A E I O U

voyelles composées: OU ON OI AN EU IN OIN IEN EZ AI

consonnes simples: B C D F G H J K L M N P Q R S T V W X Z

consonnes composées: CH GN ILL GU

--2-- La lecture des consonnes et des voyelles

--3-- L'enchaînement des sons

--4-- La connaissance de l'alphabet et les différents types d'écriture

--5-- La connaissance des sons qui peuvent s'écrire de plusieurs manières

J'essayais de m'appuyer sur les connaissances du développement de l'enfant, ses capacités, ses besoins (voir les chapitres précédents), pour élaborer un matériel et un processus d'apprentissage qui les prennent pleinement en compte :

- Pour l'identification:

Il est nécessaire de pouvoir distinguer clairement la singularité de chaque lettre puis chaque groupe de lettres et de les associer au son qu'ils représentent :

- Je choisis les lettres majuscules d'imprimerie (lettres romaines) qui présentent plusieurs avantages:

- elles évitent la confusion entre le B et le D ainsi que le P et le Q qui se produit avec les lettres miroir b, d, p, q , ainsi qu' avec le n et le u, N, U.

- elles peuvent être facilement

imagées: le I tout droit, le A pointu...

mimées,

parcourues aisément avec le doigt,

dessinées avec des petites mains encore malhabiles.

- Je réalisai des cartes de grand format (aussi bien pour les lettres que les mots) faciles à isoler pour focaliser l'attention brève.

- Pour la mémorisation :

Le processus de mémorisation s'effectue d'autant plus facilement que la saisie visuelle est simultanément associée au son qu'elle représente de façon très nette et que son utilité est constatée dans un mot qui l'utilise.

- Je choisis d'attribuer le rouge aux voyelles simples, le rose aux voyelles composées, le bleu intense aux consonnes, le bleu clair aux consonnes composées, le vert aux sons qui peuvent s'écrire de façon différente.

- Je proposai un mime corporel permettant de représenter la lettre avec son corps (quel plaisir de se voir dans la glace!)

- Je sélectionnai des mots simples, concrets, connus, à l'illustration aisée, très typée mettant en évidence les voyelles et les consonnes. Le souvenir de l'ensemble devenant ainsi facilement représentable mentalement.

Le son CH, de couleur bleue, associé au mot repère cheval et à son image se mémorise sans difficulté.

Cette saisie multi sensorielle est souvent négligée dans les autres méthodes pour laisser place à une présentation monotone en noir et blanc sans repères

- Je choisis la succession des mots de manière à ce que chacun puisse être lu à partir des acquis antérieurs.

- J'invitai à manipuler, à repérer, à trier les cartes; autant de gestes qui, associés à la prononciation de la lettre ou du son, en facilitaient le souvenir.

- J'eus même recours au chant pour l'apprentissage de l'alphabet. Une chanson se retient plus facilement qu'une énumération.

- Pour l'audition et la prononciation:

- J'invitai toujours, en le faisant d'ailleurs préalablement moi-même, à prononcer à voix forte, nette. Si dans la lecture d'un mot la voyelle a le son de son nom, la consonne n'a pas de son par elle-même, elle ne devient sonore qu'avec la prononciation de la voyelle qui la suit ou la précède.

C'est mon petit-fils qui trouva la meilleure définition: les voyelles peuvent être "*chantées*" et les consonnes sont "*soufflées*"

.Une précision très importante pour s'entraîner à discriminer les différents sons et à bien les reproduire.

- Pour la structuration de l'espace :

- Je traçai un trait entre la consonne et la voyelle et conduisis le petit doigt de gauche à droite pour enchaîner en même temps les deux sons, je fis la même chose pour la lecture du mot avec un déplacement en continu. Très vite l'habitude fut prise, lentement puis plus rapidement le regard seul se déplaçait en accord avec la lecture fluide et sans aide du doigt.

- Je constatai que choisir les lettres et les placer à la suite de gauche à droite en lisant le mot qui s'écrit renforce le sens exact du déplacement.

- Pour la sensibilité de l'enfant :

La découverte de l'écrit est une véritable aventure; elle ne peut se réaliser que dans une ambiance détendue, chaleureuse, de tendresse, d'accompagnement, d'aide, d'approbation encourageante, de félicitations.

Chaque acquisition était un petit bonheur. Je lui laissais le temps de le savourer.

Je n'hésitai pas à recourir à la répétition, à la révision qui conforte les acquis. L'enfant est sécurisé dans ce qu'il connaît. Ne réclame-t-il pas de lui raconter de nouveau le conte entendu déjà plusieurs fois?

Je proposai souvent , après la découverte d'un son ou d'un mot, de choisir les lettres pour les écrire, la réussite obtenue le réjouissait, justifiait son effort et lui donnait confiance en lui, en le rendant très fier de celle-ci.

EPILOGUE

J'eus la joie de la venue d'une autre petite-fille, puis de jumeaux, enfin d'une petite dernière. Chacun me fût confié plus ou moins longtemps à des intervalles plus ou moins importants. Les caractères étaient fort différents, les réactions aussi !!!... J'adaptais, j'améliorais....

Mes cinq petits ont tous su lire à cinq ans, cinq ans et demi, Ils ont vécu leur scolarité de maternelle puis de cours préparatoire avec plaisir et réussite .Ils mémorisaient les mots qui leur étaient présentés, selon les modalités de la méthode globale ou mixte qui était utilisée, d'autant plus facilement qu'ils avaient lu ces mots avant de les mémoriser ! Ils ont acquis rapidement de la vitesse de lecture et porté leur effort sur l'écriture.

Je refusai de leur faire sauter le cours préparatoire, classe importante, dans laquelle l'enfant découvre le rythme de la « grande école » et aborde la difficulté de l'écriture, et où les enseignants, dans des activités très diversifiées, enrichissent la maîtrise du langage.

Cela se sut. Mes amis, les amis de mes amis me sollicitèrent. Un jour, une maman angoissée vint avec son fils, élève en classe de sixième. Il ne suivait pas, ne comprenait pas les consignes, ne parvenait pas à rédiger. Je réussis à le rattraper, pour l'essentiel, en trois mois environ. Je décidai alors d'élaborer un livre simple, concis, qui puisse aider le plus grand nombre d'enfants et de parents.

Les grands éditeurs scolaires et parascolaires contactés étaient ravis. Il n'existait pas de méthode purement syllabique, destinée aux tout petits et conçue pour les parents. Mais rapidement après consultation de leur commission de lecture composée d'enseignants, ils me demandèrent de commencer par une approche globale et d'utiliser des minuscules. Je refusai, nous étions en 2004.

Après deux ans de vaines démarches, je rencontrai un ancien imprimeur de talent, Gérard THEOL, avec qui j'avais travaillé trente ans auparavant. Il s'enthousiasma pour mon projet, me fit connaître un illustrateur de qualité. Plusieurs mois furent nécessaires pour parvenir à ce que je souhaitais. Je les remercie très, très vivement tous les deux, de leur patience, de leur engagement.

« APPRENDRE A LIRE TOT VITE BIEN », a déjà permis à des milliers d'enfants d'entrer dans le monde magique de la lecture. Son utilisation à l'école et à la maison permet d'ajouter avec bénéfice, un enseignement individualisé à l'enseignement collectif. Le dialogue entre les parents et l'enseignant(e) s'en trouve facilité. C'est à la demande de nombreux parents et d'enseignants que j'ai rédigé le POURQUOI de mon livre.

Je suis très modeste, je n'ai rien inventé, rien découvert. Je me suis appuyée sur les travaux des grands chercheurs : neurobiologistes, pédiatres, pédopsychiatres, linguistes, et sur un très vieux bon sens par lequel la vie peut être un bonheur de chaque instant et, évidemment, sur l'amour de mes petits-enfants.

Je suis persuadée aujourd'hui, comme au début de cette belle aventure, que

**le plus beau cadeau que l'on puisse faire à un enfant
est de lui apprendre à lire.**