

PSYCHOLOGIE DE LA LECTURE

par le docteur Coppei

Je travaille au Centre de Santé mentale du 13^e arrondissement, dirigé par le docteur Lebovici, avec Colette Chiland, le docteur Diatkine et une équipe de thérapeutes qui s'occupent de prévenir et de traiter les difficultés mentales que peuvent avoir les enfants. Il y a en même temps un programme de recherches très important. L'une d'elles a fait l'objet du livre de Colette Chiland : **L'enfant de six ans et son avenir**. C'est une recherche qui date de douze ans, à laquelle j'ai participé au sein d'une équipe, et qui est un peu la base des positions que nous avons actuellement sur les difficultés de lecture, la façon dont peut s'installer le mécanisme de la lecture d'une façon satisfaisante, ou quelles sont les causes qui gênent cet établissement. Le problème de la dyslexie est certes étudié depuis la guerre ; il a suscité une littérature énorme, avec des positions qui ont évolué beaucoup entre-temps. Ce qui doit surtout être noté et qui nous a été confirmé par cette étude, c'est le nombre d'enfants touchés par les difficultés de lecture et le problème qui en découle pour l'hygiène mentale en général et l'avenir scolaire des enfants.

Cette recherche, que nous avons faite avec Colette Chiland, a porté, dans une école du 13^e arrondissement, sur soixante-six enfants : trente-trois d'un cours préparatoire de filles, et trente-trois d'un cours préparatoire de garçons, pris au hasard, et non en fonction de difficultés particulières, pour tenter une étude approfondie des enfants, de leur famille, sur différents plans : psychologique, socio-culturel, etc. On espérait faire en même temps une étude longitudinale, c'est-à-dire les étudier pendant une longue période et nous permettre ainsi de confirmer ou d'infirmer ce qu'on pouvait prévoir alors de l'avenir de ces enfants sur le plan mental.

Maintenant ce sont des adolescents de dix-huit ans ; nous avons un recul de douze ans : régulièrement depuis un an, nous avons revu chaque semaine l'un de ces adolescents, non pas tous, mais un nombre suffisant, et nous avons de plus une étude longitudinale très suivie de tous, ce qui permet d'avoir une vue d'ensemble et de corroborer par expérience les prévisions faites au départ.

Dès la première année, les enfants étaient vus à l'école par un psychologue qui leur faisait passer des tests classiques : le niveau mental, les différents tests de structuration spatiale et temporelle, puisque les difficultés des enfants dyslexiques sur ce plan-là étaient signalées par tous. Il y avait eu un entretien psychiatrique avec l'enfant, un entretien libre, pour essayer de déceler les difficultés, les angoisses qu'il pouvait avoir ; on avait également adressé une lettre aux parents, expliquant le but de l'enquête et on avait demandé à les voir ; une assistante sociale faisait le travail à domicile si les familles ne voulaient pas se déranger, pour essayer de mieux saisir le milieu dans lequel vivait l'enfant. Les réponses ont été positives dans l'ensemble, puisque, sur soixante-six enfants, soixante-deux familles ont répondu de façon affirmative, ce qui a permis une connaissance approfondie de l'ensemble de ces enfants.

On a procédé à des examens en début d'année, à l'entrée du cours préparatoire, et on en a refait en fin d'année. Or les résultats, du point de vue de l'apprentissage de la lecture, ont été désastreux et nous ont beaucoup inquiétés, puisque sur les soixante-six enfants, un tiers seulement avaient appris à lire de façon correcte et comprenaient ce qu'ils lisaient. Un tiers étaient en voie d'acquisition, mais la lecture était encore pour eux un exercice difficile, ils déchiffraient assez mal ; un tiers enfin n'avaient fait à peu près aucune acquisition.

Nous avons été effrayés du résultat et nous nous sommes demandé si c'était à cause de circonstances particulières ; en effet, une des institutrices, femme un peu rigide, avait peut-être posé certains problèmes puisque les résultats étaient

plus mauvais du côté des garçons que du côté des filles. Mais, beaucoup d'enquêtes avaient été menées à ce moment-là dans les cours préparatoires par l'Education nationale, et, en fin de compte, les résultats n'étaient pas fondamentalement différents. Il est certain que lorsque les difficultés d'apprentissage de la lecture touchent de façon massive un tiers des enfants, le problème devient réellement grave et il faut essayer d'y trouver une solution.

A l'heure actuelle, les résultats sont un peu moins mauvais, en ce sens qu'à l'époque il n'y avait pas cette limitation à vingt-cinq du nombre des élèves de préparatoire, et ils étaient trente-trois ou trente-cinq. Dans beaucoup de quartiers de Paris, ils sont même maintenant moins de vingt-cinq, puisque certains quartiers se dépeuplent, et, dès que les enfants sont moins nombreux, les résultats sont meilleurs et beaucoup moins d'enfants échouent complètement, même s'ils ont des difficultés. Le contact personnel de l'enfant avec l'instituteur est fondamental.

On a donc essayé de tirer des conclusions, et de voir ce qu'on pouvait faire pour ces enfants qui présentaient des difficultés de façon si importante et si massive. Un tiers des enfants auraient dû redoubler, l'autre tiers avaient besoin d'une reprise de la lecture très sérieuse avant de pouvoir suivre un cours élémentaire de première année. Or la poussée démographique fait qu'on ne peut pas faire redoubler plus d'un petit nombre d'enfants parce que les nouveaux arrivent et l'on ne peut pas charger les cours préparatoires. Beaucoup sont donc entrés dans la classe suivante sans avoir acquis la lecture de façon suffisante, et on a pu voir se créer, expérimentalement, en quelque sorte, la dyslexie : ces enfants, à qui l'on demandait un effort qu'ils étaient incapables de fournir, de lire plus vite et ensuite d'interpréter, sont devenus dyslexiques ; alors qu'à la fin du cours préparatoire, certes, ils n'avaient pas bien acquis la lecture, mais ils n'avaient pas encore les fautes caractéristiques des dyslexiques. Le forçage qui a eu lieu l'année suivante a fait apparaître les globalisations, les erreurs de sens, qu'on observe chez ces enfants. Pour d'autres, l'échec a été plus grave encore : ils se sont enfoncés dans un échec scolaire, végétant au fond de la classe.

Pour ne pas fausser la recherche, nous avons décidé au départ d'intervenir le moins possible sur le plan de la thérapeutique. En fait, devant les difficultés évidentes, devant l'inquiétude des parents, nous nous sommes occupés, par des rééducations et différents types de traitements, d'un très grand nombre de ces enfants : il était impossible de laisser ainsi des enfants se détériorer sur le plan scolaire et personnel sans tenter quelque chose pour les aider.

Les conditions de l'apprentissage

Quelles étaient les difficultés d'apprentissage que présentaient ces enfants ? On a essayé de mettre en évidence ce qu'on disait classiquement, c'est-à-dire des difficultés de latéralisation, les enfants mal à l'aise dans leur corps, qui avaient des difficultés de structuration de l'espace, ceux qui voyaient mal les formes ; on a fait aussi des recherches sur le plan du rythme, car on dit classiquement que ces enfants, qui ont des difficultés de lecture, en ont aussi sur ce plan. Mais nous avons trouvé que certains seulement présentaient ces difficultés, qu'on trouvait aussi chez des enfants qui avaient appris à lire à peu près correctement. Il s'est donc avéré que ce type d'explication n'était en tout cas pas suffisant ; on ne pouvait dire : cet enfant est dyslexique, ou n'apprend pas à lire, parce qu'il est gaucher ou mal latéralisé, ou parce qu'il ne sait pas structurer l'espace. Ce n'est qu'un des aspects du malaise de l'enfant, avec lui-même et avec les autres, mais pas une explication exhaustive.

En fait, deux phénomènes nous ont paru plus importants.

1. Aspect socio-culturel : neuf fois sur dix, les enfants qui avaient bien appris étaient d'un milieu socio-culturel où l'on s'occupait d'eux. Ceux qui avaient mal appris étaient tous, au contraire, d'un milieu vraiment défavorisé. Dans l'école choisie, la population était relativement mélangée et comportait des milieux assez divers pour constituer un échantillonnage représentatif. Si l'on avait choisi une école de la périphérie, où il y a beaucoup de cités-refuges, et beaucoup d'enfants qui souffrent de conditions socio-culturelles très mauvaises, les résultats auraient été probablement plus mauvais, mais moins intéressants sur le plan statistique.

On ne peut pas faire de statistiques sur soixante-six enfants, mais cela permet déjà d'avoir une intuition de ce qui peut se passer.

On s'est posé la question : en quoi le milieu socio-culturel joue-t-il ? Et on s'est rendu compte que ce qui différenciait le plus ces deux groupes, c'était leur position devant le langage.

2. Position devant le langage : tous les enfants ayant bien appris étaient des enfants à l'aise avec le langage, qui aimaient parler, avaient un bon vocabulaire, des possibilités syntaxiques assez importantes, qui pouvaient exprimer des choses relativement nuancées, utiliser des subordonnées compliquées, des temps de verbes relativement corrects, qui avaient la possibilité d'une distance vis-à-vis du langage ; le langage n'était pas seulement une expression du désir immédiat, mais ils avaient conscience des mots qu'ils utilisaient. Par exemple, on demandait aux enfants quel était le contraire de tel ou tel adjectif, en expliquant par des exemples : « Le contraire de bon, c'est méchant, etc. » Les enfants qui avaient appris la lecture étaient tous capables, après un ou deux exemples, de comprendre la notion de contraire. Pour les autres, c'était trop abstrait, cela dépassait leur possibilité de prise de distance vis-à-vis du vocabulaire et du langage. Cette prise de distance vis-à-vis du langage nous a paru très significative des enfants qui ont déjà acquis un certain niveau de langage suffisamment intégré dans leur vie psychique ; distance qui va permettre l'acquisition de la lecture, parce que dans la lecture, on prend le mot pas seulement pour ce qu'il veut dire, mais aussi pour ce qu'il est, c'est-à-dire, l'enfant doit être capable de penser au son que le mot évoque, et pas seulement à la signification.

Ces enfants avaient un autre trait caractéristique : ils avaient plaisir à parler, et ils étaient capables de raconter, ils pouvaient prendre plusieurs tons dans leur façon de parler, prendre, si on leur demandait de raconter une histoire, le ton du récit ; on voyait qu'ils avaient entendu des histoires. Ils pouvaient utiliser plusieurs niveaux de langage. Alors que les autres ne le pouvaient pas. Les enfants les plus avancés utilisaient parfois même le passé simple parce que c'était le temps du récit. Les autres frappaient par la pauvreté de leur vocabulaire, leur malaise devant l'expression verbale ; le langage n'était pour eux que l'expression immédiate d'un désir, d'un fait, d'une réalité immédiate ; la syntaxe était très insuffisante ; l'enfant ne tirait pas plaisir du langage, et l'utilisait au minimum.

Ces deux groupes nous ont beaucoup frappés par l'opposition qu'ils présentaient. Et tout ce qu'on a pu observer par la suite est venu corroborer le rôle fondamental de l'investissement du langage, de la prise de position du langage pour l'enfant pour qu'il soit capable d'accéder à la lecture.

Je ne vais pas m'étendre sur la naissance du langage, puisque Laurence Lentin l'a fait, mais je voudrais souligner la relation très importante qui existe entre la façon dont l'enfant va développer son langage, et la façon dont le langage est investi par les familles et par les parents. Ces enfants qui parlent bien sont ceux de familles où l'on aime bien parler, où l'on parle entre soi et avec l'enfant, où le langage est source de plaisir et de relation. Au contraire, dans les familles où le langage n'est que l'expression immédiate des besoins de la réalité : « donne-moi du pain, va te laver, va te coucher, etc. », le langage ne peut pas être investi et l'enfant va chercher d'autres sources de plaisir, par l'agitation, les jeux bruyants, une espèce d'activité corporelle. D'autres réagissent par un repli sur eux-mêmes, sur une vie phantasmatique, souvent d'ailleurs assez angoissante pour eux, mais de toute façon le langage n'est pas investi de façon agréable.

Raconter des histoires

Ces enfants qui parlent bien sont aussi ceux à qui l'on raconte des histoires. C'est d'abord un moment privilégié pendant lequel la mère, ou le père, s'occupe de l'enfant de façon exclusive, et sur le plan affectif, c'est très important. Mais l'histoire joue un rôle également en ce qu'elle permet à l'enfant de prendre une certaine distance vis-à-vis de ses phantasmes angoissants.

Au moment de l'établissement des premières relations de l'enfant avec les autres, c'est-à-dire d'abord avec sa mère, il ressent de façon angoissante toute absence de celle-ci. C'est l'acquisition du langage qui va lui permettre progres-

sivement de maîtriser ses angoisses, en leur donnant une forme verbale et symbolisée. Une angoisse dont on peut parler est déjà en partie maîtrisée.

L'histoire va représenter une maîtrise à un niveau encore supérieur, en ce sens que, quand l'enfant a peur, l'histoire a un côté rassurant. On dit que très souvent l'enfant a peur parce qu'on lui raconte des histoires de loups, etc. L'enfant réclame cette histoire de loups, et raconte, et veut qu'on la lui raconte dans les mêmes termes. C'est donc le contraire. Car cela même lui montre bien que c'est une histoire, de l'imagination, pas de la réalité. L'enfant a donc la sensation d'avoir une maîtrise sur ses phantasmes, ce qui lui permet de prendre une distance, d'évoluer et de passer à un autre stade. Le même mécanisme fait que les adultes aiment les films d'épouvante, dans la mesure où ils savent que c'est du cinéma. Les histoires à l'eau de rose qu'on a tendance à raconter aux enfants ne jouent pas ce rôle et sont insuffisantes pour lui permettre de se rassurer. Il ne s'agit pas d'effrayer l'enfant avec des histoires systématiquement horribles, mais je crois qu'éviter les histoires classiques n'est pas la meilleure façon d'aider l'enfant à surmonter ses angoisses. Sauf dans le cas d'enfants réellement trop anxieux, une certaine quantité d'angoisse, tolérable par l'enfant, est au contraire pour lui une façon d'acquérir une maîtrise et de passer au-delà. D'ailleurs dans leurs propres jeux, les enfants aiment beaucoup se faire peur. Ils ont presque peur, mais c'est le jeu, donc ce n'est pas vrai.

Les enfants à qui on raconte des histoires, et dont la personnalité évolue, ainsi que le langage, vont pouvoir s'intéresser aux institutrices de la maternelle, créer avec elles une nouvelle relation qui va leur permettre de tirer une certaine richesse de ce qu'on leur raconte. Alors que les autres enfants, dans la mesure où ils n'ont pas surmonté ces premières angoisses, sont beaucoup plus mal à l'aise à leur passage au jardin d'enfants. Et lorsqu'on observe les enfants dans une classe maternelle, comme nous l'avons fait de façon systématique, on distingue très bien, quand la maîtresse raconte une histoire, ceux qui tout de suite s'intéressent, posent des questions, et ceux qui ont tendance à se replier dans un coin, qui veulent jouer avec un petit jouet, parce qu'ils n'arrivent pas assez à s'intéresser au langage.

C'est là un rôle très important des institutrices de maternelles d'arriver progressivement à jouer vis-à-vis des petits un rôle que la famille ne joue pas, et essayer de les amener à s'intéresser à l'histoire, et à la relation avec l'institutrice. Ceci est faisable si les enfants ne sont pas trop nombreux dans la classe. Mais les enfants ont tendance eux-mêmes à rejeter ceux qui ne s'intéressent pas à la classe ; l'institutrice interroge un enfant pour essayer de le faire parler, les autres disent : « Mais pourquoi tu poses la question à celui-là, tu sais très bien qu'il ne parle pas, qu'il ne répond jamais, c'est pas la peine », l'excluant déjà du groupe de la classe.

Notre Centre a été à l'origine d'un certain nombre d'expériences très intéressantes et très satisfaisantes dans les maternelles ; elles consistent à réunir ces enfants qui ont ces difficultés en petits groupes que nous appelons des « classes d'observation », sans former pour autant une discrimination définitive : les enfants sont mis à certains moments avec une institutrice par petits groupes, une dizaine, pour que l'enfant se sente moins perdu et qu'il ait plus l'impression que c'est à lui qu'on raconte les histoires et pas seulement à un groupe dont il se sent exclu. Ils ont besoin de cette attention presque individuelle, que leur mère, leur famille ne leur donne pas toujours.

Les premières expériences de l'enfant jouent un rôle fondamental dans son évolution. Un enfant qui est mis très tôt à la crèche et repris tard le soir par une mère fatiguée, qui a juste le temps de le coucher et de recommencer le lendemain, vit dans un monde un peu informe ; cela dépend aussi beaucoup de la qualité de la crèche. L'enfant a besoin de créer des relations privilégiées avec une ou deux personnes, mais certainement pas avec dix. Et quand il y a renouvellement constant de personnes, l'enfant ne peut pas créer cette relation privilégiée et, de fait, le langage se développe très difficilement. On s'est rendu compte à quel point la continuité était importante et à quel point les changements successifs dans la très petite enfance étaient traumatisants. Dans nos deux groupes d'enfants, ceux qui avaient appris la lecture n'avaient pas vécu de séparation ou une séparation très provisoire avec les parents ; alors que vous avez des enfants qui ont connu des

placements successifs, changements de nourrices, hospitalisations ; et quand, après une hospitalisation, on décide que l'enfant a besoin de grand air et on l'envoie encore trois mois en aërium, cela devient catastrophique ; l'enfant, qui commençait à s'habituer à peine à un milieu, est envoyé dans un autre et finit par retrouver son milieu familial, tellement perturbé qu'il est souvent très difficile de lui redonner le sentiment de sécurité qui va lui permettre de progresser

Comment remédier aux difficultés de l'enfant ?

Dans un nombre relativement important de cas, une rééducation individuelle permet à l'enfant de se remettre au niveau de la lecture de son âge ; en partie par les méthodes éducatives, mais peut-être surtout par la relation individuelle qui se crée entre l'orthophoniste et l'enfant. Là aussi, l'enfant est pris en charge par une personne qui s'intéresse à lui et qui va essayer de susciter en lui le goût de la lecture. Mais ce type de traitement ne permet pas de réussir avec tous les enfants car de très nombreux facteurs entrent en jeu. En effet, à ce problème du langage, s'ajoute la position de la famille vis-à-vis de la lecture et de la grande école. Dans les familles où les parents lisent, il y a des livres, on a lu des histoires aux enfants ; l'enfant, d'instinct, a envie de lire, il sait que le livre est le réceptacle de ces histoires qui lui font tellement plaisir. Pour d'autres enfants, la lecture ne signifie pas grand-chose, dans la mesure où ils voient très rarement leurs parents lire. La lecture va être un effort et non une source de plaisir.

En outre, pour certains parents de milieu socio-culturel peu favorisé, qui ont eu une mauvaise scolarité, l'école reste quelque chose d'un peu effrayant. Ils disent à l'enfant : « Tu vas entrer à la grande école », presque plus comme une menace que comme une promesse de progrès et de plaisir. A l'enfant un peu fragile, un peu angoissé qui entre à l'école, on dit : « Il faut que tu fasses un effort, cette fois-ci c'est sérieux, tu n'es plus là pour t'amuser, il faut que tu travailles. »

Il est certain aussi que cette coupure qui existe en France entre la maternelle et le cours préparatoire est très dure à supporter et certainement peu souhaitable. Le type de discipline qu'on exige représente souvent un effort trop grand. On demande à l'enfant de rester assis six heures par jour, de lever la main pour parler, alors qu'à la maternelle il a la possibilité de se lever, de bouger dans la classe, de parler quand il en a envie. Cette attitude au cours préparatoire est souvent traumatisante pour l'enfant. Et je ne parle pas de circonstances accidentelles, comme le changement de maîtresse en cours d'année. Il y a là un problème très important sur lequel peut-être la formation des enseignants au niveau préparatoire n'a pas été suffisamment approfondie.

Très vite, dans la classe, des enfants vont commencer à apprendre à lire, vont trouver du plaisir, vont être le « bon groupe », et puis il y aura les autres... Et va s'ajouter la sensation d'échec de l'enfant qui se rend compte que certains savent lire alors que lui n'y arrive pas. Et cela ne fera qu'accentuer cette sensation.

On peut dire que cette année d'apprentissage du cours préparatoire pèse lourdement sur l'avenir de l'enfant. Mais alors que faire pour essayer de remédier à ces difficultés ? Parmi les solutions expérimentées à l'heure actuelle, citons les classes d'adaptation. Elles semblent donner d'assez bons résultats, bien qu'on en soit encore au stade expérimental. Ce sont des classes d'une dizaine d'enfants, qui commencent à fonctionner vers la Toussaint. C'est-à-dire, dès que, dans les deux premiers mois de scolarité, les instituteurs ont l'impression qu'ils n'ont pas réussi à faire démarrer l'enfant. Il y a une possibilité d'erreur, bien sûr, mais en gros, on voit alors qu'il y a peu de chances d'amener l'enfant à la lecture, qu'il risque de décrocher de la classe, et se replier sur lui-même. Dans cette classe d'adaptation, le problème de l'instituteur n'est pas tant d'apprendre à lire que de susciter le goût de la lecture et de la scolarité chez l'enfant. C'est très souvent à la suite de cette année que l'enfant peut entrer dans un univers scolaire soit parce qu'il a réussi à rattraper son retard, soit qu'il reprenne un cours préparatoire, mais dans de bonnes conditions, c'est-à-dire en ayant envie d'apprendre.

On s'est rendu compte que dans les classes d'adaptation, une des bonnes façons de susciter l'envie de lire chez l'enfant, c'était de leur raconter des histoires. Il est certain qu'il y a là un rôle fondamental du récit. Nous avons, dans le 13^e, une institution dirigée par le docteur Diatkine, qui prend les enfants à la sortie

de la classe, leur proposant à la fois une aide scolaire et des activités éducatives diverses ; des traitements aussi pour les enfants qui en ont besoin. Elle s'adresse à des enfants présentant des troubles divers de la personnalité, mais ayant presque tous en commun un certain dégoût de la scolarité et des difficultés de l'acquisition de la lecture. Différents modes d'abord ont été expérimentés, mais ce qui a paru le plus efficace a été de renoncer à un apprentissage systématique au début et de ne l'entreprendre que lorsque l'enfant, par le plaisir qu'il peut prendre à écouter des histoires, sent s'éveiller en lui le désir réel d'apprendre.

A lire seul, l'enfant trouve le plaisir de la maîtrise — l'enfant qui apprend bien aime apprendre ; au moment où il commence à saisir le mécanisme, il veut tout lire : les affiches dans la rue, les réclames, etc. Ce nouvel apprentissage lui apporte un grand plaisir, et il aime lire. C'est la même chose pour le livre : à partir d'un certain moment, surtout vers 8-9 ans, l'enfant se rend compte que le plaisir du livre, qu'il avait avec ses parents, il peut le trouver seul et, de ce fait, il acquiert une certaine autonomie.

Le rôle de la bibliothèque

Comment développer ce plaisir quand il n'existe pas à la maison ? Là encore, les écoles et les bibliothèques peuvent jouer un rôle important. Très peu d'écoles, malheureusement, ont une vraie bibliothèque ; il est insuffisant de donner à l'enfant un « livre de bibliothèque » en lui disant simplement : « Tu me le rapportes la semaine prochaine. » Dans la majorité des cas, si l'enfant n'a pas déjà le goût de la lecture, il n'arrivera pas à s'accrocher. Il y aurait, pour les enseignants, tout un travail à faire pour préparer l'enfant à ce qu'il va trouver dans le livre, lui expliquer un peu, lui donner envie de le lire.

Dans les bibliothèques pour la jeunesse, en dehors de l'heure du conte, qui peut lui apporter beaucoup, l'enfant trouve aussi un certain plaisir d'autonomie : il peut choisir ses livres seul, apprendre à le trouver lui-même, il peut en parler avec quelqu'un qui lui donne quelques idées ou quelques explications. Le problème, c'est que peu d'enfants fréquentent les bibliothèques. Il faudrait amener les enseignants, les écoles, à avoir plus de contacts avec les bibliothèques, pour leur permettre d'intéresser les enfants, leur montrer les possibilités de choix que leur offre un local qui leur plaît, où ils peuvent aller seuls sans avoir l'impression d'une contrainte.

Que tout cela soit facile et que tous les enfants parviennent à la lecture, ce n'est certainement pas vrai. On peut se demander quel choix de livres conviendrait aux enfants qui ont ce problème. Beaucoup de parents interdisent les bandes dessinées, craignant qu'elles ne détournent les enfants de toute autre lecture, mais si l'on ne passe pas par le désir de l'enfant, on peut être sûr d'aboutir à un échec, car la lecture ne représentera alors pour lui qu'une obligation supplémentaire, comme l'école. Les bandes dessinées peuvent, jusqu'à un certain point, pousser l'enfant à lire ce qui est écrit (bien que souvent il se contente d'en regarder les images), si on lui offre des livres de niveaux différents : bandes dessinées simples avec très peu de texte, pour passer progressivement à des livres où le texte devienne prépondérant.

Il faut surtout proposer beaucoup de choix car le plaisir de routine entraîne l'enfant à revenir toujours au même type de livre, par une certaine crainte de passer à autre chose — et aussi parce qu'il a le goût de la collection. Là encore, la diplomatie est nécessaire pour ne pas décourager l'enfant qui a déjà le goût d'un certain type de livre ; on peut partir de là pour lui montrer qu'il peut à la fois aimer la lecture qui lui plaît et peut-être essayer autre chose. S'entêter sur un type de livre qu'il n'aime pas aboutirait évidemment à un échec. Il faut aussi se rendre compte que, pour l'enfant, le rôle phantasmatique du livre est très important.

Certaines séries de contes et légendes peuvent aussi fatiguer les enfants ; il faut leur offrir un éventail très varié, les stimuler vers quelque chose qui les intéresse et qui ne leur semble pas étranger à leurs intérêts habituels. (Il est aussi des parents qui empêchent leurs enfants de lire, en leur disant : « Tu perds ton temps... tu ferais mieux d'aller travailler » !) Livres documentaires pour certains enfants, livres d'aventures, romans sentimentaux parfois, l'important, c'est que l'enfant prenne l'habitude de la lecture, non comme une obligation ou une corvée, mais réellement comme un plaisir.