

La machine à lire plurilingue : un outil numérique pour s'entraîner à lire en français langue seconde, en classe et à la maison

Christine Perego

Laboratoire CLLE Montaigne, Université Bordeaux Montaigne/Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France

christine.perego@univ-grenoble-alpes.fr

Résumé

L'article présente la mise en œuvre expérimentale d'un outil pédagogique numérique provisoirement nommé « la machine à lire plurilingue » dans des classes accueillant des enfants migrant·e·s plurilingues. L'analyse croise des observations de classes et des entretiens avec des enseignant·e·s et des parents.

Mots-clefs : *élèves allophones, didactique du plurilinguisme, didactique de la lecture, lien école – famille*

1. Introduction

Dans cet article, je cherche à voir comment des ressources pédagogiques dans l'enseignement primaire peuvent s'appuyer sur les répertoires linguistiques et les répertoires de connaissances des apprenant·e·s pour l'entraînement à la lecture en langue seconde (ici le français), tout en permettant aux familles d'accompagner les enfants dans cet apprentissage. Pour cela, je présenterai et analyserai la mise en œuvre expérimentale d'un outil pédagogique numérique nommé, lors de sa conception, « la machine à lire plurilingue », développé par l'équipe du CIFODEMⁱ de l'Université Paris-Descartes. J'ai accompagné, en tant que formatrice puis en tant que chercheuse, l'expérimentation du dispositif dans des classes de l'Académie de Lyon durant les années scolaires 2020/2021 et 2021/2022. Mon étude s'organise autour d'un corpus composé à la fois d'observations de classe et d'entretiens avec des élèves, des parents et des enseignant·e·s participant au projet. Elle cherche à évaluer, en situation, l'atteinte ou non des objectifs visés par l'application, et à répondre aux questions suivantes : Dans quelle mesure l'appui sur les langues des élèves favorise-t-il l'aisance en lecture en français langue seconde ? Comment les parents s'emparent-ils d'une telle application ? Quelles sont les limites de l'application et les modifications à y apporter ?

2. Constats/contexte

Le projet est né en mars 2020 au moment où l'épidémie de coronavirus envahit le monde. En France, les écoles ferment, et tous les CASNAVⁱⁱ sont mis à contribution pour recenser et diffuser

après des équipes enseignantes des outils pédagogiques qui permettraient de mettre en œuvre un enseignement à distance pour les élèves qu'on appelle « allophones », c'est-à-dire les élèves arrivé·e·s récemment en France et parlant d'autres langues que le français, langue de l'école.

Mais que proposer aux élèves débutant·e·s dans l'apprentissage de la langue, peu ou pas lecteur·trice·s en français et, par conséquent, peu autonomes pour un apprentissage indépendant face à un écran d'ordinateur et plus souvent de téléphone ? Comment donner la possibilité aux parents d'accompagner leurs enfants à la maison ?

Le CASNAV de l'Académie de Lyon, en partenariat avec le pôle formation du rectorat et avec l'appui des services numériques, décide alors de s'inspirer d'une application existante développée par le CIFODEM, « la machine à lire », conçue pour entraîner à la lecture des enfants de 6 ans inscrit·e·s au cours préparatoire dans une démarche de français langue maternelle. L'objectif est de l'adapter pour des élèves qui débutent leur apprentissage du français langue seconde. Le caractère d'urgence et l'absence de moyens financiers orientent le choix vers l'élaboration d'un blog contractualisé par une convention avec le CIFODEM. On y retrouve les neuf textes originaux en français disponibles sur l'application « la machine à lire ». Le budget très limité ne permet pas d'envisager la traduction des textes. À la place sont ajoutées les consignes d'utilisation de l'application ainsi qu'une série de questions permettant de discuter du texte avec l'enfant, cela traduit dans neuf languesⁱⁱⁱ (à l'écrit et à l'oral). Certains mots jugés difficiles sont aussi traduits.

À la fin du confinement, la question de la pérennisation de l'outil se pose, à condition de le finaliser en poursuivant un double objectif : 1) s'appuyer sur les répertoires linguistiques et les répertoires de connaissances des apprenant·e·s pour soutenir l'entraînement à la lecture en langue seconde (ici le français) ; 2) permettre aux familles d'accompagner les enfants dans cet apprentissage. L'enjeu en termes de continuité est ainsi double : créer des liens entre les langues, mais aussi entre le « dedans » et le « dehors » de l'école.

L'équipe du CASNAV sollicite alors l'équipe du CIFODEM, qui accepte de développer une version plurilingue de son application « la machine à lire ». Pour son élaboration, un groupe de travail est créé, réunissant deux membres du CIFODEM, la responsable du CASNAV de l'Académie de Lyon, la déléguée académique adjointe à la formation, moi-même en tant que formatrice et doctorante en didactique des langues et cultures ainsi que six enseignant·e·s du 1^{er} degré intervenant en UPE2A^{iv}. Dans les lignes qui suivent, je vais revenir sur la chronologie, les étapes et les modalités de conception de la version plurilingue de l'application.

La première étape a consisté à inviter les enseignant·e·s à choisir quatre textes^v parmi ceux proposés sur l'application originale, en français seulement. Ces textes ont constitué la première base de ressources pour développer le prototype de l'application et ont été traduits dans les six langues les plus représentées dans les répertoires linguistiques des élèves de l'académie.

La conception a été guidée par l'objectif de faire dialoguer didactique du plurilinguisme et didactique de la lecture en langue seconde (Rafoni, 2007) dans une approche transdisciplinaire. Pour cela, des apports théoriques issus de différents champs de recherche ont été mis en dialogue, comme la notion de compétence plurilingue (Beacco, 2016 ; Coste, 2013) et la théorie de l'interdépendance des langues^{vi} (Cummins, 2001 ; 2009 ; 2013). Ainsi, les priorités pour la mise en œuvre d'une démarche d'apprentissage de la lecture pour les élèves allophones (Germain, 2014) consisteraient à ne pas faire reposer l'apprentissage du français sur le rejet d'une langue autre que le français, à valoriser les langues maternelles des élèves et à s'appuyer sur leurs acquis structurels dans les langues acquises antérieurement. Apprendre à lire dans une langue que l'on ne parle pas encore nécessite de s'appuyer sur ses connaissances et compétences linguistiques et métalinguistiques acquises dans sa langue maternelle ou dans d'autres langues. En ce sens, s'entraîner à lire en français en s'appuyant sur une autre langue connue permet le transfert des compétences.

3. Présentation de l'application

L'application plurilingue ainsi développée donne la possibilité aux élèves d'écouter une histoire en alternant l'écoute en français et l'écoute dans l'une des six langues proposées dans la version initiale de l'application^{vii}. Au fil de l'histoire, l'élève est régulièrement invité·e à lire une phrase qui s'affiche sur l'écran et à enregistrer sa lecture. Plusieurs niveaux de difficulté sont proposés, et l'élève peut à tout moment changer de niveau. Il peut s'écouter et recommencer autant de fois qu'il le souhaite. L'élève crée ainsi son livre audio de façon autonome en incluant les phrases qu'il a lui-même enregistrées en français.

Les principes de conception et de fonctionnement de la version plurilingue tels que les énonce le CIFODEM, sont les suivants : chaque histoire est découpée en quatre parties, et quatre phases d'alternance d'écoute français/langue maternelle^{viii} sont programmées. Pour la phase 1, la quantité d'écoute entre la langue maternelle et le français est la même. À partir de la phase 2, le français est progressivement privilégié, avec un retour à la langue maternelle comme étayage. Ainsi, l'alternance des langues permet une meilleure accessibilité à la compréhension du texte, et des procédures de comparaison de langues peuvent être mises en œuvre.

Un diaporama de présentation de l'application est disponible sur le site du CIFODEM^{ix}.

4. L'expérimentation

Afin d'évaluer les apports et les limites de l'application, j'ai croisé et mis en dialogue différentes sources de données :

- Expérimentation de l'application par les six enseignant·e·s du 1^{er} degré dans leurs dispositifs, guidée par un protocole d'expérimentation permettant de recueillir à la fois leurs avis critiques sur l'application et sur les textes proposés ainsi que leurs observations quant à l'attitude des élèves en situation d'utilisation ;
- Collecte de leurs retours lors de groupes de travail ;
- Observations non participantes de l'utilisation de l'application dans un dispositif UPE2A ;
- Entretiens avec deux enseignant·e·s ;
- Présentation de l'application à un groupe de parents et recueil de leurs premières impressions lors d'un *groupe de discussion*^x.

5. Premiers éléments d'analyse

Pour revenir aux questions de départ, j'ai pu constater dans un premier temps que, contrairement aux objectifs annoncés et visés, l'application contribue peu à mesurer une amélioration des compétences de lecture des élèves. En effet, il s'agit essentiellement d'activités d'écoute, la part dédiée à la lecture se résumant à trois ou quatre phrases répétitives. De plus, les enseignant·e·s trouvent les textes trop longs et trop complexes pour des élèves débutant·e·s. Tous·tes déclarent y adjoindre des activités annexes de compréhension (images séquentielles, questionnement d'explicitation...).

Pour les enseignant·e·s, l'intérêt de l'application ne semble pas se situer dans le développement de la compétence en lecture, ces dernier·ère·s ne notant pas de progrès spécifiques après l'utilisation de l'application^{xi}. Les entretiens mettent néanmoins en évidence d'autres aspects positifs de l'application. Tout d'abord, l'outil apparaît comme sécurisant pour les élèves sur plusieurs plans, comme l'évoque un enseignant :

Paul^{xii} : « *Correction phono plus aisée pour les élèves lorsqu'ils travaillent en autonomie, personne d'autre qu'eux n'écoute* ».

L'élève peut s'entraîner individuellement, sans mettre en jeu sa face et sans s'exposer aux jugements de ses pairs ou de l'enseignant·e. S'enregistrer et s'écouter permet de s'autocorriger et de le faire sans la pression d'une écoute extérieure :

Paul : « *Avec les non lecteurs, non lectrices, on peut travailler en répétition de phrase* ».

Une utilisation adaptée au niveau de compétences de l'élève est possible. Les élèves non encore lecteur·trice·s ne sont pas exclu·e·s de l'activité, qui peut être proposée en amont des premières acquisitions en lecture et viser des compétences de production orale dans un premier temps. Ainsi, j'ai pu observer des élèves non encore lecteur·trice·s montrer une fierté à comprendre un texte lu et à entrer dans l'activité sans réticences, alors que le rapport à l'écrit peut être douloureux chez ces élèves (Verdelhan-Bourgade 2002), ce que confirme un enseignant :

Françoise : « *L'un m'a dit qu'il était content d'avoir fait quelque chose de difficile* ».

Pour les élèves apprenti·e·s lecteur·trice·s, la segmentation de la tâche et sa simplification (lecture d'une seule phrase) permet de les mettre en situation de réussite.

Les enseignant·e·s rapportent un plaisir des élèves à utiliser l'application, plaisir que j'ai pu constater lors des observations de classe et qui se traduit notamment par une forte implication des élèves, une attention accrue pendant l'activité, des sourires et des rires lors de l'écoute ainsi qu'une volonté d'enregistrer sa production et de s'autoévaluer. C'est ce que confirment deux enseignant·e·s :

Françoise : « *Le support leur a énormément plu.* »

Mathilde : « *Lors de l'écoute de la version audio, les élèves font comme s'ils racontaient et parlaient, ils font des mimes suivant les différentes situations... C'est marrant à voir et bien sûr complètement spontané.* »

Au-delà du plaisir, l'engagement dans la tâche et la motivation sont des postures constatées par les enseignant·e·s., ce qui confirme que les pratiques légitimant l'utilisation des langues des répertoires linguistiques des élèves stimulent un engagement dans la littératie chez ces dernier·ère·s (Armand et al., 2015).

Il semblerait que les apports de l'application se situent en dehors des objectifs initialement restreints à l'entraînement à la lecture en français en favorisant une appréhension positive de l'activité par l'élève, mais aussi et surtout en permettant de créer des liens. En effet, on peut constater un décloisonnement des apprentissages et des espaces à plusieurs niveaux.

L'utilisation de l'application en classe permet une visibilité et une légitimation des langues familiales dans l'espace scolaire. Les langues des élèves sont reconnues et sécurisent l'entrée dans la langue de l'école, comme l'évoque une enseignante :

Hélène : « *[L'utilisation de l'application] crée un environnement "sécuré" pour entrer dans le français par la reconnaissance des langues premières.* »

Les observations de classe ont permis de constater une attention accrue des élèves lors de l'activité, cette attention et la compréhension étant soutenues par l'écoute en langue maternelle. Les mimiques du visage observées chez les élèves témoignent de leur attention et de leur compréhension : rires, sourires, froncements de sourcils...

L'utilisation de l'application permet également d'établir des passerelles entre le dispositif UPE2A et la classe dite ordinaire, selon plusieurs modalités rapportées par les enseignant·e·s. Par exemple, il est possible de transmettre à l'enseignant·e de la classe ordinaire l'enregistrement fait en UPE2A et comportant les phrases lues par l'élève. Ou encore, il est possible de mettre en œuvre des séances de lecture en classe entière, mais différenciées, car l'activité peut se faire à la fois sur la machine à lire « classique » et sur sa version plurilingue puisque les mêmes textes s'y retrouvent.

Enfin, des liens entre l'école et les familles peuvent être développés grâce à l'envoi facile et rapide des enregistrements aux parents par message ou courriel, ce qui permet un suivi des activités scolaires par un autre biais que l'écrit et l'utilisation de l'application à la maison. Les six élèves observé·e·s et interrogé·e·s déclarent avoir envie d'utiliser l'application à la maison. Par ailleurs, les parents déclarent unanimement souhaiter utiliser l'application à la maison avec leurs enfants ou pour eux-mêmes dans leur apprentissage personnel du français.

6. Conclusion

Si l'application ne semble pas répondre aux attentes en termes d'entraînement des compétences en lecture, son usage met en lumière l'intérêt de recourir aux langues familiales à l'école et de les considérer comme un appui à l'apprentissage de la langue de scolarisation. La reconnaissance institutionnelle des langues familiales permet la construction d'une relation de confiance entre l'école et les familles, mais aussi envers la langue de scolarisation, qui ne vient plus concurrencer et remplacer les langues des élèves, mais compléter leur répertoire linguistique. Cet outil est très facile d'utilisation pour les enseignant·e·s des classes ordinaires non spécialistes de la didactique des langues. Il peut aussi être considéré comme un outil de sensibilisation à destination de ces enseignant·e·s et une porte d'entrée vers des pratiques pédagogiques plurilingues.

Nous regrettons à ce titre son changement de nom. L'application est devenue aujourd'hui « la machine à lire allophone ». Au-delà de l'usage du terme « allophone » que l'on pourrait discuter (Prévost, 2022), ce qualificatif fait perdre à l'application son caractère inclusif en laissant penser que l'application ne s'adresse qu'à une catégorie d'élèves identifié·e·s. Or, de nombreux·ses élèves né·e·s en France sont plurilingues et parlent d'autres langues que celle de l'école à la maison, ils·elles pourraient utiliser l'application avec profit en créant des passerelles entre les langues apprises à l'école, dont le français, et les langues familiales.

- ⁱ Centre international de formation et d'outils à destination des maîtres.
- ⁱⁱ Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.
- ⁱⁱⁱ Voici les neuf langues choisies en raison de leur forte représentativité dans les répertoires linguistiques des élèves de l'Académie de Lyon : albanais – arabe – comorien – espagnol – italien – malgache - portugais – roumain – turc.
- ^{iv} Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés
- ^v Les textes ont été choisis en fonction de leur genre, de leur longueur et de leurs difficultés en termes linguistiques.
- ^{vi} « Dans la mesure où l'enseignement dans la Lx est efficace pour permettre la maîtrise de la Lx, un transfert de cette compétence vers la Ly se produira à condition d'une exposition adéquate à la Ly (soit à l'école ou dans l'environnement) et d'une motivation suffisante pour apprendre la Ly » (traduction française, Cummins 2009 : 5).
- ^{vii} À l'issue de l'expérimentation, d'autres langues pourraient être ajoutées en fonction des besoins identifiés.
- ^{viii} Le terme « langue maternelle », choix énonciatif fait par le CIFODEM dans sa présentation de l'application et figurant sur l'application elle-même, ne paraît pas être le plus pertinent car trop restrictif. En effet, l'autre langue connue par l'élève n'est pas nécessairement celle que lui a transmise sa mère ou ses parents. Cela peut être une langue de scolarisation apprise ultérieurement ou toute autre langue acquise en contexte formel ou informel. Lorsque l'élève écoute l'histoire, et qu'il·elle peut choisir dans quelle langue il·elle souhaite le faire, deux boutons apparaissent alors : « français » et « langue maternelle ». Faire figurer le nom de la langue plutôt que « langue maternelle » semblerait plus pertinent.
- ^{ix} <https://fodem-descartes.fr/wp-content/uploads/present/mal-allo/index.html> (consulté le 12/02/2024).
- ^x L'entretien s'est déroulé en français avec des recours à la traduction entre participant.e.s selon les besoins et les compétences de chacun.e.
- ^{xi} Lors des évaluations de classe trimestrielles, les élèves ne semblent pas avoir développé plus de compétences en lecture avec l'application qu'avec des activités plus traditionnelles, selon les déclarations des enseignant.e.s.
- ^{xii} Les enseignant.e.s sont identifié.e.s par des pseudonymes.

Références bibliographiques

- Armand, F., Magnan, M.-O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., Rousseau, C., Vatz, M. (2015). *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives*. (2013-ER-165406). Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_armandf_rapport_allophones-immigrants.pdf
- Armand, F. et Maynard, C. (2021). Développer la compétence à écrire en français langue seconde chez des adolescent.e.s en situation de grand retard scolaire : textes identitaires et ateliers d'expression théâtrale plurilingues. *Revue des sciences de l'éducation*, 47 (2), 60-94. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2021-v47-n2-rse06429/1082076ar.pdf>
- Beacco, J-C. (2016). *École et politiques linguistiques*. Didier.
- Coste, D. (2013). *Les langues au cœur de l'éducation*. Éditions Modulaires Européennes.

- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, (19), 15-20. <https://fabriquedespetitslecteurs.ca/wp-content/uploads/2019/06/Article-Jim-Cummins-La-langue-maternelle-des-enfants-bilingues.pdf>
- Cummins, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners* 11(2), 38-56.
- Cummins, J. (08/05/2013). *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : état des connaissances pour des politiques et des pratiques éducatives efficaces* [présentation d'un conférencier invité]. Université de Montréal.
- Germain, B. (2014). Migrer de langue en langue. Dans C. Klein (dir.), *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2*. SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Paris, 11-52.
- Prévost, J. (2022). Repenser l'allophonie - y compris dans son expression - pour une inclusion scolaire efficiente. *Tréma* [En ligne], 58. URL : <http://journals.openedition.org/trema/7640> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.7640>
- Rafoni, J-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmattan.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Presses Universitaire de France