



HAL
open science

Mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle en cycle 1 : le cas de l'enseignement du français en Thaïlande

Marie-Pierre Hervé

► **To cite this version:**

Marie-Pierre Hervé. Mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle en cycle 1 : le cas de l'enseignement du français en Thaïlande. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03245280

HAL Id: dumas-03245280

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03245280>

Submitted on 1 Jun 2021

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.



Mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle en cycle 1 :

Le cas de l'enseignement du français en Thaïlande

**Hervé
Marie-Pierre**

Sous la direction de Diana-Lee Simon

UFR LLASIC

Mémoire Professionnel de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2019-2020



Mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle en cycle 1 :

Le cas de l'enseignement du français en Thaïlande

**Hervé
Marie-Pierre**

Sous la direction de Diana-Lee Simon

UFR LLASIC

Mémoire Professionnel de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES
Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je remercie Diana-Lee Simon qui a bien voulu encadrer la rédaction de ce mémoire pour ses conseils et remarques bienveillantes.

Je remercie également Muriel pour ses relectures attentives et son support. Je remercie Philippe pour ses talents de cuisinier et m'avoir supportée pendant ce travail de recherche et de rédaction.



UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

DECLARATION

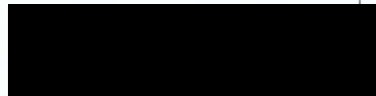
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : HERVE


PRENOM : Marie Pierre

DATE : 5/10/2020

SIGNATURE :



Sommaire

	1
Remerciements	2
Sommaire	4
Introduction	6
Partie 1 - Présentation du contexte	9
1. CONTEXTE GENERAL.....	10
1.1. LA SITUATION LINGUISTIQUE DE LA THAÏLANDE.....	10
1.2. LE FRANÇAIS EN THAÏLANDE	11
1.3. LE SYSTEME EDUCATIF THAÏLANDAIS.....	11
1.4. CONTEXTE LOCAL : KOH SAMUL.....	12
2. PRESENTATION DE L'INSTITUTION	13
2.1. UNE ENTREPRISE PRIVEE DANS UN CONTEXTE CONCURRENTIEL.....	13
2.2. UN ETABLISSEMENT HOMOLOGUE AEFÉ	13
2.3. LES LANGUES DE L'ECOLE :	15
2.4. LE PUBLIC :	16
3. PRESENTATION DU PROJET « DEUX MAINS », UN LIVRE TRI-PLURILINGUE.....	17
3.1. ANALYSE DES BESOINS	17
3.2. QUESTIONNEMENTS ET PROBLEMATIQUE.....	18
3.3. « DEUX MAINS » : UNE SEQUENCE AUTOUR DE LA REALISATION D'UN LIVRE TRI/PLURILINGUE EN CYCLE 1.....	20
Partie 2 - Cadrage théorique.....	27
1. DEVELOPPER LA COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE.....	28
1.1. DEFINIR LES CONCEPTS CENTRAUX	28
1.2. LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME ET LES APPROCHES PLURIELLES	32
1.3. SAVOIR-FAIRE : DISPOSITIFS ET PRATIQUES DE CLASSE PLURILINGUES	35
1.4. SAVOIR ETRE : LA POSTURE PLURILINGUE DE L'ENSEIGNANT	36

2.	DEVELOPPER LES COMPETENCES METALINGUISTIQUES	38
2.1.	SAVOIRS.....	38
2.2.	SAVOIR -ETRE : FAVORISER UNE CULTURE METALINGUISTIQUE PLURIELLE.....	39
2.3.	SAVOIR-FAIRE	39
3.	DEVELOPPER LE LANGAGE ORAL	40
3.1.	SAVOIRS.....	40
3.2.	SAVOIR-FAIRE : LES VECTEURS DE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL EN MATERNELLE.....	40
3.3.	SAVOIR-ETRE : ADAPTER SON LANGAGE ET REDUIRE SON PROPRE TEMPS DE PAROLE	42
4.	SAVOIR EVALUER	42
Partie 3 - Analyse de la Démarche d'ingénierie pédagogique.....		44
1.	INTEGRER LA COMPETENCE PLURILINGUE A LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE.....	46
1.1.	PAR LE CHOIX DU SUPPORT / MATERIEL	46
1.2.	DANS LES DOMAINES DE COMPETENCES DU CYCLE 1.....	48
2.	INTEGRER L'EDUCATION PLURILINGUE AU CADRE DIDACTIQUE.....	54
2.1.	L'EXPERIENCE PLURILINGUE	54
2.2.	LA CULTURE METALINGUISTIQUE.....	56
2.3.	LA CULTURE EDUCATIVE : QUELLES MODALITES D'APPRENTISSAGE, QUELLES METHODES	56
3.	INTEGRER L'EDUCATION PLURILINGUE A L'EVALUATION.....	60
3.1.	L'EVALUATION DANS LES DOMAINES DE COMPETENCES :	61
3.2.	L'EVALUATION DE LA COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE.....	61
4.	PERSPECTIVES INSTITUTIONNELLES.....	65
4.1.	AVEC LES AUTRES ENSEIGNANTS DU CYCLE :	65
4.2.	AVEC LES AUTRES CYCLES :	65
4.3.	AVEC LES FAMILLES :	65
Conclusion.....		66
Bibliographie.....		69
Sigles et abréviations utilisés.....		72
Annexe : Volume 2.....		73

Introduction

Mes activités professionnelles ont toujours été en lien avec l'action éducative auprès du jeune public, que ce soit en tant qu'animatrice ou directrice d'accueil collectif de mineurs, ou en tant qu'assistante d'éducation en collège et lycée. Après un premier cursus universitaire en psychologie, je me suis tournée vers l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) afin de concilier mon goût pour le voyage et la découverte d'autres cultures avec mon métier, un métier tourné vers les autres, au contact de différents publics, qui a du sens et une réelle utilité sociale.

Cette réorientation professionnelle m'a conduit d'abord au Maroc. Enseignante de petite section d'une école privée bilingue français / arabe, j'ai été confrontée aux problématiques autour du bi/plurilinguisme et du français langue de scolarisation. La culture éducative de cette école était uniquement immersive, avec plusieurs tentatives de la direction d'interdire que les enfants parlent le darija, leur langue maternelle. Parallèlement aux difficultés que je rencontrais dans l'enseignement, j'ai été tour à tour étonnée puis admirative des compétences que les enfants développaient : ils apprenaient deux langues secondes, le français et l'arabe classique, ainsi que deux systèmes d'alphabet avec deux sens de lecture et d'écriture. En quelque sorte, ils développaient seuls leur compétence plurilingue *malgré* l'école qui ne reconnaissait pas d'autres langues que celles de scolarisation.

L'année suivante, je partais en Tanzanie, à l'Alliance Française de Dar es Salam pour réaliser mon stage de Master 1. Auprès d'un public adulte cette fois, je me suis intéressée aux pratiques de classe qui permettent de développer la compétence interculturelle des apprenants ainsi qu'à la notion de transculturalité.

Après avoir enseigné un an à Bangkok dans le cadre de la coopération militaire franco-thaïe, j'ai postulé pour un poste à mi-temps à l'école française internationale de Koh Samui afin de rester en Thaïlande et finir l'année de Master 2 FLE AD en réalisant le stage sur mon lieu de travail avec un public que j'affectionne particulièrement, les 3-6 ans.

Forte de ces expériences, ainsi que de deux années d'études supplémentaires, je voulais, pour ce nouveau poste en établissement homologué par l'Agence de l'Enseignement Français à l'Etranger (désormais AEFÉ), tenter de répondre différemment à mes questionnements.

Comment gérer l'hétérogénéité linguistique afin que tous bénéficient des apprentissages ?
Comment développer le langage oral en langue de scolarisation mais également en langue maternelle et en langue de communication au sein de l'école ?

Cette recherche-développement s'articule autour de la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et pluriculturelle dans une classe de maternelle (cycle 1) d'un établissement français en Thaïlande.

Une recherche-développement en didactique des langues partage plusieurs caractéristiques avec la recherche-action et s'en différencie par sa finalité.

« Une recherche-action en didactique des langues est une intervention sur un dispositif d'enseignement/apprentissage ou de formation/accompagnement effectuée par un individu ou par un groupe, accompagné par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs. Une recherche-action débouche sur un produit validé, que ce soit dans un contexte isolé, ou mieux, de manière large. Le produit pouvant être une tâche, un dispositif, une publication, un rapport, une manifestation, des outils de cours, etc. » (Montagne-Macaire, 2007, p. 98)

Une recherche-action allie donc recherches théoriques et action pragmatique, appliquées à un contexte spécifique pour introduire du changement dans une situation-problème. Le chercheur est engagé et participant, il intervient dans le but d'un changement des pratiques et/ou des représentations. Plusieurs étapes caractérisent le déroulement d'une recherche-action : « la phase diagnostic de la situation problème, la prise de décision des praticiens et des chercheurs sur les actions à mener qui débouche sur un plan d'action, l'analyse postérieure à l'action des effets et ajustements par rapport à des incidents critiques, la phase d'évaluation et une phase de rétroaction et transfert. » (Montagne-Macaire, 2007, p. 107)

La recherche-développement a également pour finalité la conception d'un dispositif, outil, instrument innovant.

Ce mémoire s'inscrit donc le cadre d'une recherche-développement :

A partir d'une problématique contextualisée et des apports théoriques issus de champs didactiques variés, je propose une séquence et du matériel pédagogique aux objectifs multiples ayant pour but de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves. J'émet également des propositions pour mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle et l'intégrer au cadre didactique et au cadre institutionnel.

Le contexte sanitaire mondial avec la pandémie de Covid-19, la fermeture des écoles en mars 2020 et la mise en place de la continuité pédagogique sont autant de facteurs qui ont, d'une part influencé la forme du projet final et d'autre part, ne m'ont pas permis de tester et d'évaluer le matériel conçu pendant la durée de mon stage. Dans l'impossibilité de collecter, d'analyser des données et d'en tirer des conclusions quant à la pertinence et aux effets du matériel conçu – présenté dans le mémoire sous un angle analytique - j'espère toutefois qu'il pourra servir aux enseignants de cycle 1 dans la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et pluriculturelle au sein de leur classe.

La première partie du mémoire est consacrée à la présentation du contexte et de l'institution ainsi qu'à la description du projet d'ingénierie pédagogique : la conception d'une séquence pédagogique intitulée « Deux mains », dont le but est la réalisation d'un livre tri /plurilingue par les enfants et qui intègre une démarche plurilingue au sein des domaines de compétences scolaires, définies dans le programme de cycle 1 de l'éducation nationale.

L'Enseignement Français à l'Etranger (EFE) se trouve à l'intersection de la didactique de l'oral, de la langue de scolarisation et du plurilinguisme. La seconde partie présentera donc les apports théoriques issus de ces trois champs didactiques sous l'angle des savoirs, savoir-être et savoir-faire qui m'ont semblé pertinents pour mettre en œuvre l'éducation plurilingue et pluriculturelle en classe multi-niveaux cycle 1 (classe de maternelle regroupant la petite, moyenne et grande section).

Je présenterai dans la troisième partie comment la compétence plurilingue et pluriculturelle est intégrée au niveau de la séquence pédagogique (*micro*) et au niveau des pratiques de classe et du cadre didactique (*méso*) de l'action pédagogique. Je proposerai également quelques pistes de réflexion et perspectives pour sa mise en œuvre au niveau institutionnel (*macro*). Enfin, je conclurai par un bilan réflexif de cette expérience.

Partie 1

-

Présentation du contexte

1. Contexte général

1.1. La situation linguistique de la Thaïlande

La Thaïlande est un pays avec une forte tradition monolingue, en dépit de la diversité des peuples présents et des langues parlées sur son territoire. La langue utilisée dans les médias et les administrations et enseignée à l'école est une variété régionale du thaï, le *thaï siamois* (du centre), bien que celle-ci ne soit pas déclarée comme langue officielle. Au total, ce sont 80 langues réparties en 5 familles qui sont présentes sur le territoire. Les variétés régionales du thaï sont très différentes les unes des autres et l'intercompréhension demeure difficile (Leclerc, 2019). La politique linguistique des autorités thaïlandaises est décrite par l'auteur comme assimilatrice et non interventionniste en matière législative.

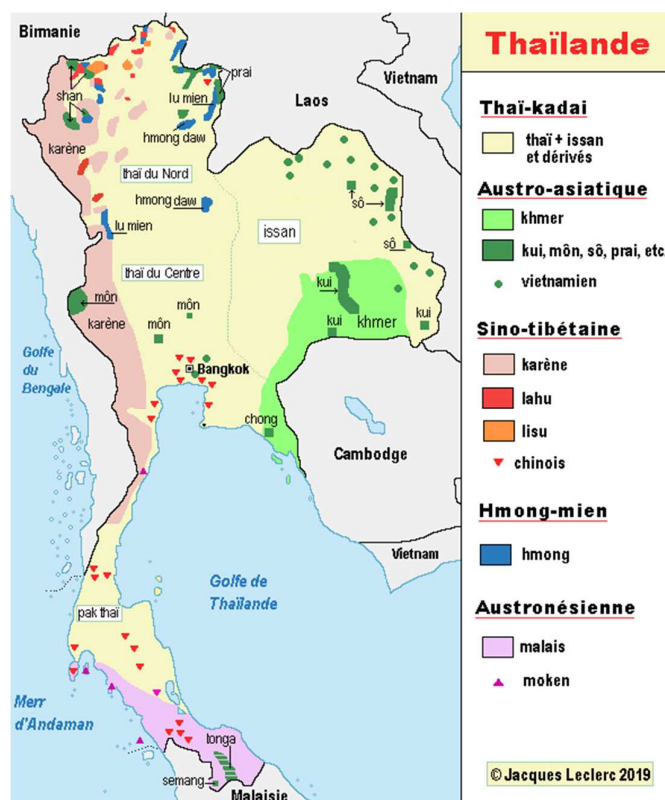


Figure 1 : Carte linguistique de la Thaïlande¹

¹ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/thaïlande.htm>

D'après Yanaprasart (2001), l'identité nationale thaïlandaise est fortement liée au thaï standard. Ce monolinguisme n'inciterait pas l'apprenant thaï à prendre conscience de l'importance ou de la nécessité d'autres langues hors de la vie scolaire. Elle avance une raison historique - la Thaïlande est le seul pays de la région qui n'ait jamais été colonisé - et des raisons linguistiques : la distance entre le thaï et d'autres langues étrangères, pourrait décourager les apprenants et mettre un frein à la volonté de communication.

1.2. Le français en Thaïlande

Pour un pays qui n'a pas de relations historiques avec la francophonie et qui n'a pas de politique très volontariste en matière de langues étrangères, l'enseignement du français occupe cependant une place de choix. Avec 50 000 apprenants thaïlandais par an, (dont 39 500 collégiens et lycéens, 5 000 étudiants, 4 000 apprenants en Alliance française) pour un total de 560 000 locuteurs de français, la langue française est en troisième place des langues étrangères derrière l'anglais et le chinois mandarin.²

L'importance que revêt le français est due à l'attachement de la famille royale à la langue française et à un réseau dynamique articulé autour de la coopération éducative et culturelle. Celui-ci est constitué de quatre Alliances Françaises, à Bangkok, Chiang Mai, Chiang Rai et Phuket, et de cinq établissements AEFÉ (LFIB Bangkok conventionné, La Petite Ecole, Phuket, Pattaya, Koh Samui) ainsi qu'une association thaïlandaise des professeurs de français forte de 900 membres qui a été fondée par Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana en 1977 et qui promeut l'enseignement du français et de la recherche ainsi que la collaboration entre professeurs.

1.3. Le système éducatif thaïlandais

Les différents indicateurs brossent un portrait en demi-teinte des résultats du système éducatif thaïlandais. L'école gratuite est obligatoire à partir de 6 ans pour une durée de 9 ans et la scolarisation en maternelle, ainsi qu'au lycée est également gratuite mais facultative.

²<https://th.ambafrance.org/Presentation-2812> Site de l'ambassade de France en Thaïlande

Cela se traduit par un fort taux d’alphabétisation (93, 5%) et de scolarisation à l’école primaire (89,7%)³.

Les filles sont autant scolarisées et alphabétisées que les garçons et sont plus nombreuses à continuer leurs études secondaires et universitaires. Elles sont également plus nombreuses à vouloir s’engager dans des études scientifiques et ont fait des meilleurs scores au test PISA que leurs homologues masculins (WENR, 2018)⁴

Cependant, les résultats de la Thaïlande au test Pisa de 2018 la place parmi les mauvais élèves de l’OCDE mais également de la zone Asie du sud-est. Plus inquiétant, les performances baissent d’année en année, notamment en lecture. En cause, de grandes disparités socio-économiques, mais également entre les zones urbaines et rurales, un problème de formation des enseignants, des méthodes basées sur les cours magistraux et l’apprentissage par cœur. Le manque de qualité de l’enseignement public conduit les parents qui le peuvent à opter pour les écoles privées et/ou internationales (Leclerc, 2019).

1.4. Contexte local : Koh Samui

Koh Samui est une petite île du sud de la Thaïlande qui compte 60 000 habitants, locaux et expatriés compris, avec une importante communauté française. Son économie est principalement axée sur le tourisme.

L’île compte plusieurs écoles internationales : Cambridge curriculum, Panyadee School, International School of Samui, Lamai International School, Oonrak School, IFDS (Ecole française) et enfin l’Ecole Française Internationale de Koh Samui (désormais EFIS), homologuée AEFÉ, où j’ai réalisé mon stage et qui est également mon employeur.

³ UNICEF. « Statistiques ». Consulté le 20 juillet 2020.
https://www.unicef.org/french/infobycountry/Thailand_statistics.html

⁴ <https://wenr.wes.org/2018/02/education-in-thailand-2>.

2. Présentation de l'institution

J'ai réalisé mon stage sur mon lieu de travail, l'école française internationale de Koh Samui en Thaïlande. C'est un établissement homologué par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) qui scolarise environ 80 élèves de la maternelle à la terminale. En maternelle et primaire, il y a donc 3 classes multi-niveaux à raison d'une classe par cycle. J'étais enseignante à mi-temps (12 h/ semaine) principalement en cycle 1 (enfants de 3 à 6 ans), afin de développer la compréhension et la production orale en français qui est la langue de scolarisation pour les élèves non ou peu francophones.

2.1. Une entreprise privée dans un contexte concurrentiel

L'EFIS est une entreprise privée, rachetée par un investisseur thaïlandais après une quasi-faillite en 2016. Elle est gérée depuis par le directeur de l'école M. Stéphane Salaun qui est également mon maître de stage. Malgré les difficultés financières antérieures et un environnement concurrentiel, la situation s'est assainie progressivement et un déménagement dans de nouveaux locaux est prévu pour la rentrée 2021, afin de respecter les normes des établissements internationaux en Thaïlande et de pouvoir accueillir plus d'élèves.

Les frais d'inscriptions de l'établissement sont moins élevés que dans les autres écoles internationales de l'île et les familles françaises qui répondent aux critères de revenus ont droit à des bourses sur les frais de scolarité.

2.2. Un établissement homologué AEFÉ

2.2.1. Le réseau AEFÉ

Le réseau AEFÉ, en relation avec l'ambassade concernée et le Ministère des Affaires Étrangères, accorde les homologations qui garantissent que l'enseignement dispensé répond bien aux exigences du système éducatif français. Ses deux missions principales sont de garantir l'accès à l'éducation pour les familles françaises expatriées et de renforcer la diplomatie d'influence de la France à l'étranger.

L'EFÉ (enseignement français à l'étranger) peut se targuer d'une croissance de 2% environ par an, d'un excellent taux de réussite au baccalauréat, d'une bonne réputation, d'un réseau

dynamique et de la volonté affichée du Président de doubler les effectifs à l’horizon 2030, notamment en attirant un public non francophone.

Après avoir subi une forte coupe en 2017 (-33 millions d’euros, soit près de 10% de son budget global de fonctionnement), une augmentation du budget de 24 millions d’euros est prévue pour l’année 2020, ainsi qu’une stabilisation pour 2021/2022, afin de permettre d’atteindre les objectifs d’un doublement des effectifs d’ici 2030. ⁵

Au niveau de l’établissement, l’AEFE et les services de l’ambassade de la coopération linguistique et culturelle fournissent un support pédagogique et s’assurent que les critères de l’homologation sont respectés. Ceux-ci peuvent être contraignants pour une petite structure qui peine parfois à recruter des enseignants avec les qualifications requises.

2.2.2. La politique des langues AEFÉ

La politique des langues AEFÉ est structurée selon trois orientations :

- « -La maîtrise pour tous du français, (langue, culture, valeurs),
- La pratique pour tous de la langue et de la culture du pays d’accueil à égale qualité d’enseignement et d’apprentissage, à égales dignité et considération accordées à l’histoire et à la culture.
- Une éducation plurilingue et interculturelle, dynamique et novatrice, attestant de l’ouverture des établissements a la dimension internationale, de façon à développer chez tous les élèves une compétence diversifiée en langues, systématiquement certifiée, et dont ni le nombre ni le choix ne sauraient être déterminés a priori. » (AEFE, 2012, p. 6)

De ces orientations découlent trois dialectiques qui définissent la spécificité de l’EFE :

- Application / adaptation : s’adapter au contexte tout en dispensant un enseignement conforme aux programmes de l’éducation nationale.
- Excellence / réussite pour tous : viser l’excellence tout en accueillant les élèves non francophones et en leur permettant de réussir au sein du système français.

⁵ Rapport général n° 140 (2019-2020) de MM. Vincent Delahaye et Remi Féraud, fait au nom de la commission des finances, déposé le 21 novembre 2019. Consulte en ligne le 13/09/20

- Promotion du français / du plurilinguisme : promouvoir une éducation plurilingue comme « produit d'appel » de la langue et de la culture française.

(*Actes Séminaire Français langue de scolarisation AEFÉ, 2006*)

Cette politique linguistique, décrite par les auteurs eux-mêmes comme ambitieuse et résolument tournée vers le plurilinguisme, est mise en œuvre grâce à plusieurs dispositifs pédagogiques (comme l'enseignement d'une matière intégrée en langue étrangère (EMILE) pour le primaire ou discipline non linguistique enseignée en langue étrangère (DNL) au secondaire) ou curriculaires (parcours PARLE, sections internationales ou binationales)(AEFE, 2019).

Il y est précisé que le choix des langues ainsi que les modalités pédagogiques de cette éducation plurilingue doivent être pensés au cas par cas, en prenant en compte différents facteurs tels que les langues présentes dans l'environnement, le profil du public, le projet d'établissement ou encore la formation des équipes enseignantes.

L'AEFE émet plusieurs recommandations pour l'accueil des enfants allophones et le développement du plurilinguisme. Elle recommande par exemple l'immersion progressive et contrôlée en maternelle ainsi que le dispositif ALEF (appui linguistique pour l'enseignement français) qui repose sur l'intervention en doublette avec un enseignant bilingue langue de scolarisation/langue du pays d'accueil. Si la doublette d'enseignant est peu envisageable financièrement pour de nombreux établissements, la présence de l'assistante scolaire est une aide précieuse pour accueillir les enfants non francophones en cycle 1.

2.3. Les langues de l'école :

L'EFIS propose un parcours diversifié en langues, compte-tenu de la taille de la structure. Dès le cycle 1, les élèves suivent l'enseignement dans les trois langues : le français, langue de scolarisation, le thaï, langue du pays d'accueil et l'anglais, langue qui fait souvent office de *lingua franca* au sein de l'école et dans les familles binationales. Elles seront à présent désignées sous l'appellation générale « langues de l'école » car elles sont langues de

communication et langues supports d'apprentissages non linguistiques, le français conservant toutefois son statut de langue de scolarisation.

A partir du CP (cycle 2), les élèves commencent à apprendre une première langue étrangère (LE), le chinois, et ont la possibilité de choisir l'espagnol à partir du collège. Cette offre linguistique variée est un atout auprès des parents dans un contexte éducatif concurrentiel et l'EFIS se distingue des autres établissements qui proposent des parcours bilingues thaï/anglais. Cet enseignement des langues est pratiqué selon un mode immersif, par des enseignants locuteurs natifs.

Les parents, qu'ils soient francophones ou non, expriment le désir que leurs enfants apprennent la langue de scolarisation et l'anglais. La langue du pays d'accueil, le thaï, n'est pas plébiscitée, ce qui a conduit la direction à décider une réduction des heures d'enseignement en langue thaïe en maternelle et primaire et une augmentation des heures d'anglais à la rentrée 2020/2021.

2.4. Le public :

Il est difficile de fournir des statistiques en pourcentage sur de petits effectifs qui fluctuent beaucoup en cours d'année. Néanmoins, sur l'établissement, les élèves se répartissent ainsi : la moitié sont français, 35% sont binationaux et 15% sont de pays-tiers ou nationaux thaïlandais.

C'est donc un public très hétérogène en ce qui concerne les pratiques linguistiques : de l'enfant francophone monolingue, à celui thaï monolingue, en passant par différents degrés de maîtrise des trois langues de l'école, selon le contexte familial. Pour les binationaux, très souvent la langue maternelle au sens propre est le thaï, le français étant la langue « paternelle » puis langue de scolarisation. La langue de communication à la maison est souvent le « thaïglish » métissé de français. Ces observations empiriques ont été faites en cours d'année, le questionnaire à destination des parents concernant l'usage des langues n'ayant pas été retourné.

Le contexte familial joue un rôle fondamental dans l'acquisition des premières compétences linguistiques, des attitudes et des représentations du monde en général et des langues en particulier que les enfants élaborent inlassablement. Les aspects psychologiques et affectifs

de l'acquisition /apprentissage des langues ne sont pas le sujet de cette recherche, mais ils sont à prendre en compte car ils peuvent influencer l'attitude et la motivation des élèves pour l'apprentissage de la langue française.

En cycle 1, dans les temps libres, on observe que les affinités se construisent en fonction des compétences linguistiques et de la facilité à communiquer, échanger et jouer ensemble. L'utilisation spontanée des autres langues (pour les enfants monolingues) devient de plus en plus fréquente au cours de l'année, avec l'utilisation d'expressions idiomatiques, d'ordres, de mots pour désigner. Au cours de la scolarisation, les usages linguistiques se métissent et reflètent la maîtrise grandissante des trois langues de l'école, avec l'utilisation du « *code switching* », alternance codique et des activités fréquentes de médiation entre élèves de différents niveaux.

3. Présentation du projet « Deux mains », un livre tri-plurilingue.

3.1. Analyse des besoins

Après avoir décrit le contexte et défini les missions de l'école, la réussite au sein du système éducatif français ET l'éducation plurilingue, il s'agit maintenant d'analyser plus finement les besoins pédagogiques. La commande de stage initiale, à savoir *développer les compétences linguistiques à l'oral en français*, s'est précisée ensuite grâce aux informations recueillies lors des réunions formelles ou informelles, avec la direction et l'équipe enseignante ainsi que par l'observation participante en classe.

- Besoin de développer les compétences à l'oral du français langue de scolarisation, afin de favoriser le passage à l'écrit au primaire. En effet, pour les élèves allophones ou binationaux, la scolarisation en langue française et notamment le passage à la lecture et à l'écriture présente des difficultés supplémentaires. En cause, la maîtrise insuffisante du système phonologique français qui empêche de retranscrire correctement les sons entendus et la pauvreté du lexique qui gêne l'accès au sens lors de la lecture.

- Besoin de développer les compétences linguistiques en anglais et en thaï. Concernant l'anglais, cette demande émane des parents et de l'institution. La langue thaïe ne jouit pas d'un statut aussi prestigieux, certains parents choisissant même de parler exclusivement en anglais en famille. Les textes de l'AEFE sont pourtant explicites quant à l'importance de la langue du pays d'accueil, langue maternelle de nombreux élèves.
- Besoin de matériel pédagogique pertinent dans le contexte linguistique et culturel qui permettrait de travailler transversalement dans les trois langues enseignées. Les projets en équipe sont coûteux en temps et difficiles à mettre en œuvre sans réelle coordination de l'enseignement des langues. La conception de matériel pédagogique tri/plurilingue « clé en main » a pour but de favoriser la transversalité entre les langues sans occasionner un surplus de travail pour les collègues.
- Besoin de renforcer les actions d'éducation à la santé, notamment par l'apprentissage des règles d'hygiène des mains. Le contexte sanitaire mondial et les protocoles sanitaires mis en place dans les établissements rendent ces actions de prévention d'autant plus nécessaires.

3.2. Questionnements et Problématique

L'enjeu du stage et de cette recherche-développement est de répondre à ces différents besoins tout en restant dans le cadre défini par le curriculum et les programmes français. Les problématiques autour de l'acquisition / apprentissage de la langue de scolarisation, de la langue maternelle et de la langue de communication sont particulièrement saillantes en maternelle et primaire des établissements français à l'étranger. L'hétérogénéité linguistique des élèves remet en question certaines pratiques éducatives et représente un défi pour les enseignants.

Or, de nombreux travaux sur le plurilinguisme montrent que cette diversité et cette hétérogénéité peut être le moteur même du développement des compétences linguistiques en langue de scolarisation mais également dans les autres langues présentes dans le répertoire des élèves. Partant du constat que l'enseignement immersif et cloisonné des langues n'est pas adapté aux besoins du public et aux missions de l'institution, que les dispositifs spécifiques prévus pour l'accueil des enfants allophones en établissement AEFÉ ne sont pas

applicables dans ce contexte, j'ai donc fait le choix d'adopter une approche plurilingue afin de développer ce répertoire de langues, à partir des compétences linguistiques « déjà là » des élèves et de valoriser leur compétence plurilingue émergente dans le cadre scolaire.

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas) il/elle ne classe pas les langues dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11)

La didactique du plurilinguisme postule que le développement de cette compétence plurilingue est favorisé par l'articulation et la mise en relation des langues entre elles ainsi que par le développement des compétences métalinguistiques, donnant lieu à notre questionnement et à la problématique suivante :

Comment et à quel niveau articuler les langues de l'école afin de développer la compétence plurilingue des élèves ? Comment l'intégrer dans les domaines de compétences du cycle 1 ? Quelle démarche didactique, quelles pratiques et quelle posture adopter dans le contexte spécifique de l'Enseignement Français à l'étranger ?

Le projet d'ingénierie pédagogique, présenté dans la partie suivante, est une des réponses possibles à cette problématique et propose l'articulation des langues entre elles et aux domaines de compétences au niveau micro de l'action éducative, celui de la séquence pédagogique.

3.3. « Deux Mains » : une séquence autour de la réalisation d'un livre tri/plurilingue en cycle 1

3.3.1. Finalité :

Mettre en œuvre une démarche d'éducation plurilingue et pluriculturelle autour d'un projet d'éducation à la santé en cycle 1 d'une école AEFÉ en Thaïlande.

3.3.2. But :

Le but est de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves afin de favoriser l'apprentissage des langues de l'école et l'acquisition des compétences transversales du cycle 1.

3.3.3. Objectifs généraux et objectifs pédagogiques opérationnels

Objectifs généraux	Objectifs pédagogiques opérationnels
Développer la compétence plurilingue	
Favoriser l'émergence d'une conscience des langues et de leur fonctionnement	Savoir nommer les langues de l'école, de l'environnement. Connaître quelques caractéristiques de sa situation / son environnement linguistique
Favoriser le développement des compétences métalinguistiques	Savoir qu'il existe une grande diversité d'univers sonores { phonèmes, schémas rythmiques... } Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture Savoir qu'il existe entre les langues / les variétés linguistiques des ressemblances et des différences.
Développer la compétence pluriculturelle	Savoir observer des phénomènes culturels dans des cultures plus ou moins familières. Savoir que les cultures influencent les comportements et pratiques sociales.
Reconnaître et valoriser les compétences plurilingues des élèves ainsi que toutes les langues présentes dans l'environnement	Raconter un livre dans la/les langues de son choix, à l'école et à la maison avec différents interlocuteurs.

<p>Favoriser l'apprentissage des langues de l'école.</p> <p>Du français langue de scolarisation</p>	<p><u>Objectifs lexicaux :</u> Connaître les parties du corps. Connaître le vocabulaire relatif à l'hygiène. Connaître les adjectifs contraires : propre/sale, droite/gauche.</p> <p><u>Objectifs syntaxiques :</u> Utiliser la première personne du singulier. Décrire une suite d'actions.</p> <p><u>Objectifs métalinguistiques :</u> Connaître les mots pour désigner les unités de la langue (lettre, mot, phrase)</p> <p>Compréhension des consignes.</p>
<p>Développer les compétences transversales :</p> <p>Promouvoir l'apprentissage des règles à l'école pour la prévention des maladies et des risques</p> <p>Les nombres et leur utilisation</p> <p>La motricité fine, le contrôle du geste, l'utilisation du matériel scolaire</p> <p>Les savoir-être de l'élève.</p> <p>Les compétences numériques</p>	<p>Connaître et mettre en œuvre les règles d'hygiène à l'école. Connaître quelques objets ou animaux dangereux.</p> <p>Connaître la suite numérique orale dans les langues de l'école jusqu' à 5, jusqu'à 10.</p> <p>Réaliser les supports visuels à l'aide de différents outils et matériaux.</p> <p>Écouter et suivre une consigne donnée par l'enseignant. Participer à une discussion, écouter les autres élèves.</p> <p>Réaliser le livre collectif du projet sur une plateforme en ligne</p>

3.3.4. Contenus

Les contenus sont articulés autour d'une thématique : les deux mains de l'enfant.

Les mains sont le premier moyen pour lui de connaître et d'appréhender le monde qui l'entoure. C'est littéralement la racine du mot apprendre qui vient du latin *apprehendere* : prendre, saisir, attraper. Par elles, il conquiert davantage d'autonomie en développant ses habiletés motrices, par l'observation et l'imitation des gestes de l'adulte. Les activités de manipulation et les activités graphiques en cycle 1 visent ainsi à développer la motricité fine et le contrôle grapho-moteur nécessaire à l'apprentissage de l'écriture.

Les mains sont également le premier moyen de coder l'information, en situation exolingue, un moyen dont les enfants se saisissent naturellement et de manière ludique, mais sur lequel on peut baser la construction de compétences linguistiques et métalinguistiques. Par exemple, le code gestuel pour se dire bonjour varie selon les cultures, ce qui permet de construire des premières connaissances sur l'arbitraire du signe.

Enfin, les mains sont les principaux vecteurs de germes en maternelle, où le matériel et les jeux sont partagés. L'hygiène des mains est donc au centre des actions de prévention et d'éducation à la santé en cycle 1. De par le rôle important qu'elles tiennent dans l'exploration de l'environnement, elles sont malheureusement aussi la cause de nombreux accidents domestiques.

Dans la séquence proposée, les compétences relatives à la connaissance des règles d'hygiène sont abordées de manière implicite par le *faire*, la ritualisation et la didactisation du lavage des mains plutôt qu'une action de prévention explicite contre le coronavirus. Les enfants ont été soumis ces derniers mois au confinement, au port du masque, à la fermeture des écoles et à des messages plus ou moins anxiogènes dans leur environnement, il me semble important que cette séquence permette de dédramatiser l'action préventive tout en acquérant des gestes simples d'hygiène au sein de l'école.

3.3.5. Démarche et activités

La démarche adoptée :

- s'inscrit dans une démarche de projet. La production finale est un livre tri-plurilingue individuel, réalisé par les enfants, adapté à leurs compétences et leur âge. La réalisation du projet sollicite de nombreuses compétences transversales et pas uniquement des compétences linguistiques. Toutes les sous-tâches ne concourent pas directement à la réalisation du projet final mais y sont liées.

- s'inscrit dans le cadre des approches plurielles telles que définies par Candelier, notamment l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues c'est-à-dire que la diversité linguistique est au cœur même de la démarche pédagogique (Candelier, 2008b). Il s'agit d'intégrer les langues de l'école et celle de l'enfant dans le même espace, celui de la classe et celui, plus symbolique, du livre.

- s'inscrit dans le cadre des programmes de l'éducation nationale : les cinq grands domaines de compétences sont explorés au cours des différentes activités.

- s'adapte et répond aux besoins psychologiques de l'enfant. En tissant des liens entre les trois langues de l'école et en encourageant l'élève à utiliser ses ressources plurilingues, cette démarche vise à réduire l'insécurité linguistique et lui permettre de s'exprimer avec les moyens dont il dispose tout en enrichissant son répertoire tout en l'aidant à construire une identité pluriculturelle.

- s'adapte aux différents plurilinguismes, situations scolaires et besoins des élèves et des enseignants.

Le tableau ci-après présente la structure de la séquence pédagogique conçue ainsi que les activités afférentes à chaque domaine de compétences du cycle 1.

Séance	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :	Agir, s'exprimer comprendre à travers les activités artistiques/manuelles	Explorer le monde du vivant et de la matière Education à la santé	Agir, s'exprimer comprendre à travers l'activité physique
Deux mains pour dire bonjour	Bonjours plurilingues à l'oral et à l'écrit	Affichage bonjours plurilingues	Lavage des mains didactise Apprendre les gestes efficaces de lavage de mains. Savoir décrire une suite d'actions, acquisition du lexique	Jeux 123, bonjour
Deux mains pour peindre	Nommer les parties du corps J'ai +	Couverture du livre 2 mains Empreintes	Lavage des mains	Jeux 123, bonjour Head shoulders kness and toes plurilingue
Une main gauche et une main droite	Nommer les parties du corps Droite/gauche	J'ai deux mains une main gauche et une main droite Pochoir des mains en binômes	Lavage des mains	Jeux 123, bonjour Head shoulders kness and toes plurilingue Le maître des marionnettes (parties du corps, droit/ gauche)
Deux mains toutes propres	Oral Adjectifs sale/propre imagier Dimension pluri- et interculturelle. Ecrit : imagier trilingue de la salle de bain	Découper et coller les objets pour créer le décor de la salle de bains	Prendre les photos des différentes étapes du lavage pour créer les images séquentielles.	idem
Deux mains pour compter	Ecouter la suite orale jusqu'à 10 dans différents langages. Compter dans les langues de l'école jusqu'à 10. Chiffres thaïs à tracer	Prendre une photo du visage de l'enfant avec ses mains de part et d'autre de son visage doigts écartés, imprimer noir et blanc pour pouvoir la peindre. Découper et plastifier les chapeaux	Lavage des mains	Activités de numération Recomposer la suite numérique écrite sur la photo Fiches support relier le nombre de doigts au bon nombre d'objets
Deux mains pour apprendre	Dire tout ce que l'on peut faire avec ses mains à l'école (français langue de scolarisation verbes principaux : dessiner, colorier écrire, coller découper etc	Ce qu'on ne doit pas toucher (prévention des risques) découper et trier les objets et animaux suivant leur dangerosité.	Lavage des mains	Bilan/ évaluation qualitative de la compétence plurilingue Gouter Discussion Au revoir plurilingue

3.3.6. Temps

La séquence a été conçue pour se dérouler sur une période scolaire (7/8 semaines) de préférence en début d'année car elle permet d'acquérir les règles d'hygiène de base à l'école et certains outils langagiers, lexicaux et syntaxiques, pour comprendre et communiquer au sein de la classe. La durée de la séquence et de chaque activité peut être très variable, selon le nombre d'élèves et de leur âge.

3.3.7. Matériaux et ressources

Dans le cadre de ce projet d'ingénierie pédagogique, j'ai conçu différents documents et supports pédagogiques :

- Le dossier enseignant : Il comprend la présentation des objectifs de la séquence, le déroulement détaillé des six séances, des ressources en ligne (Cf. Annexe 1, pp 2-16) et des propositions d'activités complémentaires et d'ateliers autonomes.
- Le dossier supports pédagogiques : Fiches et supports des activités à imprimer avec différenciation (classe multi-niveaux). (Cf. Annexe 2, pp 18-36)
- Des imagiers : l'imagier « Propre ou sale » (Cf Annexe 3 pp 37-38), l'imagier des symptômes (Cf. Annexe 4 pp 39-40)
- Le jeu de plateau « Echelles et toboggans » (Cf Annexe 5 p.41)
- Un dé trilingue

- Le modèle de la version numérique qui intègre tous les documents sur la plateforme Bookcreator consultable ici :
<https://read.bookcreator.com/mIYS3129O3WtV3rPPBWgqO6Nlqi1/YUtTgnZGSu uKKkWPhHaZUQ>

3.3.8. Rôle et posture des enseignant(e)s

L'enseignant instaure un cadre didactique propice à la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle et adopte lui-même une posture plurilingue. Il veille à diversifier les modalités de travail et la constitution des groupes et binômes afin de favoriser le tutorat entre pairs et les interactions orales. Il valorise l'utilisation de l'ensemble des

compétences linguistiques plurilingues du groupe et favorise l'expression orale des élèves grâce à plusieurs vecteurs (livre tri-plurilingue, jeux, rituel).

3.3.9. Coopérations

Le livre trilingue, une fois réalisé, permet son utilisation par les différents enseignants de langue, même si ceux-ci ne souhaitent pas s'impliquer dans la réalisation du projet. Les familles sont amenées à s'impliquer dans le projet lors d'une des séances par la prise de photographies à la maison ainsi que l'utilisation du livre pendant les vacances.

3.3.10. Evaluation

La première séance permet d'évaluer de manière diagnostique la compétence plurilingue et pluriculturelle initiale des élèves par l'observation, la prise de notes, ou idéalement un enregistrement vidéo de l'activité « les bonjours plurilingues ». La dernière séance qui se clôture sur un goûter/discussion et les « au revoir plurilingues » permet, suivant le même protocole, de réaliser une évaluation finale. Les contenus linguistiques peuvent être évalués lors de l'utilisation/ réitération du livre tri/plurilingue.

Après avoir décrit le contexte général et institutionnel ainsi que le matériel conçu dans le cadre de ce stage dans cette première partie, j'aborde dans la seconde partie les apports théoriques et méthodologiques pertinents selon trois axes qui correspondent aux besoins décrits précédemment : développer la compétence plurilingue et pluriculturelle, les compétences métalinguistiques et le langage oral.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Ce cadrage théorique reprend les trois objectifs principaux du projet « Deux mains ».

Développer la compétence plurilingue et pluriculturelle

Développer les compétences métalinguistiques

Développer le langage oral

Les recherches bibliographiques entreprises m'ont amenée à identifier un ensemble de savoirs, savoir-être et savoir-faire utiles voire nécessaire à l'enseignant pour atteindre ces objectifs.

1. Développer la compétence plurilingue et pluriculturelle

1.1. Définir les concepts centraux

1.1.1. Le plurilinguisme

« Le terme de plurilinguisme désigne la capacité des locuteurs à employer plus d'une langue ; il envisage donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent. Le terme de multilinguisme, en revanche, rend compte de la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent. » (Beacco et al., 2016, p. 20).

Il est à noter que cette distinction est essentiellement francophone, les deux termes étant presque toujours traduits par *multilingualism* en anglais.

Si le plurilinguisme peut être défini comme une caractéristique d'un individu ou d'un groupe social, il est également un projet européen d'ingénierie sociale, une réponse aux problématiques sociétales liées au contact des langues et des cultures au sein de l'Europe et l'objet d'un champ de la didactique des langues, dans lequel s'inscrit cette recherche-développement.

Ce champ s'étend à partir d'une notion centrale, proposée en 1997 par Coste, Moore et Zarate, dans l'étude préparatoire au CECR commanditée par le Conseil de l'Europe : la compétence plurilingue et pluriculturelle (désormais CPP). En effet, l'Europe, qui a fait le choix de préserver sa diversité linguistique et culturelle plutôt que se doter d'une *lingua franca*, doit également se doter des outils qui vont permettre de décrire et d'évaluer de manière standardisée les actes de la communication humaine, et ce dans n'importe quelle

langue, afin de former et d'évaluer des individus mobiles, capables de travailler dans des environnements multilingues et multiculturels.

La proposition des auteurs, celle qui sera adoptée, est d'abandonner le modèle du natif monolingue et de proposer une compétence globale, complexe et hétérogène, définie ci-dessous.

1.1.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas de superposition ou de juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclue des compétences singulières, voire partielles, mais qui en est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste et al., 1997, p. 11)

La compétence plurilingue et pluriculturelle désigne la capacité à mobiliser et enrichir un répertoire pluriel des langues et des cultures. Ce répertoire est constitué de l'ensemble des ressources linguistiques et culturelles que l'individu a acquises au cours de sa vie. Les composantes de ce répertoire unique entretiennent des relations dynamiques entre elles, s'influencent mutuellement et s'organisant autour d'une langue pivot, langue maternelle et/ou de scolarisation. (Beacco et al., 2016).

1.1.3. Pluriculturalité et interculturelité

« La pluriculturalité désigne la capacité de participer à des cultures différentes – notamment par le biais de l'acquisition de plusieurs langues. L'interculturalité désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit. »

Pluriculturalité – l'appartenance et la participation à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures – et inter-culturalité – les compétences nécessaires pour un engagement personnel face à l'altérité – peuvent entretenir des relations de complémentarité. À travers la découverte active d'une ou de plusieurs cultures autres, l'apprenant peut être conduit à développer des compétences interculturelles » (Beacco et al., 2016, p. 21)

Ces notions provoquent un changement de paradigme dans le champ de la didactique des langues qui tend à s'unifier sous la bannière de la « didactique du plurilinguisme ».

La CPP, pourtant au cœur même du projet linguistique européen reste largement absente des programmes et des curriculums comme le constatent de nombreux auteurs depuis maintenant vingt ans. Candelier dénonce un « usage périphérique » du CECR qui se limite sur le terrain aux descripteurs de compétences à des fins d'évaluation : « Ce faisant, on privilégie la mesure du résultat au détriment du processus qui peut y conduire » (Candelier, 2007, p.69).

Le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle et la formation de citoyens participants au processus démocratiques et ouverts à l'altérité sont les deux finalités de l'éducation plurilingue et interculturelle promue par les instances européennes.

1.1.4. L'éducation plurilingue et interculturelle

L'éducation plurilingue et interculturelle (désormais EPI) est fondée sur les valeurs portées par le Conseil de l'Europe.

« Elle est à concevoir comme une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistiques et culturelles, en ce que les langues sont l'expression de cultures différentes et de différences au sein d'une même culture. A cette éducation langagière contribuent toutes les disciplines, par les contenus qu'elles véhiculent et la manière dont elles sont enseignées. »(Cavalli et al., 2009, p. 8)

L'éducation plurilingue et interculturelle poursuit une double finalité :

Au niveau des aptitudes, elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles soit le développement de la CPP. Bien qu'elle concerne l'enseignement de toutes les langues, (langue(s) de scolarisation, langues étrangères, régionales ou minoritaires, ou langues classiques), la langue de scolarisation est au cœur de l'éducation plurilingue, considérée comme la langue pivot autour de laquelle s'organisent les apprentissages plurilingues.

Au niveau des attitudes, elle vise à encourager le respect et l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures, à favoriser la participation active aux processus démocratiques et à réaliser l'épanouissement et le développement des potentiels individuels.

Selon les auteurs, la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle, passe par l'intégration de ces valeurs au projet d'établissement, par la posture éthique des enseignants et par les approches et les méthodologies adoptées.

Les objectifs de l'EPI sont à différencier selon les contextes, les besoins du public et les missions de l'institution. En effet, « il s'agit de prendre appui, avec une économie de moyens, sur les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels et de les enrichir. » (Beacco et al., 2016, p. 15)

L'EPI est un des trois axes de la politique linguistique de l'AEFE, plus résolument tournée vers le plurilinguisme de par la nature même de ses missions et des publics reçus, que l'Education Nationale. Les textes d'orientations laissent pourtant apparaître ces tensions dialectiques entre la forte tradition éducative monolingue française, les choix politiques et sociétaux de l'Europe et les contextes sociolinguistiques dans lesquels se trouvent les établissements.

La mise en œuvre de l'EPI dans ce contexte de stage se heurtent aux réalités du terrain : le respect des programmes français, de ses répartitions horaires et de ses évaluations, la formation ou plutôt le manque de formation des enseignants, leur charge de travail déjà conséquente en classe multi-niveaux se traduisent par un enseignement des langues qui reste cloisonné et immersif en maternelle et primaire. La compétence plurilingue est rarement abordée, travaillée ou évaluée en tant que telle et la maîtrise de la langue de scolarisation reste prépondérante pour réussir les évaluations même dans les matières dites non linguistiques.

Or, le rôle de l'école est d'accompagner et de favoriser la dynamique plurilingue latente des élèves, qui s'inscrit dans le cadre plus large de leur parcours de vie, de leur curriculum expérientiel. Le développement des compétences plurilingues passe alors par le décloisonnement des langues entre elles et entre les matières, leur mise en relation, une plus grande différenciation et individualisation des objectifs et des parcours linguistiques et l'abandon de la norme du natif monolingue. (Simon, 2005)

Développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves par la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle dès le cycle 1 apparaît pourtant comme le moyen de satisfaire à la fois les besoins du public et de l'institution concernant l'acquisition de compétences linguistiques à l'oral en langue de scolarisation et dans les langues de l'école.

Comment alors mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle dans la classe et développer la compétence plurilingue des élèves du Cycle 1?

Quelles approches didactiques ont émergé de ce changement de paradigme ?

1.2. La didactique du plurilinguisme et les approches plurielles

La *didactique du plurilinguisme* et les *approches plurielles des langues et des cultures* mettent en œuvre des activités d'apprentissage qui impliquent plusieurs variétés de langues et de cultures. Cette didactique, unifiée dans ses finalités, est plurielle dans ses approches et s'actualise dans une myriade de variations pédagogiques, selon les contextes sociolinguistiques et scolaires, les usages sociaux, la formation des enseignants et les besoins des publics.

« Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément »(Candelier, 2008a, p. 68).

Selon Candelier, la définition de la didactique du plurilinguisme suppose l'alternance raisonnée et réfléchie des langues enseignées dans l'objectif de leur apprentissage, notamment au niveau curriculaire. Cette dimension n'est pas nécessairement présente dans les *approches plurielles*, ce qui les rend plus adaptables et applicables dans les différents contextes. Il nomme quatre approches plurielles : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues et l'intercompréhension des langues. L'enseignement bilingue en fait partie également à condition que les langues enseignées soient mises en relation. Ces différentes approches peuvent être utilisées de manière complémentaire, à différents moments du cursus scolaire ou expérientiel de l'apprenant, certaines étant plus adaptées à certains objectifs ou publics.

La complémentarité des approches plurielles durant le curriculum et leur adaptabilité au contexte sont des atouts dans la mise en œuvre de l'EPI en milieu scolaire. Du fait de l'âge et des besoins du public, je me suis intéressée particulièrement à l'éveil aux langues et à la didactique intégrée des langues.

1.2.1. L'éveil aux langues

« La pluralité, ici, n'est plus seulement un obstacle ou une réalité tolérée : elle est la matière qui fonde la compréhension des phénomènes, elle est (...) une richesse collective, au fondement même du développement cognitif ET social » (De Pietro, 2003, p. 175)

Candelier définit l'éveil aux langues comme « une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques » (Candelier, 2007, p. 67).

Comme le résume Macaire, l'éveil aux langues cherche à développer les savoirs, savoir-faire et savoir être *sur* les langues en les confrontant simultanément, et en amenant les apprenants à une activité réflexive par la résolution de problèmes. (Macaire, 2010)

Selon De Pietro, les activités d'éveil aux langues favorisent également les apprentissages en L1, par la stratégie du détour, en aidant les élèves à séparer le signe de son référent, « la langue, du monde qu'elle dit » et l'amène à prêter attention à la forme langagière « Cette stratégie du détour permet [...] aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir. »(De Pietro, 2003, p. 180)

Le programme européen Evlang a démontré les bénéfices en termes de motivation à apprendre de nouvelles langues, d'attitude face à l'altérité et à la diversité, la réflexivité et les compétences métalinguistiques, mais les résultats sont moins probants en ce qui concerne les aptitudes linguistiques et les transferts d'apprentissages entre les langues. Enfin, les résultats semblent très dépendants de l'attitude des enseignants eux-mêmes. Afin de palier à ces deux faiblesses, Macaire préconise de produire des ressources et des scénarii afin d'aider les enseignants à mettre les langues en relation selon le contexte culturel et linguistique ainsi que des référentiels de compétences articulés aux autres domaines scolaires.(Montagne-Macaire, 2008)

Concernant le cadre du stage, la démarche et le matériel pédagogique conçus sont une tentative de suivre les pistes tracées par ces auteurs afin d'articuler les langues de l'école entre elles et à l'intérieur des domaines de compétences scolaires et ainsi favoriser à la fois le renforcement de chaque langue et le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Il est à noter que « l'éveil à la diversité linguistique » a fait son entrée en 2015 dans les programmes de cycle 1 de l'éducation nationale :

« Éveil à la diversité linguistique : À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur » (Bulletin Officiel, 2015, p. 10)

On notera toutefois l'absence de référence aux langues de la migration ou familiales, à la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves ainsi qu'à la dimension résolution de problème et confrontation d'un grand nombre de langues entre elles.

1.2.2. La didactique intégrée des langues

« La didactique intégrée, que nous définissons comme visant à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire, le but étant alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (L1-L2, L2-L3, L1-L3...; ces appuis pouvant aussi se manifester en retour) ». (De Pietro, 2009, p. 58)

S'il y a bien intégration à plusieurs niveaux des langues de l'école, l'auteur précise d'une part que tout n'est pas intégrable, que l'enseignement / apprentissage se déroule dans une dialectique entre les approches singulières des langues, qui ne perdent pas leur spécificité et les approches plurielles, et d'autre part, réaffirme la place centrale de la langue de

scolarisation qui doit rester au centre du dispositif, « comme un carrefour au centre de toutes les langues » (ibid, p.59).

Ces deux approches, utilisées de manière complémentaire dans le matériel et la séquence permettent de développer les stratégies et les compétences nécessaires à l'apprentissage des langues (activités d'éveil aux langues) ainsi que les apprentissages linguistiques dans les langues de l'école (didactique intégrée).

1.3. Savoir-faire : Dispositifs et pratiques de classe plurilingues

Quels sont les outils et les méthodes qui permettent de développer cette compétence en cycle 1 ?

1.3.1. Les livres bi-plurilingues

Le programme *Sac d'histoires* consiste à faire voyager dans les familles un sac contenant un livre bilingue (langue de scolarisation/langue familiale) un CD de l'histoire lue en plusieurs langues, un jeu à jouer en famille, ainsi que des figurines ou du matériel pour créer les personnages de l'histoire.

Ce dispositif participe à la fois de la didactique intégrée car il met en relation deux langues dont on vise l'apprentissage/acquisition et de l'éveil aux langues par des activités métalinguistiques qui portent sur de nombreuses langues. Selon Perregeaux, il permet de favoriser les aspects affectifs du rapport à la langue orale et écrite avec les familles et de travailler sur les aspects cognitifs et métalinguistiques de la langue à l'école. Pour l'auteur, le livre bilingue « enserme dans un seul objet culturel au moins deux langues/cultures (...) il joue le rôle de passeur réel et symbolique entre deux langues et entre deux mondes. Il porte l'altérité en lui-même » (Perregeaux, 2013, p. 6). Les Sacs d'histoires visent à favoriser l'entrée dans l'écrit pour les enfants allophones, à légitimer et valoriser les langues familiales au sein de l'école et favoriser les étayages de connaissances entre L1 et L2.

Je me suis largement inspirée de ce dispositif pour la conception du matériel pédagogique « Deux mains » car il me semble pouvoir répondre aux objectifs d'articulation des langues entre elles et de développement de la compétence plurilingue. Comme le note l'auteur, « si le livre bilingue délimite physiquement la place des langues, il joue de leur proximité pour faciliter le passage, la réflexion de l'une à l'autre » (Perregeaux, 2013, p. 66).

1.3.2. La méso-alternance des langues

Gajo et Steffen montrent l'importance de la méso-alternance de la L1 et L2 dans les pratiques de classes bilingues.

« La méso-alternance correspond à un changement de langue, dans les interactions didactiques, entre deux séquences consécutives associées à une activité didactique (définition, explication, résumé, exemplification, etc.) ou à une étape de l'élaboration conceptuelle des savoirs disciplinaires. Cette alternance peut être didactisée et planifiée en amont de l'interaction, mais intervient aussi de manière plus libre en fonction des stratégies didactiques de l'enseignant. Son caractère méso tient au fait que, d'une part, elle révèle la relation entre l'usage des ressources bi-plurilingues et la construction des concepts disciplinaires et, d'autre part, elle permet d'articuler les enjeux de l'interaction en classe avec ceux de la politique linguistique de l'institution. » (Gajo & Steffen, 2015, p. 462)

Analysant des pratiques discursives bilingues autour du rituel du calendrier, ils montrent comment la méso-alternance sert à la construction de savoir dans chacune des langues et permet de généraliser et transférer des compétences transversales (savoir compter les syllabes, se repérer dans le temps...).

Ce sont ces pratiques de méso-alternance que j'ai tentées de didactiser dans la séquence « Deux mains » autour du lavage des mains. Les rituels, de par leur structure répétitive, instaurent un cadre propice aux transferts entre les langues. Les enfants ne sont plus directement impliqués dans des activités de compréhension puisque le sens est donné par le rituel (les gestes de lavage ou les supports visuels pour le calendrier). C'est l'occasion d'attirer leur attention sur les formes langagières orales ou écrites.

1.4. Savoir être : la posture plurilingue de l'enseignant

Enseigner les langues selon une perspective plurilingue et pluriculturelle implique pour l'enseignant d'acquérir de nouveaux savoir-être et attitudes. Selon Macaire, ces savoir être relèvent de deux dimensions :

- Une dimension identitaire et affective qui concerne les représentations des langues et de leurs apprentissages, de la culture éducative, du plurilinguisme et son positionnement individuel et éthique par rapport à la diversité et à l'altérité.
- Une dimension pédagogique et didactique qui concerne l'analyse du contexte sociolinguistique, la construction de postures d'enseignement pertinentes par rapport à ce

contexte, l'appropriation de la langue et culture du pays d'accueil mais aussi de la langue et culture des enfants ainsi que la mise en recherche par l'intégration à un réseau professionnel. (Macaire, 2010)

Addisu propose quant à elle, le concept de « posture plurilingue » pour rendre compte d'une attitude positive chez les élèves peu mesurable par les outils habituels d'évaluation :

« Une posture plurilingue peut ainsi être définie comme le fait d'envisager comme une norme langagière de prestige la pluralité des répertoires langagiers utilisés dans une interaction. Mode particulier d'une approche plurinormaliste du français qui valorise la diversité des répertoires verbaux dans le groupe de pairs, elle ne devient compétence scolaire que lorsqu'elle est dynamique à l'échelle de l'interaction didactique. » (Addisu, 2012, p. 10)

Elle fait le constat que cette posture plurilingue adoptée par les élèves se construit parfois en opposition à la norme monolingue imposée par l'institution en langue de scolarisation. Elle note aussi que les élèves qui vivent le mieux leur plurilinguisme au niveau humain et scolaire sont ceux qui parviennent à passer d'une norme à l'autre et à les valoriser également.

Ces travaux montrent que les attitudes et postures des élèves et enseignants doivent être pris en compte dans la mise en œuvre de l'éducation plurilingue. Pour les enseignants, cela implique d'analyser non seulement le contexte sociolinguistique de l'établissement scolaire et de l'environnement extrascolaire, la posture des élèves par rapport aux différentes normes mais aussi de scruter avec une attention particulière son propre rapport aux normes langagières et ses représentations du plurilinguisme. L'adoption par l'enseignant d'une posture plurilingue, qui valorise la mobilisation de ressources linguistiques plurielles et le jeu autour des normes linguistiques participe ainsi à la construction de la CPP chez les élèves.

2. Développer les compétences métalinguistiques

2.1. *Savoirs*

Castellotti et Moore (2005) montrent que le bi-plurilinguisme en soi n'est pas suffisant pour le développement des compétences métalinguistiques. Ces compétences sont pourtant une composante majeure de la compétence plurilingue, car elles permettent de tisser des liens, d'opérer des transferts de connaissances entre les langues et favorisent l'enrichissement et la complexification des répertoires pluriels.

« Pourtant, contrairement à ce qu'on aurait pu penser a priori, ce n'est pas le plurilinguisme initial des enfants qui fait la différence dans la réussite des tâches proposées, pas plus que l'instauration d'un bilinguisme scolaire, mais plutôt les modes de gestion des répertoires (individuels et collectifs) et l'aménagement d'un type de cadre didactique et de culture métalinguistique qui valorise l'ouverture à la diversité, le rapprochement, la comparaison, la collaboration et une réflexion métalinguistique, fondée sur la mise en proximité des langues et les transferts de connaissances. C'est ce travail sur les passages qui semble en effet réellement favoriser la complexification des répertoires pluriels, et contribuer à la construction d'espaces privilégiés d'apprentissage, dans une perspective plurilingue. » (Castellotti & Moore, 2005, p. 16)

Selon Castellotti et Moore, seul un cadre didactique alliant une culture métalinguistique plurielle, une expérience plurilingue de qualité offerte par l'environnement scolaire et une culture éducative qui donne aux élèves les méthodes et moyens de franchir puis bâtir eux-mêmes ces ponts, favorise la construction et le développement de la compétence plurilingue des élèves, notamment ce qu'elles nomment la compétence d'appropriation plurilingue. Elles observent alors chez les élèves « une plus grande flexibilité d'approche des langues inconnues, un éventail plus large des stratégies à disposition, et de plus grandes compétences collaboratives et de négociation » (Castellotti & Moore, 2005, p. 13).

Si, à la suite de Krashen (1981, cité par Castellotti & Moore, 2005), on distingue habituellement l'acquisition du langage qui se fait de manière naturelle dans l'environnement, de l'apprentissage du langage qui se déroule dans le milieu scolaire ; j'opterai ici à la suite de ces auteurs pour le concept d'appropriation plurilingue qui rend selon moi mieux compte des processus de développement et de déploiement simultanés de l'activité langagière à cet âge, les langues de l'école étant également les langues de l'environnement familial et social.

2.2. Savoir-être : favoriser une culture métalinguistique plurielle

« Si on considère que le métalinguistique commence dès qu'un mot, un énoncé voire un échange langagier tout entier sont objets de mention et non d'usage, sont désignés en tant qu'expression linguistique et ne sont pas d'abord perçus comme désignant autre chose qu'eux-mêmes, alors toute classe de langue étrangère se présente comme lieu d'une énonciation presque constamment métalinguistique : toute prise de parole dans la langue non maternelle est d'abord produite et d'abord saisie "pour la forme", comme une citation dont quelqu'un - en général l'enseignant ou les auteurs de cours - garantit la justesse, s'il la prononce, ou apprécie l'exactitude, si elle vient de l'élève. » (Coste, 1985, p. 79)

Les activités métalinguistiques, selon Coste, commencent dès lors qu'on parle de la langue, c'est à dire à la fois du langage en tant qu'objet d'étude et de manipulation, et des langues dans leurs spécificités. Cela engage une activité réflexive car on parle alors forcément des langues en langues, on utilise les langues pour les mentionner.

Le rôle de l'enseignant est alors d'instaurer une culture métalinguistique, qui rend perceptible les structures langagières sous-jacentes et les ponts entre ces structures, d'en faire un objet de discussion et d'élaboration collective, de réflexion fondée sur la mise en proximité des langues par l'observation et la comparaison.

2.3. Savoir-faire : développer la réflexivité

Comment favoriser cette démarche réflexive en cycle 1 ?

« Les activités didactiques qui exploitent les proximités et les distances entre les langues relèvent de la réflexivité (2.3), elles mettent en place des stratégies de transfert (2.2) et, de ce fait, contribuent à « l'apprendre à apprendre » Il s'agit en premier lieu d'activités réflexives contrastives, qui permettent d'établir des comparaisons entre les langues que les élèves parlent et celles avec lesquelles ils entrent en contact à l'école et dans la société. Ces activités de conscientisation forment également à la gestion des ressources plurilingues des répertoires et à diverses stratégies, y compris de type métalinguistique et métacognitif, facilitant l'apprentissage. » (Beacco et al., 2016, p. 53)

Ces activités de mise en contraste, d'observations et de comparaisons doivent être adaptées à l'âge des élèves et réalisées régulièrement afin de développer des méthodes d'analyses qu'ils pourront ensuite transférer à d'autres situations.

3. Développer le langage oral

3.1. *Savoirs*

Enseigner en cycle 1, c'est accompagner les élèves dans la construction et l'élaboration du langage. Ils arrivent en effet à trois ans avec un bagage linguistique déjà conséquent en compréhension, mais ils commencent à peine eux-mêmes à produire du langage.

Le Bulletin Officiel précise que le langage se développe d'abord en rapport avec l'action, en situation dans le *faire* puis vers quatre ans, l'enfant accède au langage d'évocation, qui permet de découpler le *faire* du *dire*. L'école a un rôle important à jouer dans l'appropriation de ces deux fonctions du langage, à la fois en langue de scolarisation et langue maternelle.

« Pour que les élèves étrangers soient bons en français, il ne faut pas laisser leur langue maternelle en jachère, mais la développer afin que les enfants étrangers la maîtrisent assez pour qu'elle soit aussi un langage d'évocation. Il y a un effet de miroirs entre l'apprentissage du français et celui de leur langue maternelle. » (*Actes Séminaire Français langue de scolarisation AEFÉ, 2006, p. 3*)

Il est également précisé que la priorité doit être donnée au lexique, puis à la phonologie et enfin la syntaxe afin de donner rapidement à l'enfant les moyens de comprendre et de se faire comprendre en classe.

3.2. *Savoir-faire : les vecteurs de développement du langage oral en maternelle*

En cycle 1, les élèves sont encore trop jeunes pour faire des efforts conscients d'appropriation du langage. L'enseignant a à sa disposition plusieurs vecteurs pour favoriser le développement du langage oral (Boisseau, s. d.). Pour travailler plus spécifiquement le lexique, il peut s'appuyer sur :

- Des thématiques qui passionnent les enfants, qui concernent leur environnement immédiat et leurs intérêts.
- La création d'imagier, par thème, qui sont organisés dans des albums que les enfants peuvent feuilleter entre eux ou avec l'adulte.
- Les jeux types lotos, Kims, memory...

Deux types de supports permettent de travailler plus spécifiquement la syntaxe :

- Les « albums échos ». Fabriqués à partir des photos des enfants en action (album individuel pour le récit à la première personne ou album collectif pour le récit à la troisième personne), ils permettent de développer le langage oral en maternelle en proposant des échos bonifiants des tentatives langagières de l'enfant. Ce dispositif, basé sur la zone proximale de développement de Vygotsky, consiste à reprendre ce que dit l'enfant à propos de ses photos en le complexifiant juste au-dessus de ses capacités. Cet enrichissement des énoncés concerne notamment les pronoms, la structure syntaxique et les temps. (Tournier, s. d.). (Boisseau & Tartare-Serrat, 2010) (Tournier, s. d.)
- Les récits et histoires

D'autres travaux en sciences de l'éducation ou didactique des langues pointent l'importance de la multi-sensorialité et de l'activité motrice dans les apprentissages.

Asher (1969) propose l'approche dite « Total Physical Response » (TPR) où les apprenants réalisent physiquement les actions commandées par l'enseignant, ce qui favorise l'internalisation et la mémorisation du langage appris.

Voise a conçu deux mallettes pédagogiques pour l'apprentissage précoce de l'anglais et pour l'éveil aux langues selon une approche multi-sensorielle, holistique et transdisciplinaire. Selon elle, « le recours à tous les canaux d'information sensoriels et émotionnels, qu'ils soient visuels, auditifs, affectifs, esthétiques, tactiles, olfactifs, gustatifs et kinesthésiques offre des voies diversifiées mais congruentes permettant aux enfants de manifester leur compréhension et leur production du langage et des langues par la mobilisation de la voix et du corps tout entier. » (Voise, 2018, § 46)

Potapushkina-Delfosse montre pour sa part que l'activité tactile favorise la prise de parole, aide à la mémorisation et accompagne l'effort articulatoire dans l'apprentissage de l'anglais en maternelle. Elle note aussi que le toucher ou l'activité tactile favorise l'attention et la concentration (Potapushkina Delfosse, 2019).

3.3. *Savoir-être : adapter son langage et réduire son propre temps de parole*

« L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés. Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe. (...) Il met sur le chemin d'une conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores. » (Bulletin Officiel, 2015, p. 8)

L'enseignant doit également veiller à diminuer son temps de parole afin d'augmenter celui des élèves. En effet les études montrent que 90% du temps est axé sur la compréhension et seulement 10% en production/entraînement.

Péroz dans son étude montre que ce qu'il appelle le *dialogue pédagogique à évaluation différée* favorise la prise de parole de tous les élèves et instaure un dialogue de type polylogal.

Pour cela il faut que l'enseignant adopte une posture en retrait « qui se caractérise par la réduction drastique de la vitesse des échanges et donc la réduction du nombre des questions, la répétition des questions ouvertes, ensuite l'interrogation de tous les élèves qui lèvent le doigt pour répondre à la question posée et enfin la possibilité laissée aux élèves de reprendre ce qui a déjà été dit pour construire leurs propres interventions » (Péroz, 2016, p. 7)

4. Savoir évaluer

Le BO précise qu'en cycle 1, l'évaluation est positive, valorisant ce que l'enfant sait faire et ses progrès.

« L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est pas un instrument de prédiction ni de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution. Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera seul dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants. Il tient compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe » (Bulletin Officiel, 2015, p. 3)

C'est le mode d'évaluation que l'on retrouve dans le CECR ou encore dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (désormais CARAP) (Candelier et al., 2009).

Ce référentiel est un outil d'évaluation commun aux approches plurielles. Les auteurs distinguent la notion de compétences de celle de ressources. Si c'est bien l'acquisition des compétences qui sont visées par l'action éducative, celles-ci sont des unités complexes, qui sont situées socialement et liées à la réalisation de tâches. Ces compétences sont constituées de différentes ressources, qui relèvent de savoirs, savoir-faire et savoir être *et* de la capacité à mobiliser ces ressources. Les compétences s'inscrivent dans des usages sociaux, les ressources dans une logique cognitive et développementale.

Pour les auteurs, ce sont les ressources qu'il est possible de lister et d'évaluer.

Le CARAP est un référentiel particulièrement détaillé et a l'avantage de proposer des descripteurs, classés par savoirs, savoir-être et savoir-faire, organisés selon leur pertinence par rapport aux différentes phases d'apprentissage des élèves.⁶

La liste des descripteurs concernant le cycle 1 (Cf. Annexes 1, pp.16-17) m'a servi à concevoir le référentiel de compétences de la séquence « Deux mains ».

Mettre en œuvre une éducation plurilingue et pluriculturelle à la hauteur des ambitions et des valeurs affichées par les différentes instances tout en restant cohérent sur le plan didactique et pédagogique implique donc des changements et des aménagements profonds dans la manière d'enseigner les langues de l'école à tous les niveaux de l'action éducative.

⁶ Consultable en ligne : <https://carap.ecml.at/Components/3Tablesofdescriptors/tabid/2663/Default.aspx>

Partie 3

-

Analyse de la Démarche d'ingénierie pédagogique

Les travaux et recherches des vingt dernières années sur le plurilinguisme et sa didactique remettent profondément en question la manière d'enseigner les langues. La CCP, englobante et globalisante, donne une nouvelle finalité à l'éducation, celle d'être plurilingue et pluriculturelle. Les établissements français à l'étranger, de par leurs missions et le public reçu, sont confrontés chaque jour aux défis, mais aussi aux potentialités contenues dans cette apparente contradiction : enseigner le curriculum français à des élèves aux répertoires et ressources linguistiques particulièrement variés et hétérogènes, tout en développant et enrichissant ces mêmes répertoires, notamment la langue du pays d'accueil.

Les approches plurielles et parmi elles, l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues montrent les voies possibles pour faire chanter les voix des petits plurilingues en herbe.

Elles postulent que le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle est central dans l'enseignement/apprentissage des langues. J'ai retenu de ces différents travaux cinq composantes didactiques essentielles dans la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle par les enseignants :

- L'articulation des langues entre elles (au niveau micro qui est ici celui de la séquence et au niveau méso, celui du cadre didactique)
- Leur intégration transversale aux domaines de compétences scolaires
- L'instauration d'un cadre didactique favorisant le développement de cette compétence par une expérience plurilingue de qualité, une culture éducative qui favorise la collaboration, la résolution de problème et la réflexivité, et une culture métalinguistique solide.
- la posture plurilingue de l'enseignant.

Ces approches m'ont permis de formuler ma problématique et d'y répondre en partie.

Comment et à quel niveau articuler les langues de l'école ? Quelle démarche, quelles pratiques et quelle posture adopter afin de mettre en œuvre l'éducation plurilingue et pluriculturelle en cycle 1 dans l'enseignement français à l'étranger (EFE) tout en l'intégrant aux domaines de compétences ?

Le matériel pédagogique « Deux mains » propose une réponse pédagogique, située contextuellement, à cette problématique. Je présenterai donc tout d'abord une analyse de l'intégration de la CPP à la séquence au regard des notions théoriques développées précédemment. Je décrirai ensuite quels moyens peuvent être mis en œuvre en cycle 1 pour

instaurer un cadre didactique favorisant à la fois le développement de cette compétence et l'épanouissement de la personnalité et du potentiel individuel de chacun, finalités de l'EPI.

1. Intégrer la compétence plurilingue à la séquence pédagogique

1.1. Par le choix du support / matériel

1.1.1. Le livre tri-plurilingue

Tout d'abord, le livre reprend certaines caractéristiques du dispositif « Sac d'histoires ». Il instaure la proximité physique entre les langues et les inscrit dans le même espace, leur accordant le même statut symbolique. Le livre est également amené à voyager dans les familles et il sert de support à d'autres activités, à réaliser à l'école ou à la maison qui mettent en jeu d'autres domaines de compétences.

Il en diffère par sa structure, qui n'est pas une *histoire* à proprement parler mais qui se rapproche plus des *albums échos* : une image /photographie par page correspondant à une phrase simple, écrite dans les langues de l'école.

En attirant explicitement l'attention de l'élève sur le texte trilingue, on cherche à favoriser les comparaisons entre les systèmes graphiques et le repérage de régularités. Les différentes étiquettes doivent permettre également d'acquérir les premières connaissances métalinguistiques sur les unités du langage : la lettre, le mot, la phrase. Le fait qu'en thaï à l'écrit, les mots ne sont pas séparés par un espace, contrairement à l'anglais et au français, peut occasionner des difficultés dans la compréhension des termes *mot* et *phrase*, cependant si cela est didactisé, la mise en contraste et la comparaison des différents systèmes peut également aider l'enfant à construire ces catégories métalinguistiques.

Le livre emprunte également l'idée de manipulation d'éléments aux « Anim' Histoires » (Les ateliers Retz). Cette mallette pédagogique, composée de posters représentant différents lieux (la cour de récréation, le marché, la forêt...) et figurines aimantés (personnages et objets) permet de travailler de nombreux thèmes à l'oral. Les figurines à déplacer en fonction des péripéties de l'histoire sur l'affiche, permettent aux élèves de s'engager activement dans l'histoire et d'en changer le cours. Ils aiment à utiliser le matériel en autonomie pour jouer des petites saynètes.

Pour le projet « Deux mains », j'ai choisi de reproduire ce concept d'éléments (mots/ phrases/ items) à déplacer et à coller dans différents endroits du livre. Les étiquettes sont plastifiées, avec un code couleur pour chaque langue. Les enfants, qui ont un goût certain pour la Patafix, peuvent à loisir changer les étiquettes. Le but est que les enfants puissent se faire raconter / raconter le livre dans les trois langues à l'école et qu'ils puissent à leur tour, en rentrant chez eux, le raconter à leur famille dans la ou les langues de leur choix. Ils associent ainsi une langue et un système graphique qu'ils manipulent par eux-mêmes.

« Deux mains » s'inspire également des « albums échos » de Boisseau. Le livre est destiné à être personnalisé le plus possible. Ce sont les mains de l'enfant qui laissent des traces et empreintes, c'est lui qui a « écrit » les mots ou les a dictés à l'adulte et ce sont ses photos et productions graphiques qui l'illustrent. Le récit à la première personne est visé dans le livre individuel, avec des structures simples et des phrases courtes : je m'appelle, j'ai + complément d'objet direct, je peux/ je ne dois pas...

Le livre collectif du projet peut servir au récit à la troisième personne singulier et pluriel, éventuellement première personne du pluriel pour la grande section.

C'est la réitération en compagnie de l'adulte puis en autonomie avec les pairs, une fois que les structures sont acquises, qui favorisera l'acquisition du lexique et d'automatismes syntaxiques.

A l'instar des *album échos*, la réalisation matérielle du livre individuel est chronophage. Aussi, il est possible de décliner ledit matériel pour des petits groupes d'enfants. Par exemple, réaliser un même livre pour un petit groupe de trois ou quatre enfants, qui possèdent des niveaux de maîtrise différents des langues de l'école peut, en partie, résoudre ce problème d'une part, et d'autre part, offrir des possibilités de tutorat entre pairs, ainsi que de collaboration.

1.1.2. Une version courte et numérique

Pour pallier cet écueil, je propose également une solution sous forme numérique par l'impression directe du livre vierge proposé sur la plateforme « Bookcreator » et disponible sous forme PDF ou e.pub dans le dossier pédagogique. Les photos, étiquettes ou dessins seront ensuite collés sur chaque livre individuel. Moins créative et moins personnalisée, cette

solution permet de raccourcir considérablement la durée des séances en supprimant les activités manuelles et graphiques de la réalisation du support.

Dans le cadre d'un projet plus axé sur les compétences numériques et les TICE, il est possible de réaliser un livre collectif sur cette plateforme. Facile à prendre en main, elle permet d'intégrer les multimédias et offre la possibilité de créer du contenu de manière collaborative, que ce soit avec d'autres enseignants, les apprenants et/ou leur famille. Les élèves de grande section peuvent commencer à l'utiliser, écrire de manière tactile ou sur le clavier avec la fonction tableau blanc.

1.2. Dans les domaines de compétences du cycle 1

1.2.1. Explorer le monde /éducation à la sante

L'éducation à la sante est intégrée de deux manières dans les programmes français de cycle 1: dans le domaine « explorer le monde du vivant » et à travers le « parcours santé » qui relève d'une mise en œuvre institutionnelle.

J'ai choisi ici d'aborder la prévention et l'éducation à la sante de manière transversale, en opérant un détour par les mains de l'enfant qui en cycle 1, sont un important facteur de risques, que ce soit par les maladies infectieuses ou par les risques domestiques.

Cet objectif, central en termes de contenu, est opérationnalisé de différentes manières au cours des différentes séances.

- Le lavage des mains didactisé et ritualisé

Ludique, il peut être réalisé tel une petite chorégraphie, en scandant les différentes actions et participe ainsi aussi bien à la mémorisation des gestes qu'à la mémorisation des actes de paroles (structure syntaxique et lexicale). Avec l'aide de l'assistante maternelle, il devient plurilingue et aide au renforcement de la langue du pays d'accueil. Fil rouge de la séquence pédagogique, il doit également prendre place dans les moments de vie quotidienne, après les toilettes, avant les repas...

- L'imagier propre / sale (Cf. Annexe 4, p.37)

Au-delà de l'apprentissage lexical de ces adjectifs contraires dans les langues de l'école, l'activité de tri des photos de l'imagier vise à développer la compétence pluriculturelle, voire interculturelle des élèves. Les rapports au corps, à l'hygiène, à la maladie et à la santé sont des constructions individuelles influencées par la ou les cultures environnantes.

Les compétences visées par cette activité sont de deux ordres :

- savoir observer des phénomènes culturels dans des cultures plus ou moins familières.
- savoir que les cultures influencent les comportements et pratiques sociales.

Le but est d'amener les enfants à prendre conscience que la réalité peut être perçue différemment, que ce qui est « sale » et « propre » varie entre les cultures, mais aussi entre les individus au sein de la même culture. Les photographies présentent ainsi des situations quotidiennes de la vie des enfants qui peuvent susciter des réactions différentes selon la culture d'origine : manger avec ses mains, garder les chaussures à l'intérieur, se curer le nez en public, utiliser du papier toilette ou une douchette.

L'acquisition des règles d'hygiène de base et la propreté, la capacité d'être autonome aux toilettes et les premiers soins du corps sont des étapes importantes surtout en la petite section. La séquence permet de didactiser ces moments quotidiens de dépaysement pour les francophones nouvellement arrivés et à tous d'interroger ce qui semble « naturel ».

- Je ne dois pas toucher : prévention des risques domestiques (Cf. Annexe 2 p.35-36)

Le message sur la prévention des risques doit notamment être adapté au contexte thaïlandais : quels sont les animaux ou végétaux dangereux spécifiques au pays ?

La séance « je ne dois pas toucher », « l'hôpital des doudous » ainsi que les différentes façons de se dire bonjour avec les gestes pourront également servir de support à l'apprentissage du consentement et de l'intégrité du corps de l'enfant.

Descripteurs de compétences :

Connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine.

Situer et nommer les différentes parties du corps humain, sur soi ou sur une représentation dans les langues de l'école.

Prendre en compte les risques de l'environnement familial proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques).

1.2.2. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Les recherches sur le plurilinguisme définissent la compétence plurilingue comme la compétence à communiquer langagièrement dans plusieurs langues et à gérer ce capital langagier. Cette compétence plurielle inclue des compétences partielles et singulières qui entretiennent des relations dynamiques entre elles.

L'enjeu de la séquence est de mobiliser le langage dans ses dimension orales et écrites, domaine de compétence majeur du programme de cycle 1 mais également dans sa dimension plurilingue.

Pour mobiliser le langage, dans ses composantes plurilingues, l'activité qui ouvre chaque séance propose d'emblée de participer dans la langue de son choix Le but est de favoriser la participation et l'expression de chaque enfant, et de valoriser ce qu'il sait déjà, de l'encourager à se servir de toutes ses ressources linguistiques. Cela permet également de parler des langues, celles qu'on utilise, et celles qu'on mentionne et ainsi de développer les premières compétences métalinguistiques.

L'utilisation du dé trilingue devrait permettre de favoriser la collaboration entre élèves. Lors des jeux, si l'élève qui lance le dé ne peut pas donner un mot dans la langue demandée, l'enseignant l'encourage à se tourner vers les autres élèves pour obtenir la réponse. Les différences d'âge et de compétences linguistiques en classe multiniveaux permettent aux élèves de s'entraider et d'alterner les positions « d'experts » ou de « débutants » au sein de la même activité

Les élèves sont amenés au cours de la séquence à aborder le langage écrit dans sa dimension plurilingue. L'activité 2 de la séance 1 (Cf. Annexe 2 p19) propose ainsi une activité d'observation et de tri des étiquettes-mots 'bonjour' ainsi qu'une activité d'écriture.

A chaque double page du livre correspond une phrase courte et simple traduite dans les trois langues, écrite sur des étiquettes. Ces étiquettes mobiles sont utilisées lors de la « lecture » du livre afin d'associer les mots entendus /dits à l'oral et leurs graphies. L'objectif est de découvrir la fonction de l'écrit et d'amener l'enfant à observer et comparer les différentes graphies. En petite section et moyenne section, on attend des élèves qu'ils différencient l'alphabet latin de l'alphabet thaï, en grande section, l'enseignant pourra aussi attirer l'attention des élèves sur des indices plus fins, tels que la lettre d'attaque de la phrase ou de certains mots pour savoir si l'étiquette est écrite en français ou en anglais

Les séances 1, 2, 5 et 6 proposent à l'écoute une grande variété de langues qui ne sont pas enseignées à l'école et qui s'inscrivent donc plus résolument dans une démarche d'éveil aux langues. Cependant, la dimension *résolution de problème* de manière collaborative qui est souvent une composante importante des activités d'éveil est quasiment absente ici, à l'exception du tri des étiquettes mots (séance 1). En effet, l'analyse des besoins et des compétences linguistiques du public m'ont amené à la conclusion que seuls certains élèves de grande section avaient les ressources linguistiques et méthodologiques nécessaires à la résolution de problème en groupe. Il m'a semblé plus pertinent dans ces activités de développer d'abord la curiosité, l'écoute et une attitude positive envers les sonorités et les graphies non familières.

Descripteurs de compétences :

Dimension orale

- Décrire une photographie, une suite d'actions ?
- Connaitre le lexique de la séquence et le réutiliser.
- Faire des phrases simples à la première personne du singulier.

Dimension écrite

- Utiliser le livre correctement page après page
- Utiliser le lexique qui permet de nommer les unités de la langue.
- Identifier des mots entendus en prenant appui sur des indices graphiques puis sur les lettres, leur ordre et enfin leur valeur sonore.

Dimension plurilingue :

- Savoir adapter son propre répertoire communicatif à son interlocuteur.
- Connaitre quelques caractéristiques de son environnement linguistique.
- Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication linguistique
- Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde
- Connaitre quelques règles relatives aux pratiques sociales de la vie quotidienne d'autres cultures.
- Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs.
- Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres.

1.2.3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Les recherches présentées dans le cadre théorique montrent que l'activité motrice et physique peut être un vecteur d'apprentissage, particulièrement chez les jeunes enfants. Elle engage une réponse totale de l'apprenant et l'aide à rester motivé et concentré sur l'activité. Les activités physiques, sous forme de jeux à l'oral qui engagent une réponse corporelle des élèves, se déroulent à la fin des quatre premières séances pour consolider le lexique vu précédemment. Ces jeux incluent les trois langues de l'école. Bien qu'ils visent à terme l'acquisition du lexique, l'objectif premier est d'encourager les élèves à oser s'exprimer et répéter des mots inconnus de manière ludique.

Le toucher et la manipulation des items plastifiés ont également pour objectif de canaliser l'attention des enfants sur le livre en leur donnant un rôle actif dans le « récit »

1.2.4. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Les activités manuelles et créatives de la séquence ne sont pas qu'un prétexte à se salir les mains pour pouvoir mieux les nettoyer ensuite. L'objectif se situe ici au niveau des compétences transversales graphiques et de la langue de scolarisation : la compréhension de consignes (peindre, tamponner, découper, etc) et l'utilisation du matériel de la classe. Les compétences en graphisme concernent plus ici la petite section : savoir remplir l'espace de la page, laisser des empreintes variées avec différents outils. Les activités manuelles et créatives ont également l'avantage de permettre une différenciation individuelle au sein du groupe, et de situer le langage en action.

La comptine tri-plurilingue "head, shoulder, knees and toes" dans la séance 2 rencontre un succès jamais démenti auprès des enfants. Elle allie paroles simples qui reprennent quelques parties du corps, rythme entraînant (voire entêtant) et gestes / toucher qui favorisent la mémorisation et surtout l'attention et la motivation des élèves (l'enseignant fatiguant généralement en premier). De plus, son succès mondial la rend disponible dans de nombreuses langues. Tous les enfants peuvent participer en suivant les gestes de leurs camarades ou de l'enseignant.

1.2.5. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Découvrir les nombres et leurs utilisations.

« L'école maternelle doit conduire progressivement chacun à comprendre que les nombres permettent à la fois d'exprimer des quantités (usage cardinal) et d'exprimer un rang ou un positionnement dans une liste (usage ordinal). Cet apprentissage demande du temps et la confrontation à de nombreuses situations impliquant des activités pré-numériques puis numériques. » (Bulletin Officiel, 2015, p. 19)

La séance 5 « deux mains pour compter » propose une approche plurilingue autour de l'acquisition de la suite numérique orale et écrite jusqu'à 10 sur un support fabriqué à partir des mains et du visage de l'enfant. Pour la petite section, c'est un exercice de reconnaissance visuelle : recoller chaque chapeau sur le numéro correspondant. Pour la moyenne section, il s'agit de replacer chaque chiffre sur la représentation de la constellation correspondante. Enfin en grande section, ils doivent reconstituer la suite numérique écrite en replaçant les chapeaux dans l'ordre, ils peuvent s'aider de la frise numérique affichée dans la classe. Les étiquettes nombres-mots dans les langues de l'école ont pour objectif, à partir de 5 ans, de faciliter l'entrée dans l'écrit, de comprendre qu'un même nombre peut être exprimé dans plusieurs langues à l'oral et qu'on peut l'écrire en utilisant des chiffres ou des lettres.

Les fiches d'activités numériques du dossier élève permettent de travailler sur le dénombrement. Le Bulletin Officiel précise que « les activités de dénombrement doivent éviter le comptage-numérotage et faire apparaître, lors de l'énumération de la collection, que chacun des noms de nombres désigne la quantité qui vient d'être formée » (p. 20).

Ces fiches doivent être introduites *après* avoir réalisé plusieurs fois des dénombrements avec les doigts et des items, en situation. Plastifiées, elles permettent de refaire plusieurs fois l'exercice, de formaliser cet apprentissage sous une forme plus scolaire et de le répéter dans les trois langues.

Connaitre les chiffres et leur écriture jusqu'à 10 et savoir compter sont des compétences non linguistiques, transversales aux langues de l'école. Les activités de numération peuvent donc être des supports privilégiés pour favoriser les transferts de connaissances.

L'analyse de cette séquence pédagogique montre l'intégration transversale dans les cinq domaines de compétences et l'articulation des langues de l'école entre elles par la réalisation d'un livre tri-plurilingue dans la séquence « Deux mains ».

Cette intégration, au niveau *micro* de l'action pédagogique, s'inscrit dans un cadre didactique plus large qui définit les modalités d'enseignement / appropriation pendant son déroulement, mais également la dépasse et infuse la culture éducative de la classe (niveau *méso*).

2. Intégrer l'éducation plurilingue au cadre didactique

Selon Castellotti et Moore, un cadre didactique doit réunir à la fois l'expérience plurilingue, la culture métalinguistique qui favorise les transferts de savoirs et de compétences d'une langue à l'autre et une culture éducative qui encourage la manipulation, la collaboration, la comparaison, fournissant aux élèves les outils et méthodes pour gérer au mieux l'ensemble des ressources de leur répertoire. (Castellotti & Moore, 2005)

2.1. L'expérience plurilingue

Comme le notent les auteurs, l'expérience plurilingue est fournie par le cadre scolaire et l'environnement. Mais cette expérience plurilingue est souvent cloisonnée et si elle permet que les enfants utilisent les langues de manière fonctionnelle, elle ne leur permet pas de transférer leurs savoirs d'une langue à l'autre, ni d'acquérir les méthodes pour le faire.

Le but de la séquence est d'instaurer un rendez-vous hebdomadaire où les trois langues de l'école sont réunies dans le même cadre temporel et spatial, avec les mêmes interlocuteurs. Les trois langues sont également présentes à chaque page du livre et identifiées par un code couleur. Elles sont ainsi inscrites dans l'espace symbolique du livre tri-plurilingue.

Dans la perspective d'aménagement d'un cadre didactique plurilingue, cette proximité spatiale et visuelle entre les langues de l'école peut être reproduite à l'échelle de la classe. Il ne s'agit pas de traduire chaque mot sur chaque étiquette, mais plutôt de choisir quelques supports, affichages pertinents par leurs contenus linguistiques et/ou culturels pour inscrire la diversité et l'altérité dans l'espace de la classe. On peut par exemple aménager un coin des langues et des cultures dans la classe en lien avec du matériel de découverte du monde, proposer des exercices de graphisme sur différents systèmes graphiques au coin bibliothèque.

La qualité de l'expérience plurilingue offerte aux élèves dans la classe est également un facteur important. Ainsi qu'expliqué dans la partie théorique, l'enseignant.e et l'assistant.e maternel.le s'expriment avec un débit ralenti, un lexique précis, complexifiant progressivement la structure syntaxique des énoncés. Dans le cadre du stage, j'ai essayé de convaincre l'assistante, avec un succès mitigé, d'utiliser de préférence sa langue maternelle avec les enfants, y compris les francophones dans leurs interactions plutôt que l'anglais. Le renforcement de la langue maternelle des élèves bi-nationaux et l'appropriation de la langue du pays d'accueil pour les élèves français passe par son utilisation dans les activités quotidiennes de la classe. La reprise des informations de la consigne, donnée en français aux élèves puis expliquée en anglais à l'assistante qui reprend ces éléments en thaï lors de la réalisation des activités, permet à chaque élève d'enrichir son répertoire trilingue. Les représentations sur les différences de statut des langues ont cependant la vie dure, et la langue thaï est sous-utilisée au profit du français et de l'anglais.

La qualité de l'expérience plurilingue au sein du cadre didactique passe également par la qualité des supports. L'art sous ses différentes formes ou même seulement l'esthétique, l'humour permettent d'appréhender l'altérité en passant par les émotions, au-delà du sens des mots, par leur musicalité intrinsèque dans les chants ou poèmes, la beauté de la calligraphie, les jeux de mots. Ici encore la diversité est au service de la construction de la compétence plurilingue et interculturelle et au cœur de la démarche : diversité des genres artistiques présentés, des cultures classiques ou populaires, des normes langagières et styles discursifs. Les deux principaux critères de choix de ces productions artistiques sont pour moi :

-Leur transversalité : par exemple, l'exploitation de contes traditionnels similaires issus de différentes cultures, une même chanson visitée à travers des styles musicaux différents.

-Leur qualité linguistique, culturelle, artistique, c'est à dire leur capacité à susciter des émotions positives ou négatives qui seront ainsi susceptibles d'être discutées en classe, ainsi que leur ancrage dans les patrimoines culturels pluriels des élèves. Je reprends ici les idées de Voise sur le rôle de la multi-sensorialité et de l'appropriation corporelle du langage et cite avec elle :

« C'est un grand pouvoir de l'enfance que de faire chanter les mots dans sa tête alors que leur sens est encore mystère. Le petit enfant est à l'écoute des paroles qui circulent autour de lui, sensible à leur prosodie, au rythme de la phrase, à sa courbe, ses césures, ses arrêts, ses graves et ses aigus. Il aime les mots pour leurs sons, pour leur matière tantôt rugueuse, tantôt sifflante, tantôt douce et soyeuse. » (Bruley et Painset, cités par Voise, 2018)

Idéalement, les supports choisis doivent donc encourager cette tendance naturelle, cet appétit pour la musicalité et la poésie du langage afin de proposer une expérience plurilingue de qualité dans l'environnement scolaire.

2.2. La culture métalinguistique

Certains travaux sur les compétences métalinguistiques précoces mais aussi simplement la lecture des attendus de fins de cycle 1 montrent que les jeunes enfants possèdent déjà des savoirs sur les langues, qu'ils émettent des hypothèses sur leur fonctionnement et que, si on leur en donne les moyens par des activités d'éveil aux langues, ils développeront des stratégies et des méthodes plus efficaces pour analyser et comparer les différents systèmes de leur répertoires ou essayer d'extraire du sens de langues encore inconnues.

Comment, au sein du cadre didactique favoriser le développement de cette culture métalinguistique chez les élèves de cycle 1, composante essentielle de la compétence d'appropriation plurilingue pour Castellotti et Moore ? (Castellotti & Moore, 2005)

L'option choisie est de considérer à la suite de ces auteurs que les connaissances métalinguistiques pour devenir trans-linguistiques et inter-linguistiques ont besoin d'être construites sur les rapprochements et comparaisons entre plusieurs langues ainsi que l'élaboration collective de théories sur le fonctionnement des langues en contact.

En cycle 1, les ambitions doivent rester modestes en raison des capacités *méta* limitées des élèves mais il est important de susciter par différents moyens la mise à distance et la réflexivité, la prise de conscience progressive des différentes unités du langage. Parler des langues, des mots, de leurs sons, encourager les manipulations autour de la place des lettres et des syllabes, chercher des rimes sont autant de moyen de favoriser une activité réflexive chez les élèves et donc favoriser le développement de compétences métalinguistiques.

2.3. La culture éducative : quelles modalités d'apprentissage, quelles méthodes

La troisième composante d'un cadre didactique favorisant le développement de la compétence plurilingue est la culture éducative.

« Les cultures éducatives, proprement dites, sont relatives au cadre éducatif général, où se déploie, en particulier, la didactique des langues : elles sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et elles comportent des dimensions institutionnelles,

politiques, et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvre sociétales. » (Beacco, 2008, p. 7)

La culture éducative de l'institution, est elle-même une culture plurielle, fondée à la fois sur la culture éducative française, essentiellement monolingue et normaliste, sur la culture éducative AEFÉ, plus tournée vers le plurilinguisme et sur la culture éducative personnelle des enseignants, qui par leurs méthodes, leur posture, leurs représentations façonnent quotidiennement la culture éducative qui s'instaure dans chaque classe. En cycle 1, dans ce contexte, j'ai retenu quatre composantes de la culture éducative qui selon moi permettent de mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle en continuité avec les pratiques éducatives de l'institution. : l'apprentissage par le jeu, les modalités de travail, les rituels trilingues et la posture plurilingue de l'enseignant.

2.3.1. Le jeu

« Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. » *BOEN n° 31 du 30 juillet 2020*

L'apprentissage par le jeu est incontournable en cycle 1. Il permet de motiver et d'impliquer les enfants dans les apprentissages. Une fois les règles du jeu acquises, l'enfant peut répéter à loisir et en autonomie et ainsi renforcer et stabiliser ses compétences.

Les jeux type « Jacques a dit », « Le maître des marionnettes » permettent de lier une phrase ou un mot à une action. Il est important de veiller à proposer seulement quelques mots à la première séance, puis en rajouter progressivement pendant les séances suivantes. En début de séquence, il ne me semble pas pertinent de complexifier avec la consigne « ne pas réaliser l'action si le maître du jeu n'a pas dit « Jacques a dit ». Cependant, cette consigne gagne à être rajoutée plus tard, car elle permet de travailler l'inhibition du geste et la compréhension fine des consignes. C'est également cette consigne qui donne son intérêt au jeu, notamment en grande section.

Les jeux par addition de termes du type « Au marché j'ai acheté... » permettent de travailler le lexique par la répétition et exercent la mémoire des enfants. Il me semble important de commencer avec des supports visuels ordonnés. A chaque fois qu'un enfant rajoute un terme, l'enseignant place la carte au tableau alignée avec les autres dans le sens de la lecture.

-Les jeux de plateau « échelles et toboggans » (Snake and ladders) combinent apprentissage du lexique et numération (reconnaître les constellations du dé, avancer du bon nombre de cases). C'est également un moyen d'apprendre à attendre son tour et accepter de perdre. Les cases vont jusqu'au nombre 30 (attendu de fin de cycle 1). (Cf. Annexe 5, p.41)

Les jeux introduits de manière successive au cours des séances seront d'autant plus efficaces pour l'apprentissage et l'acquisition du lexique qu'ils seront répétés souvent, et dans l'idéal avec différents maîtres de jeu. Les jeux participent ainsi à l'automatisation de certaines structures et énoncés et favorise la mémorisation.

-Les jeux semi-guidés ou libres

Ces jeux sont initiés par l'enseignant, qui donne le cadre (dans cette séquence : l'hôpital des doudous) ainsi que le lexique (en fonction de la trousse de docteur, du matériel mis à disposition), la fonction des différents objets et les actes de paroles. Ils seront ensuite repris en langue du pays d'accueil avec l'assistante scolaire. Le rôle des adultes ici n'est pas d'animer le jeu mais de fournir le support linguistique lors des actions et interactions que les enfants imaginent, de commenter leurs gestes ou d'étayer les discours sous forme de reformulation et de bonification des énoncés. On évitera donc de reprendre les enfants pour corriger leur prononciation ou la structure de la phrase. Par contre, ces moments peuvent être riches pour l'observation de différentes compétences. Comment les enfants adaptent leur communication entre eux ? Quelles sont les stratégies qu'ils mettent en œuvre ? Comment négocient-ils les rôles, le partage des jouets ? Comment gèrent-ils leurs répertoires pluriels en situation d'interaction avec les pairs ?

Ces jeux libres en présence de l'enseignant peuvent également permettre aux enfants d'exprimer ce qu'ils ont vécu et retenu des mesures sanitaires, comment ils ont reçu les messages de leur environnement, ce qu'ils ont perçu et compris des discussions des adultes.

2.3.2. Les modalités de travail :

Le cadre doit fournir des interactions variées entre les différents acteurs tout au long de la séance. Les études sur le développement du langage oral en maternelle montrent que la parole est essentiellement monopolisée par l'enseignant, qu'il soit engagé dans un discours en direction du groupe classe, en petits groupes ou en dialogue. (Péroz, 2016)

Il est également important, quand cela est possible, de jouer sur les différences de compétences linguistiques des élèves lors de la constitution de groupes ou de binômes. Les élèves de grande section par exemple, en tout cas ceux pour qui les deux premières années se sont déroulées dans l'établissement, ont acquis des savoirs et savoir-faire linguistiques et plurilingues qui les placent en position « d'experts » auprès des autres enfants mais également par rapport aux adultes. Il est d'ailleurs intéressant de noter que la grande majorité des adultes manie uniquement deux langues, français et anglais ou thaï et anglais, alors que les enfants scolarisés à long terme dans l'établissement sont trilingues fonctionnels à minima.

2.3.3. Les rituels trilingues

Dans cette séquence, le lavage de main est ritualisé. C'est la répétition de mots ou de groupes de mots associés à des gestes ou des actions contextualisées qui favorisera l'acquis du lexique. Le but est à la fois d'alterner chacune des langues, associée au même gestes, français / thaï, avant d'introduire l'anglais et également de faire les liens dans le même rituel.

Comme le montre l'étude de Gajo et Steffen, (2015) avec l'exemple des pratiques bilingues autour du calendrier, ces moments sont propices à un travail sur les langues et entre les langues.

La confection d'un calendrier perpétuel trilingue et son utilisation est par exemple un support pédagogique intéressant, utilisable en classe par les différents enseignants.

Les jours de la semaine présentent une régularité dans les trois langues : entre le préfixe thaï « wan- » et les suffixes français « -di » et anglais « -day ». C'est sur ces différences et similarités intra- et inter-langues qu'on peut attirer l'attention des enfants et baser les premières connaissances métalinguistiques. L'observation et la comparaison sont parmi les premiers outils que l'on donne aux élèves de cycle 1 dans les domaines de compétences ;

ces outils peuvent tout à fait servir à l'observation des phénomènes linguistiques. Ils peuvent ainsi parvenir à se distancer de la langue et la traiter en tant que code, système.

Mon expérience personnelle avec ce public m'a appris l'effet structurant et rassurant du rituel matinal (date, météo, appel suivi d'une comptine ou chanson rituelle). Les plus turbulents s'assoient et écoutent, tentant avec application de refaire les gestes. Les plus timides osent aller au tableau pour accomplir une des nombreuses tâches du rituel. Pour les enfants allophones, leur intérêt et participation augmentent au fur et à mesure qu'ils prennent des repères dans le rituel.

2.3.4. La posture plurilingue de l'enseignant

En cycle 1, l'enfant imite les adultes autour de lui et particulièrement l'enseignant qui doit « montrer l'exemple ». Par l'adoption d'une posture plurilingue qui valorise l'utilisation d'un répertoire pluriel au sein de la classe et la gestion des différentes stratégies mises en œuvre à des fins de communication et d'expression tout en instaurant un jeu entre les normes langagières utilisées à différents moments, l'enseignant cherche à susciter cette même posture chez les élèves. Il s'agit au quotidien de s'intéresser à la langue, à ses sonorités, de manifester de la curiosité et l'envie d'apprendre de nouveaux mots dans les langues, d'exprimer les émotions que les mots suscitent à la lecture d'une poésie ou dans le refrain d'une chanson. Il s'agit aussi d'oser échanger les rôles et devenir l'élève devant les enfants, de persévérer à prononcer un mot dans une langue inconnue, de chercher à développer son propre répertoire des langues et des cultures de manière explicite devant les enfants afin de leur donner des modèles et des méthodes pour le faire.

3. Intégrer l'éducation plurilingue à l'évaluation

Tout comme pour le cadre didactique de la séance, l'évaluation des apprentissages de l'élève doit favoriser l'expression et la mobilisation de tout le répertoire de l'élève. L'enseignant, avec l'aide de l'assistante maternelle, s'il ne maîtrise pas la langue du pays d'accueil, le rassure et l'encourage à utiliser différentes stratégies comme les gestes ou l'alternance codique pour s'exprimer.

3.1. L'évaluation dans les domaines de compétences :

Le livre « Deux mains » sert lui-même de support à l'évaluation lors de sa réitération avec différents locuteurs (enseignant, assistante maternelle, famille). Il permet ainsi d'évaluer finement si certaines compétences sont maîtrisées dans une langue et pas dans les autres. En effet l'évaluation réalisée seulement dans la langue de scolarisation peut conduire l'enseignant à penser qu'un apprentissage n'est pas acquis, alors que l'enfant peut simplement être bloqué par la compréhension de la consigne ou ne pas savoir, ne pas oser exprimer la réponse. La remédiation devra être dans ce cas adaptée selon le cas, soit par un travail sur la langue de scolarisation et le transfert de savoirs d'une langue à l'autre, soit par le travail sur la compétence non linguistique.

L'acquisition du lexique de la séance est évaluée de manière formative au long des séquences par la répétition des jeux et rituels. L'évaluation sommative peut être réalisée sous forme de jeu à partir de l'imagier trilingue fabriqué lors de la séance.

3.2. L'évaluation de la compétence plurilingue et pluriculturelle

Pour rappel, cette compétence a été décrite comme dynamique, en perpétuelle construction tout au long de la vie de l'individu, elle peut toujours être enrichie de nouvelles composantes linguistiques et culturelles que ce soit au sein de l'école ou au contact des langues et des cultures présentes dans l'environnement. Latente chez chaque individu, même monolingue, elle se développe sur un continuum, sans que l'on puisse raisonner en termes d'acquis /non acquis. Le modèle de l'arborescence d'ailleurs est plus apte à décrire la complexification et la diversification du répertoire global plurilingue

Ces caractéristiques rendent l'évaluation de la CPP complexe particulièrement en cycle 1

Afin de concevoir le matériel pédagogique et d'évaluer la CPP des élèves, j'ai utilisé la liste de descripteurs de ressources pour le cycle 1 du CARAP⁷

⁷ La liste de descripteurs de ressources par cycle d'apprentissage consultable sur <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

Savoirs

1. Connaître quelques principes de fonctionnement des langues
- 1.2 Savoir que le rapport entre les mots et leur référent (le réel auquel ils renvoient), entre le signifiant et le sens est a priori arbitraire.
- 2.2 Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté linguistique et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique
- 2.5 Connaître quelques caractéristiques de sa situation / son environnement linguistique
- 3.1 Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication linguistique, que la communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication
- 3.1.1 Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif {langues et variétés, genres discursifs, formes de communication...}
- 3.2 Savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule.
- 3.6 Savoir que le locuteur alloglotte possède, en lien avec sa compétence plurilingue et pluriculturelle, un statut particulier dans la communication
- 5.1 Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde
- 5.2. Savoir qu'il existe une grande diversité d'univers sonores {phonèmes, schémas rythmiques...}
- 5.3. Savoir qu'il existe une grande diversité de systèmes d'écriture
- 6.5. Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre
- 8.4.1. Connaître quelques règles / normes / valeurs relatives aux pratiques sociales d'autres cultures dans certains domaines {salutations, besoins quotidiens}
- 8.7.1 Connaître quelques pratiques sociales / coutumes de différentes cultures

Les savoir êtres

- 1.1 Attention au langage (aux manifestations sémiotiques) / aux cultures / aux personnes en général.
- 1.1.1. Attention aux signaux verbaux et non verbaux de la communication.
- 2.5.2 Être sensible à, avoir conscience de, la diversité langagière / culturelle de la classe.
- 4.5 Accepter /Reconnaître l'importance de toutes les langues / cultures et les places différentes qu'elles occupent.
- 6.1 Respecter les différences et la diversité (dans un environnement plurilingue et pluriculturel).

18.1 Attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues (et des locuteurs qui les parlent)

Savoir Faire

1. Savoir observer / analyser des éléments linguistiques/ des phénomènes culturels dans des langues / cultures plus ou moins familières.

1.1 Savoir utiliser / maîtriser des démarches d'observation / d'analyse.

1.2 Savoir observer / analyser les sons (dans des langues peu ou pas connues).

1.3 Savoir observer / analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues).

3.2 Savoir percevoir la proximité et la distance sonores, savoir discriminer auditivement.

3.3 Savoir percevoir la proximité et la distance graphique.

6 Savoir interagir en situation de contacts de langues / de cultures.

Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs.

6.4.1. Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres.

7 Savoir s'approprier/ apprendre des éléments ou usages linguistiques / des références ou comportements culturels propres à des langues / cultures plus ou moins familières.

Chacune de ces ressources est intégrée aux objectifs de la démarche décrite dans cette recherche développement, que ce soit au sein de la séquence ou dans le cadre didactique.

Une séquence de 6 séances est cependant trop courte pour espérer observer des effets significatifs sur les compétences linguistiques ou métalinguistiques plurilingues des apprenants. Cela peut être éventuellement suffisant pour observer des effets sur les attitudes des élèves, leur réaction face à des sonorités nouvelles et leur curiosité pour les langages entendus.

C'est pourquoi j'ai choisi d'évaluer de manière qualitative leur représentations et leurs savoirs sur les langues pendant la séance 1, en l'enregistrant et en analysant son déroulement. La séance bilan reprend le même type d'activités. Il sera particulièrement intéressant de demander aux élèves de refaire leur biographie langagière à l'oral pour voir si elle a évolué, comment ils perçoivent ce qu'ils ont appris et le réinvestissent.

La multiplicité des objectifs, les spécificités du public et la nature même de la compétence plurilingue plaident pour un temps long nécessaire, des phases d'apprentissage par cycle, ainsi qu'une intégration pérenne des objectifs plurilingues au cadre didactique. Afin d'assurer une véritable cohérence et continuité dans les apprentissages plurilingues et pluriculturels ainsi que la reconnaissance et la valorisation de cette compétence, il est également nécessaire d'intégrer l'EPI au niveau institutionnel.

4. Perspectives institutionnelles

Dans ce contexte institutionnel, plusieurs pistes sont envisageables afin de tisser des liens entre les différents acteurs éducatifs autour de la mise en œuvre de l'éducation plurilingue.

4.1. Avec les autres enseignants du cycle :

-Par la mise en commun de ressources et de matériel exploitables par tous de manière transversale.

-Par le choix de littérature enfantine, d'albums ou de contes disponibles dans les langues de l'école.

-Par l'organisation d'activités communes qui mettent en relation les langues de l'école.

4.2. Avec les autres cycles :

-Par l'organisation d'évènements ou de projets communs qui valorisent les compétences plurilingues acquises. Par exemple, la lecture d'un conte ou l'organisation d'un jeu par les élèves de cycle 2 ou 3 pour les plus petits, une exposition des productions graphiques du cycle 1 à destination des plus grands

4.3. Avec les familles :

Par une communication simple et claire disponible en français et dans la langue du pays d'accueil sur les attendus de fin de cycle et sur les moyens dont les familles disposent pour favoriser l'apprentissage de la langue de scolarisation. C'est particulièrement important pour les élèves dont aucun des deux parents n'est francophone, mais également pour tenter de combattre quelques idées reçues sur l'apprentissage précoce des langues qui conduisent certains parents à vouloir renforcer à tout prix la langue de scolarisation et la langue anglaise au détriment de leur langue maternelle.

Par la communication mise en place autour de l'évaluation des compétences, dans le carnet de réussites en cycle 1, qui par sa souplesse, permet d'intégrer des compétences plurilingues et pluriculturelles. Ce carnet de réussite, très individualisé, qui suit l'enfant sur toute la durée du cycle, garde la trace de tout ce qu'il *sait* faire. Ses compétences linguistiques dans les langues autres que celle de scolarisation peuvent y figurer dans le domaine « Mobiliser le langage dans toute ses dimensions »

Conclusion

L'éducation plurilingue et pluriculturelle, qui est au cœur de la politique linguistique européenne, est également une des finalités et un enjeu éducatif majeur de l'enseignement français à l'étranger.

L'objectif de cette recherche développement était d'apporter des réponses pédagogiques et didactiques aux besoins du public et aux demandes de l'institution par la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle. Définie comme une éducation langagière globale et ayant comme finalité le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, elle permet de penser l'enseignement des langues et des cultures de manière holistique et intégrée. Les approches plurielles, notamment les activités d'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues proposent des outils et des démarches adaptés au public et au contexte institutionnel. Je me suis donc inspirée de plusieurs dispositifs issus de ces approches ainsi que du champ des sciences de l'éducation et de l'apprentissage des langues pour concevoir la séquence et le matériel pédagogique « Deux mains ».

La fermeture des écoles qui a eu lieu le 17 mars 2020 et la mise en place de la continuité pédagogique en ligne m'ont conduit à changer de projet en cours d'élaboration pour essayer de m'adapter aux nouvelles conditions. Le public de cycle 1, en l'occurrence les familles, n'ont pas pu ou n'ont pas souhaité s'investir dans les activités proposées en ligne. Les essais de classe en visio-conférence en petits groupes ont été rapidement abandonnés. En effet, ce format ne me semble pas adapté à l'âge du public. J'ai proposé à la place des cours particuliers d'une demi-heure en ligne, auxquels deux familles d'élève de grande section ont répondu. J'ai également apporté de l'aide aux collègues de cycle 2 et 3 pour qui la mise en œuvre de la continuité pédagogique à distance, bien suivie par les élèves, a occasionné une charge importante de travail supplémentaire. Cette aide a pris la forme de cours de soutien en français langue de scolarisation, d'aide aux devoirs en ligne avec les élèves dont la maîtrise du français était insuffisante pour être autonome, de corrections des travaux rendus et de fabrication des supports pédagogiques (enregistrements audios, publication de séances en ligne).

Bien que n'ayant pas pu tester le matériel et recueillir les données dans le cadre du stage et des délais universitaires, sa conception et son analyse grâce aux apports théoriques m'ont permis d'identifier et définir quels savoirs, savoir être et savoir-faire sont utiles, voire nécessaires à l'enseignant qui souhaite mettre en œuvre l'éducation plurilingue et

pluriculturelle en cycle 1 dans le contexte des écoles AEFÉ. Il est apparu au fil de mes recherches et progrès dans la conception de la séquence, qu'il fallait également instaurer un cadre didactique favorable à l'appropriation des langues de l'école (niveau méso), cadre dans lequel s'inscrit la séquence mais qui la dépasse, infuse les pratiques de classe et inspire la posture éthique plurilingue de l'enseignant. Enfin, j'ai émis des propositions afin de mettre en œuvre le projet d'éducation plurilingue et pluriculturelle au sein de l'établissement auprès des différents acteurs et de valoriser la compétence plurilingue des élèves et toutes les langues de l'école

Il me reste encore à tester ces propositions dans la classe, ce qui est prévu puisque l'établissement a souhaité poursuivre notre collaboration et que je suis en charge de la classe de cycle 1 pour l'année 2020/2021 et a priori pour les années suivantes. Si le matériel pédagogique et le cadre didactique décrits dans cette recherche-développement montrent leur pertinence dans ce contexte, cela me permettra de mieux systématiser les activités relevant des approches plurielles dans la classe et d'organiser une progression sur trois ans pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle en cycle 1.

Il est toutefois possible de réaliser un premier bilan réflexif.

Cette recherche m'a amené à analyser, affiner ou remettre en cause :

-mes représentations concernant l'appropriation des langues et la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle dès le cycle 1. Grace aux apports théoriques, j'ai pu élaborer une vision plus complexe et je l'espère plus juste des processus en jeu aux différents niveaux de l'action éducative.

-mes pratiques concernant l'utilisation et la place des autres langues dans la classe ainsi que les articulations possibles entre elles. La découverte (ou redécouverte) des démarches, méthodes et dispositifs déjà existants m'a dotée de nouveaux outils pédagogiques et didactiques pour non seulement gérer la diversité linguistique et culturelle de la classe mais surtout faire de cette diversité le support même du développement des compétences linguistiques et métalinguistiques. Cela m'a permis également de formuler une réponse originale d'ordre pragmatique, ancrée contextuellement à ma problématique de départ.

-ma posture, qui s'est déplacée d'une posture essentiellement monolingue et normative d'enseignante de français vers une posture plurilingue qui valorise l'utilisation de l'ensemble des ressources du répertoire individuel. Selon moi, cette posture enseignante consiste à adopter une attitude empreinte de curiosité et d'ouverture envers l'Autre, sa langue et sa

culture. Enfin, elle suppose de manifester un intérêt explicite pour le langage, non en usage, mais en mention, afin de favoriser chez les élèves le développement des compétences métalinguistiques. Adopter cette posture c'est également chercher à développer son propre répertoire pluriel et donc à progresser dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, le thaïlandais.

Mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle des le cycle 1 est donc un enjeu majeur pour les établissements français à l'étranger afin de développer les compétences linguistiques de leurs élèves en français, la langue de scolarisation et en langue du pays d'accueil, langue maternelle de nombreux élèves. Par le développement de compétences métalinguistiques plurilingues et l'acquisition de méthodes d'analyse des langues, l'EPI permet également de doter les élèves d'outils qui leurs permettront de continuer à enrichir leur répertoire. Enfin, cette mise en œuvre participe à la formation d'attitudes positives face à la diversité et à l'altérité linguistiques et culturelles, préparant ainsi les élèves à vivre harmonieusement leur propre pluri-culturalité dans des sociétés métissées, créolisées.

L'éducation plurilingue et pluriculturelle qui concerne à la fois le développement d'aptitudes linguistiques et l'épanouissement individuel de citoyens participant au fonctionnement démocratiques de sociétés plurielles semble aujourd'hui à la fois absolument nécessaire et bien dérisoire face aux défis et aux forces contraires qui poussent au repli identitaire, à l'érection de nouveaux murs et frontières, ainsi qu'à l'uniformisation et l'aseptisation des cultures, passées sous le rouleau compresseur de la mondialisation. Il semble d'autant plus urgent et crucial de la mettre en œuvre aux différents niveaux de l'action éducative et ce dès le début de la scolarisation en cycle 1.

Bibliographie

- Addisu, V. M. (2012). Des compétences plurilingues à une posture plurilingue : Pistes socio-didactiques pour la formation des enseignant-e-s. *Cahier de linguistique, (Mét)isser les langues à l'école ?* pp.29-41.
- AEFE. (2006). *Actes séminaire français langue de scolarisation.*
- AEFE. (2012). *Politique des langues AEFE : pour une éducation plurilingue.*
- AEFE. (2019). *Les Parcours Langues dans le réseau AEFE.*
<https://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/2019-brochure-parcours-langues-reseau-aefe.pdf>
- Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, 3, 6-18.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Conseil de l'Europe ; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/guide-pour-le-developpement-et-la-mise-en-oeuvre--9789287182333.htm>
- Boisseau, P. (s. d.). *Le vocabulaire et son enseignement.* Eduscol.
- Boisseau, P., & Tartare-Serrat, C. (2010). Les albums échos PS.MS.GS. *Retz*, 5.
- Bulletin Officiel. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle.* Education nationale.
- Candelier, M. (2007). *Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français.* pp.67--76.
- Candelier, M. (2008a). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

- Candelier, M. (2008b). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2008(5). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Nogueroles, A. (2009). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues.*, 107-132.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet* Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*.
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 32(1), 63-92. <https://doi.org/10.3406/drlav.1985.1022>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* : (p. 49). Conseil de l'Europe.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28(1), 161-185. <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2427>
- De Pietro, J.-F. (2009). *Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient*. Babylonia.

- Gajo, L., & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : Le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471-499.
- Macaire, D. (2010). *(Se) former à enseigner les langues aux enfants*. 27.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4(4)
- Montagne-Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2008(5)
- Péroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? *Pratiques*, 16.
- Perregeaux, C. (2013). Quand l'éducation et l'ouverture aux langues à l'école (EOLE) s'internationalisent et se diversifient. *Foreign language Education V*, 59.
- Potapushkina Delfosse, M. (2019). Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle. *Methodal*, 3, 279-291.
- Simon, D.-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité : Un nouveau défi pour l'école. *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste*.
- Tournier, D. (s. d.). Les albums échos des situations. *CPAIEN Illfurth*, 2.
- Voise, A.-M. (2018). Corps – accords : Une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. 37 N°2, Article Vol. 37 N°2. <https://doi.org/10.4000/apliut.6345>

Sigles et abréviations utilisés

EFE : Enseignement Français à l'étranger.


AEFE : Agence pour l'Enseignement Français à l'étranger

CPP : Compétence plurilingue et Pluriculturelle

EPI : Education Plurilingue et Interculturelle

Annexe : Volume 2

Table of Contents

	1
Remerciements	2
Sommaire	4
Introduction	6
Partie 1 - Présentation du contexte	9
1. CONTEXTE GENERAL.....	10
1.1. LA SITUATION LINGUISTIQUE DE LA THAÏLANDE.....	10
1.2. LE FRANÇAIS EN THAÏLANDE	11
1.3. LE SYSTEME EDUCATIF THAÏLANDAIS.....	11
1.4. CONTEXTE LOCAL : KOH SAMUI.....	12
2. PRESENTATION DE L'INSTITUTION	13
2.1. UNE ENTREPRISE PRIVEE DANS UN CONTEXTE CONCURRENTIEL.....	13
2.2. UN ETABLISSEMENT HOMOLOGUE AEFÉ	13
2.2.1. Le réseau AEFÉ.....	13
2.2.2. La politique des langues AEFÉ	14
2.3. LES LANGUES DE L'ECOLE :.....	15
2.4. LE PUBLIC :	16
3. PRESENTATION DU PROJET « DEUX MAINS », UN LIVRE TRI-PLURILINGUE.....	17
3.1. ANALYSE DES BESOINS.....	17
3.2. QUESTIONNEMENTS ET PROBLEMATIQUE.....	18
3.3. « DEUX MAINS » : UNE SEQUENCE AUTOUR DE LA REALISATION D'UN LIVRE TRI/PLURILINGUE EN CYCLE I.....	20
3.3.1. Finalité :	20
3.3.2. But :	20
3.3.3. Objectifs généraux et objectifs pédagogiques opérationnels	20

3.3.4.	Contenus.....	22
3.3.5.	Démarche et activités	22
3.3.6.	Temps.....	25
3.3.7.	Matériaux et ressources	25
3.3.8.	Rôle et posture des enseignant(e)s.....	25
3.3.9.	Coopérations.....	26
3.3.10.	Evaluation.....	26
Partie 2 - Cadrage théorique		27
1.	DEVELOPPER LA COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE.....	28
1.1.	DEFINIR LES CONCEPTS CENTRAUX	28
1.1.1.	Le plurilinguisme	28
1.1.2.	La compétence plurilingue et pluriculturelle :	29
1.1.3.	Pluriculturalité et interculturalité.....	29
1.1.4.	L'éducation plurilingue et interculturelle	30
1.2.	LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME ET LES APPROCHES PLURIELLES	32
1.2.1.	L'éveil aux langues.....	33
1.2.2.	La didactique intégrée des langues	34
1.3.	SAVOIR-FAIRE : DISPOSITIFS ET PRATIQUES DE CLASSE PLURILINGUES	35
1.3.1.	Les livres bi-plurilingues.....	35
1.3.2.	La méso-alternance des langues	36
1.4.	SAVOIR ETRE : LA POSTURE PLURILINGUE DE L'ENSEIGNANT	36
2.	DEVELOPPER LES COMPETENCES METALINGUISTIQUES	38
2.1.	SAVOIRS.....	38
2.2.	SAVOIR-ETRE : FAVORISER UNE CULTURE METALINGUISTIQUE PLURIELLE	39
2.3.	SAVOIR-FAIRE : DEVELOPPER LA REFLEXIVITE.....	39
3.	DEVELOPPER LE LANGAGE ORAL	40
3.1.	SAVOIRS.....	40
3.2.	SAVOIR-FAIRE : LES VECTEURS DE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL EN MATERNELLE.....	40
3.3.	SAVOIR-ETRE : ADAPTER SON LANGAGE ET REDUIRE SON PROPRE TEMPS DE PAROLE	42
4.	SAVOIR EVALUER	42
Partie 3 - Analyse de la Démarche d'ingénierie pédagogique.....		44
1.	INTEGRER LA COMPETENCE PLURILINGUE A LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE.....	46
1.1.	PAR LE CHOIX DU SUPPORT / MATERIEL	46
1.1.1.	Le livre tri-plurilingue	46
1.1.2.	Une version courte et numérique.....	47

1.2.	DANS LES DOMAINES DE COMPETENCES DU CYCLE 1.....	48
1.2.1.	Explorer le monde /éducation à la sante	48
1.2.2.	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.....	50
1.2.3.	Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique.....	52
1.2.4.	Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	52
1.2.5.	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée.....	53
2.	INTEGRER L'EDUCATION PLURILINGUE AU CADRE DIDACTIQUE.....	54
2.1.	L'EXPERIENCE PLURILINGUE	54
2.2.	LA CULTURE METALINGUISTIQUE.....	56
2.3.	LA CULTURE EDUCATIVE : QUELLES MODALITES D'APPRENTISSAGE, QUELLES METHODES	56
2.3.1.	Le jeu.....	57
2.3.2.	Les modalités de travail :.....	59
2.3.3.	Les rituels trilingues	59
2.3.4.	La posture plurilingue de l'enseignant.....	60
3.	INTEGRER L'EDUCATION PLURILINGUE A L'EVALUATION.....	60
3.1.	L'EVALUATION DANS LES DOMAINES DE COMPETENCES :	61
3.2.	L'EVALUATION DE LA COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE.....	61
4.	PERSPECTIVES INSTITUTIONNELLES.....	65
4.1.	AVEC LES AUTRES ENSEIGNANTS DU CYCLE :.....	65
4.2.	AVEC LES AUTRES CYCLES :	65
4.3.	AVEC LES FAMILLES :	65
	Conclusion.....	66
	Bibliographie.....	69
	Sigles et abréviations utilisés.....	72
	Annexe : Volume 2.....	73

MOTS-CLÉS : plurilinguisme, didactique intégrée, éveil aux langues, cycle 1, langue de scolarisation...

RÉSUMÉ

Ce mémoire professionnel s'articule autour de la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle dans une classe multiniveaux de cycle 1 d'un établissement scolaire AEFÉ en Thaïlande. La démarche didactique et le matériel pédagogique présenté s'inscrivent dans le champ de la didactique du plurilinguisme et des approches plurielles. Ils visent à développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves afin de favoriser l'appropriation de la langue de scolarisation et des langues de l'école ainsi que l'enrichissement des répertoires individuels. La problématique concerne l'articulation des langues entre elles et leur intégration aux domaines de compétences du cycle 1.

S'inscrivant dans le cadre de l'éveil aux langues et de la didactique intégrée, cette recherche-développement propose une réponse possible à cette problématique grâce à la réalisation d'un livre tri-plurilingue et à la mise en place d'un cadre didactique plurilingue.

KEYWORDS : multilingualism, language awareness, language of schooling, preschool

ABSTRACT

This research focuses on the implementation of plurilingual and intercultural education in a multi-level preschool class of a French school in Thailand. The didactic approach and the teaching material presented are in the field of multilingualism. They aim at developing the plurilingual and pluricultural competence of the students in order to encourage the appropriation of the language of schooling and the languages of the school as well as the enrichment of individual repertoires. This study concerns the articulation of languages and their integration into the French curriculum.

As part of the fields of language awareness and integrated didactics, this research and development proposes a possible response to this problem through the production of a multilingual book and the implementation of a multilingual didactic framework.