

CHAPITRE 7

MAIS ALORS LA LECTURE, C'EST L'AFFAIRE DE TOUS !

Ce qui fait la supériorité d'un milieu familial sur un autre, ce n'est pas la présence de livres dans l'environnement, c'est l'habitude acquise de questionner l'écrit. Un livre-objet, un livre-parade, un livre-alibi ne deviennent vivants que s'il y a quelqu'un pour les interroger. La seule présence physique du livre n'est rien. Ce qui compte, c'est la possibilité d'agir sur lui. Or, l'idée se répand qu'il suffirait d'entourer le jeune enfant d'un maximum de livres pour en faire un lecteur. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants, de parents, de bibliothécaires, d'élus, de citoyens réduisent le problème de la lecture à un problème de moyens : *« Ouvrons des bibliothèques, contrôlons le prix des livres et nous multiplierons le nombre des lecteurs »*. Hélas, on ne prend pas l'habitude de lire par contagion, comme on attrape la grippe. Ce qui transforme quelqu'un en lecteur, c'est sa capacité à chercher dans de l'écrit la réponse à des questions qu'il se pose. L'environnement a donc un rôle à jouer à deux niveaux, et ces deux niveaux sont inséparables : ♦ Explorer les situations dans lesquelles l'écrit est présent comme source de réponses. ♦ Multiplier l'écrit dans une grande diversité de lieux pour fournir de quoi satisfaire aux questions.

En d'autres termes, il faut opérer un véritable renversement dans les habitudes. Au lieu de partir du livre « la réponse », il est nécessaire de partir de la situation « la question ».

Le malheur veut que nous ne soyions pas suffisamment attentifs à ce que vivent les enfants. Pour assurer leur développement, y a-t-il des lieux utiles (l'école) et des lieux inutiles (la rue, la famille...) ? Non bien sûr, le temps du travail (de l'efficacité ?) ne s'oppose pas au temps du jeu (de l'inefficacité ?). La réalité est autre. Chacun de nous engage la totalité de son être dans la totalité des circonstances de la vie. Pourquoi priver un enfant de lire sous prétexte que la lecture est le domaine de l'école et, par là, l'affaire des spécia-

listes ? C'est pourtant ce qu'on observe constamment. L'écrit de tous les jours est réduit au silence sous prétexte qu'il n'est pas celui de l'école et on oublie que pour se déplacer, jouer, regarder la télévision, faire des courses, bref, vivre sa quotidienneté, l'enfant utilise déjà, mais pas suffisamment, les ressources de l'écrit. Dans ce chapitre, nous examinerons à quelles conditions l'environnement peut développer les relations bénéfiques du jeune lecteur avec l'écrit.

Nous donnerons ici au mot environnement son sens le plus général : ce qui entoure. C'est pourquoi nous examinerons successivement trois lieux : la famille, l'école, la cité, et nous garderons présent à l'esprit le fait que l'enfant circule d'un lieu à l'autre.

I. LA FAMILLE

On imagine mal l'importance, en quantité, de l'écrit qui pénètre dans les familles. On a l'habitude – un peu rapide – de distinguer les familles qui ont une fréquentation de l'écrit, des autres. Il ne s'agit pas ici de nier cette réalité et de faire comme si, de ce point de vue, un milieu en valait un autre. Toutefois, dans tous les cas, l'écrit est présent d'une manière ou d'une autre. Ce qui fait problème, c'est la manière de l'utiliser. La lettre de la grand-mère arrive dans une famille... Rassurez-vous, nous n'allons pas recommencer..., d'autant que vous pourriez objecter que les grands-mères n'écrivent plus, elles téléphonent ! Peut-être...

Mais d'autres écrits pénètrent dans les familles. Nous n'en dresserons pas l'inventaire, chaque lecteur pouvant le faire en se référant à sa situation propre ; nous n'apporterons que quelques précisions :

► **L'hebdomadaire de télévision** : ajoutons à ce qui a été dit qu'il contient une mine d'informations exploitables à tous les niveaux. Les photos, les titres, les jeux, les dessins constituent autant de supports aux textes et sont là pour les éclairer. Qu'on nous permette ici une

parenthèse : nous nous plaignons tous de la fascination que l'image télévisuelle exerce sur les enfants, de leur passivité devant l'écran. Leur apprendre à choisir les émissions, en « lisant » les programmes est une manière irremplaçable d'armer les enfants contre cette fascination. Mieux, l'émission terminée, un retour à l'hebdomadaire permet souvent une réflexion sur ce qui vient d'être vu et si, par chance, on se donne ensuite le temps d'en parler ensemble, alors le spectateur aura eu une activité véritable et pourra exercer son esprit critique.

► **Les écrits pour les enfants** : les parents se culpabilisent beaucoup et sont souvent prêts à dépenser de grosses sommes d'argent pour aider leurs enfants à lire. Malheureusement, ils commettent parfois deux types d'erreurs : ♦ ou bien ils achètent un livre en fonction de l'intérêt qu'ils lui prêtent, de sa valeur éducative supposée. Se pose alors la question de savoir si cet intérêt est celui de l'enfant. Dans quelle famille n'a-t-on pas fait le constat que le dernier cadeau de l'oncle François sur l'automobile est resté sans lecteur, passé le premier moment où il a été vaguement feuilleté ? ♦ ou bien le livre est mis entre les mains de l'enfant sans l'aide indispensable à sa lecture.

Dans le premier cas, nous dirons qu'une réponse a été fournie alors que la question ne se posait pas. Dans le second cas, que l'enfant, abandonné à lui-même, ne peut pas entrer dans le texte : le livre reste cet objet-mort dont nous parlions tout à l'heure.

On le voit, il ne suffit pas de multiplier les écrits pour que l'enfant lise : il faut absolument exercer sa vigilance à deux niveaux : ♦ celui du choix des livres, ♦ celui de l'aide qu'on va apporter pour qu'ils soient lus.

Si une demande d'information vient de l'école (*chercher de la documentation sur Van Gogh, par exemple*), il est beaucoup plus utile de se rendre à la bibliothèque munici-

pale pour emprunter – avec l’aide de la bibliothécaire – un livre bien fait et d’accès aisé que de se précipiter chez le libraire pour acheter le livre sur papier glacé le plus cher., mais le moins lisible. Encore une fois, l’enfant ne peut pas utiliser seul certains écrits. Il a besoin d’être aidé. Cependant, il ne s’agit pas d’entreprendre avec lui un travail de type scolaire – faire avec lui ce qu’on croit que le maître fera – mais simplement de le soutenir dans l’activité qu’il doit conduire sur cet écrit. On le laissera manipuler le livre, regarder les photos, aller d’un chapitre à l’autre, le fermer, puis le reprendre. Alors, et alors seulement, viendront les questions.

Il devient facile de renvoyer le jeune lecteur à tel paragraphe, de lui fournir la signification d’un mot difficile, etc. Bien évidemment, dans la vie de tous les jours, d’autres situations se présentent qui n’ont pas ce caractère :

► Les documents de type administratif ne sont pas forcément indifférents aux enfants : une feuille de sécurité sociale à remplir, la facture d’électricité font partie de l’environnement. Il s’agit d’écrits qu’on croit inaccessibles, mais sur lesquels un enfant de 9-10 ans peut avoir des questions. Combien d’électricité à payer cette fois-ci ? Pour quelle période... ? Certains se demandent si les enfants doivent être associés à la vie économique de la famille. C’est le type même de la fausse question. Tous les enfants s’intéressent à ces aspects, et lorsqu’on croit les tenir à l’écart pour les préserver des soucis quotidiens, on les prive d’informations précises et par là on accentue leur anxiété. Quand se pose le problème du choix d’un objet pour la maison ou celui des vacances prochaines, il est rare que ce choix ne suppose pas l’accès à de la documentation. Les catalogues des différents magasins entre lesquels on hésite, les dépliants touristiques sont d’un

abord aisé surtout si l’enfant sent qu’il peut donner son avis, que ses parents ou son grand frère vont l’associer à la prise de décision avec sincérité. Dans la mesure où l’enfant est considéré comme un partenaire de la communauté familiale, les occasions de lecture fonctionnelle se multiplient et lui permettent d’entrer effectivement en rapport avec ce qui l’environne.

► Le calendrier des P&T peut être manipulé utilement quand on se demande : ♦ si le 2 décembre, jour anniversaire de tel membre de la famille, est un samedi ou un dimanche, ♦ quand ont lieu les vacances de février pour l’académie, ♦ où se trouve, sur la carte, un village qu’on projette de visiter...

► Les déplacements en voiture ou à pied rendent nécessaires d’utiliser l’écrit pour se repérer, donc pour agir, et les enfants sont tout à fait capables d’apporter une aide qui ne doit pas être négligée (les panneaux indicateurs, le nom des rues, les devantures des magasins, les affiches publicitaires...).

► Un enfant de cinq ans, théoriquement non lecteur, saura se repérer efficacement dans un supermarché, dès lors que ses parents l’associent au rituel des courses. D’ailleurs, même quand on ne le fait pas consciemment, il manifeste sa présence et répond aux sollicitations de l’étalage en faisant des caprices. Il est intéressant d’observer comment un jeune enfant s’y prend pour trouver la pâtée de son chien si on lui dit : *« J’ai oublié les boîtes pour Toutou, va en chercher trois... »*. Il serait illusoire de prétendre que seul l’écrit le guide, mais il est probable que l’écrit joue un certain rôle dans son activité et nous pouvons faire l’hypothèse que tout compte pour lui : la forme de la boîte, la tête du chien qui se trouve sur l’étiquette, mais aussi le mot chien qui vient en soutien et qu’on rencontre, par ailleurs, dans un livre. Ces éléments sont indissociables même si, pendant longtemps, l’indice le plus pertinent est l’allure générale de l’étiquette.

Par cet exemple, nous voulons montrer que, même quand l'interaction avec l'écrit n'est pas directement opératoire, elle produit des effets à moyen terme. Dans tous ces domaines – et dans d'autres – la famille joue un rôle irremplaçable pour habituer l'enfant à questionner l'écrit présent.

II. LA BCD À L'ÉCOLE

Quand on fait l'inventaire de l'écrit présent dans une classe, on est davantage frappé par son inadaptation que par son insuffisance en quantité. Dans chaque classe, on trouve plusieurs collections de manuels scolaires, des documents de toutes sortes, le plus souvent extraits de revues spécialisées, parfois des albums, des encyclopédies, des dictionnaires, des bandes dessinées, des romans, etc. De la sorte, les ressources paraissent importantes. Malheureusement, il arrive trop souvent que les voies d'accès à ces écrits se limitent à la seule médiation du maître. Chaque type d'écrit est censé avoir sa fonction : il y a le livre pour apprendre à lire, le livre pour s'éveiller au monde, le livre pour enrichir ses connaissances, le livre pour se distraire... L'utilisation de ces écrits dépend de l'emploi du temps, le même pour tous les élèves : il y a un moment pour la leçon de lecture, un autre pour le coin lecture, un autre pour l'activité d'éveil.

Il faut savoir qu'une autre organisation de la vie scolaire est possible et que, dans plusieurs centaines d'écoles, des pratiques différentes sont instituées qui ont, chacune, leur histoire. Certaines de ces écoles ont en commun d'avoir choisi de s'organiser autour d'une BIBLIOTHÈQUE-CENTRE DOCUMENTAIRE.

Ce n'est pas l'endroit ici pour entrer dans le détail de ces pratiques, mais il nous paraît utile d'en rappeler les grandes orientations : ♦ Il existe un lieu, la

bibliothèque, qui centralise la totalité des ressources de l'école, qu'il s'agisse des écrits proprement dits ou des documents dits audio-visuels. ♦ Ce lieu est un carrefour pour le travail, la détente, les rencontres, les échanges, les productions, les expositions, les animations... ♦ Les enfants sont associés étroitement à sa gestion. ♦ L'utilisation des ressources peut se faire : individuellement, chaque enfant a le droit, sous certaines conditions, de se rendre à la bibliothèque ; en petits groupes, soit que l'activité décidée dans le groupe classe, soit qu'elle est proposée par l'instituteur-animateur de la bibliothèque ; en grand groupe, c'est-à-dire la classe entière.

Ce qui est fondamental, c'est de bien comprendre que l'équipe éducative a pris conscience qu'une école disposant d'une bibliothèque, ce n'est pas la même école enrichie de ressources supplémentaires, mais une école différente : différente dans son organisation et dans son fonctionnement.

Ainsi, les BCD sont devenues :

► le lieu naturel d'affichage et d'exposition de l'école.

On permet à chacun de prendre connaissance de la vie des classes et de l'école, de la vie du quartier ou de l'actualité ; on y expose des livres, les comptes rendus des activités réalisées par des groupes, ainsi que les produits des projets réalisés à l'école... C'est, naturellement, à la bibliothèque que certaines animations (présentations de livres, recherches sur un sujet, tables rondes...) laissent des traces à l'intention de tous les enfants.

► le lieu de rencontre de l'école. À tout moment, pendant et parfois en dehors des heures de classe, les enfants peuvent s'y rencontrer, à leur initiative, autour d'un livre ou non, pour se documenter ou pour visiter une exposition, parfois pour participer à des animations. Au dire de tous, c'est une des fonctions importantes de la bibliothèque...

► **le lieu où les enfants peuvent rencontrer, explorer et choisir des livres et des documentaires nombreux, répertoriés et classés.** Les enfants y apprennent à explorer « le milieu-bibliothèque », c'est-à-dire à comprendre les différents modes de classement des ouvrages et l'usage des fichiers ; c'est là qu'ils ont l'occasion de consulter beaucoup de livres pour choisir le seul qui corresponde à leurs attentes et, ce faisant, grâce aux aides qu'ils reçoivent, à se constituer progressivement une connaissance implicite des livres (en particulier leur mode de fonctionnement !), une familiarité avec les différentes formes d'écrits... qui orienteront de façon décisive toutes leurs pratiques de lecture.

► **le lieu où on participe à des animations comme acteur, comme spectateur ou en participant occasionnel.** Ces animations sont assez connues maintenant pour qu'il suffise de les citer sans commentaires particuliers : présentations de livres ; discussions à propos d'ouvrages (commentaires de la part des lecteurs, études critiques...) ; tables rondes sur un sujet déterminé ; expression poétique ou théâtrale ; recherches sur un sujet donné ; heure du conte, etc.

► **un lieu de production** où des enfants peuvent se rencontrer pour préparer une exposition, un montage audio-visuel, un journal, une réponse dans le cadre de la correspondance inter-scolaire ; souvent aussi, une « animation » préparée par un groupe à l'intention des enfants de l'école, etc.

► **un lieu qu'on apprend à faire fonctionner et à gérer.** Tout d'abord, parce que les enfants sont associés au prêt, au rangement et à la tenue régulière des locaux et des livres. Ensuite, parce que les enfants prennent leur part au choix des ouvrages à acheter. Ce point est très important : une bibliothèque d'école, ce n'est pas la même chose qu'une bibliothèque de quartier ni la même chose qu'une bibliothèque familiale. Il

faut s'habituer, et habituer les enfants, à utiliser les ressources diverses de manière complémentaire. Un représentant propose-t-il de faire acquérir à la BCD telle encyclopédie ? Il serait absurde de se laisser tenter pour la seule raison que le budget le permet.

Un livre ne peut être acquis que s'il a fait l'objet d'une investigation dans un autre lieu (on apprendra à visiter régulièrement les librairies), que s'il a été l'objet d'un débat sur son utilité, que si un autre choix n'est pas plus urgent, etc.

C'est pourquoi il faut souligner l'importance des « comités de lecteurs ». En résumé, on peut dire que le fonctionnement des BCD permet aux enfants de participer aux activités suivantes : heure du conte ; présentation de livres ; discussions à propos de livres ; recherche sur un sujet (soit ponctuellement, en fonction d'un besoin précis, soit d'une manière plus large, en vue d'une discussion, de la préparation et de la présentation d'une exposition ou d'une étude qui a lieu en classe) ; lecture avec ou sans aide ; auto-documentation ; participation au prêt et à la tenue de la bibliothèque et des livres ; aide à d'autres enfants (aux petits par exemple) ; préparation d'un montage audio-visuel, d'un spectacle de marionnettes ; expression théâtrale et poétique ; exploration du milieu bibliothèque ; exploration des différents types d'ouvrages disponibles...

À l'inverse, certaines activités peuvent avoir lieu en classe, en vue d'une participation à la vie de la bibliothèque. Il s'agit, par exemple, de la préparation d'un compte rendu qui figurera dans le journal ou qui sera exposé à la bibliothèque, d'un débat, de l'étude de documents en vue d'un affichage, d'une animation. Ces préparations peuvent avoir lieu en groupes ou individuellement ; elles nécessitent ou non la participation d'enfants de plusieurs classes ; elles peuvent exiger des aides plus ou moins importantes de la part des adultes, et ceci pendant des durées plus ou moins longues. On le voit, ce qui domine ici c'est l'idée que la lecture est, à la fois, un point de départ et un point d'aboutissement, départ

et aboutissement qui s'inscrivent dans des *projets d'action*. Cette notion de « projet d'action » doit être entendue dans toute son extension. *Il s'agit de projets en prise réelle sur le milieu et non d'exercices destinés à se préparer à agir.*

Pour terminer ce paragraphe sur l'école, il faut consacrer quelques lignes au jeu. Tour à tour considéré comme une activité gratuite, donc inefficace, ou comme le délassement qu'on a mérité après le travail, qui lui seul serait efficace, le jeu jouit d'un statut ambigu dans l'opinion. On lui reconnaît une place, mais une place à côté du travail. Il faut dire et redire à quel point le jeu est une activité sérieuse pendant laquelle se poursuivent inlassablement la plupart des apprentissages, et d'abord les apprentissages sociaux. Qu'on songe, par exemple, à l'importance de la règle et on se convaincra de son utilité dans le développement de la personne. Or certains jeux ne sont possibles que s'il y a confrontation avec un écrit. Mais il se trouve que ce qui est disponible dans le commerce est l'objet d'un véritable détournement. Car on veut le jeu « éducatif » ; on l'organise, non pas en fonction de son caractère propre, mais d'objectifs qu'on dissimule (le sucre qui enrobe la pilule). C'est ainsi, par exemple, que certains jeux prétendent enseigner la géographie sans effort ! Personne n'est dupe, pas même les enfants, et ces jouets ont le sort qu'ils méritent : ils sont délaissés. Si l'AFL a décidé de consacrer de gros efforts à la production de jeux, c'est bien parce que nous savons que les enfants, lorsqu'ils jouent pour de bon, mobilisent leurs capacités pour élaborer des stratégies et, par là, poursuivent leurs apprentissages dans des réseaux d'une grande complexité.

Ces jeux, comme les autres domaines d'activité de l'enfant, montrent que le passage entre la famille, l'école et la cité n'a pas, ne devrait pas avoir ce caractère de rupture qu'on observe trop souvent. L'enfant doit pouvoir, d'un lieu à l'autre, apporter sa contribution à la vie des différentes communautés auxquelles il appartient.

III. LA CITÉ

En consacrant un paragraphe à la cité, nous n'avons pas voulu satisfaire à la mode selon laquelle il faut « ouvrir l'école sur la vie ». Il ne s'agit pas de se donner de l'air mais d'agir pour que *l'ensemble du corps social s'empare de la question de la lecture*. L'ensemble du corps social, c'est-à-dire les municipalités, les associations, les syndicats, les parents, les médecins, les travailleurs sociaux, la presse, la radio et la télévision, les citoyens, vous, moi... Fort heureusement, les initiatives dans ce domaine n'ont pas manqué ces dernières années : année de la lecture, colloques nationaux, régionaux, locaux, ouverture de bibliothèques, constitution de BCD dans des écoles, mise en place de bibliobus, création d'associations diverses...

Ces initiatives, pour utiles qu'elles soient, resteraient limitées dans leurs effets si chacune des parties concernées ne recherchait les conditions d'une plus grande efficacité.

Il nous paraît urgent de prendre en compte la dimension sociale de la question ; nous devons comprendre que la lecture n'est pas une technique scolaire parmi d'autres, mais qu'elle relève d'un apprentissage social.

Lorsque des parents consultent un pédiatre pour leur enfant (parce qu'il souffre d'insomnie par exemple), le médecin a tout à fait raison d'aborder le problème de sa vie à l'école. Malheureusement, il arrive trop souvent que les difficultés scolaires, si elles concernent la lecture, soient réduites à leur aspect technique ; la réponse que donne alors le médecin est d'ordre méthodologique. Les parents s'entendent recommander un apprentissage ordonné, structuré, c'est-à-dire s'appuyant sur une démarche syllabique ; et tout l'aspect social se trouve gommé. *C'est un individu qui est déclaré en échec et cet échec prend des traits pathologiques* : il ne sait pas lire parce qu'il est mal équipé, et il faut y remédier en lui apportant ce qui lui manque. Dans cette pers-

pective, il y a bien *médicalisation de l'échec*. Les médecins doivent savoir que la lecture ne fonctionne que dans un rapport social, et qu'eux-mêmes sont situés dans ce rapport. Il leur appartient donc de prendre leur part de responsabilité et d'apporter leur contribution à l'information sur ce qu'est l'acte de lire, dans tous les cas le contraire d'une construction logique. Il se trouve que le discours dominant dans les milieux médicaux fait autorité, en raison de leur prestige. Nous n'hésitons pas à dire qu'il est impérialiste ; il s'agit, en effet, d'un discours qui se tient à l'abri de toute contestation émanant du corps social, un discours qui fonctionne à l'intérieur d'une logique et d'une seule, la logique médicale. Nous affirmons, au contraire, que toutes les parties du corps social sont en interaction et que l'information doit circuler d'une partie à l'autre.

C'est pourquoi des associations comme la nôtre, et comme bien d'autres encore, sont dans leur rôle quand elles apportent leur aide à un élargissement de la réflexion. Ainsi, les pouvoirs publics, l'État ou les assemblées locales comprennent chaque jour davantage qu'ils doivent avoir une politique culturelle, et que cette politique ne saurait se limiter à sa seule approche budgétaire. Mais là aussi une certaine confusion s'installe.

Les municipalités ont tendance à traiter le problème à l'échelle même de la ville ou, au mieux, des quartiers, mais sans trop se demander si l'unité considérée a une réalité sociologique. L'école, quant à elle, reste à bonne échelle. Nous avons précédemment examiné ce que pourrait être une autre école, organisée autour d'une Bibliothèque-Centre Documentaire. C'est le moment de dire que ce lieu peut jouer un rôle so-

cial par rapport à l'environnement considéré dans son unité, et pas seulement par rapport à l'école. Nous avons dit plus haut l'importance des projets d'action pour le développement des enfants. Dans la mesure où le corps social accepterait d'interagir avec l'école, les usagers – et donc les enfants – disposeraient d'une voie d'accès aux réalités sociales. Pour illustrer ce propos, prenons deux exemples choisis parmi d'autres :

► **L'école produit un journal à destination de l'extérieur.**

C'est l'occasion de faire connaître son activité, mais aussi de déborder le strict cadre scolaire pour traiter les questions qui se posent à tous : urbanisme, relations avec les minorités ethniques, préparation d'une fête, rôle des parents, rapports avec le troisième âge...

► **L'école prend en charge la décoration d'un mur situé dans le quartier.**

Pour aboutir dans cette démarche, toute une série de travaux préparatoires sont nécessaires dont certains requièrent un détour par l'écrit : lettre à la mairie, demande d'aide auprès de l'École Normale, maquette, fiches techniques, consultation des usagers du quartier, etc.

L'habitude, ainsi acquise, d'interpeller l'environnement rend possible une expression des besoins qui met les « autorités » en face de leur « responsabilité ». Il est normal qu'une municipalité,¹⁷ qui a consenti de lourds sacrifices pour implanter un centre de loisirs annexé à l'école, entende le « rentabiliser » au maximum et souhaite qu'il soit utilisé, non seulement par les usagers de cette école, mais par l'ensemble du quartier. Il est normal aussi que les maîtres et les élèves de l'école opposent une résistance face au risque qu'une augmentation considérable du nombre des « bénéficiaires » ferait courir à leur propre utilisation. Dans ces conditions, on ne peut que se louer si ces intérêts aussi contradictoires trouvent à s'exprimer dans une situation conflictuelle.

(17) ► Il s'agit d'un cas concret.

Encore faut-il que les parties poursuivent le dialogue avec un souci évident d'aboutir. Dans le cas évoqué ici, des lettres, des articles dans la presse, des réunions de parents, des réunions entre écoles, des discussions avec les enfants ont permis aux uns et aux autres de comprendre qu'une forte concentration de moyens présentait plus d'inconvénients que d'avantages, et surtout qu'il ne servait à rien d'offrir à une population une structure d'accueil sans un travail préalable d'information et d'expression des besoins. On ne peut plus se contenter de procéder par délégation de pouvoir et de conférer à des instances de plus en plus spécialisées la charge de définir seules la politique culturelle vraie pour tous.

C'est pourquoi la multiplication des relais est une nécessité pour diversifier les approches. De ce point de vue, les syndicats, et pas seulement les syndicats d'enseignants, ont un rôle à tenir, et d'abord au niveau de l'analyse. Il est curieux d'observer la timidité des organisations syndicales face au problème de l'école, et plus encore de la lecture. Tout se passe comme si les représentants des travailleurs estimaient que la question des rapports école-société ne pouvait être traitée que par les spécialistes que sont les enseignants. Nous disons, au contraire, qu'une centrale syndicale, qu'une union départementale ont une action à exercer dans ce domaine, non pas seulement dans l'ordre quantitatif (davantage de moyens) mais aussi dans l'ordre socio-politique : quelle part revient aux travailleurs dans la définition des besoins en éducation ? Quelle place réserver aux enfants au sein du corps social ? La politique de la lecture est particulièrement exemplaire de l'importance d'une approche préalable.

Il ne sert à rien que l'école se transforme pour démocratiser la lecture efficace si, dans le même temps, la cité ne considère pas comme une priorité la démultiplication des accès de tous aux écrits les plus variés.

Mais l'école ne peut se concevoir comme le lieu unique de l'apprentissage de la lecture. Certes, elle continuera de jouer pendant longtemps encore, un rôle égalitaire de premier plan dans le démarrage de la lecture, mais c'est le corps social qui doit prendre soin de son approfondissement et de son extension.

On sait aujourd'hui l'importance de la formation permanente : le perfectionnement continu du savoir-lire est un élément essentiel de cette formation.

C'est pourquoi, dans le budget culturel des diverses instances (entreprises, quartiers, communes, régions, etc.) à côté des équipements matériels et des crédits de fonctionnement, doivent impérativement figurer les moyens du perfectionnement individuel du lecteur. Ce souci doit être également présent dans la gestion des crédits propres de la formation continuée des catégories de travailleurs. A l'intérieur des divers stages de qualification professionnelle, mais aussi en dehors d'eux, les travailleurs doivent avoir accès aux divers moyens d'améliorer leur manière d'être lecteur. Ce n'est sûrement pas aux cadres ou aux bureaucrates qu'il conviendra de donner la priorité par souci de rentabilité économique.

Si un gouvernement le veut, la bataille démocratique de la lecture peut être gagnée en peu d'années. Et cette victoire passe, sans frontières visibles, par les enfants et les adultes.

On peut même affirmer qu'il n'y aura pas de transformation au niveau des enfants sans modifications simultanées des pratiques du corps social tout entier.