

Entrer avec quelque pertinence dans le sujet de la lecture suppose d'ancrer celui-ci dans l'histoire récente de l'école et dans l'actualité de la prévention contre l'illettrisme, de réaffirmer quelques principes pédagogiques adaptés au moment et de présenter certains types d'aides destinées aux élèves confrontés aux difficultés d'apprentissage.

En guise de transition avec la suite du Dossier, plus particulièrement liée aux démarches TICE, une première réponse est apportée à ces deux questions : quelles facilités l'ordinateur est-il censé apporter ? quelles conditions mettre en place pour s'en assurer un usage véritablement productif ?

L'urgence de li

Viviane Bouysse

DESCO A1 – BUREAU DES ÉCOLES

Martine Safra

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Les débats suscités par l'illettrisme dans les dernières décennies ; des éléments de réponses fondés sur une pédagogie de la lecture à l'école primaire.

Les discours sur l'urgence de lire et de maîtriser la langue, sur la responsabilité spécifique de l'école à cet égard traversent depuis plus de vingt ans aussi bien les débats grand public dont la presse rend compte – ou qu'elle met en exergue – que les réflexions internes au système éducatif ou les instructions officielles adressées aux enseignants. Un exemple parmi d'autres : « La réussite des apprentissages initiaux est essentielle, particulièrement pour la lecture », lit-on dans l'introduction des programmes de l'école élémentaire de 1985. « La maîtrise de la langue française commande le succès à l'école élémentaire », reprend le texte même du programme¹. L'apprentissage de la lecture et l'accès à la maîtrise de la langue ne constituaient évidemment pas une responsabilité nouvelle de l'école, mais, si on a pu légitimement affirmer que, globalement, l'école avait rempli sa mission de généralisation de l'alphabétisation (« le pourcentage de la population résidente ne sachant ni lire ni écrire s'est effondré de 28,4 % pour les hommes et 35,7 % pour les femmes, en 1872, à 3,2 % et 3,6 % respectivement en 1946² »), plusieurs phénomènes sont venus interpellier l'institution scolaire depuis les années soixante-dix. La question de la lecture à l'école a pris alors une acuité nouvelle.

L'école confrontée à la généralisation de la scolarité secondaire

Les années soixante ont été marquées par un accroissement brutal de la scolarisation secondaire : non seulement arrivaient dans le second degré les classes d'âge de l'après-guerre, mais en 1959 la réforme Berthoin³ portait la scolarité obli-



Le pourcentage de la population ne sachant ni lire ni écrire s'est effondré entre 1872 et 1946.

gatoire des enfants nés en 1953 jusqu'à seize ans et créait un cycle d'observation de deux ans à l'issue de l'enseignement élémentaire ; en 1963, la réforme Fouchet regroupait dans les collèges d'enseignement secondaire (CES) l'essentiel des filières de ce niveau⁴. L'architecture scolaire à trois niveaux (école, collège et lycée) qui s'est dessinée alors a amené les écoles primaires à ne plus scolariser que les 6-11 ans⁵, les plus grands rejoignant les CES. Cette réforme structurelle de fond, qui s'est accompagnée d'un effort majeur de construction d'établissements scolaires, n'a pas donné lieu dans l'immédiat à une modification des enseignements.

Jean Hébrard met en évidence cette difficulté⁶ : « l'on impose ainsi à la plus grande majorité d'une classe d'âge, jusque-là vouée à une instruction seulement primaire, des modes de travail qui, inventés pour la minorité des élèves fréquentant le secondaire, impliquaient une forte transmission culturelle familiale ». Les instructions données à l'école primaire traditionnellement demeurent de fait jusqu'aux instructions de 1972. Les instructions concernant le cours supérieur, prises en 1938 après l'allongement à 14 ans de la scolarité, soulignent l'importance de la lecture par le maître qui « pourra faire remarquer aux enfants comment les inflexions de la voix servent à exprimer les nuances de la pensée et du sentiment » : la lecture expressive et la récitation⁷ restent au cœur des instructions officielles. Celles-ci se réfèrent d'ailleurs toujours explicitement aux ins-

tructions de 1923 et réaffirment les mêmes finalités de la lecture, les élèves devant montrer par l'expressivité de leur lecture qu'ils ont compris les intentions du texte⁸. La circulaire de 1960⁹, si elle s'inscrit dans la perspective de l'accès de tous les élèves à la classe de 6^e et insiste sur « les connaissances et mécanismes de base », se limite de fait à affirmer la nécessité de fixer « les connaissances prévues par les programmes », sans en interroger les finalités.

Si, au début des années soixante-dix, avec le plan Rouchette, intervient la première transformation des instructions officielles depuis 1923, c'est à la fin de ces années que l'école, confrontée aux difficultés des élèves au collège et au lycée¹⁰, diversifie les objectifs assignés à la lecture :

l'arrêté du 7 juillet 1978 incite les maîtres du cycle élémentaire à la constitution de bibliothèques centres documentaires, et, définissant le *savoir-lire* à ce niveau, inclut l'idée « d'adapter les modalités de lecture à la situation et au but recherché¹¹ ».

Ainsi, la généralisation progressive des études secondaires a conduit à la fin des années soixante-dix à élargir les finalités dévolues à la lecture. Elle a déstabilisé de fait le fonctionnement traditionnel de l'école ; les difficultés d'élèves confrontés à des attentes nouvelles ont alimenté le discours sur l'échec (« Ils ne savent même plus lire ! »¹²) et ont conduit à attribuer à des déficiences de l'école les difficultés d'adaptation de tout le système.

« ... le maître pourra faire remarquer aux enfants comment les inflexions de la voix servent à exprimer les nuances de la pensée et du sentiment. »

1. La déclaration du ministre Alain Savary le 1^{er} février 1983 allait déjà clairement dans ce sens en assignant comme première tâche au système éducatif l'apprentissage et la maîtrise de la langue et de l'expression.

2. *Éducation et société demain*, Rapport établi en 1988 par Jacques Lesourne.

3. Ordonnance et décret du 6 janvier 1959.

4. Les CES regroupent les filières classiques et modernes (héritées du secondaire traditionnel), les filières modernes courtes (héritées des CEG) et les filières de transition (héritées des classes de fin d'études).

5. Selon Antoine Prost (*Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris 1992), en 1959, les plus de 11 ans à l'école étaient 781 000 ; en 1976-77, ils n'étaient plus que 65 400 : ceux qui redoublaient ou avaient redoublé à l'école.

6. *Actualité de la formation permanente de 1990* : « L'illettrisme, le cas de la France ».

7. André Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, textes officiels, INRP, 1995.

8. *Ibid.*

9. Circulaire du 19 octobre 1960.

10. C'est au cours de la décennie soixante qu'arrive en 6^e puis en seconde la première génération concernée par l'obligation scolaire jusqu'à seize ans.

11. André Chervel, *op. cit.*, tome III.

12. Cf. Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard dans *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Bibliothèque du Centre Pompidou, Fayard, 2^e édition 2000.

**« ... deux objectifs essentiels :
– un certain niveau de savoir-lire qui garantit, sous réserve qu'elle soit entretenue, une irréversibilité de l'acquisition ;
– des raisons de lire, et si possible le goût de lire, l'intérêt pour la lecture, qui permettent justement de maintenir une pratique de la lecture hors de toute contrainte scolaire. »**

L'école interpellée par le débat autour de l'illettrisme

Second facteur de mise en cause de l'école : à la fin des années soixante-dix, avec la crise économique et la fin du plein emploi, se développe, sous l'influence d'associations caritatives, en particulier d'ATD-Quart Monde, le concept nouveau d'illettrisme. Ce concept recouvre des réalités très diverses, multiformes, ce qui, en l'absence de critères précis de définition de ce qu'est un « illettré », donne lieu à des évaluations quantitatives étonnantes : d'une évaluation à un million du nombre d'illettrés proposée par ATD-Quart Monde en 1982, on passe, dans un rapport adressé au Premier ministre en 1984, à l'idée que « le nombre des personnes qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture ou sont gravement gênées pour utiliser celles-ci doit se compter par millions plutôt que par centaines de mille¹³ ». La faveur médiatique qui entoure ces déclarations renforce évidemment les interrogations sur l'efficacité de l'école liées au développement de la scolarisation secondaire.

L'enjeu d'une scolarité réussie alors que disparaît le plein emploi

Enfin, et ce n'est pas le facteur le moins important, les transformations économiques et sociales des années 1970 et 1980, en particulier l'aggravation du chômage et les difficultés d'insertion des jeunes sortant du système éducatif, conduisent à interpellier l'École, non seulement sur l'efficacité de sa formation professionnelle, mais également sur sa capacité à faire intégrer par les élèves les apprentissages fondamentaux.

De fait, le lien entre accès à une qualification et accès à l'emploi demeure patent : l'enquête *Génération 98* confirme que l'insertion est d'autant plus aisée que le niveau d'études est plus élevé, le taux de chômage à trois ans des sortants sans qualification (30 %) est sensiblement supérieur à celui des sortants d'une filière technologique ou professionnelle (de 17 % pour les sortants de BEP ou CAP sans diplôme à 2 % pour les ingénieurs dans les spécialités industrielles et de 28 à 3 % dans les spécialités tertiaires¹⁴).

Le suivi durant leur scolarité secondaire des élèves entrés en 6^e en 1989¹⁵ montre que le risque de sortie du système éducatif sans qualification dépend fortement de la manière dont les élèves ont effectué leur scolarité primaire, quelle que soit l'origine des difficultés rencontrées à ce niveau : les trois quarts de ceux qui ont arrêté leurs études aux niveaux VI et V bis¹⁶ avaient redoublé au moins une classe de l'école primaire et, dans la moitié des cas, un redoublement était intervenu dès le CP ou le CE1. Les deux tiers de

ces élèves se situaient dans le quart le plus faible lors de l'évaluation nationale de 6^e. L'impact de la maîtrise des apprentissages attendus à l'école primaire sur le devenir scolaire et professionnel des jeunes accentue encore l'acuité des débats autour de la lecture et, alors que le plein emploi n'est plus qu'un souvenir, rend l'échec inacceptable socialement. Si, en 1950, un jeune pouvait trouver un emploi sans savoir lire, c'est aujourd'hui très aléatoire. Le regard social sur l'illettrisme est de ce fait largement dépendant du taux de non-emploi et de l'exclusion sociale.

Si l'on saisit bien comment le débat autour de la lecture a pu prendre un tour aussi vif, il reste nécessaire de garder en mémoire ce renforcement des attentes à l'égard de l'école et d'éviter de se référer à un passé survalorisé : le certificat d'études si souvent pris à témoin pour souligner la baisse du niveau des élèves ne devait concerner en 1936 qu'un peu moins de 50 % des jeunes de 13 ans¹⁷. À la même époque, les instructions officielles du 20 septembre 1938 justifient la nécessité de poursuivre un exercice pratique de la lecture au cours supérieur par les constatations faites dans de nombreuses écoles : « il [en] résulte que la lecture courante n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves¹⁸ ».

Il faut également essayer de préciser l'importance des difficultés en lecture des jeunes gens : si les millions évoqués parfois ne peuvent guère que se rapporter à une définition très extensive de l'illettrisme, il n'en reste pas moins qu'un certain nombre de jeunes connaissent encore de réelles difficultés et que l'échec en ce domaine apparaît aujourd'hui comme un handicap difficilement surmontable.

Dix pour cent de jeunes en réelles difficultés par rapport aux besoins sociaux actuels

Les évaluations individuelles normées les plus aisément accessibles se font lors des journées d'appel de préparation à la Défense (JAPD)¹⁹. Extérieur à l'Éducation nationale, le test de compréhension de l'écrit que passent depuis 1998 tous les Français et Françaises d'environ 17 ans montre que près de 91 % des jeunes n'ont pas de difficultés particulières en lecture. En revanche, 9,3 % d'entre eux ont de réelles difficultés et la moitié, de l'ordre de 5 %, se révèlent en très grande difficulté, soit qu'ils maîtrisent insuffisamment les mécanismes élémentaires de la lecture (1,6 %), soit que, ne les possédant que partiellement, ils aient de graves difficultés à lire tous les types d'écrits (3,4 %). Les 4,3 % restants correspondent à des jeunes gens, qualifiés de

13. Cf. *Discours sur la lecture, 1880-2000* et Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, éditions La Découverte, 1999.

14. Rapport d'activité 2001-2002 du Haut Comité éducation-économie-emploi, La Documentation française, Paris 2002.

15. Jean-Paul Caille, *Qui sort sans qualification du système éducatif ?* dossier n° 57 d'Éducation & formations, août-septembre 2000.

16. C'est-à-dire respectivement avant la 3^e de collège et en 3^e générale, en 4^e ou 3^e technologiques, en BEP ou CAP avant l'année terminale.

17. A. Prost, *ibid.*

18. A. Chervel, *op. cit.*

19. Note d'information de la DPD, n° 00.50 de décembre 2000, *Les évaluations en lecture dans le cadre des journées d'appel de préparation à la Défense.*

20. Cela peut sembler d'une grande banalité alors que c'est étranger à beaucoup d'enfants qui ne bénéficient d'aucune médiation autour de livres chez eux et qui ont besoin d'apprendre que le livre n'est pas seulement un réservoir d'images à regarder.

« lecteurs rigides », qui, tout en paraissant maîtriser les mécanismes fondamentaux, ne parviennent pas à s'adapter à différents types d'écrits. Une remarque d'ensemble : les garçons apparaissent surreprésentés parmi les jeunes qui connaissent des difficultés de compréhension de l'écrit : ils sont 11,5 % dans ce cas, contre 7,1 % des filles.

Au stade actuel, il n'est pas simple de résorber les difficultés qui subsistent ; tous ne rejoindront pas la cohorte des bons lecteurs. Sans doute faut-il des stratégies différenciées selon l'origine des difficultés. Pour les enfants qui connaissent des troubles spécifiques du langage (dyslexie, dysphasie par exemple), l'intervention de professionnels extérieurs à l'école est indispensable. Pour autant, l'école primaire peut très vraisemblablement participer à la prévention de l'illettrisme et amener en 6^e des lecteurs maîtrisant mieux les mécanismes fondamentaux, capables de plus de flexibilité et peut-être surtout ayant plaisir à lire.

La prévention de l'illettrisme se présente donc comme une finalité sociale et à long terme pour l'école primaire. Cette perspective inscrit l'école dans une histoire longue et une chaîne de raisons qui peuvent conduire à l'illettrisme quand des lacunes, des « ratages » ou des blocages successifs se sont accumulés. Cet éclairage nouveau sur la portée de l'action de l'école renforce la prééminence du domaine *Maîtrise de la langue* dans les nouveaux programmes, elle ne constitue pas une exigence nouvelle qui se surajouterait aux programmes et leur serait hétérogène.

La prévention dès l'école primaire

Si le terme *prévention* s'applique bien à toute forme d'action qui évite que quelque chose de préjudiciable se produise ou qui empêche une aggravation, on peut faire le pari positif que la pédagogie a une portée préventive pour que l'illettrisme recule de manière décisive, si elle conduit plus d'élèves jusqu'à deux objectifs essentiels :

- un certain niveau de savoir-lire qui garantit, sous réserve qu'elle soit entretenue, une irréversibilité de l'acquisition ;
- des raisons de lire, et si possible le goût de lire, l'intérêt pour la lecture, qui permettent justement de maintenir une pratique de la lecture hors de toute contrainte scolaire.

Conduire au savoir-lire

Il se construit dans la durée et l'école primaire ne peut prétendre achever ce travail. On continue à apprendre à lire, tout au long de la scolarité et même après, parce qu'on peut toujours mieux



« Apprendre à analyser les mots et à mémoriser leur forme orthographique suppose des entraînements nombreux, sous forme de "jeux" avec des supports traditionnels ou multimédias. »

lire, lire différemment, lire des textes plus variés et plus complexes, et les habiletés construites dans un domaine ne se transfèrent pas spontanément dans un autre.

L'école maternelle, première étape décisive

La première priorité est alors de conduire chaque élève à une appropriation active du langage oral et de la langue, qui permet non seulement de communiquer, mais aussi d'apprendre et de comprendre le monde. À côté de ce travail spécifique sur l'oral, dès la première année d'école, en racontant puis en lisant des histoires avec régularité, les maîtres commencent à construire une familiarité avec la langue écrite, font entrer dans l'univers des histoires sur lesquelles les enfants sont invités à échanger. Ces échanges permettent d'élucider le sens des textes lus et les effets qu'ils produisent (ceux qui sont tristes, ceux qui font peur, ceux qui amusent, ceux qui consolent, etc.). Ainsi s'instaure un travail précoce, essentiel, sur la compréhension²⁰ : distinguer les personnages d'une histoire, leur caractère et leurs relations, redire ce qui se passe, commencer à s'intéresser à la manière dont les choses sont dites, identifier

les éléments du texte qui ont permis de savoir telle ou telle chose (premier travail sur l'implicite des textes).

À partir de l'activité orale, des textes et des mots connus (les prénoms des élèves de la classe, les mots familiers dans les activités, les titres de chansons et de poèmes appris, etc.) et des essais d'écriture qu'ils permettent, les enfants sont conduits à concevoir comment fonctionne le code alphabétique et comment il permet de lire ou d'écrire. À l'école maternelle, ce sont les interrogations sur le comment écrire qui éveillent un intérêt pour le code, pour l'observation de la composition des mots; c'est une approche presque expérimentale qui conduit les élèves à établir des comparaisons entre mots dont ils tirent des représentations du système alphabétique. Sans anticiper sur les apprentissages ultérieurs, il importe, à l'école maternelle, d'assurer la qualité de cette entrée dans l'univers de la lecture et de l'écriture dont dépend en grande partie la réussite des apprentissages ultérieurs.

Quand ils quittent l'école maternelle, les élèves doivent ainsi avoir acquis les moyens d'apprendre à lire; mais aussi des raisons d'apprendre à lire. Cela, c'est le contact précoce avec les livres²¹ et d'autres objets à lire, dans la variété des situations qui sollicitent la lecture, qui le leur aura appris.

Le cycle II, temps de structuration du savoir-lire

Alors que l'acculturation aux textes et aux histoires se poursuit, commence un travail plus aride, systématique, sur les techniques de déchiffrement et les stratégies de compréhension.

On doit bien prendre la mesure du caractère essentiel pour la maîtrise de l'identification des mots que revêt le cycle II, et, plus particulièrement, l'année du cours préparatoire qui constitue le temps fort de l'apprentissage de la lecture, même s'il ne constitue ni le début ni la fin de cet enseignement. C'est la période où les élèves doivent apprendre à « déchiffrer », c'est-à-dire savoir analyser les mots en unités plus petites et faire le travail inverse et, pour cela, mémoriser les relations entre phonèmes et graphèmes. Cet apprentissage sollicite très fortement l'écriture, jamais dissociée de la lecture dès les premiers pas dans cet univers. C'est la période aussi où ils doivent mémoriser la forme orthographique des mots (et non la forme globale, la « silhouette » ou quelques vagues indices) pour pouvoir les identifier de manière quasi instantanée. Ce double travail suppose des entraînements nombreux, sous forme d'exercices ou de « jeux », avec des supports traditionnels ou multimédias. Le livret pour les maîtres du CP récemment diffusé donne des exemples précis de ces activités indispensables.

Comme à l'école maternelle, on continue de travailler la compréhension à partir des lectures à haute voix du maître; celles-ci permettent de confronter les élèves à des textes plus difficiles, avec des enjeux plus importants pour la compréhension fine, que les textes que l'on peut proposer à des lecteurs débutants, nécessairement plus simples et souvent un peu limités pour stimuler un réel intérêt. Néanmoins, il faut aussi que les élèves soient conduits progressivement à affronter seuls de vrais textes. Apprendre à comprendre semble la clé de la réussite dans un parcours de lecteur; trop souvent, on évalue la compréhension sans l'avoir vraiment travaillée.

Au cycle III, un grand objectif: savoir lire pour pouvoir apprendre seul ou se distraire par la lecture

Le travail de structuration du code n'est pas terminé même si, à l'articulation cycle II/cycle III, la maîtrise du code et de la correspondance oral/écrit doit être acquise dans son principe et dans ses grandes lignes. Le travail doit être poursuivi pour des « formes rares » (mots à la graphie très irrégulière par rapport aux formes canoniques).

De manière décisive, il faut approfondir le travail sur des stratégies de compréhension à partir de textes de plus en plus longs mais aussi plus complexes. L'introduction de la littérature à l'école primaire, sous la forme que prescrivent les nouveaux programmes, a vocation à développer de manière décisive le travail sur l'interprétation.

L'intégration de la lecture dans tous les domaines d'apprentissage doit conduire à élucider avec les élèves les résistances offertes par des textes particuliers (énoncés de problèmes de mathématiques, textes documentaires avec images et autres représentations, sommaires des livres, encyclopédies ou manuels, etc.); on doit apprendre à lire différemment des textes différents.

C'est au cycle III enfin que, pour l'essentiel, on travaille la lecture à haute voix pour la rendre fluide, aisée et expressive.

Faire acquérir des raisons de lire, le goût de lire

C'est dès l'école maternelle que commencent l'acculturation et la construction du « bagage » des livres et histoires lus et/ou rencontrés. Chaque équipe de cycle devrait se mettre d'accord sur la définition de ce bagage de telle manière que des mêmes histoires et ouvrages soient vus et revus, et que des nouveaux s'ajoutent année après année. La variété et la complémentarité sur la

21. Il faut insister sur la qualité des livres et des « histoires » (vraies, fortes...) sans pour autant dévaloriser les « livres à quatre sous » que certaines familles achètent au supermarché; il y a aussi un travail intéressant à faire sur ces livres. Il faut seulement que l'école permette à tous les enfants d'en connaître d'autres.

durée du cycle, ainsi que la progression des difficultés, ne peuvent être laissées au hasard. Dès l'école maternelle, chaque élève peut se constituer sur cette base une sorte d'**anthologie des textes aimés** parmi les textes lus, sorte de « trésor personnel » qu'il emportera et complétera au long de sa scolarité.

Il importe en effet que l'école permette à chacun de découvrir des raisons de lire, pour lui, et un intérêt pour la lecture, même si celle-ci se limite d'abord à certaines formes. C'est la pratique régulière de la lecture qui entretient la capacité de lire avec aisance ; c'est cette habitude qui préserve de l'illettrisme même si toutes les lectures pratiquées ne portent pas sur des textes savants ou de la littérature.

L'**offre de lectures** doit donc être, tout au long de la scolarité, très large, dans les objets culturels qu'elle concerne et dans les formes matérielles que prennent ceux-ci (livres, journaux, notices, CD-Rom, Internet, etc.). Il faut que tout enfant fasse souvent des expériences variées. Avec la littérature, la lecture sollicitée engage la subjectivité, la sensibilité, la satisfaction du lecteur se marquant par la création d'un univers interne de signification qui porte à relire, pour retrouver le plaisir. Avec d'autres textes, plus fonctionnels ou documentaires, lire permet de réaliser un projet, et la lecture achevée ayant livré toute l'information nécessaire, il n'est pas utile d'y revenir sauf à vouloir confirmer telle information ou refaire telle opération. On voit bien que le critère de « réussite » de la lecture ne peut être le même dans tous les cas.

Il faut aussi que tout enfant rencontre des livres qui correspondent à ses intérêts spontanés (on n'aura garde d'oublier les différences entre garçons et filles...) mais aussi qu'il puisse **élargir la gamme de ces intérêts**. Souvent, c'est par les échanges autour des livres entre élèves de la même classe, entre élèves de l'école dans la BCD, entre élèves et adultes (maîtres, médiateurs de lecture venus de l'extérieur, parents, etc.) que l'attention est attirée sur ce qui a passionné, ému, troublé d'autres lecteurs. Cette sociabilité autour de la lecture a toute sa place en milieu scolaire. C'est elle qui permet de tisser de nombreux liens entre livres, de faire connaître des collections ou des auteurs, en bref de construire des réseaux de livres et de lectures plus larges que ceux que chacun peut établir par lui-même.

De même, l'école doit considérer qu'elle a une responsabilité dans l'initiation à des comportements culturels que certains enfants n'ont guère de chances de développer dans leur famille. Fréquenter une bibliothèque est intimidant pour des jeunes – y compris adultes – qui n'y sont jamais entrés et ne connaissent pas les codes culturels

qui s'y pratiquent. L'école doit initier à ce milieu, d'abord dans sa propre bibliothèque mais aussi à l'extérieur ; apprendre comment des livres sont classés, faire la différence entre genres, se repérer dans des collections, connaître des auteurs ou des illustrateurs, etc. sont des repères pour ensuite naviguer dans l'univers des livres, en bibliothèque, en librairie, en milieu virtuel aussi.

On a seulement insisté ici sur certains aspects d'une pédagogie de la lecture à l'école primaire. L'histoire du lecteur se poursuit dans le second degré. Apprendre à lire est exigeant, les bons lecteurs adultes l'ont oublié. Les « apprentis lecteurs » doivent être soutenus par des encouragements, des situations de réussite qu'il faut parvenir à créer même pour ceux qui rencontrent beaucoup de difficultés. Mais ce qui soutient aussi très sûrement nombre d'enfants dans leurs efforts pour savoir lire, c'est que les livres, les histoires – si on les choisit bien – les aident à grandir, à comprendre, à se comprendre, à se construire en tant que personnes. Car la lecture, loin de n'être qu'une technologie qui permet de se débrouiller, constitue une expérience complexe et riche dont sont privés ceux qui ne savent pas (bien) lire. Si l'illettrisme est un drame social, ne perdons pas de vue que c'est d'abord un drame personnel. ●



« Chaque élève peut se constituer une anthologie de textes aimés, sorte de "trésor personnel" qu'il emportera et complétera... »