HAL
open science

Apprendre à lire à l'adolescence

Catherine Mendonça Dias

To cite this version:

Catherine Mendonça Dias. Apprendre à lire à l'adolescence. Les Cahiers Pédagogiques, 2014, Devenir lecteur, 516. hal-01356122

HAL Id: hal-01356122

https://hal.science/hal-01356122

Submitted on 23 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mendonça Dias, C. (2014). « Apprendre à lire à l'adolescence », dans Crinon J. (coord.), *Devenir lecteur* Les Cahiers Pédagogiques, n° 516, nov. 2014.

Ils ont de 11 à 16 ans et commencent à déchiffrer leurs premiers mots, jusque là illisibles, sans que leur quotidien n'ait été perturbé. Apprendre à lire ? Pourquoi ? Pour quoi ? Ou pour qui ? Des années se sont écoulées sans savoir lire pour ces élèves de culture orale, qui viennent d'arriver en France, victimes de guerre, de situation économique dramatique, de discrimination… Ils ne parlent pas français ; ils connaissent peu ou prou la culture scolaire. Ils sont quelques jeunes, estimés chaque année à un peu plus d'un millier[1] au sein de la population scolaire, qui vont entrer dans l'écrit seulement à partir du cycle secondaire. La terminologie institutionnelle les désigne "Non Scolarisés Antérieurement" (NSA) bien que seule une minorité n'ait jamais fréquenté l'école[2]. La plupart bénéficie d'une inscription dans un dispositif particulier : une UPE2A-NSA (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants NSA) et d'autres sont inscrits dans une UPE2A classique où l'élève analphabète rejoint des élèves bien scolarisés antérieurement[3]. En fonction de leurs conditions de scolarisation, les élèves au départ analphabètes vont-ils atteindre un niveau suffisant à l'écrit pour leur permettre d'accéder à une formation diplômante et déjouer la fatalité d'une sortie scolaire sans qualification, dont les risques sont signalés dans le dernier rapport des Inspections Générales[4]?

Je raconterai l'entrée dans l'écrit par quatre collégiens qui ne connaissaient pas l'alphabet, ni le système écrit dans leur langue : deux ont été scolarisés dans un dispositif NSA et les deux autres en UPE2A classique. Enfin, je ferai état de leurs progrès au terme d'une année scolaire.

1. Quatre élèves NSA

Ils s'appellent Naïma, Katia, Ali et Huseyin. Dans leur pays d'origine, ils avaient commencé une scolarité et pourtant, aucun n'avait acquis ne serait-ce que la connaissance de leur alphabet. Nous allons les accueillir.

Naïma a un problème de vue. Originaire d'un pays francophone, le Sénégal, elle ne parle pourtant que le wolof. Quelques mots français sont chuchotés timidement, tête baissée. Elle ne connaît pas l'alphabet, ne maîtrise pas le geste graphique : elle va découvrir le système écrit, pendant son année de 6ème, en dispositif NSA.

Katia est arrivée dans le dispositif après quelques mois en CM2. Elle est capable de recopier des phrases écrites au tableau. Lors de sa rentrée, elle ne lit pas. Ah, elle ne déchiffre pas... ou plutôt, en vérifiant, elle n'identifie aucune lettre de l'alphabet que ce soit le A en majuscule ou en cursive. Elle ne parle pas français, même si elle essaie de prononcer des mots incompréhensibles avec une étrange voix gutturale qui fait sourire ses camarades. Plus tard, la famille explique qu'il est difficile de la comprendre dans sa langue maternelle, le roumain : elle a un problème phonatoire. Malgré les demandes pour qu'elle soit suivie par un orthophoniste, il faudra attendre plus d'une année scolaire, la réticence venant qu'elle ne parle pas français.

---

[1] 1586 élèves NSA, dans le secondaire, ont été déclarés à la Division de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) en mai 2013.

[2] Mendonça Dias C. « Les progressions linguistiques et scolaires par les collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement », *Revue Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC) : les cahiers de l'Acedle, volume 10*, n°1, octobre 2013. Disponible en ligne : http://acedle.org/spip.php?article3689

[3] Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. BO n° 37 du 11-10-2012.

[4] Klein, C. & Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. MEN.

Ali et Huseyin sont frères. Bulgares mais turcophones, ils auraient fréquenté l'école et pourtant, ne savent pas tenir un stylo. Le premier jour, Huseyin, âgé de 15 ans, doit coller un polycopié : il n'arrive pas à manipuler les ciseaux, il écrase la colle sur l'exercice, au lieu de l'appliquer sur le verso de la feuille et ne parvient pas à la coller… D'ailleurs, dans quel sens tenir le cahier ? Ali se cache dans les couloirs pour plaisanter et si le cours ne le satisfait pas, il sort, attend que l'adulte vienne s'occuper de lui. Les frères sont dans une UPE2A classique mais ne suivent que les cours de français et en classe ordinaire, le sport. L'effectif de la classe est atteint, ils sont en surnombre ; ils n'ont pas le niveau, pas le comportement, pas l'attitude, pas la langue, pas le profil ; les professeurs ne sont pas formés, ne veulent pas les prendre en charge : comment faire ?

2. Les conditions de scolarisation

La circulaire de 2012 rappelle que les compétences visées sont celles du cycle 3. Par ailleurs, les conditions d'apprentissage prévoient un effectif limité à 15 élèves et une intégration des élèves dans les classes ordinaires, pour les disciplines sportives et artistiques notamment. Au professeur de jouer maintenant. Une difficulté se présente quant aux ressources existantes : la littérature et les outils pédagogiques sont rarissimes pour ce public[5]. Depuis peu, Eduscol propose des "*cours de mise à niveau pour des élèves en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme*"[6].

Par ailleurs, l'enseignant n'est pas toujours formé à l'accueil de ce public spécifique ou à l'entrée en lecture. Par exemple, dans une étude[7] qui a concerné 18 dispositifs NSA, il s'est révélé que l'administration avait sollicité 6 professeurs sans formation préalable en ce qui concerne les élèves allophones ou la connaissance des compétences visées des cycles 1 à 3. Ainsi, tandis qu'en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), il est obligatoire de réussir un examen et que sa préparation comprend une pratique accompagnée sur poste spécialisé et 400 heures de formation, l'enseignant en UPE2A-NSA est recruté parfois seulement sur le critère de sa bonne volonté. Le nombre réduit d'UPE2A-NSA expliquerait ce constat : on compte seulement 77 dispositifs répartis dans des collèges à travers toute la France[8]. En raison du manque de places, Ali et Huseyin, se sont ainsi retrouvés dans une UPE2A classique. Quelles incidences ces conditions de scolarisation ont à la fois sur l'enseignement et les progrès ?

3. Enseigner avec des élèves analphabètes

Dans la perspective de l'entrée dans la lecture, voici des différences. En UPE2A-NSA, l'emploi du temps comprend des heures dédiées à un enseignement systématique de la relation phonème-graphème. Le passage de la phase logographique à la procédure alphabétique se déroule suivant une progression définie. On peut prendre le temps de travailler le geste graphique (en accompagnant la main de l'élève sur le tableau, par exemple) et la correction phonétique (en s'appuyant sur la méthode de Borel-Maisonny[9]…). Katia a beaucoup de difficultés à identifier un phonème dans un mot donné et d'autant plus, à le localiser dans le découpage des syllabes. Pendant un cours, elle essaie en vain de répéter "ordinateur" mais seul "nateur" est articulé laborieusement.

---

[5] Lecoq, B. (coord.) (2012). *Entrer dans la lecture, quand le français est langue seconde*. Cap sur le Français de la scolarisation, Sceren.
Rafoni, J.-C. (2008). *Apprendre à lire en français langue seconde.* L'Harmattan.
[6] http://eduscol.education.fr/cid61512/mise-a-niveau-des-eleves-en-situation-d-illettrisme-ou-d-analphabetisme.html
[7] Mendonça Dias, op. cit..
[8] Source : DEPP, enquête de mai 2013.
[9] Borel-Maisonny S., Silvestre De Sacy C. (1963, rééd. 2008), *Bien lire et aimer lire*, ESF Edition.

Dans un groupe d'élèves bien scolarisés antérieurement, il n'est pas possible de ménager des heures consacrées à la discrimination d'un ou de deux phonèmes, si ce n'est ponctuellement, en phonétique (distinction de [y] / [u]…). Des heures sont nécessaires pour que les élèves NSA, pris à part, mènent des activités décrochées. D'expérience, rien ne sert d'avoir plus d'une heure quotidienne avec une approche synthétique. Cette première différence entre UPE2A-NSA et UPE2A touchant le volume horaire a été compensée pour nos deux Bulgares par des heures supplémentaires mais leur nombre réduit (2 heures hebdomadaires) a rendu impossible la mise en place d'une progression annuelle cohérente.

Les heures de français font apparaître d'autres différences criantes : tandis qu'en UPE2A-NSA, les supports écrits sont très courts, leur exploration très lente, leur relecture très fréquente, ils se transforment en livres plus denses en UPE2A ordinaire, où les nombreuses questions de compréhension et divers points de langue sont inaccessibles aux élèves non lecteurs. Seule alternative : la différenciation, à travers des fiches d'activités distinctes mais rattachées aux séances du groupe-classe[10]. Un problème se pose : l'autonomie. L'instauration de rituels, au niveau des tâches et consignes notamment, le tutorat et le travail par projet a facilité la mise au travail pour Ali et Huseyin, mais il a été nécessaire d'accepter des moments d'inactivité ou de recopiage ou d'activités décrochées (des mathématiques en cours de français !). Le recours aux TICE a rencontré un succès mitigé : Huseyin déteste, Ali surfe sur le web. Pour Ali, les autres élèves apportent des repères sur le métier d'élève et créent une émulation certaine.

Les conditions d'enseignement peuvent ainsi être culpabilisantes pour le professeur vu sa faible disponibilité au regard des besoins accrus, identifiables, des élèves NSA noyés dans un groupe d'élèves bien scolarisés antérieurement. Toutefois, si l'on met de côté le ressenti de l'enseignant, qu'en est-il des progrès des élèves et de leur bien-être ?

4. Apprendre à lire à l'adolescence

Analphabétisme. Illettrisme. Tels sont les redoutables diagnostics apposés sur nos apprenants. Le B.A.-BA des méthodes de lecture ne permettront pas aux élèves analphabètes de lire à la fin de l'année comme y parviendrait un enfant de CP. Pourquoi ? Quand on est plus âgé, apprendre à lire demande plus de temps. Les sciences cognitives ont fait apparaître les zones sollicitées lors des activités de lecture. En menant des études comparatives avec des personnes illettrées, on constate pour ces dernières que ces zones seraient moins opérationnelles[11]. Qui plus est, être non francophone complexifie l'entrée dans la phase orthographique : la reconnaissance du mot écrit est entravée par la méconnaissance orale du mot. Sur le plan pratique, le volume horaire d'enseignement est faible, on l'aura vu : en CP, l'enseignement est de 10 heures hebdomadaires de français, principalement dédiées à l'apprentissage de la lecture. Qui plus est, les enfants de France ont été familiarisés avec le système écrit dès leur plus jeune âge. Enfin, pour entrer dans l'écrit, il faut y être disposé, en fonction aussi de sa culture familiale pouvant entraîner d'ailleurs un conflit de loyauté[12]. Disposé aussi, parfois, à vivre l'humiliation au quotidien quand l'enseignement pointe ce qu'on ne sait pas faire et ramène des jeunes gens à un statut d'enfants que les expériences de vie n'ont pas toujours préservé. La construction d'une relation de confiance et de respect mutuel, que seul le temps permet, est indispensable. Huseyin refuse pendant des semaines de travailler avec des adultes qui viennent ponctuellement pour l'aider.

5. Les progrès en fin d'année

[10] Exemples à partir d'une séquence sur West Side Story : http://www.francaislangueseconde.fr/upe2a/1578-2/
[11] Dehaene S. (dir.) (2011), *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, collection Odile Jacob.
[12] Goï C. (2005), *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, CRDP d'Orléans, Les cahiers de Ville-École-Intégration.

A la fin d'une année scolaire, Naïma et Ali sont parvenus au stade de la combinatoire. Lentement, avec hésitation, ils commencent à déchiffrer des mots aux syllabes simples et étudiés. Deux ans plus tard, Naïma est capable de comprendre et écrire un texte informatif ou argumentatif sur un sujet connu. Ali vient de rejoindre un dispositif uniquement réservé aux élèves NSA. Il est encore trop tôt pour pronostiquer de son devenir scolaire.

En revanche, si Katia et Huseyin ont compris le système syllabique, ils n'ont pas encore les compétences suffisantes pour déchiffrer d'autant que la connaissance des lettres leur fait encore défaut : après plusieurs mois de scolarisation, Huseyin a mémorisé la moitié de l'alphabet et comme Katia, il oralise difficilement certains graphèmes et inverse l'ordre de lecture. Tous deux ont compensé par le plaisir de graphier. Pourtant, que de progrès ! L'année suivante, Katia est capable déchiffrer et l'année d'après, de comprendre des textes simples et courts de niveau B1[13], malgré des difficultés persistantes en prononciation. Huseyin, comme son frère, a rejoint un dispositif NSA, avec des élèves de même profil, de même origine. Après quelques semaines, il a été exclu de l'établissement en raison de violences physiques.

En conclusion sur l'entrée dans la lecture, si le niveau initial de ces quatre collégiens était comparable, les progrès ont été très variables, non pas en raison des dispositifs mis en place mais apparemment, plutôt en raison du profil des élèves (le problème phonatoire de Katia et l'adhésion au projet scolaire et les capacités cognitives de Huseyin ont été des freins) et de leur appétence au savoir et savoir-faire.

Ill. Une première page du cahier d'Ali, face à la violence symbolique de l'école.

[13] D'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).