

L'aventure littéraire chez les élèves allophones, à travers la lecture suivie d'une œuvre longue basque

Enseignante en UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants) depuis 11 ans sur Hendaye, ville frontalière entre la France et l'Espagne, je m'occupe de l'accueil des élèves allophones et suis rattachée à l'école élémentaire publique de la gare. Cette école se situe à quelques mètres de l'Espagne, dans une zone frontalière : ainsi, trois langues se côtoient, deux langues nationales, l'espagnol et le français, et une langue régionale, le basque. En 2015/2016, elle comptait 168 élèves, dont 92 élèves scolarisés en section bilingue français/basque à parité horaire, soit 55% des élèves de cette école et 76 élèves scolarisés dans des classes unilingues.

Les élèves concernés par ma prise en charge dans cette structure doivent être allophones et arrivés sur le territoire français depuis maximum un an. Exceptionnellement, dans le cas où des élèves n'ont pas été scolarisés antérieurement ou peu (Non Scolarisés Antérieurement), ils peuvent bénéficier d'une prise en charge de deux ans. Les élèves sont donc scolarisés dans une classe et en sortent tous les jours, pendant une heure.

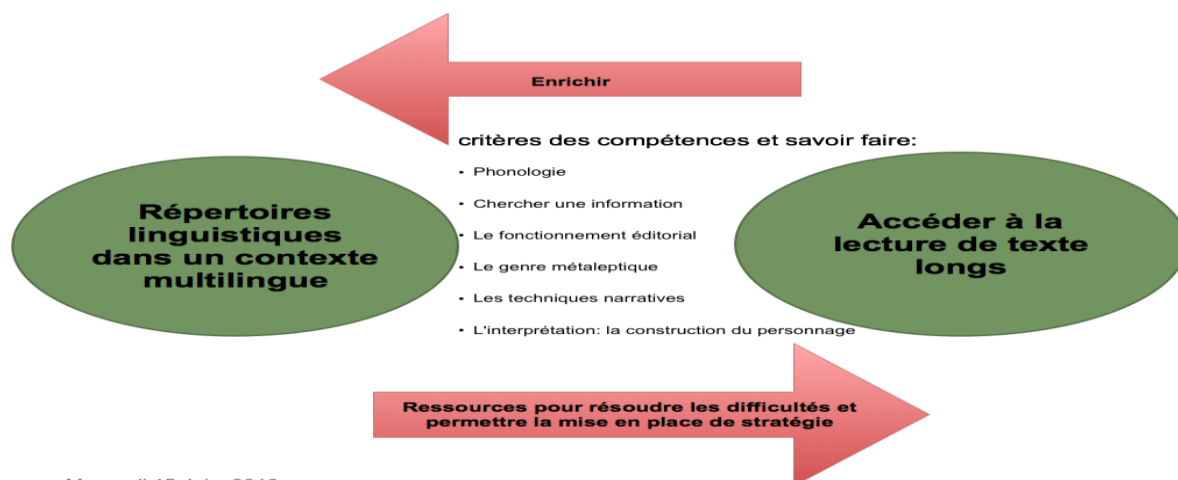
Les élèves passent des évaluations en langue d'origine, en lecture et en mathématiques afin que leur soit proposée une scolarisation au plus près de leur classe d'âge et des pré-requis nécessaires; Cette évaluation permet de lister les compétences sur lesquelles l'enseignant de la classe pourra s'appuyer. C'est aussi sur ces compétences que les élèves s'appuient pour apprendre le français et continuer à progresser.

Dans ma pratique, j'ai toujours utilisé beaucoup d'albums de littérature jeunesse, mais je me suis rendu compte que je n'utilisais pas l'œuvre longue. Pourquoi? Parce que je la pensais trop difficile d'accès.

Pourtant, dans mes pratiques de classe je mets en avant la langue d'origine, à travers des comparaisons syntaxiques ou lexicales, mais je suis tombée dans l'écueil, qu'invite la terminologie même, "allophone", c'est à dire de considérer l'absence de maîtrise de français plutôt que la richesse des ressources des locuteurs.

Pourtant l'œuvre longue permet de découvrir une expression, une figure qui très souvent est réutilisée, enrichie. Par exemple dans l'œuvre de *Shola et les lions*, l'auteur utilise l'expression torticolis pour décrire la démarche de la chienne. Puis au fil du récit, elle est décrite comme plus torti que colis, ou mi-torti mi-colis.

Le dispositif est centré sur le répertoire des langues d'origine des élèves, mais il tient aussi compte des langues du territoire et de l'école bilingue français/basque .



Mercredi 15 Juin 2016

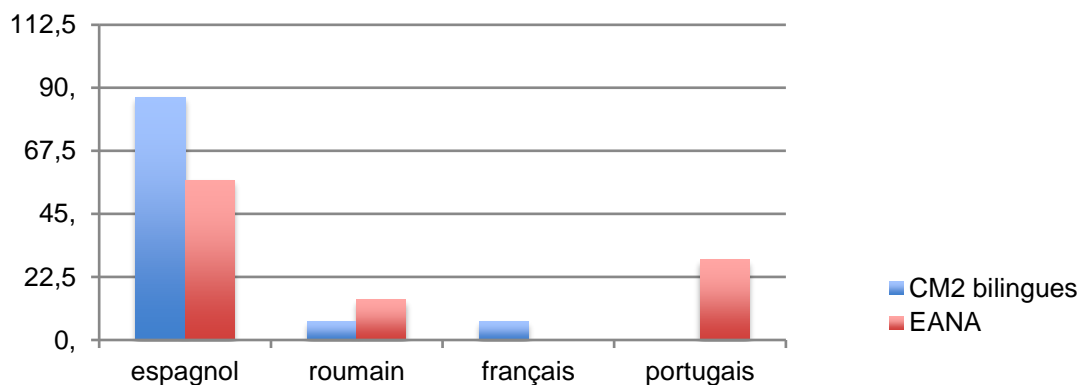
Schéma 1:dispositif de lecture plurilingue centré sur le répertoire des élèves

Ainsi, l'œuvre de jeunesse que j'ai choisie est extraite du champ littéraire basque. C'est une oeuvre écrite par Bernardo Atxaga en basque, que l'auteur traduit lui-même en espagnol. C'est la première d'une série de 5. Et je me suis procuré les traductions en anglais, allemand, français, turc.



L'expérimentation menée, 6 ou 7 mois après leur début de scolarisation en France, concernait donc, (anciens programmes car menée en avril 2016) 7 élèves allophones de l'UPE2A:

- Cycle 2: un élève de CE1, un suédois/hispanophone
- Cycle 3: une élève de CE2 (suédois/hispanophone), deux élèves de CM1 (hispanophone, et arabe/hispanophone), trois élèves de CM2 (deux d'âge 6^{ème}, lusophones du Brésil, et un d'âge 5^{ème}, roumain, NSA).



graphique 1: langue maternelle des élèves de l'UPE2A et des CM2 bilingue

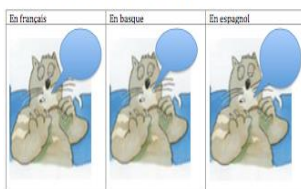
Les trois élèves de CM2 sont aussi hispanophones, car à l'école, dans la cour, l'espagnol est langue de communication, les élèves étant à 70% hispanophones.

Les séances de lecture sont en français, le texte étant sur support numérique et en espagnol, avec un support papier, le texte à lire à la maison étant proposé dans les deux langues (les CM2 étant dans l'intercompréhension entre langues romanes, roumain/français ou espagnol, portugais/français ou espagnol). Les évaluations diagnostiques se sont déroulées en langue d'origine, et les évaluations sommatives, en français.



Mais l'expérience a été menée en parallèle avec une classe de 15 CM2 bilingues, des élèves scolarisés la moitié du temps en français et l'autre moitié en basque. 14 des 15 élèves sont hispanophones à la maison. Les modalités du dispositif étaient différentes : la classe alternait une séance de lecture suivie avec l'enseignante de basque, et la suivante avec l'enseignante de français (avec recours au texte espagnol). Les évaluations diagnostiques se sont déroulées en langue de scolarisation antérieure, français en l'occurrence, et les évaluations sommatives sont les mêmes que pour le groupe d'élève de l'UPE2A.

Voici des exemples de comparaisons phonologiques: repérer des variantes ou invariants dans le codage / encodage des onomatopées "miaou" en français, "miau" en basque, "miaucha" en espagnol, ou bien le bruit que fait le ventre de l'héroïne "grrup", qui est invariant dans les langues mais qui varie avec l'intensité de la faim tout au long du texte "grruuuuuuup"!

Dialogue avec le chat : onomatopées miaou miaou etc...
Ex : retrouver comment le chat parle en espagnol, en basque...



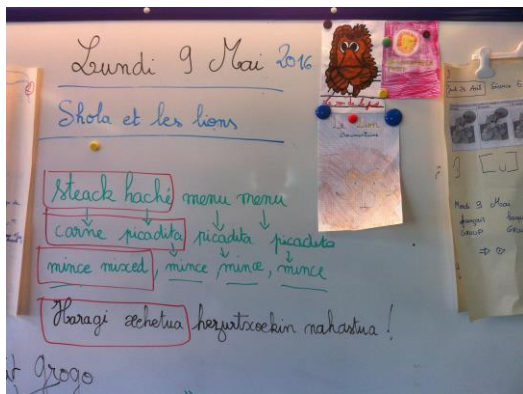
Il faut compléter le tableau.

	GRUP		
	français	Basque	espagnol
	grrup		
			



Voici un autre exemple du dispositif plurilingue. Dans l'histoire, la chienne pense être une lionne et subit les transformations afin qu'il y ait adéquation entre ce qu'elle lit dans le documentaire de son maître et son mode de vie. Ainsi, le lion chasse : alors elle décide de ne plus accepter le steak haché de son maître. Mais au fur et à mesure qu'elle s'aperçoit qu'elle ne peut pas chasser, sa faim augmente, et le souvenir de ce steak haché aussi devient de plus en plus imagé le steak haché est maintenant "le steak haché menu menu".

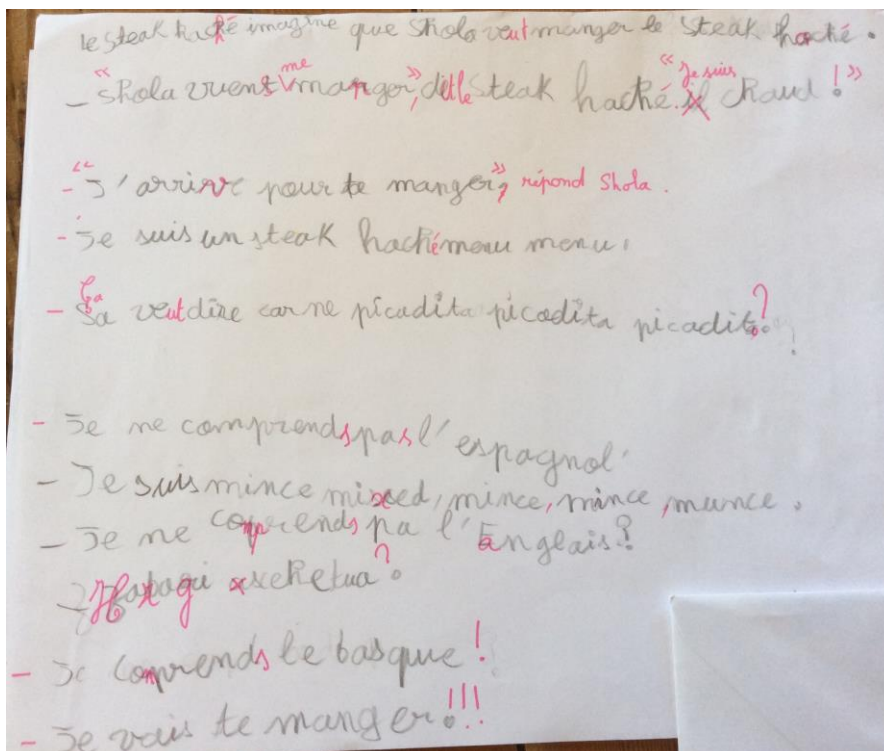
Le dispositif a permis d'isoler dans plusieurs langues le syntagme steak haché : en effet, la retranscription des différents passages a permis d'isoler le mot qui se répétait, dans les différentes



langues : « menu » en français, « picadita » en espagnol, « mince » en anglais, et pas de répétition en basque. Ainsi ils découvrent qu'un procédé d'écriture ne se traduit pas sous la même forme, ici la répétition.

Et puis, au moment de lire le passage du texte qui évoque le steak haché menu menu, l'élève de CM1 a lu le même extrait en parallèle en espagnol. Nous avons donc repéré cette expression et sommes allés chercher en basque et en anglais si elle se traduisait aussi par une répétition. Cette répétition et son analyse qui se complète au fur et à mesure du récit, sont clairement rendues possible grâce à l'étude d'un texte long.

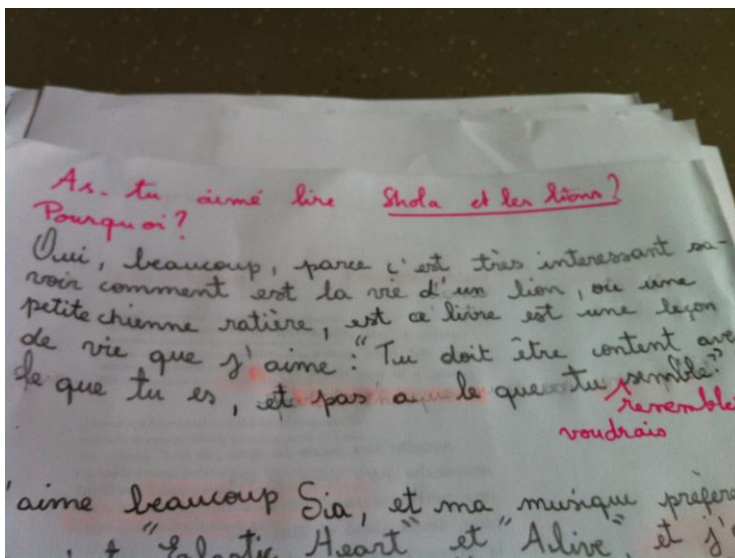
Voici donc maintenant des extraits de production d'écrits des élèves de l'UPE2A, dont la consigne est : "si le steak haché parlait..."





On note la qualité, l'investissement des élèves et la prise en compte des différentes langues du dispositif. Dans la seconde production, l'élève choisit d'écrire « Shola », graphié avec « SH » en espagnol, français, anglais et allemand et avec un « X », « Xola » en basque et intègre ne expression en anglais « my god ».

Mais ce dispositif a aussi permis de développer le plaisir de lire, l'accès à la littérature, et une continuité de parcours du jeune lecteur de littérature.



Ce dispositif de lecture plurilingue rend les élèves experts, développe des compétences et des savoir faire sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer afin de construire des compétences en lecture. L'analyse des critères phonologiques, la capacité à chercher des informations, à prendre des indices pour interpréter, à comparer et manipuler des techniques narratives sont autant de signes du développement des compétences en lecture des élèves.