

Mise en place de programmes d'enseignement primaire bilingue

Un guide de terrain pour les directeurs d'école, les accompagnateurs de classe et les professeurs de langues secondes

Auteurs :

Partie 1 Marikay McCabe, Lucy Welsted

Partie 2 Aoife Ahern, Birgitta Berger, Kavita Doodnauth

Partie 3 Aoife Ahern, Birgitta Berger, Laura Cassidy, Kavita Doodnauth,
Maria Smirnova, Lucie Urbančáková, Lucy Welsted

Rédactrice en chef:Kavita Doodnauth

Mise en page et conception:Lucie Urbančáková

Merci à Anita Seregijova pour certaines des magnifiques photos que nous avons utilisées dans ce guide.

Financé par l'Union européenne.

Nom du projet Erasmus *Création de programmes bilingues dans les écoles primaires*

Numéro de projet Erasmus+ : 2021-1-CZ01-KA220-SCH-000027846

Toutefois, les points de vue et les opinions exprimés sont uniquement ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne et de l'Agence nationale tchèque pour l'éducation et la recherche internationales. Ni l'Union européenne ni l'autorité chargée de l'octroi des subventions ne peuvent en être tenues pour responsables.

CC BY-NC-SA 4.0

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

- **POR** : Vous devez créditer le créateur de l'œuvre.
- **NC** : Vous ne pouvez utiliser l'œuvre qu'à des fins non commerciales.
- **SA** : Si vous faites des adaptations de l'œuvre, vous devez les partager dans les mêmes conditions.

Contenu

1.0. Introduction à la partie I

1.a. Étude de cas : développement d'un programme bilingue Montessori Cordoba

1.b. Étude de cas : essais et erreurs à Madrid Montessori

1.1. 1.1. 1.1. Conception d'un programme bilingue : poser les bases

1.2. De la vision à la pratique : développer des programmes d'apprentissage des langues durables 1.3.

1.3. Apprentissage des langues Montessori : perspectives européennes

1.4. Comment gérer un programme bilingue

1.5. Gestion des ressources

1.6. Surmonter les défis de la mise en œuvre

1.0 Introduction à la partie I :

Cette première partie du guide de terrain est consacrée aux informations pratiques destinées aux administrateurs scolaires - directeurs et coordinateurs - c'est-à-dire aux personnes responsables de la conception, de la mise en œuvre et du suivi du programme bilingue d'une école. Cela comprend les aspects formels, tels que la définition des objectifs d'apprentissage des langues, les politiques et l'évaluation, ainsi que les qualités "douce" de tout programme scolaire, telles que l'apprentissage interculturel et l'intégration d'une culture d'apprentissage des langues dans l'identité de l'école.

Il commence par deux études de cas sur le développement de programmes bilingues dans deux écoles en Espagne. Ces études ont pour but de donner au lecteur un aperçu de la réalité complexe de l'élaboration d'un programme bilingue, dans l'espoir de l'aider à comprendre que les difficultés et les réussites vont de pair. Nous commençons dans la section 1.1 par les bases de la conception d'un programme : la vision et les aspirations, ainsi que des idées sur la manière de contraster d'autres paramètres tels que le contexte sociolinguistique et une culture d'école qui soutient notre vision. Dans la section 1.2, nous passons à la réalisation de la vision, en nous penchant sur la manière d'évaluer le contexte local de votre école et en introduisant des cadres de mesure des compétences ainsi qu'un regard sur les différences d'apprentissage. La section 1.3 passe en revue le contexte européen en examinant les modèles communs et le statut de l'enseignement Montessori en L2. La section 1.4 explique comment intégrer la vision du programme bilingue dans le plan de développement de l'école et comment la communiquer à la communauté scolaire. 1.5. La section 1.5 "Gestion des ressources" traite des ressources financières et de notre ressource la plus importante : les personnes qui travaillent dans nos écoles. Les subtilités du recrutement international et les autres défis qui peuvent découler du fait que l'école est plurilingue. 1.6. La dernière section,

"Surmonter les défis de la mise en œuvre", examine les complexités qui peuvent survenir et la manière de cultiver la patience et la résilience.

La section 1.5, "Gestion des ressources", couvre à la fois les considérations financières et les ressources humaines, y compris les défis du recrutement international et la gestion d'un environnement scolaire multilingue.

La dernière section, "Surmonter les défis de la mise en œuvre", examine les complexités communes et propose des stratégies pour cultiver la patience et la résilience tout au long du processus de mise en œuvre.

1.0.a. Étude de cas : développement d'un programme bilingue

Contenu

1. L'histoire du développement scolaire
2. La décision d'être bilingue
3. Recherche sur les pratiques bilingues Montessori
4. Le puzzle des ressources humaines
5. Organiser des cours extrascolaires
6. Les premières années de notre programme bilingue Children's House
7. Les premières années de notre programme primaire bilingue
8. Développer une culture du bilinguisme
 - 8.1. Adultes communiquant avec des adultes
 - 8.2 Communication avec les parents
9. Circonstances particulières et exceptions
10. Informations sur les contacts

Principales conclusions

- L'immersion dès la petite enfance favorise le développement naturel du bilinguisme dans le cadre de la méthode Montessori.
- Le recrutement et la formation continus du personnel créent une communauté professionnelle qui soutient l'enseignement bilingue.
- Des plans linguistiques individualisés et des adaptations garantissent que les inscriptions tardives ou plus âgées peuvent accéder avec succès à l'environnement bilingue.
- Une politique de communication cohérente favorise une véritable culture du bilinguisme chez les enfants, les parents et le personnel.

1. L'histoire du développement d'une école Montessori bilingue

L'école internationale Montessori de Cordoue a vu le jour lorsque Lucy Welsted a constaté que son foyer d'accueil ne proposait pas d'option éducative aux familles qui souhaitaient un programme respectueux du développement individuel de l'enfant. Son intérêt supplémentaire pour l'acquisition des langues et l'éducation bilingue a ouvert la voie à un projet d'école Montessori bilingue. La décision a été prise d'ouvrir l'école avec deux programmes pour la communauté des nourrissons : un programme à temps plein et un programme à temps partiel.

2. La décision d'être bilingue

La formation de Lucy Welsted en matière d'enseignement des langues et d'éducation bilingue a précédé sa découverte des pratiques éducatives respectueuses et centrées sur l'enfant. L'enseignement des langues était déjà son domaine d'expertise avant qu'elle ne découvre la méthode et la philosophie Montessori. En outre, Lucy a élevé des enfants bilingues dans un foyer hispano-anglais, ce qui lui a permis d'observer et d'étudier le développement du bilinguisme chez les enfants. Le développement de son propre bilinguisme tardif par immersion a permis à Lucy d'acquérir une expérience de première main des processus nécessaires pour atteindre la fluidité sans apprentissage formel de la langue.

Grâce à ces expériences, Lucy s'est rendu compte que le bilinguisme était un don qui permettait de communiquer et d'élargir l'esprit et la conscience d'innombrables façons, ajoutant une nouvelle dimension à sa passion pour la création d'environnements d'apprentissage sains pour les enfants. La question n'était donc pas de savoir si Lucy devait créer un programme Montessori bilingue, mais plutôt comment le mettre en œuvre.

Le programme a démarré avec ces paramètres :

- Immersion dans la petite enfance
- Respecter l'utilisation de L1
- L'apprentissage doit être pertinent même s'il se fait en L2 : respect de la localité et de la culture locale.
- Vision internationale (non britannique)

3. Recherche sur les pratiques bilingues Montessori

L'École Internationale Montessori de Cordoue a démarré en 2014 en tant que communauté d'enfants, ce qui, pour des raisons d'autorisation, est beaucoup plus facile à ouvrir qu'une maison d'enfants en Espagne.

D'après les recherches et l'expérience personnelle de Lucy, il était clair qu'un programme d'immersion en anglais dès la naissance était la première étape pour soutenir le bilinguisme des enfants tout en vivant dans la culture espagnole monolingue de Córdoba. L'exposition à l'anglais, la deuxième langue cible ou L2, est rare en dehors de l'environnement scolaire, de sorte que toutes les occasions d'exposer l'esprit absorbé de l'enfant à l'anglais seraient la première responsabilité du programme éducatif. Il était clair que l'objectif à moyen et long terme était que les enfants atteignent un niveau de compétence académique en anglais qui leur permette de poursuivre leurs études en anglais.

L'étape suivante consistait à trouver des éducateurs Montessori anglophones.

4. Le puzzle des ressources humaines : créer une communauté professionnelle bilingue

L'école a publié ses postes disponibles sur la page des emplois internationaux d'AMI, dans l'espoir d'encourager des guides anglophones qualifiés à venir s'installer à Cordoue et à participer au lancement du premier programme. Il n'a pas été facile de recruter un guide expérimenté et qualifié pour un nouveau projet. Avec le recul, compte tenu du manque de ressources et d'expérience, c'était un grand pas, mais il faut toujours faire un premier pas.

Dès le premier jour, la nouvelle équipe a donné la priorité aux soins et au bien-être des enfants et, surtout dans les premières années, a essayé d'éviter de comparer son travail Montessori avec des programmes bien établis. Heureusement, l'école a trouvé de bonnes lignes directrices et a rapidement amélioré son travail Montessori au cours des premières années. Lucy a soutenu l'équipe du mieux qu'elle pouvait, tandis que toutes les personnes impliquées jonglaient avec toutes les balles en l'air. C'est ce que l'on ressent lorsqu'on démarre un nouveau programme.

Bien qu'ils n'aient pas trouvé de guides formés et expérimentés par l'AMI dès le départ, ils ont choisi des personnes ayant une formation Montessori, une autre expérience pertinente ou la passion et la détermination de se consacrer aux enfants et à la réussite du projet. Dès que le budget de l'école l'a permis, ils ont parrainé des formations Montessori pour ceux qui n'en avaient pas encore reçu.

Comme d'habitude, le financement d'un nouveau projet a été la tâche la plus difficile. Il était essentiel d'assurer un revenu minimum, même si le nombre d'enfants inscrits au programme Montessori était trop faible pour couvrir les frais généraux. Les cours d'anglais étant toujours très demandés dans la communauté locale, Lucy a conçu un plan visant à compléter le programme Montessori par des cours de langue après l'école (nous avons appelé cela l'école d'anglais, qui fonctionnait de 16h30 à 20h30). Ces cours étaient ouverts à tous les enfants de la communauté locale. Cela a permis d'employer un guide étranger anglophone à temps plein qui travaillait à temps partiel

dans le programme communautaire pour enfants et à temps partiel dans les activités linguistiques après l'école. La nouvelle école a également engagé un guide Montessori anglophone à temps plein pour le programme à temps plein. Cette solution s'est avérée efficace pendant les premières années, le temps que le programme Montessori ait suffisamment d'élèves pour subvenir à ses besoins et à ceux de son personnel. Finalement, cette activité complémentaire a duré six ans.

Pause et réflexion

- Comment conciliez-vous la vision de l'immersion bilingue avec le contexte culturel et linguistique spécifique de votre propre communauté scolaire ?
- Comment les contraintes de ressources ou les problèmes de personnel conditionnent-ils les décisions que vous prenez pour établir ou améliorer votre programme Montessori bilingue ?
- Comment intégrer de manière respectueuse la première langue (L1) des enfants tout en donnant la priorité à une exposition significative à la deuxième langue (L2) ?
- Quelles stratégies pourriez-vous employer pour vous assurer que tous les enfants, indépendamment de leur point d'entrée ou de leurs expériences linguistiques antérieures, se sentent soutenus et inclus dans un environnement bilingue ?
- En réfléchissant au parcours de Lucy et au vôtre, quelles sont les aspirations à long terme qui motivent votre engagement à construire une communauté Montessori bilingue forte et durable ?

5. Organiser des cours extrascolaires

Si l'on part du principe que tous les efforts éducatifs sont axés sur la qualité, la mise en œuvre de tout programme supplémentaire nécessite une direction et une programmation. C'est également l'expérience de Lucy avec le programme d'enrichissement (classes spécialisées comme la musique, le théâtre, etc.), qui s'est déroulé pendant les premières années des programmes élémentaires et de la Maison des enfants à Cordoba Montessori. L'équipe administrative d'une nouvelle école est souvent restreinte et surchargée, car les ressources limitées se concentrent sur le soutien nécessaire aux enfants en classe par des guides et des assistants. La charge supplémentaire que représente la gestion des services périscolaires a laissé à Lucy trop peu de temps pour se concentrer sur la préparation de la qualité souhaitée pour l'un ou l'autre des programmes. Depuis que l'école a supprimé progressivement l'école anglaise et le programme d'enrichissement, son travail est devenu plus cohérent et plus complet ; cependant, l'inclusion de ces initiatives avait sa place lorsque le programme était jeune pour les raisons suivantes :

- a) Ils ont apporté leur soutien financier pendant les premières années difficiles du nouveau projet d'éducation.*

- b) Ils ont permis au personnel de travailler dans différents domaines lorsque le programme Montessori n'était pas suffisant pour justifier des contrats à temps plein pour tous.*
- c) Le fait que les enfants suivent un programme d'enrichissement pendant une partie de la journée dans le cadre des programmes Montessori a permis de libérer du temps pour que les guides puissent créer de nouveaux environnements préparés de toutes pièces.*
- d) Les cours de langue extrascolaires ont permis à l'école d'acquérir des compétences et des ressources pour l'apprentissage des langues qu'elle n'aurait pas privilégiées autrement.*
- e) Le personnel travaillant dans l'enseignement des langues s'est intéressé à Montessori et s'est formé à cette méthode, ce qui a permis de trouver des candidats locaux ayant le bon profil pour le programme bilingue Montessori.*

La deuxième année, Lucy a ouvert deux communautés d'enfants à temps plein et un Nid ; puis, en 2016, les familles et le personnel de l'école ont été motivés pour assurer l'avenir des enfants dans une école Montessori bilingue en créant une Maison d'Enfants et un Programme Élémentaire. Pourquoi ouvrir simultanément une Maison d'Enfants et un Programme Élémentaire ? Une particularité culturelle locale fait que les familles choisissent rarement une école pour les enfants de 3 ans sans avoir l'assurance qu'ils continueront au moins jusqu'à la fin du primaire.

Après avoir observé que le programme d'immersion en anglais fonctionnait bien avec les jeunes enfants qui se sentaient à l'aise à la fois en anglais et en espagnol, il ne faisait aucun doute que la Maison des enfants devait être un programme d'immersion sur le modèle de la Communauté des enfants. De cette manière, le programme pourrait tirer pleinement parti de l'incroyable capacité de l'enfant à absorber naturellement la langue de son environnement à ce stade de son développement.

L'école avait besoin de trouver davantage d'éducateurs Montessori bilingues pour servir de modèles à nos enfants. L'école avait déjà engagé la guide et l'assistante de la maison des enfants, car elles travaillaient dans la communauté des enfants. Il était toujours beaucoup plus difficile de trouver des guides de 0 à 3 ans que des guides de 3 à 6 ans !

6. Les premières années de notre programme bilingue La maison des enfants

La Maison des enfants a été conçue comme un environnement d'immersion linguistique, mais l'école reste confrontée à des dilemmes. Par exemple, il est rapidement apparu que l'explosion vers l'écriture et la lecture ne suivait pas le cours que de nombreux guides attendaient dans leur formation diplômante. Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi : bien qu'un enfant de 4 ou 5 ans, par exemple, qui a été scolarisé dans un environnement de langue anglaise puisse comprendre et même

produire en anglais, son vocabulaire n'est toujours pas aussi étendu que dans sa langue maternelle.

Il était clair qu'il fallait adapter les séquences et les attentes linguistiques standard de Montessori. L'équipe a commencé à faire des recherches et a eu la chance d'avoir un guide principal ayant de l'expérience dans une autre école Montessori internationale bilingue qui avait de bonnes idées sur ce que nous pouvions utiliser pour soutenir le développement du vocabulaire dans la salle de classe. Cependant, des décisions difficiles ont dû être prises, car le temps supplémentaire consacré aux présentations linguistiques signifiait moins de temps pour les autres présentations.

Comme tous les domaines du programme scolaire fascinent les enfants, il est frustrant de ne pas avoir assez de temps pour profiter de toute l'étendue du matériel de classe. Enfin, l'école a proposé un deuxième cycle de travail court pour la Maison des enfants après le déjeuner et la récréation afin de compenser cette situation. L'école recommande aux familles ayant des enfants de plus de 5 ans de choisir cette option, mais elle n'est pas obligatoire. Les guides ont parfois recommandé à une famille de choisir cette option, mais c'est en fin de compte la décision de la famille. Le fait que l'éducation ne soit pas obligatoire en Espagne jusqu'à l'âge de 6 ans affecte l'attitude de certains parents à l'égard de cette étape dans le contexte espagnol. Il est intéressant de noter que cela signifie que les écoles accueillent parfois des enfants qui commencent plus tard, avec peu ou pas d'exposition à la lecture et à l'écriture, quelle que soit la langue.

Au cours de la deuxième année du programme de la Maison des enfants, l'école a décidé de demander à l'assistante de classe, une guide hispanophone qualifiée, de présenter la séquence linguistique en espagnol à certains enfants qui commençaient tardivement et ne possédaient pas le vocabulaire nécessaire pour accéder à la séquence en anglais. L'année suivante, ces enfants sont passés à l'école primaire, où ils ont eu pleinement accès aux zones et aux présentations en espagnol. Comme aucun autre enfant n'avait ce profil à la Maison des Enfants à l'époque, ils n'ont pas vraiment consacré d'espace et de temps à la préparation complète d'une zone de langue espagnole dans la classe de la Maison des Enfants. L'équipe continue de penser que, tant qu'un enfant commence le programme d'immersion avant l'âge de 5 ans, il peut consacrer suffisamment de temps aux présentations d'enrichissement du vocabulaire pour être en mesure d'introduire la séquence de lecture et d'écriture en anglais. Les enfants qui ne correspondent pas à ce profil ont désormais des objectifs linguistiques individualisés dans le cadre de leur plan linguistique individualisé, dont nous parlerons plus loin.

Cela dit, la plupart des enfants qui suivent un programme de deuxième langue entreront dans le programme primaire avec des progrès moindres dans la séquence de la deuxième langue par rapport à leurs performances habituelles dans le programme monolingue.

Lorsque les enfants passent de la maison des enfants à l'école primaire, ils n'ont pas accès au programme cosmique aussi facilement, même si leur deuxième langue est bien développée. Ils ont besoin d'un soutien et d'adaptations supplémentaires, au moins pendant les premières années de l'école primaire. C'est une chose que toute la communauté a dû accepter. L'environnement n'est donc pas artificiel, mais suit les principes Montessori en fournissant le soutien et les adaptations appropriés dont chaque enfant a besoin pour s'épanouir dans l'environnement qui lui a été préparé.

7. Les premières années de notre programme primaire bilingue

L'école a cherché, interviewé et embauché un guide élémentaire. Tout au long des trois premières années, elle a changé de guide et d'assistant au fur et à mesure qu'elle observait l'impact sur le développement et la dynamique de l'apprentissage de deux langues. L'équipe a eu besoin de temps pour se développer, comprendre les difficultés et trouver les meilleures solutions en tenant compte non seulement du développement des deux langues, mais aussi des besoins de développement holistique des enfants. Pas à pas, ils ont développé une politique de recrutement et de formation pour soutenir la création des environnements élémentaires envisagés. Les étapes d'observation et d'apprentissage par lesquelles l'équipe est passée sont décrites ci-dessous.

La première année du programme primaire était composée d'un mélange d'enfants : certains maîtrisaient l'anglais, d'autres avaient des connaissances limitées et d'autres encore n'avaient aucune expérience préalable. En outre, le groupe était petit et les finances de l'école étaient limitées, de sorte qu'il n'y avait qu'un seul guide primaire. Ils ont commencé avec un guide anglophone ayant quelques notions d'espagnol. Cette phase a rapidement mis en évidence l'importance du profil de compétences d'un guide particulier : il est apparu clairement que le rôle exigeait également des compétences linguistiques, de l'expérience et des connaissances en matière de travail avec des enfants ayant des capacités linguistiques différentes, ainsi qu'une certaine compréhension du développement d'une seconde langue.

Consciente de cette situation, l'école a décidé, malgré les contraintes financières, que le centre avait besoin de deux adultes : un anglophone et un hispanophone.

L'anglophone, en particulier, devait avoir une expérience et des connaissances préalables en matière d'acquisition d'une seconde langue. Au cours des deux années suivantes, l'école a mis en place un modèle de co-guidage, dans lequel chaque guide était responsable de domaines spécifiques du programme scolaire. Conformément à la réglementation locale, la langue espagnole, les sciences, l'histoire et la géographie étaient enseignées en espagnol, tandis que la langue anglaise, les mathématiques, la géométrie et les matières complémentaires étaient enseignées en anglais.

Au fil du temps, le personnel a remarqué une tendance inquiétante : les enfants étaient naturellement attirés par les adultes qui parlaient leur langue maternelle. C'est compréhensible, mais cela pose des difficultés pour atteindre les objectifs de la

deuxième langue et pour créer un programme d'études véritablement intégré. Bien que les hispanophones soient fortement impliqués dans les Grandes Leçons et le Curriculum Cosmique, leurs choix de travail étaient plus souvent axés sur les domaines espagnols. Cette préférence pour leur première langue s'est étendue au soutien quotidien offert par les adultes environnants ; le guide espagnol était le principal point de contact. L'éducation à la paix étant intégrée dans les interactions quotidiennes, cette dynamique a conduit à ce que deux piliers clés (l'éducation cosmique et l'éducation à la paix) du programme Montessori élémentaire soient enseignés principalement en espagnol. Bien que cela soit raisonnable dans les circonstances actuelles, cela entrave l'objectif de favoriser un niveau de bilinguisme qui permettrait aux enfants de poursuivre des études supérieures en anglais ou en espagnol s'ils le souhaitent.

L'équipe s'est trouvée confrontée à une décision cruciale : devait-elle adapter ses objectifs linguistiques ou modifier son modèle linguistique ? Il est apparu clairement que le fait d'adhérer au principe Montessori, qui consiste à laisser les enfants choisir leur travail, ne permettrait pas à l'anglais de se développer au niveau académique requis pour atteindre les objectifs fixés. Bien qu'ils aient été tentés de revoir leurs objectifs linguistiques à la baisse, ils sont restés fidèles à leur vision internationale et Lucy a décidé de repenser son modèle.

Lucy a décidé que les guides principaux de l'élémentaire enseigneraient l'ensemble du programme en anglais, avec l'aide d'assistants qui communiqueraient également en anglais, reproduisant ainsi le modèle d'immersion utilisé dans la Children's Community et la Children's House. Une culture de l'utilisation de la seconde langue (l'anglais) serait encouragée dans toute l'école. Cette transition s'est progressivement alignée sur une nouvelle politique d'embauche de talents locaux. L'école a commencé à embaucher des anglophones résidant déjà dans la communauté, initialement en tant qu'assistants, en prévoyant de parrainer leur formation diplômante.

Il a fallu environ trois ans pour concrétiser cette vision. Aujourd'hui, chaque classe primaire dispose d'un guide anglophone formé par l'AMI et basé à Cordoue, assisté d'assistants anglophones qui sont également des enseignants espagnols qualifiés de l'enseignement primaire. Les assistants et les enfants communiquent exclusivement en anglais, sauf pendant les cours d'espagnol et le travail de suivi. Par conséquent, les enfants se sont habitués à travailler et à fonctionner en anglais dans la salle de classe.

Malgré ce processus d'essais et d'erreurs, ce qui est le plus évident aujourd'hui dans l'ensemble de l'école, c'est une véritable culture du bilinguisme.

Pause et réflexion

- Comment concilier le désir de proposer des activités extrascolaires et la nécessité de maintenir un environnement bilingue de haute qualité dans votre classe Montessori ?

- Quelles adaptations spécifiques ou ressources supplémentaires pourriez-vous mettre en place pour soutenir les enfants qui arrivent tardivement dans votre programme bilingue et qui n'ont qu'une exposition limitée à la L2 ?
- Comment tenir compte de la tendance naturelle des enfants à utiliser leur langue maternelle tout en favorisant une immersion significative dans la deuxième langue ?
- En réfléchissant à la dotation en personnel et à la planification linguistique, comment déterminez-vous l'approche la plus efficace pour créer une culture bilingue cohésive à tous les niveaux de votre école ?

8. Développer une culture du bilinguisme

L'école a étudié attentivement chaque domaine de communication, prenant des décisions basées sur l'expérience et la connaissance, tout en mettant l'accent sur l'équité et l'inclusion des deux langues et de leurs locuteurs.

8.1. Adultes communiquant avec des adultes

Pour donner l'exemple du bilinguisme aux enfants, l'école a encouragé les adultes à utiliser la langue naturelle de leurs relations, mais a favorisé la communication en anglais entre les membres de l'équipe de la classe chaque fois que cela était possible. Cela a permis aux enfants d'être plus naturellement exposés à l'anglais dans leur environnement. Une politique de communication a été élaborée et intégrée à la politique linguistique de l'école afin de refléter ces lignes directrices en matière de communication.

L'équipe a également reconnu l'importance pour les enfants d'observer les adultes en train de devenir bilingues. Le fait de voir que les adultes sont prêts à faire des erreurs et à pratiquer d'autres langues encourage les enfants à persévérer sur la voie du bilinguisme.

8.2 Communication avec les parents

La principale langue de communication avec les parents est l'espagnol, ce qui reflète la prédominance d'une communauté locale monolingue. Bien que des parents anglophones confiants puissent utiliser l'anglais, ils restent une minorité. Dans des contextes tels que les conversations à la porte de l'école ou les communications organisationnelles écrites, la priorité est donnée à l'espagnol pour des raisons pratiques et d'inclusion :

- L'espagnol garantit l'inclusion.
- Les ressources administratives sont insuffisantes pour traduire toutes les communications.

- Les familles, souvent très sensibles aux hauts et aux bas quotidiens de leurs enfants, bénéficient d'une communication claire.
- Toutes les familles devraient avoir accès à une éducation efficace fondée sur les principes Montessori.

Bien que certains guides utilisent l'anglais avec les parents, des malentendus occasionnels peuvent survenir en raison d'une mauvaise maîtrise de l'une ou l'autre langue.

8.3 Adultes communiquant avec des enfants

La priorité est de communiquer avec les enfants en anglais, bien que des exceptions soient faites sous certaines conditions :

Le bien-être est la priorité : lorsqu'un enfant est émotif et a besoin d'être rassuré ou guidé, la priorité est la compréhension. L'espagnol peut être utilisé si l'adulte connaît la langue ou si un autre adulte hispanophone peut intervenir. Toutefois, cette exception ne doit pas devenir la réponse par défaut, car l'utilisation constante de l'anglais dans les situations quotidiennes de la vie réelle est nécessaire pour atteindre un niveau élevé de compétence.

Enfants en transition vers notre école : pendant la période d'adaptation, les enfants nouvellement arrivés à l'école reçoivent un soutien dans la langue de leur choix. Dans la mesure du possible, nous affectons un membre du personnel qui parle la même langue qu'eux pour faciliter les contacts avec les enfants dont la première langue n'est ni l'espagnol ni l'anglais.

Plans linguistiques individuels Les enfants ayant des besoins linguistiques spécifiques ou ceux qui se sont inscrits tardivement au programme bilingue sont soutenus par des stratégies linguistiques personnalisées détaillées dans leurs plans individuels.

8.4 Les enfants qui communiquent avec les enfants

La priorité de l'école est que les enfants développent des compétences de communication dans toutes les langues. L'équipe savait que l'interdiction de l'utilisation de l'espagnol entraverait le développement naturel des compétences. Elle a donc conçu une approche qui encourage l'utilisation de l'anglais sans négliger les avantages de l'utilisation naturelle de l'espagnol.

Bien que la plupart des interactions entre les enfants se déroulent naturellement en espagnol, les stratégies visant à encourager l'utilisation spontanée de l'anglais par les pairs sont les suivantes :

- Faciliter et encourager l'inscription des enfants de familles internationales grâce à des politiques d'aide au court séjour.

- Proposez des jeux et des plateaux d'activités qui encouragent l'utilisation de l'anglais entre pairs.
- Créez des situations dans lesquelles des adultes ou des enfants ayant un niveau d'anglais élevé entament des conversations ou des activités. Cela permet de définir les attentes linguistiques de la conversation ou de l'activité sans empêcher la tendance naturelle vers l'espagnol.

9. Circonstances particulières et exceptions

L'école a reconnu la nécessité d'ajuster les objectifs linguistiques en fonction des circonstances et des besoins individuels. Au départ, on ne pouvait pas s'attendre à ce que les enfants qui n'avaient pas rejoint l'école à l'âge de cinq ans atteignent le même niveau de compétence en anglais que leurs camarades qui avaient commencé plus tôt. Bien que le programme bilingue idéal grandisse avec les enfants, la situation de l'école exigeait d'accepter les inscriptions tardives pour assurer la viabilité du programme et répondre aux besoins de la communauté.

9.1 Les premières années et les réinscriptions tardives sans compétences en seconde langue

Lucy prévoyait que les objectifs linguistiques devraient être ajustés pour les élèves du primaire au cours des premières années de notre programme bilingue. Nous ne pouvions pas nous attendre à ce que les enfants qui n'avaient pas commencé le programme avant l'âge de 5 ans atteignent le même niveau que celui que nous envisagions pour nos enfants à l'avenir, ils auraient l'avantage d'acquérir l'anglais pendant la Maison des Enfants et, de préférence, dans la Communauté des Enfants.

Idéalement, un programme devrait grandir avec ses enfants. En d'autres termes, lorsqu'un programme primaire bilingue démarre, il se remplit progressivement d'enfants qui sont passés par la Maison des enfants. Il est évident que cette approche est idéale non seulement pour préparer l'environnement aux compétences linguistiques, mais aussi pour créer des environnements d'école primaire pour les enfants qui sont passés par la Maison des Enfants et qui y ont acquis d'autres compétences bien développées.

Cependant, la réalité pour Montessori Cordoba était qu'elle devait accepter des élèves de plus de 5 ans pour des raisons économiques et communautaires. Ils savaient qu'un enfant entrant dans un programme Montessori après l'âge de 4 ans était encore plein de potentiel et serait très probablement très heureux et réussi dans le programme. L'équipe savait cependant que pour soutenir adéquatement ces enfants tardifs, il était nécessaire d'adapter leurs attentes en termes d'utilisation et de maîtrise de la langue et d'examiner comment cela affecterait leur relation avec l'ensemble de l'environnement scolaire et leur accès au travail dans tous les domaines. Pour donner

une structure formelle aux adaptations destinées à favoriser la réussite professionnelle et l'accès à l'environnement au sens large, Lucy a décidé de créer un plan linguistique individualisé pour les enfants entrés tardivement dans l'école et n'ayant pas eu de contact préalable avec l'anglais, qui identifierait les besoins spécifiques et les stratégies de soutien et formaliserait les attentes de l'ensemble de la communauté, y compris la famille de l'enfant.

Plans linguistiques individualisés

L'âge auquel un enfant monolingue hispanophone est considéré comme "inscrit tardivement" dans le programme bilingue est de 5 ans, bien qu'il soit reconnu que les avantages pour le développement global de l'enfant, et en particulier le développement du langage, augmentent plus l'enfant entre tôt dans le programme. Cette limite d'âge guide le personnel et les familles quant au développement potentiel de l'enfant et à son éventuel besoin de soutien supplémentaire.

Lucy a créé la première version du plan linguistique individualisé, qui serait utilisé pour individualiser, suivre et partager les objectifs et les progrès des enfants inscrits "tardivement" au programme bilingue et des enfants ayant d'autres besoins éducatifs qui affectent leur développement linguistique. Ce document a permis de s'assurer que les attentes des adultes dans la vie de l'enfant, à la fois les enseignants et la famille, étaient alignées et réalistes, en tenant compte du potentiel de chaque enfant et du temps qu'il passerait à l'école.

Le document a été conçu pour adapter les objectifs au fil du temps, au fur et à mesure que les progrès dans l'acquisition de la deuxième langue devenaient évidents. L'apprentissage des langues est très individuel ; certains enfants extériorisent rapidement leurs compétences linguistiques croissantes, tandis que d'autres intériorisent leur travail pendant de nombreuses années et démontrent soudainement leurs compétences dans un élan de production.

Ces objectifs individualisés ont été des guides utiles pour l'équipe, en particulier au cours des premières années. À l'approche du dixième anniversaire de l'école, le niveau de maîtrise de l'anglais dans l'ensemble de l'établissement est généralement très bon, ce qui favorise une culture du bilinguisme, l'utilisation spontanée de la deuxième langue augmentant au fil du temps.

Au départ, les enfants ne choisissaient de parler anglais qu'avec des adultes anglophones de la communauté, sur une base volontaire. Aujourd'hui, l'équipe observe que de nombreux enfants utilisent l'anglais ou la translangue pour améliorer la communication avec les adultes et les pairs dans leur travail et leur vie quotidienne. L'équipe a ainsi observé qu'une communauté bilingue bien établie favorise l'apprentissage des langues. Les premières années, il faut beaucoup d'efforts conscients et de résistance, mais le travail acharné et la patience sont payants ; au fil du temps, le changement culturel est assimilé à l'identité de la communauté.

Lucy et l'équipe ont encore beaucoup de choses à améliorer et, en tant que programme en développement, cela devrait toujours être le cas. Malgré cela, ils profitent aujourd'hui des résultats de leurs efforts pour mettre en place un programme bilingue. C'est un réel plaisir et un espoir de voir des enfants inscrits à l'école depuis leur plus jeune âge devenir des bilingues confiants. Il est très satisfaisant de savoir qu'en plus de partager tous les grands avantages d'une éducation Montessori, nous leur avons ouvert un peu plus grand la porte du monde.

Pause et réflexion

- Comment promouvoir la présence et l'utilisation égale des deux langues parmi le personnel et les enfants, tout en tenant compte du niveau d'aisance et de maîtrise de chacun ?
- Comment pouvez-vous adapter votre communication avec les familles pour maintenir l'inclusion, en particulier lorsque la plupart des parents parlent une langue maternelle différente ?
- Lorsque l'on considère les inscriptions tardives, comment équilibrer des attentes réalistes en matière d'acquisition de la langue avec une intégration significative dans la communauté bilingue au sens large ?
- Quelles stratégies utilisez-vous pour contrôler et adapter les plans linguistiques individuels, en veillant à ce que les besoins de chaque enfant soient satisfaits au fur et à mesure qu'il grandit dans un environnement Montessori bilingue ?

1.b. Étude de cas : essais et erreurs à Madrid Montessori

Contenu

Histoire d'une politique linguistique

Première phase : germination 2005-2006

L'école à classe unique

Le contexte sociolinguistique de Madrid vers 2005-2010

Deuxième phase : semis 2007-2009

Profils d'enseignants, adaptations pour adultes

Voyager pour explorer les options

2008-2009, une année scolaire cruciale et chargée

Troisième phase : nos jeunes années : 2010-2012

Le rôle de la "langue maternelle" dans l'éducation de la petite enfance

Mise en œuvre du programme primaire

Quatrième phase : petits arbres 2013-2015

La tension persiste entre le "rêve bilingue" et la philosophie Montessori

Cinquième phase : arbre adulte 2016-2018

Postface : 2018-aujourd'hui

Veuillez contacter

Principales conclusions

- Les circonstances personnelles et professionnelles ont façonné la vision d'un petit environnement Montessori bilingue.
- Les différentes langues maternelles des enfants ont révélé la complexité de l'équilibre entre L1 et L2 pour l'intégration sociale.
- L'approche de l'"école à classe unique" a mis en évidence les défis pratiques et souligné la valeur d'un environnement nourricier et multiâge.
- L'accent mis initialement sur l'immersion en anglais a conduit à une étude plus approfondie des modèles d'éducation bilingue et de leurs limites.

Essais et erreurs à Madrid Montessori : l'histoire d'une politique linguistique

Lorsque je me suis assise pour la première fois pour écrire l'histoire de l'origine de cette école, j'ai imaginé la métaphore d'un arbre dont les racines représentaient certaines valeurs et certaines personnes qui ont nourri ma vision de ce que devrait être l'éducation de la petite enfance - certaines sont des personnes que vous connaissez comme Maria Montessori, Paula Polk Lillard, Rebecca et Maurice Wild ... et d'autres que vous ne connaissez pas, la constellation de personnes qui sont mes compagnons intellectuels et spirituels : des amis, des enseignants et des mentors.

Après la naissance de ma fille Olivia en 2003, de nouveaux amis sont entrés dans ma vie : des femmes et des hommes qui avaient des enfants du même âge, que nous avons rencontrés dans un groupe prénatal et d'autres dans le parc. Comme plusieurs d'entre nous n'avaient pas de famille à proximité à Madrid, où nous vivions, nous avons partagé un large éventail d'expériences et beaucoup parlé de l'éducation des enfants. Nous avons lu et consulté régulièrement des livres décrivant l'attachement parental et les méthodes de communication non violente. Je pense que ces amis, les livres que nous avons lus et dont nous avons discuté, ont fourni les "graines" de l'école Montessori de Madrid qui ont commencé à germer à la fin de l'année 2004-2005.

Première phase : germination 2005 - 2006

Jalons :

- mise en œuvre du projet
- découvrir les défis sociaux et éducatifs d'une classe d'enfants ayant des origines L1 et L2 différentes
- s'informer sur les modèles d'enseignement bilingue

Objectifs linguistiques : équilibre entre les deux langues

Modèle d'enseignement : immersion en anglais

Le processus de germination s'est accéléré lorsque j'ai été confronté à une double impasse dans ma vie : une situation d'incertitude professionnelle et personnelle. Originaire de New York, où j'ai fait mes études supérieures à l'université de Columbia, j'étais installée à Madrid depuis environ cinq ans, où j'étais venue pour la première fois faire des recherches pour ma thèse de doctorat, qui portait sur l'histoire culturelle de La Havane, à Cuba. Madrid offrait une alternative attrayante à Manhattan pour poursuivre mes recherches et mes écrits. Alors que je terminais ma thèse, je suis tombée enceinte et on m'a proposé un poste intéressant dans l'unité de politique de santé de l'Organisation mondiale de la santé à Madrid. Ce poste, à bien des égards, était idéal, car il était à temps partiel et me permettait de continuer à écrire et à faire des recherches tout en m'adaptant à la maternité.

En 2005, alors qu'Oli avait 2 ans, l'OMS a décidé de fermer son bureau de Madrid. J'ai rapidement exclu la possibilité d'être un bureaucrate international et, bien que

j'ai cherché des postes universitaires aux États-Unis, rien d'attrayant n'est apparu à l'horizon. Parallèlement, j'ai commencé à chercher des crèches et des écoles à Madrid et j'ai été surpris par l'homogénéité de l'offre. En tant qu'Américaine, j'ai également été surprise qu'un enfant de trois ans puisse commencer l'école avec une journée scolaire complète. J'ai commencé à discuter avec d'autres mères, pour la plupart expatriées, qui souhaitaient également offrir à leurs enfants une expérience scolaire dans un cadre moins institutionnel.

L'idée de créer une petite école a germé dans mon esprit et m'a offert une solution à mon dilemme professionnel et personnel. Une petite école maternelle semblait réalisable, car je connaissais d'autres mères vivant dans le centre de Madrid qui cherchaient également des options d'enseignement en anglais dans un environnement plus petit et plus enrichissant.

J'ai commencé à faire des recherches sur l'éducation de la petite enfance. Une fois que j'ai lu davantage sur Maria Montessori et sur l'application de ses idées sur le développement humain et l'éducation, le choix a été simple. Si je devais ouvrir une petite école pour ma fille et d'autres parents partageant les mêmes idées, je suivrais la méthode Montessori. Pour moi, ses idées et ses innovations relevaient du bon sens. De plus, l'éducation de la petite enfance n'étant pas mon domaine, j'ai apprécié le fait qu'il s'agissait d'une méthode qui existait depuis 100 ans, et non de la dernière mode.

Je savais dès le départ que j'embaucherais un ou plusieurs enseignants formés à la méthode Montessori pour travailler dans les classes et que je m'occuperais de l'administration. Début 2006, deux événements fortuits se sont produits : on m'a offert une place dans un cours de *création d'entreprise* proposé par le cabinet international Deloitte et une rapide recherche immobilière a révélé ce qui semblait être l'emplacement idéal pour mon école à classe unique.

L'école à classe unique

Partout dans le monde, les enfants ont été et continuent d'être éduqués dans des groupes multi-âges dans les locaux disponibles. Aux États-Unis, l'expression "one room schoolhouse" (école à classe unique) était synonyme d'éducation de base pour les enfants vivant dans les zones rurales aux 19^e et 20^e siècles. Aux États-Unis, les "one room schoolhouses" avaient également un design architectural reconnaissable. Nos locaux d'origine, situés au 10, rue Raimundo Lulio à Madrid, faisaient écho à cette tradition de manière significative : trois hautes fenêtres "en forme d'église" bordaient la salle de classe principale, longue et rectangulaire, et même la porte d'entrée en bois caractéristique, dotée de petits carreaux de verre, évoquait dans mon esprit la maison d'école à classe unique.

Nous avons ouvert nos portes en septembre 2006 avec 13 enfants (âgés de 2,5 à 3,5 ans) et deux éducateurs : une enseignante monolingue australienne formée à la méthode Montessori et une psychopédagogue bilingue originaire de la République dominicaine. Notre mission initiale était de fournir un lieu accueillant et enrichissant pour les jeunes enfants afin qu'ils puissent passer quelques heures par jour loin de leur domicile dans le centre de Madrid.

J'avais décidé que l'anglais serait la langue utilisée à l'école, mais j'ai rapidement commencé à douter de ce choix lorsque j'ai vu la dynamique sociale au cours de la première année. La plupart des enfants parlaient couramment l'anglais et, par conséquent, la minorité hispanophone était exclue et le groupe dans son ensemble n'était pas socialement intégré. J'ai commencé à avoir de longues conversations avec l'assistante, originaire de la République dominicaine mais qui avait appris son excellent anglais en fréquentant une école américaine près de l'endroit où elle avait grandi, et à rencontrer une mère qui inscrivait sa fille et qui était également titulaire d'un doctorat en éducation bilingue et avait travaillé dans des écoles bilingues à New York. Avec son aide, je me suis familiarisée avec les différents modèles d'éducation bilingue et les facteurs qui influencent le choix de l'un par rapport à l'autre.

Le contexte sociolinguistique de Madrid vers 2005 - 2010

Des considérations telles que les profils linguistiques des enfants et de leurs familles et le statut de la langue cible dans la société dans laquelle le centre est situé ont été prises en compte. Au cours de ces premières années, environ 60 % des enfants avaient un parent anglophone et les 40 % restants venaient de foyers hispanophones. À l'époque, à Madrid, une très faible proportion d'Espagnols parlait anglais et la ville elle-même ne semblait pas très internationale, c'est-à-dire que le contexte sociolinguistique du lieu était espagnol. Tous les médias locaux étaient en espagnol et les films internationaux (diffusés à la télévision) étaient doublés. Il n'y avait qu'une poignée de cinémas qui projetaient des films en "version originale" ou V.O. avec des sous-titres. Aujourd'hui, je reconnais que le doublage est un indicateur clair de l'"ouverture" d'une société à de multiples langues et cultures.

Étant donné le mélange d'enfants à dominance anglaise et espagnole à l'époque, j'ai conclu qu'un modèle bilingue était le plus judicieux pour la deuxième année scolaire. Comme nous étions un petit groupe, la communication avec les parents dans les deux langues était possible et, la première année, la langue commune des adultes travaillant à l'école était l'anglais.

Au cours de la première année scolaire 2006-2007, j'ai également eu la chance de rencontrer Leonor March, une mère espagnole qui avait inscrit sa fille aînée à l'école. Après la naissance de sa deuxième fille cet hiver-là, elle m'a proposé de participer à l'école. Nous avons commencé à nous rencontrer régulièrement et nous avons trouvé une affinité naturelle en termes de vision et de tempérament. Leonor est devenue une partie intégrante du processus de résolution des problèmes inhérent à toute école à classe unique.

En 2008, elle est devenue officiellement mon associée et copropriétaire de l'école.

Pause et réflexion

- Comment les attitudes et les pratiques locales en matière d'apprentissage des langues peuvent-elles influencer la manière dont les langues multiples sont introduites ou équilibrées dans la classe ?

- Quelles stratégies pourriez-vous employer pour vous assurer que les enfants de langues maternelles différentes se soutiennent mutuellement sur le plan social, plutôt que de s'exclure les uns les autres ?
- Comment adapter votre environnement Montessori ou vos présentations pour répondre au profil bilingue ou multilingue unique de chaque enfant ?
- Comment déterminez-vous si l'immersion ou la double langue est plus appropriée pour les enfants et les familles de votre centre ?
- Lorsque vous réfléchissez à votre propre parcours ou au contexte de votre classe, comment les expériences professionnelles et personnelles influencent-elles votre vision d'un programme Montessori bilingue ?

Deuxième phase : Semis 2007 - 2009

Jalons :

- trouver des locaux plus grands ; être légalement reconnu
- définir le rôle de l'anglais et de l'espagnol dans les écoles
- mieux comprendre les besoins des enfants

Objectifs linguistiques : deux langues et leurs cultures, avec une attention particulière pour la langue orale.

Modèle d'enseignement : double langue. Alternance entre guides et co-guides bilingues.

Au début de notre amitié, Leonor m'a dit qu'il était très important pour elle que l'école continue jusqu'à l'école primaire. J'étais heureuse de prendre ce nouvel engagement, à condition de ne pas être seule. Leonor a pris en charge la recherche d'un local - nous avons besoin d'un espace plus grand avec une zone extérieure séparée pour accueillir un programme primaire, caractéristiques qui manquaient à notre emplacement d'origine. Je suis restée responsable de l'administration générale, des ressources humaines et des relations avec les parents, et nous avons partagé la responsabilité des décisions pédagogiques.

Nous avons reconnu que la décision d'offrir un environnement d'apprentissage bilingue avait créé un défi important pour l'école : avoir deux enseignants formés à Montessori dans une même classe. Cette situation est difficile dans les meilleures circonstances, car il est difficile de trouver deux personnes ayant des styles complémentaires et la maturité et les compétences de communication nécessaires pour partager un travail exigeant. Pour nous, c'était d'autant plus compliqué qu'il n'y avait pas de programmes de formation Montessori en Espagne à l'époque et qu'il y avait une pénurie de programmes de ce type dans le monde hispanophone en général. Nos premiers guides formés venaient de Londres.

Profils d'enseignants, adaptations pour adultes

En peu de temps, nous avons expérimenté plusieurs enseignants différents, certains avec une formation Montessori, d'autres avec une formation en éducation et avec les qualités humaines que nous jugions adaptées au projet. La littérature que j'ai lue à l'époque soulignait l'importance de la séparation linguistique dans l'éducation bilingue. Nous avons donc expérimenté des étagères de couleurs différentes pour le matériel espagnol et anglais. Lorsque nous avons eu une guide bilingue capable d'utiliser les deux langues avec les enfants, nous lui avons demandé de changer de langue tous les deux jours. La situation était un peu déroutante pour l'enseignante et les enfants, qui étaient généralement à l'aise avec une seule des deux langues. Nous avons donc expérimenté des stratégies telles que lui faire porter une écharpe spécifique les jours où elle parlait espagnol.

Rétrospectivement, je considère que ces adaptations étaient centrées sur les adultes, car je n'avais pas fait le lien entre le sens de l'ordre des enfants à cet âge et la manière dont il pouvait affecter le développement du langage. S'attendre à ce que des enfants de 3 et 4 ans changent de langage avec le même adulte n'était PAS réaliste ! Le rêve, à l'époque, aurait été d'avoir un modèle d'immersion bidirectionnelle avec une classe anglaise et une classe espagnole où les enfants passeraient de l'une à l'autre. Nous n'avions pas l'espace nécessaire, alors nous avons fait ce que nous pouvions pour exposer les enfants aux deux langues.

Comme prévu, nous avons observé qu'ils avaient une forte préférence pour leur L1 et qu'ils se connectaient davantage avec le guide qui parlait cette langue. Nous avons eu une enseignante Montessori bilingue au cours de la deuxième année et elle a remarqué que lorsqu'elle invitait un enfant hispanophone à une présentation en anglais, il pouvait y avoir une certaine résistance, et vice versa, mais surtout, et rétrospectivement, ce n'est pas surprenant, les enfants n'avaient pas tendance à prendre le travail dans leur L2 de manière indépendante.

Voyager pour explorer les options

En 2007-2008, l'internet n'offrait pas encore les vastes ressources sur tous les sujets que nous prenons pour acquis aujourd'hui, et nous avons donc cherché des stratégies entre nous. J'ai visité une école bilingue à Paris, en activité depuis 20 ans, pour observer comment elle appliquait le bilinguisme dans ses classes Montessori pour les enfants de 3 à 6 ans. L'école utilisait un modèle bilingue avec deux guides formés dans la même classe, l'un parlant l'anglais et l'autre le français.

Mes observations et d'autres recherches m'ont appris que les modèles d'éducation bilingue intègrent une certaine méthode pour "diviser" les langues des enfants. Dans de nombreuses écoles traditionnelles, cette méthode consiste à enseigner différentes matières dans différentes langues. Cependant, dans une maison d'enfants Montessori, cette approche ne semblait pas réalisable. Au lieu de cela, la présence de deux enseignants qualifiés dans la classe semblait être une stratégie efficace pour garantir une présence égale des deux langues.

Dans cette école parisienne, les parents étaient invités à choisir la langue sur laquelle le travail d'alphabétisation de leur enfant porterait en priorité. L'école n'accueillant que des enfants jusqu'à l'âge de six ans, ce choix était souvent influencé par la langue de l'école primaire que l'enfant allait fréquenter plus tard.

En outre, en 2007-2008, j'ai étudié nos options juridiques pour l'ouverture d'un programme d'enseignement primaire. Nos interactions avec les autorités éducatives locales (*Consejería de educación de la Comunidad de Madrid*) n'avaient pas été fructueuses. Dire qu'il n'y avait aucun intérêt à sortir des sentiers battus est un euphémisme. L'absence de réponse à notre consultation s'explique par le fait qu'une nouvelle législation a été adoptée en 2005 pour promouvoir l'idée que toute nouvelle école créée le serait à une échelle beaucoup plus grande que notre modèle d'école à classe unique. La raison officielle pour laquelle nous ne pouvions pas devenir une école espagnole était donc que nous étions nouveaux et petits.

Nous connaissions les écoles internationales de Madrid et, en tant qu'Américaine, j'ai rapidement contacté l'ambassade pour savoir ce qu'il fallait faire pour qu'une école soit reconnue par le système éducatif américain. On m'a dit qu'en tant qu'école non américaine, je pouvais choisir de m'affilier à l'une des sept organisations d'accréditation qui accréditent toutes les écoles publiques. Étant originaire de la côte Est, le choix de la Middle States Association, basée à Philadelphie, a été facile à faire et j'ai visité ses bureaux en juillet 2007. Nous avons déposé notre candidature pour devenir une "école candidate" à l'automne de la même année.

2008-2009, une année scolaire cruciale et chargée

Cette année-là, nous avons continué à nous familiariser avec l'enseignement bilingue :

- nous poursuivons notre recherche de biens immobiliers
- Leonor est inscrite à une formation diplômante AMI 3-6.
- J'ai voyagé aux États-Unis pour visiter des programmes d'écoles primaires Montessori.

Un aspect essentiel de notre mission était de maintenir notre école au cœur de Madrid, mais nous savions dès le départ qu'il serait difficile de trouver un nouvel emplacement adéquat. En fait, le processus s'est avéré encore plus compliqué que nous ne l'avions prévu. Des problèmes de zonage, un marché immobilier en pleine effervescence et la rareté des biens immobiliers de la ville comprenant un espace extérieur ont considérablement ralenti notre progression.

Pendant ce temps, nos filles grandissaient et, rétrospectivement, leurs besoins ont probablement été la principale raison pour laquelle nous avons persévéré, même lorsque les perspectives semblaient sombres. À l'automne 2008, je me suis rendue aux États-Unis pour observer les programmes Montessori pour le primaire dans la région de New York. Simultanément, nous avons commencé à interviewer des candidats pour le poste d'enseignant élémentaire, même si nous ne disposions pas encore de l'espace nécessaire pour accueillir le programme.

Alors que nous étions sur le point de faire des compromis en termes d'espace et d'emplacement, nous avons découvert à l'improviste une charmante maison dans un quartier idéal. Dans ce cas, l'évolution du marché immobilier a joué en notre faveur : la maison était à vendre depuis un certain temps et les propriétaires ont décidé de la louer. En mars 2009, nous avons signé le bail, garantissant enfin un logement pour l'avenir de notre école.

Après une rénovation et un nettoyage frénétiques, nous avons emménagé dans la Calle Henares, 13, une impasse tranquille dans un quartier résidentiel de Madrid. Avec beaucoup d'arbres et de chants d'oiseaux, on ne se doute pas que nous sommes à un pâté de maisons de la Calle Serrano, l'une des principales avenues de Madrid. Nous disposons désormais de deux maisons d'enfants, de notre propre espace de jeu extérieur et d'une cuisine. Une fois de plus, l'aide d'une mère de l'école a été déterminante pour l'installation de notre cuisine et le service de plats végétariens chauds, complets et biologiques, accompagnés de pain complet au levain, préparés quotidiennement dans la cuisine de l'école.

Pause et réflexion

- Comment les réglementations locales et le contexte culturel influencent-ils vos décisions en matière d'espace, de personnel et de modèles linguistiques dans votre environnement Montessori ?
- Quelles mesures pouvez-vous prendre pour tenir compte des différentes préférences linguistiques des enfants tout en maintenant une pratique cohérente de la double langue ?
- Comment pouvez-vous rester ouvert et créatif pour trouver de nouveaux lieux ou de nouvelles ressources qui répondent de manière adéquate aux objectifs Montessori et bilingues ?
- Lorsque vous envisagez l'accréditation et la reconnaissance officielle, comment concilier les exigences administratives avec votre vision de l'éducation et l'intérêt supérieur des enfants ?

Troisième phase : Nos jeunes années : 2010 - 2012

Jalons :

- s'installer dans de nouveaux locaux, ouvrir de nouveaux environnements
- lancement d'un programme primaire
- définir le rôle de l'anglais et de l'espagnol dans les écoles : se concentrer sur l'alphabétisation
- l'adéquation entre les profils des enseignants et les besoins des enfants

Objectifs linguistiques : bilinguisme et alphabétisation bilingue

Modèle pédagogique : Co-guides ; Guide, Assistant

Alors que nos racines commençaient à s'ancrer, nous avons dû beaucoup grandir au cours de ces années. Elles ont été caractérisées par l'ouverture d'une deuxième classe pour les enfants de 3 à 6 ans et le doublement des effectifs, puis par l'ajout

de notre programme primaire et, bien sûr, par le développement continu de nos maisons d'enfants et de notre programme bilingue. Pendant cette période, Leonor a obtenu son diplôme et a rejoint l'une des maisons d'enfants en tant que guide. Tous ces efforts ont abouti à une reconnaissance totale de la part des autorités éducatives américaines.

À ce stade de la croissance, notre objectif pédagogique est passé de l'alphabétisation (isolée) à la lecture et à l'écriture. À ce stade, il était clair que notre intérêt initial pour l'éducation bilingue se déplaçait vers la manière d'intégrer ces principes dans la philosophie Montessori qui place l'enfant et son rythme individuel au centre. En outre, les données démographiques des familles signifiaient que nous avions encore environ 40 % d'enfants dont l'anglais était la première langue, 35 % dont l'espagnol était la L1 et 5 % dont une troisième langue était la L1.

Le rôle de la "langue maternelle" dans l'éducation de la petite enfance

J'ai compris que L1 **était littéralement** sa langue maternelle. Cela s'explique probablement par le fait que j'ai observé les enfants et que je les ai classés dans des listes de classe en fonction de leur L1, L2 et L3 afin d'aider les enseignants à comprendre leur contexte linguistique. Outre la date de naissance, cette information semblait être la plus importante à connaître pour les enseignants. Comme nous avions également des enfants dont les parents parlaient à la fois l'espagnol et l'anglais, j'ai observé qu'à ce jeune âge (en 2011, ils avaient tous 7 ans ou moins), même les enfants les plus bilingues avaient une légère préférence pour leur langue maternelle. J'ai donc classé leur L1 comme langue maternelle, tout en les qualifiant de bilingues, car il était également nécessaire de reconnaître leur aisance dans les deux langues. Les enfants dont les mères parlaient une langue autre que l'anglais ou l'espagnol constituaient également un groupe intéressant à étudier en termes de développement linguistique observé à l'école. Parmi ces enfants, ceux dont le père est hispanophone ont montré une nette préférence pour l'espagnol à l'école.

Il s'agissait d'un détail important à isoler car, en cherchant à savoir comment introduire l'alphabétisation dans deux langues dans une maison d'enfants et en voulant suivre leurs penchants individuels et naturels, il était clair que nous ne pouvions pas introduire les deux de manière programmée. Une fois de plus, après de nombreux essais et erreurs, nous avons constaté que commencer par l'alphabétisation dans leur L1 et apprendre aux enseignants à observer les signes indiquant que les enfants s'ouvrent à la L2 fonctionnait bien.

Il convient de noter ici qu'une certaine confusion est apparue lorsqu'il s'est agi de faire la distinction **entre la L1 et la L2 de l'enfant** et de ne pas les confondre avec la **L1 et la L2 de l'école**. En tant qu'école américaine, il semblait évident que la L1 était l'anglais et la L2 l'espagnol. Étant donné notre succès dans l'introduction de l'alphabétisation dans la L1 de l'enfant et lorsqu'il commençait à consolider ses compétences dans la L1, il passait à la L2, nous avons commencé à imaginer un programme de primaire bilingue.

Au cours de ces années, nous avons pris très au sérieux le concept de séparation linguistique et les adultes ont suivi la politique "une personne, une langue" (OPOL) lorsqu'ils interagissaient avec les enfants. Il y avait cependant des exceptions pour respecter les besoins émotionnels, par exemple lorsqu'un enfant était bouleversé ou pour les nouveaux enfants de 3 ans qui avaient besoin de comprendre les règles de base pour se sentir en sécurité à l'école.

Lorsque nous interagissons avec des adultes, nous privilégions une communication claire. Par exemple, nos réunions du personnel étaient partiellement bilingues afin que chacun puisse comprendre et s'exprimer efficacement. Lorsque nous travaillions avec les parents, ceux d'entre nous qui étaient bilingues s'adaptaient aux préférences linguistiques de chaque famille, passant de l'espagnol à l'anglais selon les besoins. Bien que ce passage d'une langue à l'autre soit un excellent exercice mental, il peut aussi être épuisant, surtout pour quelqu'un comme moi qui n'a pas grandi dans le bilinguisme.

Pour favoriser l'engagement, nous avons toujours encouragé les parents à communiquer dans la langue avec laquelle ils sont le plus à l'aise, que ce soit l'espagnol ou l'anglais, avec une traduction si nécessaire. Nous précisons cette politique dès la première journée portes ouvertes, afin que les familles sachent qu'elles peuvent choisir la langue de leur choix dès le départ.

Cette pratique m'a amenée à réfléchir sur le rôle de la séparation linguistique stricte dans notre école avec les enfants. Intellectuellement, je comprenais sa justification théorique. Cependant, en observant les enfants dans notre environnement, j'ai réalisé que plus de la moitié d'entre eux étaient déjà exposés à deux langues ou plus en dehors de l'école. Même ceux qui n'y étaient pas directement exposés trouvaient que le multilinguisme faisait partie de leur réalité quotidienne à l'école. Par exemple, même les plus jeunes savaient que la mère d'un ami leur parlait dans une autre langue, comme le polonais, l'italien ou le japonais.

Cela m'a amené à me demander si les enfants vivant dans des environnements multilingues pouvaient développer une plus grande flexibilité mentale autour de la langue que les enfants élevés dans des environnements monolingues. Si cette idée peut nous sembler évidente en 2025, elle ne l'était pas en 2010. Cependant, j'ai trouvé cette question très productive. Le fait d'y revenir encore et encore m'a conduit à une idée cruciale : le contexte joue un rôle fondamental dans l'acquisition et l'apprentissage des langues.

Mise en œuvre du programme primaire

Le programme primaire a été lancé en septembre 2010 avec 7 enfants et un guide américain formé par l'AMI. Face à la réalité d'un programme primaire très complet, nous avons réalisé que l'aspect bilingue de ce programme allait devoir être développé sur plusieurs années scolaires. La deuxième année, avec 13 enfants, nous avons pu ajouter un guide multilingue composé d'AMI parlant l'espagnol et l'anglais et nous avons avancé dans la mise en œuvre du programme intégré. En septembre 2012, nous avons eu le plaisir d'accueillir des enfants de 6 à 9 ans, ce

qui a donné une nouvelle dimension au programme dans une perspective Montessori.

Du point de vue de l'intégration de l'enseignement bilingue dans une école primaire Montessori, les résultats ont soulevé quelques questions. Cela est dû en partie à la manière dont nous avons choisi de soutenir les guides nouvellement formés en répartissant le programme entre eux par matière en termes d'enseignement. Nous n'avons pas considéré cela comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen de les soutenir au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience pour répondre aux besoins d'enfants d'âges et d'aptitudes différents.

Notre programme Children's House, avec un total de 50 enfants répartis dans deux salles de classe, était en train de s'établir en termes de pratique Montessori et de programme linguistique. En 2010, l'administration et le corps enseignant ont collaboré pour élaborer et formuler clairement la politique de l'école en matière de première langue. Cette politique met l'accent sur la promotion du bilinguisme par le biais d'une approche d'immersion, garantissant une exposition équilibrée aux deux langues, tout en respectant les besoins de développement de chaque enfant. Cette vision claire a permis à l'école de relever avec confiance les défis uniques liés à la gestion d'un établissement Montessori bilingue.

La formation AMI Montessori arrivait en Espagne et nous étions très fiers d'accueillir un cours d'assistante maternelle en anglais et en espagnol en juin 2011. La formatrice grecque Irene Fafalios a proposé le cours en anglais et Leonor a traduit en espagnol. Les participants sont venus des quatre coins de l'Espagne. Ayant grandi à Londres, Irene était elle-même bilingue. Nous avons donc entamé une longue série de conversations sur les besoins des jeunes enfants bilingues et elle nous a présenté une autre formatrice AMI, Guadalupe Borbolla, une formatrice mexicaine qui dirige une école dans la banlieue de Mexico où l'anglais est la deuxième langue.

Pause et réflexion

- Comment détermine-t-on quand il est avantageux de maintenir une séparation linguistique stricte et quand la flexibilité sert au mieux les besoins émotionnels et linguistiques de l'enfant ?
- Quelles stratégies pourriez-vous adopter pour aider les enfants à reconnaître et à célébrer leur propre identité multilingue et celle de leurs pairs, favorisant ainsi un sentiment d'appartenance à la communauté ?
- Quelles observations vous guident pour décider quand et comment introduire l'alphabétisation dans la L1 ou la L2 de l'enfant, et comment adapter votre approche aux enfants ayant plusieurs langues maternelles ?
- Comment soutenir les collègues nouveaux ou moins expérimentés dans la mise en œuvre d'un modèle bilingue immersif, en assurant à la fois le développement professionnel et la continuité pour les enfants ?

Quatrième phase : Petit arbre 2013-2015

Jalons :

- Ouverture de la Calle Arga, 11 pour l'école primaire (EL)
- Ouverture de la première classe de la Communauté des enfants (CI) en septembre 2014.
- S'attaquer aux failles du "rêve bilingue" en apportant des changements significatifs à la politique linguistique : moins d'espagnol, plus d'anglais.
- Aller au-delà de l'école : organiser une conférence nationale et accueillir des étudiants en stage de formation
- Signature du contrat de bail Calle Genil, 11 en juin 2015

Objectifs d'apprentissage de la langue :

- L'objectif de l'IC était d'exposer à la fois les EN/ES
- CH bilingue avec alphabétisation initiale en L1
- L'enseignement de l'anglais langue étrangère n'était dispensé qu'en anglais, mais les enfants pouvaient travailler en espagnol.

Modèle d'enseignement : IC, CH et EL bilingues ; co-guides et guides/assistants guides

En 2013-2014, nous avons occupé presque tous les mètres carrés de la rue Henares, ce qui signifiait que nous avions atteint une situation financière confortable, mais comme pour une école prospère, cela signifiait aussi qu'il fallait s'agrandir pour accueillir plus d'enfants, ce qui était notre cas.

Heureusement, notre précédente recherche immobilière approfondie pour le site actuel avait permis de nouer de solides relations avec des agents immobiliers, et nous avons donc mobilisé ces contacts pour notre nouvelle recherche d'un second site dans le quartier. Nous avions connaissance d'une grande propriété pouvant accueillir l'ensemble de l'école et avons entendu dire que les locataires actuels allaient déménager dans un nouveau grand complexe en banlieue, mais ce déménagement n'allait pas se faire avant que nous ayons besoin de nous agrandir.

L'un des agents a trouvé une autre maison à louer à environ 10 minutes à pied de la Calle Henares, qui offrait l'espace parfait pour notre grande salle de classe primaire, un bureau, une bibliothèque et de l'espace pour continuer à se développer. Heureusement, le bâtiment avait été utilisé en dernier lieu comme bureaux d'une société de marketing et les rénovations n'étaient donc pas très importantes.

En septembre 2014, nous avons ouvert notre nouveau siège à Arga Street, 11.

La tension persiste entre le "rêve bilingue" et la philosophie Montessori

La Maison des Enfants a poursuivi sa stratégie d'alphabétisation dans la L1 de l'enfant puis dans la L2 et en 2014-15, nous avons ouvert la première Communauté d'Enfants, initialement avec des guides hispanophones mais avec l'objectif de la rendre bilingue lorsque nous aurons un anglophone formé.

Même si nous savions qu'il faudrait plusieurs années pour le mettre en place, nous étions toujours déterminés à créer un programme entièrement bilingue dans lequel les enfants quittant l'école primaire seraient bilingues et analphabètes. Il s'est avéré difficile de trouver des guides formés à l'anglais et nous avons dû faire preuve d'une plus grande souplesse en ce qui concerne le nombre de leçons en espagnol. Bien sûr, cela signifiait que les enfants faisaient plus de travail de suivi en espagnol et que l'anglais était de moins en moins utilisé.

Cela a soulevé de sérieuses questions pédagogiques, car même si nous savions que cette réalité nous éloignait de notre "rêve bilingue", d'un point de vue purement Montessori, elle semblait plus conforme à la philosophie, car les enfants à dominante espagnole, qui constituaient désormais la majorité de la classe, pouvaient explorer le programme cosmique d'une manière plus authentique.

Pendant cette période, deux cours diplômants pour les enfants de 3 à 6 ans ont été donnés, l'un dirigé par Guadalupe Borbolla pendant les étés dans le nord de l'Espagne et l'autre à Malaga dans le sud de l'Espagne avec une autre Mexicaine, Claudia Guerrero, comme formatrice. Comme partout dans le monde, la présence de ces cours a accéléré la renaissance de la pédagogie Montessori en Espagne.

En mars 2013, nous avons organisé une conférence nationale Montessori à l'école. J'avais rejoint le conseil d'administration de l'Association Montessori espagnole et je pensais qu'il était important de réunir le nombre croissant de professionnels pour partager leurs expériences. La journée a été organisée en deux sessions de "groupes de travail", les sessions du matin en fonction des responsabilités professionnelles et les sessions de l'après-midi sur des sujets spécialisés tels que la "loyauté des parents" et le "bilinguisme dans les environnements Montessori". Lors de cette session, Guadalupe m'a demandé si deux langues pouvaient avoir le même statut dans une classe Montessori. J'ai écouté, mais je m'accrochais encore au rêve.

En mai de la même année, j'ai observé pendant une semaine une classe de primaire supérieur à l'école de Guadalupe, le Colegio Montessori de Tepoztlán, à Cuernavaca, au Mexique, ce qui m'a permis de voir une guide expérimentée et la façon dont cette école organisait la présence de l'anglais dans la classe avec une assistante bilingue. En plus de ses responsabilités d'assistante, elle était également la personne de référence pour l'anglais dans la classe et, avec le soutien du guide, elle avait développé du matériel pour soutenir l'orthographe et la grammaire anglaises. J'ai apporté une valise pleine de matériel Montessori en espagnol.

FOCUS : Montessori en Espagne Maria Montessori s'est installée en Espagne pendant une vingtaine d'années, de 1916, date à laquelle elle a proposé l'un de ses premiers cours internationaux, jusqu'en 1936, lorsque le déclenchement de la guerre civile l'a contrainte, elle et sa famille, à se réfugier aux Pays-Bas. Joan Palau Vera, qui avait assisté au cours de 1915 à Rome et visité sa Casa de Bambini, l'a d'abord invitée à proposer son cours. Il a vu la possibilité d'appliquer son travail à sa tâche de construction du système scolaire public dans la région catalane de l'Espagne et l'a invitée à offrir son cours à Barcelone en 1916. Elle fut persuadée de rester pour superviser l'ouverture de nombreuses nouvelles écoles et se vit offrir une école laboratoire où elle pourrait poursuivre ses recherches plus formelles. Malheureusement, au début des années 1920, elle a eu une altercation avec un responsable local de l'éducation parce qu'elle refusait d'autoriser la politique dans ses écoles et son école laboratoire a été fermée. Les personnes qu'il avait formées ont continué à ouvrir et à diriger des écoles en utilisant sa méthode, mais il n'a pas permis que son nom soit utilisé. Dans les années 1920, une trentaine d'écoles appliquant sa méthode existaient à Barcelone et dans ses environs.

En ce qui concerne la politique linguistique de l'école et le modèle pédagogique 2014-15, notre neuvième année scolaire a été marquée par un changement constant.

L'augmentation des effectifs dans le primaire a créé des problèmes de personnel, en particulier pour les anglophones. Dans l'ensemble, l'école a eu la chance d'attirer des enseignants en raison de sa réputation croissante en tant qu'établissement aspirant à une pratique Montessori de haute qualité.

J'avais déménagé mon bureau à Arga Street en grande partie pour suivre de près le programme primaire, car je savais qu'il connaissait des "difficultés de croissance". Le guide multilingue avait demandé à commencer à enseigner certaines classes en espagnol. Il a expliqué qu'au fur et à mesure que les enfants grandissaient, il ne se sentait pas assez confiant dans son anglais pour certaines matières.

Compte tenu des difficultés à trouver des guides ayant une formation élémentaire et un bon niveau d'anglais, nous avons parrainé un guide américain âgé de 3 à 6 ans qui avait été à l'école pour suivre la formation des 6 à 12 ans à Bergame (Italie) au cours de cette année scolaire. Nous avons eu un spécialiste/assistant multilingue très talentueux pendant quelques années, mais nous avons également dû embaucher un hispanophone comme assistant. Les adultes désignés pour parler anglais avec les enfants devaient être très disciplinés et cela peut être un défi, surtout lorsqu'il y a un partenaire à qui l'on doit s'adresser en espagnol.

Il m'arrivait donc souvent de rentrer dans la classe pour aller chercher une tasse de thé à la cuisine et de n'entendre que de l'espagnol. Nous avons observé depuis des années que la personnalité des enfants bilingues pouvait jouer un rôle important dans la quantité d'anglais utilisée. Littéralement, un enfant extraverti et bruyant qui parle anglais influence l'environnement de la même manière qu'un enfant qui ne parle que l'anglais et pas du tout l'espagnol. En d'autres termes, il y a toujours des éléments mobiles qui échappent à notre contrôle.

Par exemple, cette année-là, notre communauté d'enfants a été la première à bénéficier de la présence de deux guides hispanophones qualifiés. Parmi les 12 enfants, dont la plupart ne parlaient pas très bien l'anglais, il y avait un garçon très sociable dont la mère était américaine et qui chantait des chansons en anglais tout en travaillant ou en se promenant dans la classe.

Nous avions des guides bilingues qualifiés dans les maisons d'enfants qui pouvaient utiliser davantage l'espagnol au début de l'année scolaire avec les nouveaux enfants et qui savaient quand l'enfant se sentait en confiance et passaient alors à l'anglais avec des gestes. Nous en sommes venus à qualifier cette stratégie d'"immersion lente". Ils ont pu utiliser leur sens aigu de l'observation pour savoir quand introduire des présentations d'alphabétisation en L2.

Après de nombreuses observations et discussions sur la situation en primaire, je me suis inquiétée du fait que les enfants ne développaient pas de solides compétences académiques dans l'une ou l'autre langue. En tant qu'école américaine, nous devons donner la priorité à l'anglais et, pour ce faire, nous devons trouver des moyens créatifs de minimiser la présence de l'espagnol.

Une réunion de parents tendue a été organisée pour annoncer cette décision et détailler le plan. Comme toujours lorsque nous rencontrons les parents pour discuter du programme linguistique de l'école, les avis sont très partagés. Certains (essentiellement des hispanophones) étaient ravis car, selon eux, l'école n'en avait pas fait assez pour promouvoir l'utilisation de l'anglais. Certains parents anglophones étaient déçus car ils estimaient que leurs enfants avaient besoin de plus de contacts avec l'espagnol à l'école. En fait, un parent américain aux opinions bien arrêtées m'a mis sur la sellette en me posant des questions quelque peu agressives qui m'ont amené à déclarer : "Ne vous inquiétez pas, l'espagnol ne disparaîtra pas !

Nous avons tous ri de la rime que j'avais créée par inadvertance, ce qui a dissipé une partie de la tension.

J'ai expliqué que le plan prévoyait l'ajout de guides anglophones, en commençant par la personne qui suivait une formation à Bergame et qui reviendrait pour l'année scolaire suivante. Ce changement dans le Primaire a été coordonné avec quelques ajustements dans la Maison des Enfants, où nous commençons également à remettre en question l'efficacité de notre plan d'alphabétisation, car il créait des divisions improductives dans le groupe du Primaire.

Pour mesurer les attentes, j'ai également expliqué qu'après ce changement en 2015-16, nous devrions observer un cycle de trois ans pour évaluer les résultats.

L'approche progressive a été utilisée en donnant la priorité à un plus grand nombre d'enseignants de langue maternelle anglaise, à l'approche d'immersion lente dans les classes de 3 à 6 ans, avec l'introduction de l'alphabétisation en anglais, ainsi qu'en faisant de l'anglais la langue académique dans le primaire, où toutes les classes étaient enseignées en anglais et où les cours de langue et de culture espagnoles que les enfants recevaient étaient dispensés par un spécialiste linguistique (un enseignant du primaire formé à l'espagnol). En d'autres termes, l'école n'était plus bilingue en termes de contenu académique. Nous avons progressivement retiré de la classe certains matériels en espagnol, tels que les problèmes de mots, les feuilles de géométrie, la nomenclature et les livres de référence.

En mai 2015, j'ai rédigé un court document de déclaration intitulé *"Beyond Language Policy to Language Identity"* (*De la politique linguistique à l'identité linguistique*), qui, je crois, a été partagé par courrier électronique. Dans ce document, je soulignais la nécessité de faire évoluer notre modèle d'enseignement vers l'immersion en anglais et d'intégrer cette approche dans l'identité de l'école. Ce changement a été motivé par la prise de conscience que notre expérience du bilinguisme dans le programme primaire n'avait pas donné les résultats escomptés. Voici le premier paragraphe du document :

Nous sommes arrivés à un point de notre parcours en tant qu'école où nous devons définir notre identité linguistique. Avec ce que nous avons appris au fil des ans grâce aux différentes politiques linguistiques que nous avons employées pour essayer de répondre aux besoins des enfants du mieux possible, nous sommes maintenant à un point où nous avons de sérieuses raisons de remettre en question la viabilité d'un modèle bilingue pour le primaire, et il est donc logique de passer à une situation où nous commençons le modèle d'immersion dès le plus jeune âge possible.

Rétrospectivement, je constate aujourd'hui qu'il s'agissait d'un moment charnière de reconnaissance des limites d'une politique linguistique dépourvue d'efforts significatifs pour inclure des composantes "culturelles" dans l'identité et les pratiques de l'école. La reconnaissance des résultats mitigés de notre mise en œuvre d'un modèle bilingue entre 2008 et 2014 était une conséquence des tensions permanentes entre notre mandat d'offrir l'anglais comme première langue d'enseignement et notre engagement envers la philosophie Montessori, qui nous a fait résister à l'idée d'imposer l'utilisation de la langue.

Pause et réflexion

- Comment pourriez-vous intégrer des éléments culturels dans votre politique linguistique afin que les identités linguistiques et culturelles soient respectées dans la classe ?

- Dans quelles situations envisageriez-vous d'adapter votre approche de l'utilisation des langues et quels critères guideraient ces décisions dans la pratique ?
- Quelles stratégies utilisez-vous lorsque les familles et le personnel ont des points de vue différents sur l'équilibre linguistique ?
- Comment maintenir une identité scolaire cohérente ?
- Quelle approche utilisez-vous pour évaluer les résultats à long terme du modèle linguistique que vous avez choisi, en veillant à ce que les principes Montessori restent au cœur de l'évaluation des progrès linguistiques ?

Cinquième phase : arbre mature 2016-2018

Jalons :

- Déménagement vers un emplacement définitif, Calle Genil, 11
- Passage d'un modèle bilingue à un modèle d'immersion en anglais
- Les avantages d'augmenter la présence de l'EN CI et CH et de faire de l'EN la langue académique de la LE sont évidents.
- **Ce que devrait être la culture de l'apprentissage des langues dans notre école**

Objectifs d'apprentissage de la langue :

Communauté d'enfants : deux guides formés à l'OPOL, enrichissant le vocabulaire FR introduisant FR

CH : immersion lente, langue cible : anglais

Primaire : langue cible/académique en anglais, alphabétisation en espagnol, culture

Modèle d'instruction :

Communauté d'enfants : 2 guides, un orateur EN, un ES alternant les rôles de guide et d'assistant.

CH : guide bilingue, assistant parlant l'anglais, introduction à l'alphabétisation en anglais, matériel ES retiré de l'environnement

Primaire : guide anglophone, assistant ou co-guide anglophone, spécialiste des langues pour les cours d'anglais langue seconde proposés dans le cycle de travail de l'après-midi.

Notre conception de l'enseignement bilingue dans notre école était fermement ancrée dans notre engagement en faveur du développement holistique de chaque enfant. Nous ne pouvions pas ignorer le besoin des enfants issus de familles hispanophones de s'exprimer et d'explorer de nouveaux concepts dans leur langue maternelle. Il nous fallait donc aller au-delà de la "politique linguistique" ou des détails techniques de l'organisation et de la mise en œuvre du programme linguistique, pour nous intéresser à l'identité linguistique de l'école, ou à la manière dont les objectifs étaient compris et mis *en œuvre dans l'école*.

Nous savions que la plupart des parents avaient choisi l'école en raison de la pédagogie Montessori, même si nombre d'entre eux accordaient également la priorité à l'anglais. Nous avons estimé qu'il fallait mobiliser cette conviction des parents comme un moyen indirect de motiver les enfants et d'arrêter de faire les choses en anglais "parce qu'elles doivent être faites". Lorsque nous avons commencé à rappeler aux parents de parler à leurs enfants de leur désir de parler couramment l'anglais, pour quelque raison personnelle que ce soit, nous avons observé un changement d'attitude chez certains enfants qui étaient plus réticents.

Nous avons cherché d'autres moyens de stimuler l'intérêt pour l'utilisation de l'anglais par le biais de projets spéciaux avec des spécialistes anglophones, des correspondants, la mise en place d'un système par lequel les enfants du primaire font la lecture aux groupes de la Maison des enfants.

Au cours de cette période, nous avons également étudié les stratégies d'évaluation pour l'apprentissage de l'anglais et décidé dans quelle série de lecteurs gradués nous allions investir.

Dans les salles de classe, nous avons constaté les effets de l'adoption de l'anglais comme "langue académique" et de la réduction du nombre d'heures et du travail de suivi en espagnol. Bien que nous soyons satisfaits des résultats, nous discutons encore des implications par rapport à notre engagement envers la philosophie Montessori.

Postface : 2018-aujourd'hui

Depuis que j'ai quitté la gestion quotidienne de l'école en décembre 2017, j'ai invité Joanna Stewart, l'actuelle directrice de l'école, à nous tenir au courant. Joanna a rejoint l'école en 2010 en tant que guide de maison d'enfants et a depuis travaillé dans l'administration pendant notre processus d'accréditation, puis en tant que guide primaire depuis 2015, pour passer à ce rôle de direction en août 2023.

Modèle d'instruction :

Communauté d'enfants : 2 guides : un EN qui parle, un ES qui alterne les rôles de guide et d'assistant ou un guide ES et un assistant EN qui prend le rôle principal l'après-midi avec des enfants âgés de 2 ½ à 3 ans.

CH : guide bilingue, assistant parlant l'anglais, introduction à l'alphabétisation en anglais

Primaire : guide parlant l'anglais, assistant parlant l'anglais ou co-guide, actuellement nous avons deux spécialistes en langues qui enseignent l'espagnol comme seconde langue (ES) aux enfants des classes 6-9 et 9-12 pendant les cycles de travail du matin et de l'après-midi.

Au fil des ans, nous avons observé une réceptivité accrue à l'anglais chez les enfants qui ont progressé dans notre programme Infant Community, en particulier grâce à l'utilisation cohérente de l'approche OPOL.

Cependant, la pandémie a posé d'importants problèmes pour maintenir cette trajectoire pour les enfants âgés de 3 à 6 ans pendant cette période (nés entre 2014 et 2017). L'exposition constante à l'anglais, en particulier la pratique structurée des phonèmes anglais, a été gravement perturbée par les fermetures d'écoles, les limitations de l'enseignement à distance et d'autres restrictions. Cette perturbation a eu un impact notable sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Parmi cette cohorte, nous avons observé que 20% des enfants n'ont pas atteint les repères de lecture attendus pour l'anglais au cours de leur troisième année d'école primaire.

Pour remédier à ces lacunes, nous avons mis en place un programme de soutien spécifique en petits groupes, axé sur la conscience phonémique et les compétences en lecture. Cependant, cet effort a été entravé par la difficulté de retenir des guides bilingues expérimentés à la Maison des Enfants. Depuis 2021, plusieurs guides bilingues américains ont déménagé aux États-Unis ou se sont orientés vers d'autres domaines professionnels, ce qui a affecté la continuité de notre enseignement de l'anglais.

Nous restons déterminés à aider les enfants à développer de solides compétences en lecture et en écriture en anglais et avons adapté nos stratégies pour répondre efficacement à leurs besoins. Un ajustement important a été la modification de nos pratiques de recrutement. Au lieu de parrainer des guides des États-Unis pour

qu'ils obtiennent des visas de travail, nous donnons désormais la priorité au recrutement de guides basés à Madrid qui possèdent les qualités humaines essentielles pour répondre aux besoins de développement des enfants.

Dans le programme primaire, nous reconnaissons qu'il est moins important d'avoir des guides dont la langue maternelle est l'anglais, tant que leur anglais est grammaticalement correct. Cela permet également aux enfants de découvrir la diversité des accents avec lesquels l'anglais est parlé. Actuellement, notre équipe primaire comprend des guides et des assistants originaires d'Inde, d'Espagne et des États-Unis, ce qui reflète cette approche inclusive.

Depuis 2019, notre programme primaire a subi d'importants changements. Initialement, nous avions un groupe 6-9 et un groupe 6-12. Cependant, au cours de l'année scolaire 2020-2021, les restrictions du COVID nous ont amenés à diviser le groupe 6-12 en deux groupes plus petits de 20 enfants. Les co-guides bilingues, qui avaient travaillé ensemble dans le groupe 6-12 pendant cinq ans, ont chacun pris la direction d'un groupe, tout en continuant à assurer l'enseignement et la vie de la classe en anglais.

Entre 2021 et 2024, notre communauté de l'enseignement primaire supérieur s'est agrandie pour atteindre une taille saine de 40 enfants. Lorsque le groupe a atteint 27 enfants, nous les avons relocalisés au dernier étage ensoleillé de notre bâtiment, où ils bénéficient désormais d'espaces intérieurs et extérieurs en terrasse ainsi que d'une salle de repos. Cette expansion a nécessité l'ajout d'un guide et d'un assistant à l'équipe.

Actuellement, notre groupe principal est composé de 87 enfants : 39 dans la communauté 9-12 (organisée en deux sous-groupes avec un guide principal comme référence, partageant un grand cadre) et 48 dans deux cadres 6-9. Notre équipe est composée de :

- 4 guides (3 bilingues de langue maternelle espagnole),
- 1 assistant de langue maternelle espagnole en 9-12,
- 2 assistants de langue maternelle anglaise dans les classes 6-9,
- 2 assistants de langue anglaise à temps partiel pour les 9-12 ans (axés sur des ateliers de lecture et d'écriture en anglais),
- et 2 spécialistes de l'espagnol L2.

Le texte suivant est un extrait de la communication de l'école aux familles et au personnel sur les langues à l'école :

Madrid Montessori est une communauté internationale. De nombreuses familles sont espagnoles, bien qu'il y ait un nombre important de familles de nationalité mixte dans lesquelles une (ou plusieurs) des langues parlées à la maison n'est pas

l'espagnol. Certains enfants sont exposés uniquement à l'espagnol à la maison, d'autres à l'espagnol et à l'anglais, tandis que d'autres encore sont exposés à une ou plusieurs langues autres que l'espagnol et l'anglais. L'espagnol est une langue importante de communication informelle entre les familles et les enfants, bien que l'anglais soit parlé et compris dans toute la communauté.

C'est une expérience enrichissante pour les enfants d'entendre d'autres langues et d'être exposés à d'autres cultures, et Madrid Montessori s'efforce de soutenir sa communauté internationale.

Communication avec et entre les parents actuels

Madrid Montessori étant une école américaine, toutes les communications officielles entre l'école et les familles se font en anglais.

Quant à l'utilisation de la langue en classe :

Dans la communauté des enfants (de 18 mois à 3 ans), l'un des guides est de langue maternelle anglaise et l'autre de langue maternelle espagnole. À cet âge, il est particulièrement important que les enfants créent un lien affectif avec les guides. C'est pourquoi l'espagnol, qui est la langue maternelle de la plupart des enfants, est aussi présent dans la classe que l'anglais.

À la Casa de Niños, la plupart des présentations et des travaux sont effectués en anglais, mais les guides peuvent communiquer avec les plus jeunes enfants en espagnol, si nécessaire. Si la langue maternelle de l'enfant est l'espagnol, le guide peut s'exprimer dans cette langue afin de créer et de renforcer le lien affectif et de faciliter la transition vers l'environnement. Peu après la fin de la période d'adaptation (après environ six semaines), la classe est orientée vers une immersion douce en anglais.

En primaire, les présentations et le travail se font en anglais, bien qu'un professeur d'espagnol spécialisé soutienne le programme établi par l'autorité locale (Consejería de Educación) en langue espagnole, en histoire et en géographie. Il est important que les enfants deviennent des écrivains et des locuteurs compétents dans les deux langues. À la fin du cycle élémentaire de six ans, nous considérons que nos élèves sont parfaitement bilingues.

La langue est une composante vivante de notre communauté internationale et l'école peut occasionnellement avoir besoin de mettre en œuvre des changements ou de légères modifications de notre politique linguistique si nous le jugeons nécessaire. Nous révisons régulièrement notre politique linguistique et suivons les progrès des

enfants afin de les préparer au mieux à nos programmes et à la vie après Madrid Montessori.

Pause et réflexion

- Comment adapter votre environnement bilingue pour répondre aux besoins émotionnels des enfants sans compromettre la cohérence linguistique ?
- Comment pouvez-vous relever le défi de maintenir l'accent sur le bilinguisme tout en gérant les rôles du personnel et les divisions des matières dans un programme Montessori primaire en expansion ?
- Quelles stratégies encouragent la flexibilité mentale et l'engagement des enfants lorsqu'ils sont régulièrement exposés à plus de deux langues, tant à l'école qu'à la maison ?

1. 1. concevoir des programmes bilingues : poser les bases

Contenu

1. Définir la vision : le pourquoi
 - 1.1 Priorités et paramètres
 - 1.2 Traduire la vision en actions concrètes
 - 1.3 La raison d'être de l'enseignement bilingue
 - 1.4 Avantages individuels et sociaux du multilinguisme
2. Comprendre le contexte et la communauté
 - 2.1 Approfondir le paysage sociolinguistique d'un établissement scolaire
 - 2.2 Le paysage sociolinguistique de leur école et son emplacement
 - 2.2 Explorer les nuances des sociétés linguistiques "ouvertes" et "fermées"
 - 2.3 Qu'est-ce que la compétence interculturelle ?
3. Créer une culture bilingue dans l'ensemble de l'école.
 - 3.1 Aligner les objectifs du programme sur les besoins et les valeurs de la communauté scolaire.
4. Références et ressources

Principales conclusions

- **Le bilinguisme apporte des avantages cognitifs, culturels et sociaux**, en améliorant la résolution des problèmes, l'empathie et le respect de la diversité.
- **Expliquer clairement la vision de l'éducation bilingue** pour motiver les parties prenantes et mettre en évidence ses avantages cognitifs et culturels.

- **Évaluez le paysage sociolinguistique** de votre école pour comprendre comment les attitudes et l'exposition à la langue locale influencent le succès des programmes bilingues.
- **Aligner les objectifs du programme scolaire sur les besoins et les valeurs de la communauté.**

Introduction

Les écoles qui aspirent à intégrer l'éducation bilingue doivent d'abord définir clairement le "pourquoi" de leur initiative, en articulant une vision qui associe des objectifs pratiques à des aspirations idéalistes. Le texte suivant examine la manière dont les écoles définissent leurs programmes bilingues, en étudiant la dynamique sociolinguistique, les besoins de la communauté et les possibilités programmatiques. En explorant à la fois les avantages interculturels plus larges du bilinguisme et les considérations pragmatiques relatives au personnel, aux finances et aux environnements d'apprentissage, il souligne l'importance d'équilibrer l'ambition avec les réalités spécifiques au contexte. Cette approche favorise un objectif commun au sein de la communauté, garantissant que les éducateurs, les familles et les apprenants restent attachés à la vision et équipés pour s'adapter à l'évolution des circonstances.

1. Définir la vision : le pourquoi

Simon Sinek, auteur et conférencier inspirant, s'est construit une carrière fructueuse en conseillant aux individus et aux chefs d'entreprise de se concentrer *sur le pourquoi* comme clé d'une meilleure communication (Sinek, 2011). Certains d'entre nous, dans le processus de définition ou d'articulation de la mission de notre école, ont peut-être consulté ses conférences TED, ses livres ou son [site web](#) pour y trouver des outils et de l'inspiration.

Pour définir la vision du programme bilingue d'une école, la question du POURQUOI est importante, car elle est au cœur de la façon dont l'école pense et parle de cet aspect de l'école. Le chef d'établissement joue un rôle central dans la communication de la raison d'offrir plus d'une langue et des objectifs spécifiques qui motivent l'école à poursuivre ces buts.

Les écoles décident souvent d'inclure une deuxième langue dans leur programme d'études pour une combinaison de raisons pratiques et idéalistes. Ce guide se concentre sur les écoles qui ont choisi l'anglais comme langue d'apprentissage. Ces écoles peuvent adopter un modèle de deuxième langue, dans lequel la langue locale reste la principale langue d'enseignement, ou un modèle d'immersion, dans lequel l'anglais joue un rôle central dans l'enseignement. Que l'objectif soit de parvenir à un bilinguisme complet, à une alphabétisation bilingue et à une compétence multiculturelle, ou de développer une maîtrise plus fonctionnelle de l'anglais à des fins récréatives et professionnelles, l'objectif global est de doter les enfants de compétences utiles dans la vie courante.

Il n'est pas surprenant que les éducateurs et les parents donnent la priorité aux opportunités qui favorisent l'ouverture d'esprit, la flexibilité et l'appréciation de la diversité. Ces compétences dites "non techniques" reflètent un engagement éthique à préparer les enfants à un engagement significatif dans un monde complexe. Leur importance est de plus en plus reconnue, comme en témoigne la place prépondérante qui leur est accordée, à côté des résultats scolaires, sur les sites web des écoles, dans les articles et dans les débats sur la politique de l'éducation.

En outre, la recherche scientifique confirme les avantages qu'il y a à grandir dans plus d'une langue. Des études neuroscientifiques ont montré que les personnes multilingues peuvent bénéficier d'avantages cognitifs, tels que l'amélioration des capacités de résolution de problèmes, de la mémoire et du contrôle de l'attention (Pliatsikas et Luk, 2016). Ces avantages peuvent s'étendre à toute la vie d'une personne, en améliorant ses compétences de communication, sa sensibilité culturelle et ses relations interpersonnelles. Les personnes multilingues ont tendance à avoir la capacité d'entrer en contact avec un plus grand nombre de personnes, ce qui favorise l'empathie, la compréhension et la collaboration. Voir la sous-section 4, Références et ressources, pour d'autres études et recherches sur les avantages de parler plusieurs langues.

Ces intentions et ces idéaux constituent la base de la vision de chaque école sur les objectifs de son programme bilingue. La traduction de cette vision dans la réalité sera traitée en détail dans la partie 1. Cette section, cependant, réfléchit sur les facteurs sociolinguistiques et autres facteurs structurels qui déterminent ce qui est possible dans une situation donnée.

1.1 Priorités et paramètres : Équilibrer les objectifs ambitieux et les considérations pratiques.

Un programme bilingue n'est pas une mince affaire ; il exige planification, détermination, endurance et patience. La décision de tenter de devenir une école bilingue ou de lancer un programme pilote entraînera inévitablement des moments de frustration, de déception et peut-être d'attentes déçues de la part de certains ou de tous les membres de la communauté scolaire. Cependant, ne vous découragez pas si vos intentions sont sérieuses et votre motivation évidente. Des programmes bilingues réussis peuvent être créés grâce à une conception réfléchie, des objectifs réalistes et une gestion attentive des attentes. Cette section du guide de terrain a été créée pour aider les responsables de la conception et de l'organisation des programmes à couvrir toutes les bases et à fixer des attentes réalistes en matière de progrès avec toutes les composantes de l'école.

L'examen de ce processus est basé sur une approche holistique de la planification et de l'organisation qui reflète la philosophie éducative des auteurs de ce guide, laquelle prend en compte tous les aspects du développement humain. Nos idées et recommandations suivent une approche systémique de la planification de l'éducation qui valorise les perspectives et les connaissances des acteurs de la communauté. Pour faciliter l'explication, nous divisons ces processus en parties digestes, mais il est essentiel de garder une vue d'ensemble. N'oubliez pas que chaque partie, qu'elle soit un point fort de votre programme ou une faiblesse, affectera l'ensemble de la culture d'apprentissage et de la communauté au sein de l'école. La langue faisant partie de l'identité, les succès ou les frustrations de votre programme bilingue peuvent avoir un effet d'entraînement considérable sur la vie de l'école.

L'équilibre entre les considérations pratiques et les objectifs ambitieux permettra de s'assurer que la mise en œuvre ou la transition vers un programme bilingue est bien planifiée. Tenez compte de plusieurs facteurs lors de l'élaboration ou de la révision du programme de votre école.

- Le marché scolaire local : que proposent les concurrents et comment votre offre se distinguera-t-elle ? Où les diplômés de votre école sont-ils susceptibles de poursuivre leurs études ?
- Le marché du travail : dispose-t-il ou peut-il recruter des enseignants possédant les qualifications et le profil linguistique nécessaires ?
- Capacité financière : votre école peut-elle augmenter le nombre de salles de classe et investir dans la formation et le matériel nécessaires à la mise en place d'un programme d'enseignement d'une deuxième langue ?

Les considérations pratiques sont basées sur les objectifs que vous souhaitez atteindre et, à leur tour, vos aspirations peuvent changer une fois que vous êtes pleinement conscient des questions pratiques. Par exemple, si votre objectif est de faire en sorte que les enfants de votre communauté scolaire monolingue atteignent un niveau d'alphabétisation double d'ici l'âge de 12 ans, vous devrez prévoir une exposition intensive à une deuxième langue. Pour ce faire, il faut des enseignants possédant de solides compétences linguistiques et que l'ensemble de l'école se concentre sur cet objectif. Cependant, si la réalité est que votre personnel enseignant a des compétences linguistiques limitées dans la langue cible, les enfants auront une exposition limitée à la deuxième langue ; vous devrez peut-être ajuster votre objectif. Par exemple, vous pourriez viser à ce que les enfants aient un bon niveau d'anglais conversationnel à l'âge de 12 ans.

1.2 Traduire la vision en étapes pratiques pour le développement du programme

Pour traduire la vision en étapes pratiques pour le développement du programme, il est important d'analyser les compétences et les ressources spécifiques dont la communauté scolaire a besoin pour démarrer. Ces besoins varieront en fonction du contexte de chaque école. En identifiant les écarts entre le consensus, les connaissances, les compétences et les ressources dont

vous disposez actuellement et ce dont vous avez besoin pour lancer le programme, vous pouvez créer un plan d'action qui vous guidera tout au long du processus et garantira que le programme repose sur des bases solides.

Pour créer un programme réussi, il est essentiel d'avoir :

- l'engagement (découlant de la vision, du consensus et de l'incitation)
- capacité (ressources)
- compétence (aptitudes)
- la compréhension conceptuelle (connaissance de l'apprentissage des langues).

Évaluez honnêtement ces domaines et élaborer un plan d'action pour combler l'écart entre votre situation actuelle et celle que vous devez atteindre dans chaque domaine.

Un calendrier du développement du programme prévu peut être utile à la communauté. Une représentation visuelle du temps nécessaire aidera le personnel et les familles à comprendre la durée du processus. L'apprentissage d'une langue prend du temps (voir section 2.7. Les étapes de l'acquisition d'autres langues par les enfants), et le personnel et les familles peuvent devenir impatients de voir des résultats. Il est également important d'expliquer dès le départ que le développement du langage diffère d'un individu à l'autre. Certains enfants peuvent commencer à parler anglais en un an, tandis que d'autres ont besoin de quatre ou cinq ans.

Lorsque vous expliquez votre programme linguistique à la communauté scolaire, il est important de préciser que son développement est un processus continu. Les plans seront ajustés en fonction des progrès et des opportunités que vous observerez et évalueriez en cours de route (voir les sections 1.a. et 1.b., les études de cas d'écoles précédant cette section, pour une appréciation du processus de développement de deux écoles bilingues). Cette approche réactive de la planification et du développement des programmes sera examinée plus en détail tout au long de la première partie du Guide de terrain.

Le fait de mener le processus de révision et de planification en équipe, idéalement avec des représentants de la communauté des parents, permettra d'éviter les malentendus et les attentes irréalistes. La mise en place d'un projet communautaire commun contribuera également à répartir les responsabilités et à renforcer le sentiment d'un objectif commun.

1.3 La raison d'être de l'enseignement bilingue

Dans de nombreuses régions du monde, l'idée d'offrir à un enfant la possibilité de parler plus d'une langue se vend d'elle-même, alors que dans d'autres endroits, plus solidement monolingues, elle peut encore être exagérée en tant que priorité éducative. Les chefs d'établissement sont confrontés à deux défis majeurs dans la promotion de l'éducation bilingue.

- Tout d'abord, ils devraient informer les familles des avantages du bilinguisme au cours de la phase initiale d'inscription afin de les inciter à participer au programme.
- Deuxièmement, ils doivent rassurer les parents dont les enfants (souvent vers l'âge de 8-9 ans) semblent progresser plus lentement que leurs pairs dans les écoles monolingues traditionnelles, en leur expliquant que cette différence de temps fait naturellement partie du processus d'apprentissage bilingue et que les avantages à long terme valent l'investissement.

La compréhension de ces défis montre qu'il est essentiel d'expliquer clairement l'objectif et les avantages de votre programme aux familles à différents stades du parcours éducatif de leurs enfants.

Ceux qui ont l'expérience des programmes d'éducation centrés sur l'enfant savent que la prise en compte des besoins individuels et du stade de développement de chaque enfant est complexe et nécessite planification, flexibilité, résilience et une vision forte pour soutenir l'effort. La mise en œuvre d'un programme bilingue ajoute une couche supplémentaire de complexité, et si la communauté scolaire peut adopter un sens profond de l'objectif, l'effort requis peut être soutenu. La bonne nouvelle, c'est que lorsque nous examinons la langue en profondeur, il devient évident que son objectif et son impact sont

d'une grande portée. Cette prise de conscience peut même être surprenante, en particulier pour ceux d'entre nous qui ont été élevés dans des communautés monolingues.

"Avoir une autre langue, c'est avoir une deuxième âme".

attribué à Charlemagne (8e siècle),

comme mentionné dans le TED Talk de Lera Boroditsky "How language shapes the way we think" (2018).

Les avantages de l'éducation bilingue sont multiples. Tout d'abord, l'apprentissage d'une autre langue peut influencer considérablement les fonctions cognitives et la perception du monde d'un individu. Les preuves scientifiques confirment les avantages du bilinguisme pour les individus et la compréhension de ces avantages peut donner à la communauté scolaire un objectif unificateur. Lorsqu'on leur présente les preuves, les parties prenantes sont mieux équipées pour reconnaître les avantages significatifs de l'introduction d'un programme bilingue. Regarder le [webinaire n°3 "Apprentissage des langues et développement cognitif des enfants"](#) par [Elvira MasouraMontessori Bilingual](#)

Deuxièmement, il est important d'examiner attentivement l'impact interculturel du multilinguisme et de l'aligner sur les valeurs existantes de la communauté scolaire. Le fait de rendre visible cet alignement et les avantages personnels encouragera la communauté à persévérer face aux défis. Il est essentiel de parvenir à un consensus au sein de la communauté et, dans la mesure du possible, tout le monde doit s'engager à avancer ensemble. L'objectif est de parvenir à un point où la communauté peut dire : "C'est là que nous voulons aller et nous savons pourquoi. Nous sommes tous engagés dans cette vision.

1.4 Avantages individuels et sociaux du multilinguisme

Les avantages du bilinguisme et du multilinguisme sont considérables. Les processus de transformation qu'ils impliquent ont un impact significatif sur les

individus et leur relation avec le monde qui les entoure. Il s'agit notamment de développer la capacité d'observer et de comprendre les différences culturelles et de voir sa propre culture et ses coutumes à travers un nouveau prisme.

Outre ces avantages cognitifs, notre utilisation de la langue façonne notre perception et notre compréhension du monde, allant bien au-delà de la simple transmission d'événements et d'actions. Les variations grammaticales et syntaxiques entre les langues peuvent refléter la manière dont les différentes cultures perçoivent les événements et les idées. La chercheuse en sciences cognitives Lera Boroditsky présente quelques exemples fascinants dans son célèbre TED Talk ". [Comment la langue façonne notre façon de penser](#)".

Par exemple, les anglophones ont tendance à mettre davantage l'accent sur le sujet d'une action que les hispanophones. Dans les études, lorsque l'on montre une vidéo d'une personne qui brise accidentellement un vase, l'anglais a tendance à mettre l'accent sur le sujet de l'action :

- Les participants anglophones se concentrent davantage sur la personne responsable ;
- Les participants hispanophones se souviennent moins du coupable.

Cette différence se reflète dans la manière dont chaque langue exprime habituellement l'événement :

- Anglais : "He broke the vase" ;
- Espagnol : "El jarrón se rompió".

D'autres études montrent que les personnes bilingues ou multilingues peuvent modifier leurs attitudes et leurs perceptions en fonction de la langue qu'elles utilisent. Une étude réalisée dans les années 1960 par Susan Ervin-Tripp, examinant les réponses de femmes bilingues japonais-anglais à des questions sur leurs valeurs ou leurs priorités dans la vie, a révélé que les bilingues peuvent avoir des personnalités nettement différentes en fonction de la langue qu'ils parlent. Des recherches ultérieures ont corroboré ces résultats.

Les personnes multilingues ont souvent accès à plus d'une culture, ce qui peut favoriser une plus grande tolérance à l'égard des différences. Non seulement ils partagent une langue avec un plus grand nombre de personnes, mais cette langue commune peut cultiver un sentiment de parenté, ce qui conduit à des attitudes plus positives à l'égard d'autrui. La possibilité de changer de langue, et donc de culture, peut permettre aux personnes multilingues de réfléchir de manière critique aux valeurs et aux pratiques de leur culture. Cela peut favoriser la capacité d'impartialité et la volonté d'adopter le point de vue des autres.

Ces avantages personnels et sociaux contribuent à encourager le respect de la différence et une plus grande capacité de tolérance, de compréhension et de compromis.

Pause et réflexion

- Comment expliquer clairement le "pourquoi" de votre programme bilingue aux élèves et aux parents, en tenant compte de leur contexte spécifique ?
- Comment concilier les objectifs ambitieux du bilinguisme avec les réalités pratiques des ressources scolaires et de l'expérience des enseignants ?
- Quelles stratégies pouvez-vous utiliser pour vous assurer que les avantages cognitifs et interculturels du bilinguisme sont communiqués de manière efficace à la communauté scolaire ?
- Comment pouvez-vous favoriser un sens commun de l'objectif et de l'engagement au sein de votre communauté scolaire ?

2. Comprendre le contexte et la communauté

2.1 Approfondir le paysage sociolinguistique d'un établissement scolaire

La décision d'introduire une deuxième langue dans une école est une décision importante, influencée par un mélange de facteurs pratiques et d'aspirations. Ce guide pratique se concentre sur les écoles qui choisissent l'anglais comme deuxième langue en plus de la langue locale, bien que certaines écoles puissent également proposer une troisième langue. Qu'une école vise un bilinguisme complet, une alphabétisation bilingue et une compétence multiculturelle ou qu'elle souhaite simplement que les élèves soient à l'aise avec l'anglais dans le cadre de leurs loisirs et de leur vie professionnelle, l'objectif est de fournir aux enfants des compétences supplémentaires pour la vie.

Avant qu'une école ne décide d'éduquer les enfants pour qu'ils deviennent bilingues, il est essentiel d'évaluer minutieusement son contexte particulier. Cette évaluation minutieuse est une étape importante avant de s'embarquer dans le voyage complexe de la mise en œuvre d'un programme bilingue. Une école doit prendre en compte l'environnement sociolinguistique de son lieu d'implantation et reconnaître l'impact d'autres facteurs structurels et sociologiques, car ces éléments peuvent affecter ce qui peut être réalisé dans le cadre d'un programme scolaire bilingue. Examinons certains de ces facteurs qui peuvent influencer la réussite ou l'échec d'un programme.

2.2 Le paysage sociolinguistique de leur école et son emplacement

Lorsque vous examinez l'environnement sociolinguistique de votre école, demandez-vous si la zone environnante est multilingue ou monolingue. Nous oublions souvent le contexte culturel et linguistique dans lequel nous évoluons. Pourtant, prendre du recul pour analyser objectivement la réalité sociolinguistique du lieu où se trouve votre école peut vous aider à mieux comprendre vos objectifs.

Sociétés multilingues

Dans les environnements multilingues, les gens ont tendance à être plus réceptifs à la diversité linguistique parce que.. :

- parlent souvent plusieurs langues ;
- sont exposés à la diversité linguistique par le biais des politiques gouvernementales, de la publicité et des médias ;
- Les sociétés multilingues ont tendance à être multiculturelles, ce qui favorise l'ouverture aux différentes langues.

Cette ouverture de la société à la diversité linguistique crée souvent un environnement dans lequel les langues autres que la langue dominante sont plus facilement acceptées et utilisées.

Sociétés monolingues

Dans les environnements majoritairement monolingues, l'ouverture à la diversité linguistique est souvent plus limitée. Dans ces sociétés, les gens peuvent être peu ou pas du tout exposés à d'autres langues. Bien qu'ils puissent interagir avec des personnes parlant d'autres langues, ces interactions sont souvent limitées à des contextes spécifiques, tels que des conversations familiales ou des visites dans des espaces culturellement spécifiques, tels que des restaurants ou des lieux de culte.

Même si les écoles de ces régions proposent des cours de langues étrangères ou des programmes bilingues, les élèves peuvent avoir du mal à acquérir la langue cible en raison d'une exposition minimale en dehors de la salle de classe. Cela dit, la popularité croissante des médias sociaux et des plateformes de diffusion en continu augmente progressivement l'accès à d'autres langues, même dans les environnements monolingues.

Principales considérations

Il est essentiel de comprendre la diversité linguistique et les facteurs sociaux qui influencent l'utilisation des langues dans le lieu où se trouve votre école. Le "paysage linguistique" d'un lieu fait référence aux langues parlées et utilisées dans divers contextes, comme à la maison, au travail, dans les médias et dans les milieux sociaux. Il s'agit de déterminer si l'environnement est monolingue,

multilingue ou monolingue mais avec des influences internationales. C'est ce que l'on appelle souvent la "réalité linguistique" de la région.

Outre la définition de la réalité linguistique, il convient d'examiner les attitudes de la société à l'égard de la langue. En général, les gens sont-ils "ouverts" ou "fermés" à la diversité linguistique ?

La vue d'ensemble sociolinguistique élargit ce concept pour inclure les facteurs sociaux qui influencent l'utilisation des langues. Elle examine la manière dont les différentes langues sont appréciées et comprises en fonction de l'origine ethnique, de l'âge, de la classe sociale et du niveau d'éducation. Les questions suivantes peuvent aider à identifier les caractéristiques du paysage sociolinguistique.

- Certaines langues ont-elles plus de statut que d'autres ?
- Certains groupes sont-ils exclus pour des raisons linguistiques ?
- Comment ces dynamiques influencent-elles les identités individuelles et collectives au sein de la communauté scolaire ?

En explorant ces questions, vous comprendrez mieux comment le contexte sociolinguistique façonne l'utilisation des langues et l'inclusion dans votre école.

La compréhension des paramètres réglementaires des normes éducatives locales, nationales ou internationales et de la manière dont la langue est utilisée dans la vie quotidienne aidera les chefs d'établissement à identifier les caractéristiques uniques de leur société lors de la conception d'un programme et de ses résultats escomptés. Une fois que ces facteurs sociaux ont été examinés, les chefs d'établissement peuvent se rendre compte qu'une stratégie spécifique est nécessaire pour atteindre les résultats souhaités, ce qui n'avait pas été envisagé auparavant.

L'une des caractéristiques du paysage sociolinguistique de votre école est de savoir si elle se situe dans une société linguistique ouverte ou fermée.

2.3 Explorer les nuances des sociétés linguistiques "ouvertes" et "fermées".

La compréhension de ces caractéristiques sociolinguistiques vous aidera à déterminer si les membres de votre communauté sont "ouverts" ou "fermés" aux autres langues. Il convient de vérifier si les films étrangers sont doublés dans la langue locale, ce qui est le signe d'une société linguistique fermée. En revanche, les villes multilingues telles que Bruxelles, Genève, Bilbao ou Casablanca comptent de nombreuses écoles où l'enseignement est dispensé dans plusieurs langues, ce qui témoigne d'une société linguistique plus ouverte. La position sur le continuum "ouvert-fermé" dépend d'une relation complexe entre l'histoire, la politique, la culture et l'attitude sociale dominante à l'égard de la langue.

Pour illustrer l'importance du contexte linguistique, il suffit de comparer des pays comme les Pays-Bas ou la Suède, la Norvège et le Danemark, où l'on constate une "ouverture" à l'apprentissage de l'anglais parce que parler l'anglais est collectivement considéré par la société comme une nécessité et non comme un fardeau. Bien que la vie quotidienne et l'éducation précoce se déroulent généralement dans la langue locale des pays respectifs, les enfants grandissent en étant ouverts à l'anglais. Ils savent que leurs parents le parlent, ils l'entendent dans les médias avant qu'il ne soit introduit à l'école, généralement à l'âge de 6 ou 7 ans, et la plupart l'apprennent sans trop d'efforts.

Aujourd'hui, par rapport à d'autres pays européens comme l'Italie, la France et l'Espagne, où traditionnellement la plupart des adultes ne parlent pas anglais ou ont des souvenirs désagréables de leurs efforts pour l'apprendre, il y a généralement une attitude sociale plus fermée à l'égard de l'apprentissage de l'anglais et les enfants intériorisent ce message. Ces attitudes changent lentement dans ces pays avec le nombre croissant de touristes étrangers et l'évolution de la consommation des médias vers les services de streaming, YouTube et l'utilisation des réseaux sociaux.

Le Portugal est un contre-exemple intéressant : dans les grandes villes, il est très facile de trouver des gens qui parlent anglais, et ce depuis des décennies.

Quelle pourrait être la différence ? Il est difficile de le savoir sans une étude approfondie, mais une différence notable est qu'ils ne doublent pas les films et la télévision, comme leurs homologues du sud de l'Europe.

Ces facteurs peuvent influencer les objectifs d'apprentissage d'un programme bilingue. Par exemple, dans une société où une seule langue est parlée, il peut être difficile de mettre en œuvre un programme d'immersion double réussi parce qu'il nécessite un mélange d'enfants qui sont des locuteurs natifs des deux langues cibles. De même, une école située dans un endroit résolument monolingue, comme un village du centre de l'Espagne, ne peut pas adopter la structure du programme d'une école internationale à Bruxelles, car le contexte multilingue et multiculturel sera propice à la réalisation des objectifs d'apprentissage linguistique.

Cependant, une stratégie utile partout est d'introduire des activités qui cultivent la "compétence interculturelle". Dans le [numéro 12 de Community Conversation, Licia Arnaboldi](#) parle du programme qu'elle a créé en tant que coordinatrice de l'anglais à l'école Montessori de Côme (Italie). L'objectif est d'attirer l'attention sur des pratiques quotidiennes ou des célébrations de la culture locale, puis de présenter comment une activité similaire est menée dans une autre partie du monde. Les enfants prennent conscience de leur culture et apprécient les coutumes moins familières d'autres régions.

2.4 Qu'est-ce que la compétence interculturelle ?

Dans son exposé, Licia Arnaboldi a décrit le programme d'événements interculturels qu'elle et ses collègues ont conçu pour améliorer le programme L2. Vous trouverez ci-dessous un graphique qu'elle a partagé en guise de résumé :

L'objectif est de proposer des thèmes pour l'ensemble de l'école qui encouragent, d'une manière adaptée à l'âge des élèves, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture :

- la conscience culturelle de soi
- le respect de soi et des autres
- ouverture
- curiosité et découverte
- acceptation de la diversité

Par exemple, ils ont un programme de *menus du monde* où chaque mois des aliments d'un pays différent sont présentés dans la salle de classe et dans la salle à manger. Les enfants de cinquième année primaire sont chargés de rechercher de nouveaux pays et de les présenter à leurs camarades plus jeunes et plus âgés.

Les projets nécessitent également une coordination entre les enseignants de la classe (L1) et ceux de la L2. Par exemple, pour le projet " Petit-déjeuner dans le monde ", l'enseignant de L1 présentera un petit-déjeuner italien typique et la chaîne d'approvisionnement alimentaire, tandis que l'enseignant de L2 présentera le petit-déjeuner d'un autre pays. Vous pouvez lire l'article de Licia ["Menus du monde"](#) dans notre blog "Notes from the field" sur le [site Montessori Bilingüe](#).

3. Créer une culture bilingue dans l'ensemble de l'école.

La création d'une culture scolaire bilingue forte est la pierre angulaire de toute école où l'on parle plus d'une langue. Pour les enseignants, c'est la base du développement de la résilience et de la patience à l'intérieur des murs de l'école. Lorsque les gens ont le sentiment d'appartenir à une communauté dotée d'une culture qui vise des objectifs communs et leur permet d'exprimer leurs doutes et leurs préoccupations, de partager leur travail, d'expérimenter et de faire des erreurs, ils sont plus susceptibles de se sentir suffisamment compris et motivés pour surmonter les difficultés et les échecs. Cette clarté interne deviendra la base sur laquelle les enseignants se sentiront confiants dans leur travail avec les enfants et dans leurs discussions avec les parents.

Outre le paysage sociolinguistique de votre communauté, une réflexion sur les dynamiques propres à la communauté et une compréhension commune des objectifs avant de mettre en œuvre un modèle bilingue ou d'apporter des modifications à un modèle existant contribueront à créer un programme résilient, capable de faire face à des défis inattendus au fur et à mesure qu'ils se présentent.

La dynamique communautaire est influencée par des facteurs externes et internes. Les facteurs externes comprennent les changements dans l'économie locale, nationale ou mondiale, les impacts environnementaux tels que le climat, les catastrophes naturelles et les pandémies, les changements politiques ou législatifs, les changements socioculturels et les avancées technologiques. Un exemple récent de facteur externe ayant eu un impact significatif sur les programmes d'éducation est la pandémie de COVID-19. Cet événement a entraîné un changement majeur dans les programmes d'éducation. Cet événement a provoqué un changement majeur dans le système éducatif et continue d'avoir des effets durables sur les écoles et l'éducation.

Un autre exemple de facteur externe est le changement législatif qui peut affecter la faisabilité et la conception des programmes scolaires bilingues en Catalogne, à savoir le débat sociopolitique en cours sur la langue principale d'enseignement : le catalan ou l'espagnol. Ces deux exemples impliquent des facteurs extérieurs à la sphère d'influence d'une école individuelle, mais qui

affectent la viabilité et la conception du programme d'une école. Ces facteurs externes peuvent entraîner non seulement des changements structurels dans la conception et la mise en œuvre des programmes, mais aussi des dissensions au sein de la communauté. La façon dont une école réagit aux changements externes ou aux désaccords au sein de la communauté peut avoir des conséquences importantes sur sa culture scolaire.

Le développement interne de la communauté influe également sur la capacité à réagir à un changement de dynamique, tel qu'un changement de direction, de gestion ou d'autres membres du personnel, un déménagement dans un autre établissement, un changement d'orientation pédagogique ou une modification de la taille de la communauté scolaire. Il peut s'agir de changements gérés et contrôlés ou d'un choc soudain. Par exemple, une réduction soudaine du nombre d'élèves par classe est susceptible d'affecter la viabilité financière du programme et, à son tour, le modèle de dotation en personnel : cela peut influencer l'exposition linguistique disponible dans chacune des langues cibles de l'école et la viabilité du programme bilingue. Alors qu'il aurait été possible d'avoir un ou plusieurs spécialistes en langues travaillant avec un grand groupe d'enfants, un groupe plus petit peut n'avoir qu'un seul enseignant disponible.

La croissance d'une communauté scolaire affecte également la dynamique de la communauté : un nouveau programme peut ouvrir avec moins de vingt membres de la communauté et s'étendre à des centaines en quelques années. La croissance nécessite inévitablement le développement de la structure qui soutient la communauté. Les besoins d'une petite communauté peuvent être gérés plus directement par une petite équipe, tandis qu'une communauté plus importante nécessite une plus grande équipe pour définir et maintenir des relations et une communication positive. En retour, une équipe plus nombreuse doit prêter attention à la dynamique de sa propre communauté.

Alors que la croissance est souvent graduelle et plus facile à gérer, se produisant au fil du temps, des facteurs externes tels qu'une pandémie peuvent bouleverser la situation très rapidement. La clé de la construction d'une communauté plus résiliente, capable de faire face au changement, est de

travailler en permanence et de définir soigneusement les valeurs de votre communauté et d'envisager clairement l'objectif et les limites de l'école dès le départ. Pour plus d'informations sur les chartes d'équipe, voir la section 1.6. Surmonter les difficultés de mise en œuvre.

3.1 Aligner les objectifs du programme sur les besoins et les valeurs de la communauté scolaire.

Afin de définir et de hiérarchiser les besoins et les valeurs de notre communauté, nous devons réfléchir à notre objectif et à notre mission en tant qu'école, en particulier en tant qu'école bilingue. Chaque école aura des valeurs et des priorités éducatives légèrement différentes. Cependant, si vous n'avez pas encore travaillé sur ce sujet, le meilleur point de départ est de vous demander : "Que voulons-nous pour nos enfants ?

Une fois que vous avez clairement défini vos valeurs et priorités éducatives et examiné leurs implications pour votre programme, vous pouvez réfléchir aux besoins qui découlent de ces valeurs et priorités. Certains besoins sont d'ordre pratique, comme les connaissances et les compétences dont les enfants ont besoin pour passer avec succès au niveau d'éducation suivant dans votre communauté si le programme de votre école se termine par l'école primaire. D'autres besoins seront liés à la dynamique particulière de votre communauté scolaire, comme le fait que les parents aient besoin d'un retour d'information régulier sur la manière dont les objectifs éducatifs du programme sont atteints par l'autorité éducative locale.

Les valeurs de l'école et la liste de ses besoins, dont certains ne sont pas négociables, doivent être largement connues au sein de la communauté. Cela constituera une base précieuse pour aborder les dynamiques changeantes de la communauté et les défis associés liés à la prise de décision et à la viabilité du programme.

Ils constituent un guide utile en cas d'incertitude ou de résistance au programme de la part de différents membres de la communauté. Lors de la mise en place ou du lancement du programme, il peut être utile d'organiser une réunion de la communauté pour réfléchir et discuter des avantages du

bilinguisme. Vous pouvez enregistrer une liste des avantages de l'éducation bilingue ou du bilinguisme et voir quels sont ceux qui trouvent le plus d'écho auprès des personnes présentes. Après avoir organisé certaines de ces conversations avec les parents et les enseignants, l'équipe de direction de l'école peut se réunir et discuter de la manière d'incorporer les idées issues de ces réunions dans la déclaration de mission de l'école afin de parvenir à une vision cohérente.

Il apparaîtra que tout le monde n'a pas envisagé ces questions ou que, grâce à ces réunions, ils se rendent compte qu'ils apprécient un autre type d'éducation. Dans ce cas, la solution la plus saine peut être que la famille change d'école. Par exemple, un parent peut perdre confiance dans l'école parce qu'il ne voit pas son enfant utiliser la langue cible conformément à ses attentes. Des réunions individuelles peuvent permettre de déterminer si leurs attentes sont compatibles avec celles de l'école.

L'apprentissage d'une langue est propre à chaque individu et le rythme de votre enfant peut différer de celui de ses camarades. Si certains parents font preuve de patience et de confiance dans le processus et peuvent donner à leurs enfants le temps nécessaire, d'autres parents ne le font pas. Ce qu'ils souhaitent pour leurs enfants peut ne pas correspondre aux résultats du programme de l'école. En tant que chef d'établissement, soyez clair et confiant dans les objectifs du programme de l'école et dans l'engagement que vous avez envers sa vision. Acceptez que cela ne convienne pas à toutes les familles. Ceux d'entre nous qui ont de l'expérience dans les écoles savent qu'avec les bonnes ressources, nous pouvons travailler avec n'importe quel enfant ; cependant, ce que nous offrons ne correspond pas toujours aux objectifs ou aux aspirations de chaque parent.

Pause et réflexion

- Comment le paysage sociolinguistique de votre école influence-t-il votre approche de l'enseignement bilingue ?
- Comment pouvez-vous encourager une attitude "ouverte" à l'égard des autres langues dans votre classe ?

- Réfléchir aux attitudes de la communauté locale à l'égard du bilinguisme :
- Quels sont les points forts de la communauté sur lesquels vous pouvez vous appuyer ?
- Quelles difficultés pourriez-vous rencontrer pour atteindre les résultats escomptés en matière d'apprentissage de la langue ?
- Comment puis-je relever ces défis ?

1.2 De la vision à la pratique : développer des programmes durables d'apprentissage des langues

Contenu

1. s'appuyer sur la vision et le contexte
 - 1.1 Illustration d'une étude de cas
 - 1.2 Une culture d'apprentissage des langues à l'école
 - 1.3 Enquête sur le profil linguistique des écoles
2. Définition de la terminologie commune
 - 2.1 Types de bilinguisme
 - 2.2 Acquisition et apprentissage d'une seconde langue
3. les cadres pour l'identification des objectifs
 - 3.1 Normes internationalement reconnues
 - 3.2 Types de concurrence
4. 4 Différences d'apprentissage
 - 4.1 Retards de langage chez les jeunes enfants
 - 4.2 Dyslexie
5. Références et ressources
6. Annexe 1.2.1. - Enquête sur le profil linguistique des écoles

Principales conclusions

- Une vision claire et un contexte linguistique local sont essentiels pour définir les objectifs et les modèles des programmes bilingues.
- L'implication de la communauté scolaire dans la définition des objectifs linguistiques favorise l'alignement sur les aspirations futures des élèves.
- L'utilisation d'outils tels que l'enquête sur le profil linguistique de l'école permet d'identifier les points forts, les lacunes et les besoins du programme bilingue.

- Le Cadre européen commun de référence pour les langues fournit des normes globales et des "déclarations qui peuvent être faites" pour mesurer les compétences linguistiques des jeunes apprenants.
- Le BICS (communication sociale) se développe plus rapidement que le CALP (langage académique), dont la maîtrise prend plus d'années.

Introduction

Cette section souligne l'importance d'avoir une vision claire des programmes bilingues ou multilingues pour les niveaux 6 à 12, de prendre en compte les contextes linguistiques locaux et d'impliquer la communauté scolaire dans la définition des objectifs linguistiques. Grâce à des outils pratiques tels que l'enquête sur le profil linguistique de l'école, elle montre comment adapter l'enseignement pour répondre aux divers besoins des apprenants et soutenir le développement linguistique tant académique que social. La section couvre également les cadres internationalement reconnus, tels que le CECR et l'ACTFL, et explore la distinction entre les compétences de base en communication interpersonnelle (BICS) et les compétences cognitives en langue académique (CALP). Enfin, elle aborde les retards de langage et les différences d'apprentissage, en proposant des stratégies pour soutenir tous les apprenants en classe.

1. s'appuyer sur la vision et le contexte

Une fois que la direction de l'école a travaillé sur les questions présentées dans la section 1.1 " Poser les fondations : la voie à suivre ", une vision claire devrait émerger de ce qu'elle souhaite que son programme bilingue atteigne : quelles langues seront proposées et ce que cela signifie d'être une école avec plus d'une langue. Une fois que la direction de l'école a résolu les problèmes présentés dans la section 1.1 " Poser les fondations : la voie à suivre ", une vision claire de ce qu'elle souhaite réaliser avec son programme bilingue devrait émerger : quelles langues seront proposées et ce que signifie être une école avec plus d'une langue. Cela ouvre de nombreuses possibilités de reconnaître et de valoriser la diversité de la communauté scolaire, qui complète ou peut enrichir la mission globale de l'école. Le contexte linguistique local, c'est-à-dire le fait d'être situé dans un endroit monolingue ou multilingue, peut également influencer sur ce qui peut être réalisé.

1.1 Illustration d'une étude de cas

Relation entre la réalité linguistique du lieu où se trouve l'école et le modèle d'enseignement, les objectifs d'apprentissage des langues, etc.

Dans le cadre de nos recherches sur les expériences de différentes écoles, un exemple illustre clairement l'importance du contexte linguistique. [L'école Montessori Palau Figueres](#) est située dans le nord de l'Espagne, à seulement 30 kilomètres de la frontière française. La première langue de la région où elle se trouve est le catalan et tout le monde connaît également l'espagnol. Cela signifie que l'école a un modèle de double langue dans lequel le guide passe du catalan à l'espagnol toutes les deux semaines, et des spécialistes des langues offrent quelques heures de cours d'anglais et de français par semaine.

Dans leur vie extrascolaire, les enfants qui fréquentent cette école sont exposés au catalan et à l'espagnol et, selon leurs parents, peut-être aussi au français et à l'anglais. Dans les magasins et les autres activités quotidiennes, la langue principale est le catalan, mais les résidents multilingues passent facilement d'une langue à l'autre. En d'autres termes, le site multilingue soutient les objectifs linguistiques de l'école d'une manière organique qui n'est pas possible dans la plupart des sites.

Les deux études de cas sur le "développement d'un programme bilingue" présentées au début de la première partie illustrent comment deux autres écoles en Espagne, l'une dans la petite ville méridionale de Cordoue et l'autre à Madrid, ont opté pour un modèle d'immersion pour atteindre leur objectif de compétence académique en anglais. À Cordoue, ville monolingue, l'immersion était le premier choix car la plupart des enfants ne sont exposés à l'anglais qu'à l'école. En revanche, à Madrid, plus internationale, l'école a mis en œuvre un modèle bilingue pour finalement constater qu'il ne permettait pas d'atteindre les objectifs fixés, en partie à cause de la prédominance de l'espagnol dans la vie en dehors de l'école.

L'engagement des enseignants dans le profil nécessaire pour atteindre ses objectifs est également un élément important dans le développement d'un programme. Ce point sera abordé plus en détail dans la section 1.5 ci-dessous. Gestion des ressources. Les nouvelles écoles peuvent définir à l'avance le profil des enseignants dont elles ont

besoin pour atteindre leurs objectifs mais, comme l'illustrent les deux études de cas, le recrutement d'enseignants ayant la formation, les compétences et les qualités humaines idéales pour une école est souvent compliqué par la situation géographique, le budget de l'école et d'autres facteurs. Les écoles nouvelles et existantes sont donc susceptibles de travailler, dans une certaine mesure, avec des enseignants qui répondent plus ou moins aux critères idéaux.

Les parties prenantes chargées de définir la mission de l'école et la manière d'atteindre ses objectifs doivent se réunir et examiner les informations fournies par *l'enquête sur le profil linguistique de l'école*. A l'issue de cette réunion, la direction de l'école devrait être en mesure de répondre aux questions suivantes.

- Quelles sont les aspirations/réalités de la communauté en matière d'études secondaires et universitaires ?
- Quels sont les profils linguistiques les plus courants des enfants ?
- Quelles langues votre programme souhaite-t-il proposer (L1, L2, L3, etc.) ?
- Profil linguistique de l'école : quels sont les points forts qui nous aideront à atteindre nos objectifs et quels sont les domaines qui ont besoin d'un soutien plus important ?

Une bonne pratique mise en œuvre dans les écoles Montessori bilingues que nous avons étudiées, en relation avec ces questions, consiste à travailler avec les familles des enfants pour identifier les objectifs appropriés pour chaque élève. Ces objectifs dépendent des projets ou des intentions des familles (idéalement en accord avec les enfants) pour l'étape suivante de l'éducation. En particulier, les enfants dont les familles souhaitent qu'ils fréquentent une école internationale où ils seront éduqués en anglais (ou dans une autre langue) ont intérêt à atteindre un niveau relativement élevé de maîtrise de la langue académique. Ces enfants devront parler couramment l'anglais et être capables de comprendre les contenus parlés et écrits en anglais dans tous les domaines du programme scolaire : sciences, arts, géographie, histoire, etc. Les élèves et leurs enseignants devront être impliqués dans le processus de définition des objectifs d'apprentissage afin d'acquérir toutes les compétences nécessaires pour la prochaine étape de leur éducation.

Grâce à ces informations, l'école pourra réfléchir à la définition d'objectifs d'apprentissage spécifiques et choisir le modèle d'enseignement qui leur convient le mieux. Les outils et stratégies pour définir les objectifs d'apprentissage seront abordés dans cette section, tandis que les modèles pédagogiques seront examinés dans la section 1.3 Apprentissage des langues Montessori : perspectives européennes. Une fois ces objectifs définis, l'administrateur peut rédiger ou réviser la politique linguistique de l'école en décrivant les stratégies.

Ainsi, comme pour de nombreux aspects de la gestion des écoles, le développement d'un programme solide d'enseignement d'une seconde langue nécessite.. :

- un plan : savoir où l'on va ;
- Une grande capacité à observer ce qui fonctionne bien et ce qui ne fonctionne pas ;
- une prise de décision prudente : n'adapter le plan que lorsque c'est vraiment nécessaire ;
- De solides compétences en matière de communication, afin de tenir les électeurs informés et de les impliquer.

1.2 Une culture d'apprentissage des langues à l'école

Il s'agit d'un élément peu discuté mais essentiel à la création d'un programme de langues secondes réussi. Il s'agit d'un aspect intangible de la manière dont ces objectifs et les valeurs qui y sont liées sont compris et adoptés par les membres de l'école. Dans les écoles, telles que l'étude de cas ci-dessus, où le caractère linguistique du lieu soutient et complète naturellement les objectifs multilingues de l'école, la culture partagée de l'apprentissage des langues est plus organiquement présente, alors qu'à l'inverse, une école telle que Cordoba International Montessori (étude de cas 1A), en raison de son emplacement monolingue, doit être plus intentionnelle pour nourrir la

culture bilingue de son école. Tant à l'échelle de l'école que dans les différentes classes.

L'une de ses enseignantes à l'école primaire, Laura Cassidy, qui est également une collaboratrice de BM, a déclaré lors de notre cours d'accompagnement en ligne : " Les enseignants doivent considérer la langue comme un outil de communication, et non comme une matière à enseigner " (L. Cassidy (communication personnelle, 5 novembre 2024).

1.3 Enquête sur le profil linguistique des écoles

Qu'il s'agisse de la création d'un nouveau programme ou de la révision d'un programme existant, les données obtenues grâce au [profil linguistique de l'école](#) fournissent des informations indispensables sur les paramètres dans lesquels une école donnée fonctionne. En d'autres termes, les facteurs externes et internes mentionnés au point 1.1. L'enquête fournit des informations précieuses pour ceux qui définissent l'orientation d'un projet, en contribuant à la recherche d'un consensus et en donnant un aperçu de la réalité linguistique des familles de l'école et de l'école elle-même.

Cet outil d'auto-réflexion a été développé par Marikay McCabe en 2019, lorsqu'elle a commencé à travailler avec les écoles. Il est également disponible en espagnol.

L'objectif est de fournir un aperçu simple de la situation de base de l'école en termes de ce qui est possible et de ce qui est souhaité. Il a pour objectif secondaire de fournir des données relatives aux problèmes de communication interne entre les adultes de l'école qui peuvent être causés par l'absence d'une langue commune.

Une fois l'enquête complétée par les personnes impliquées dans les décisions relatives au programme linguistique, elle permettra d'identifier

- les points forts (nous connaissons bien le "paysage") ;
- les domaines à améliorer (il y a toujours quelque chose) ;
- les points de friction (généralement des intérêts conflictuels ou des malentendus) ;

- les besoins non satisfaits des publics cibles qui empêchent d'atteindre les objectifs d'apprentissage de la langue.

Il peut également être utilisé pour un programme existant :

- examiner les perceptions des enseignants sur les objectifs d'apprentissage des langues comme point de départ d'une discussion sur les objectifs d'apprentissage des langues ;
- identifier les besoins du programme linguistique de l'école et les classer par ordre de priorité.

Des questions pour vous aider à analyser les informations et à mieux comprendre le programme de votre centre :

- Quels sont les points forts du centre qui favorisent l'apprentissage des langues ?
- Le contexte linguistique local soutient-il vos objectifs d'apprentissage ?
- Le modèle pédagogique correspond-il à vos objectifs ?
- Le modèle d'apprentissage des langues correspond-il à vos objectifs et au contexte local, c'est-à-dire dans quelle(s) langue(s) les étudiants sont-ils susceptibles de poursuivre leur éducation après avoir quitté votre école ?
- Tous les groupes constitutifs comprennent-ils les objectifs d'apprentissage de la langue ?
- Les familles connaissent-elles les moyens de soutenir l'apprentissage d'une deuxième langue en dehors de l'école ?
- Les familles et les enseignants comprennent-ils que la maîtrise académique d'une seconde langue est un *processus qui s'étend sur 7 à 8 ans* ?
- Quels sont les besoins non satisfaits des différents groupes ?
 - Ces objectifs peuvent-ils être atteints dans le cadre du programme scolaire ?
 - Qu'est-ce qui pourrait être modifié/adapté pour répondre à ces besoins ?
- Existe-t-il des intérêts divergents entre les différentes parties prenantes ?
- Serait-ce dû à un manque d'information ?

2. Définition de la terminologie commune

Le bi-multilinguisme

"Le bilinguisme est la capacité de comprendre et d'utiliser (*deux ou plusieurs*) langues dans certains contextes et à certaines fins. (Carder, 2021)

Ces dernières années, en Europe, on a eu tendance à parler du multilinguisme en termes de locuteurs eux-mêmes et d'écoles qui les éduquent, afin de rendre plus explicite le fait que l'on peut parler plus de deux langues. Selon les préférences de chacun, les deux termes peuvent être utilisés de manière interchangeable et la convention consistant à les associer dans le mot "bimultilingue" est devenue une pratique courante parmi les praticiens. Dans ce guide pratique, lorsque le terme "bilingue" est utilisé, il signifie deux langues ou plus.

La section 1.3 Apprentissage des langues Montessori : perspectives européennes examine en profondeur les différents modèles d'enseignement, mais voici un aperçu rapide de ce à quoi cela peut ressembler dans la pratique :

- des sujets répartis entre deux langues d'enseignement ;
- les étudiants peuvent étudier les mêmes matières dans deux langues ;
- une expérience d'immersion dans une seconde langue et la première langue acquiert le statut de langue étrangère à l'école, c'est-à-dire des programmes d'immersion à sens unique.

Langue maternelle, première langue, L1, L2, langue dominante, langue cible, langue académique ...

Ce sont là quelques-uns des termes spécialisés qu'il est important de comprendre lorsque nous approfondissons les éléments nécessaires à la conception d'un programme d'enseignement de la seconde langue à l'école.

Voici les définitions que le Dr. Eowyn Crisfield a partagées lors du webinaire qu'elle a préparé pour Bilingual Montessori.

L1 et L2 sont des termes utilisés par les chercheurs pour différencier le moment et le lieu où une personne a acquis une langue. Dans le contexte scolaire, ils font généralement référence à la première langue de l'enfant, acquise dès la naissance à la maison (L1), et à la langue supplémentaire acquise à l'école (L2).

La langue cible désigne la langue (la L2 pour la plupart des élèves) que l'école propose en plus de la langue locale. Dans le contexte sur lequel nous nous concentrons dans ce

guide de terrain, la langue cible dans 95% des écoles que nous avons examinées était l'anglais.

La langue académique fait référence à la compétence linguistique orale, écrite, auditive et visuelle nécessaire pour apprendre efficacement dans les écoles et les programmes académiques, c'est-à-dire la langue utilisée dans les cours, les livres, les examens et les devoirs. Dans les écoles qui utilisent un modèle d'immersion, la langue cible est également la langue académique.

La langue dominante peut être utilisée dans les écoles pour parler de la préférence d'un élève pour une langue et peut être utilisée pour parler de son développement multilingue, car celui-ci peut évoluer au fil du temps.

2.1 Types de bilinguisme

-Le **bilinguisme** est la maîtrise ou l'utilisation de deux langues (Oxford Languages, 2023).

-Les **bilingues simultanés** sont des enfants qui acquièrent deux langues avant l'âge de 3 ans.

-Les **bilingues séquentiels** sont des enfants qui apprennent une deuxième langue après que la première soit bien établie.

Attitudes sociales à l'égard du bilinguisme

En 1985, une école Montessori appelée InterCultura a ouvert ses portes près de Chicago, proposant des programmes d'immersion en espagnol, en français et en japonais pour les enfants âgés de 3 à 6 ans (Rosanova, 1991). L'école a été fondée par une famille multilingue qui appréciait la richesse des expériences multilingues.

Cependant, elle a dû faire face à de vives critiques de la part d'"experts" qui soutenaient que l'école devait être fermée, affirmant que l'immersion des enfants dans une seconde langue à un âge aussi précoce était "préjudiciable" à leur développement (Rosanova, 1997).

Il est important de noter qu'il y a 40-50 ans, il était courant pour les chercheurs et les éducateurs de considérer le bilinguisme comme problématique. La croyance selon laquelle les monolingues étaient plus intelligents que les bilingues était très répandue (Baker, 2001). Étant donné que les mythes sur le bilinguisme persistent, il est bon de

disposer d'informations fiables telles que celles de Françoise Grosjean dans Mythes sur le bilinguisme.

Comme indiqué dans la section 1.3 Apprentissage des langues Montessori : perspectives européennes, beaucoup de choses ont changé en Europe au cours des 25 dernières années. Au niveau du financement et de la politique, l'Union européenne a joué un rôle important dans la promotion de l'éducation multilingue. Sur le plan pragmatique, la mondialisation et la prédominance de l'anglais en tant que langue mondiale dans la communication professionnelle et les médias, ainsi que l'augmentation constante du tourisme international, ont fait naître un besoin croissant de compétences multilingues. Cela a directement contribué à l'augmentation du nombre d'écoles multilingues.

2.2 Acquisition et apprentissage d'une seconde langue

Il est également important d'avoir une compréhension de base du processus d'acquisition d'une seconde langue. La conversation suivante de la Communauté bilingue Montessori #4 "[Second Language Acquisition : An Introduction for Primary Teachers](#)" avec Birgitta Berger fournit une introduction.

Une fois que vous aurez compris le processus de développement du langage aux différents stades de l'enfance et que vous aurez de nombreuses idées pour développer et mettre en œuvre un programme adapté aux besoins et aux intérêts des enfants de l'école primaire, vous aurez une bonne idée de la manière dont un élève type de votre école développera des compétences en deuxième langue au cours des années d'école primaire. N'oubliez pas que ce développement devra être soutenu par la faisabilité de votre programme (voir les considérations pratiques dans la section 1.1. Poser les bases : pourquoi) et devra également être conforme aux valeurs et aux besoins de votre communauté. Une fois que vous aurez déterminé les objectifs d'apprentissage des langues de votre école, vous devrez tenir compte des exceptions individuelles qui peuvent nécessiter différents niveaux de soutien. Toutes les écoles ne sont pas en mesure de structurer leur programme d'enseignement préscolaire ou de petite enfance en fonction de vos préférences, et même lorsqu'une école dispose de cette capacité, il n'est pas rare que les enfants rejoignent le programme à n'importe quel âge. **Rien ne garantit que le développement de la deuxième langue d'un enfant de l'école primaire s'appuiera sur une base préalable spécifique d'apprentissage de la deuxième langue.**

Une bonne politique linguistique devrait comporter des lignes directrices pour la mise en œuvre du programme et un plan visant à apporter un soutien supplémentaire aux enfants ayant des profils linguistiques différents aidera à gérer la complexité des compétences et des aspirations. Comme indiqué dans l'étude de cas 1.b. Essais et erreurs à Madrid Montessori, une politique linguistique est absolument nécessaire, mais pour qu'elle soit couronnée de succès, il faut prêter attention à d'autres éléments tels que l'acceptation et l'assimilation généralisées de la culture du bilinguisme au sein de la communauté scolaire. Les documents énumérés ci-dessous (voir l'annexe de la section 1.4. Gestion d'un programme bilingue) fournissent un exemple de politique linguistique de l'école et un profil de l'élève et un plan d'apprentissage :

- Politique linguistique de l'école internationale Montessori de Cordoue ;
- Profil et plan linguistique individualisé de l'école internationale Montessori Cordoba.

Ces deux ressources sont abordées dans le webinaire Montessori Bilingüe n° 7, " [Mon parcours scolaire : les étapes du développement d'un programme bilingue](#) " (minutes 28.44-36.00).

Ce qui suit est un bref guide de questions utiles à considérer qui ont été abordées dans la vidéothèque de BM.

Encourager l'exposition précoce et la maîtrise de la langue chez les jeunes apprenants.

- Webinaire n° 9, "L'anglais langue seconde dans les premières années" par Denise Fernandes
- Conversation communautaire n°6, "Activités linguistiques spécialisées en classe pour les enfants de 3 à 6 ans", par Florencia Ugalde
- Conversation communautaire n° 7, "Pratiques fondées sur la recherche pour la production spontanée de L2 dans les classes 3-6" par Danielle DesLauriers
- Conversation communautaire n° 13, "Empowering Young Readers in the Children's House : Tools and Strategies" par Denise Fernandes

Équilibrer les compétences en matière d'interaction sociale et les compétences linguistiques académiques

- Conversation communautaire n°2 "Approches de l'immersion anglaise Montessori : l'expérience d'une école" avec Joanna Stewart

- Conversation communautaire #3 "Stratégies pour soutenir une expérience immersive en L2 dans une école Montessori 6-12" avec Laura Cassidy
- Conversation communautaire n° 17 "Combiner la philosophie Montessori et l'enrichissement en seconde langue" avec Mariann Manhertz

Reconnaître la diversité du potentiel linguistique des apprenants

Ces différences peuvent être des variables externes à l'enfant, telles que l'âge d'apparition et la durée d'exposition à la seconde langue, ou des variables internes à l'enfant, telles que les capacités linguistiques, la cognition, la personnalité, la motivation et les facteurs sociaux.

- Conversation communautaire n° 7, "Pratiques fondées sur la recherche pour la production spontanée de L2 chez les enfants de 3 à 6 ans", par Danielle DesLauriers

N'oubliez pas non plus que même si vous avez clairement défini et partagé les objectifs du programme et que vous êtes transparent quant au niveau de soutien individuel que l'école peut fournir, vous rencontrerez toujours des aspirations linguistiques différentes de la part des élèves et des familles. Voici quelques situations courantes :

- Il s'agit du seul programme bilingue de la région, de sorte que les parents ne prêtent guère attention aux résultats réels lorsqu'ils s'inscrivent et s'attendent à un service unique.
- Les familles, qui ne connaissent pas le processus de développement d'une seconde langue, peuvent avoir des attentes irréalistes à l'égard du programme et des progrès de leur enfant.

Pause et réflexion

1. Comment le contexte linguistique de votre école oriente-t-il votre approche de l'enseignement bilingue dans la classe des 6-12 ans ?
2. Comment impliquez-vous activement les familles dans la définition des objectifs d'apprentissage des langues pour leurs enfants ?
3. Comment s'assurer que la politique linguistique de l'école répond à la fois aux besoins de la communauté et aux aspirations éducatives futures des élèves ?
4. Quelles stratégies utilisez-vous pour évaluer et traiter les différents profils de développement linguistique de vos apprenants ?

3. les cadres pour l'identification des objectifs

3.1 Normes internationalement reconnues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est un système utile pour mesurer les compétences linguistiques d'une manière internationalement reconnue. Ce système a été développé par le Conseil de l'Europe (CoE) pour promouvoir le multilinguisme dans l'Union européenne. Il a été publié pour la première fois en 2001 et mis à jour en 2020. Il comprend un système d'auto-évaluation ainsi qu'un système de tests de certification de niveau qui sont intégrés dans le matériel de Cambridge, ce qui en fait un outil complémentaire utile si une école relie les résultats de l'apprentissage des langues aux normes du CERF.

En collaboration avec le CERF, le Conseil de l'Europe a également élaboré le Passeport européen des langues (PEL), destiné à aider les apprenants à évaluer et à mesurer leurs compétences linguistiques. Le PEL étant destiné à être développé individuellement par les apprenants, des "énoncés réalisables" ont été élaborés pour l'auto-évaluation.

Les grilles d'auto-évaluation originales ont été développées pour les adultes et vous pouvez consulter la version anglaise ici. Ces grilles comportent ce que le CdE appelle des "descripteurs", ou indicateurs des normes, qui ont été rendus plus accessibles par des "énoncés qui peuvent être faits". Le projet d'adaptation de ces grilles et énoncés pour les jeunes apprenants a été entrepris au début des années 2010. Les jeunes apprenants ont été divisés en deux groupes : les 7-11 ans et les 11-15 ans.

Au cours de ce processus, les niveaux ont été décomposés en sous-niveaux, tels que pré-A1, afin de donner une image plus réaliste de la situation d'un jeune enfant dans les premiers temps où il commence à utiliser une autre langue. Ce tableau récapitulatif pour les jeunes apprenants présente un échantillon des "déclarations qui peuvent être faites" pour les jeunes apprenants mesurant les niveaux d'anglais pré-A1, A1 et A2. Ce tableau et de nombreux autres documents destinés aux jeunes apprenants ont été créés par Cambridge English, qui a utilisé ces normes CERF adaptées pour créer des tests pour enfants, connus sous le nom de Starters, Movers et Flyers pour les niveaux pré-A1, A1 et A2.

De nombreuses écoles jugent utile de disposer de ces indicateurs externes afin d'être plus précises sur les objectifs dans leur communication avec les enseignants et les parents. En outre, de plus en plus d'écoles, y compris les écoles Montessori, proposent une préparation aux examens de Cambridge destinée aux jeunes élèves.

L'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) a également élaboré des [lignes directrices pour mesurer des compétences](#) similaires et ses propres déclarations sur ce qui peut être fait. Il a également mis au point un [test de compétence en lecture \(RPT\)](#) qui est actuellement disponible dans les langues suivantes : allemand, anglais, arabe, chinois (mandarin), coréen, espagnol, français, indonésien, italien, japonais, portugais et russe.

Ce tableau basé sur le cadre du CERF fournit un guide rapide sur le temps qu'il faudrait aux élèves pour atteindre les différents niveaux. Il devrait aider à gérer les attentes des enseignants et des parents en ce qui concerne les objectifs linguistiques.

Le nombre total d'années varie d'une communauté à l'autre et d'un individu à l'autre en fonction de nombreux facteurs, dont les suivants :

- si l'individu/la communauté connaît déjà la langue cible ;
- le nombre de langues déjà utilisées par l'individu ou la communauté ;
- comment la langue cible est utilisée dans la communauté au sens large ;
- la motivation des élèves ;
- le nombre d'occasions que les étudiants ont de s'exercer ;
- les aptitudes individuelles naturelles.

Bien que ce tableau ne soit qu'un guide général, il peut être utile pour gérer les attentes. Par exemple, si un programme bilingue, avec deux heures d'enseignement de la langue par semaine, est lancé dans une communauté où la langue cible est peu utilisée, les enfants qui commencent le programme à l'âge de 6 ans ne progresseront probablement pas au-delà du niveau B1, bien que le niveau B2 soit possible avec un enseignement supplémentaire. La réalisation de ces objectifs dépendra à son tour des différences individuelles.

3.2 Types de concurrence

Jim Cummins, spécialiste de l'apprentissage des langues secondes, a établi une distinction entre deux grands types de compétences : la compétence communicative interpersonnelle de base (BICS) et la compétence linguistique académique cognitive (CALP), souvent appelée "théorie de l'iceberg".

Comme l'explique ce graphique, le BICS est la période de 1 à 3 ans nécessaire à un apprenant pour développer des compétences de communication sociale dans une nouvelle langue. Elle comprend la "période silencieuse", pendant laquelle l'apprenant **comprend** la nouvelle langue **mais ne la produit pas encore**. Il est important que les

adultes soient conscients de cette phase de l'acquisition d'une deuxième langue, car les enseignants et les parents peuvent être frustrés s'ils ne sont pas informés qu'elle fait partie du processus d'apprentissage d'une nouvelle langue.

Cependant, il faut beaucoup plus d'années, 7-8 ou même 10 ans, pour atteindre la compétence académique. Encore une fois, il est essentiel que les parents et les enseignants valorisent cet engagement à long terme. Le CALP peut être défini comme la capacité d'un élève à comprendre et à exprimer, à l'oral comme à l'écrit, des concepts et des idées pertinents pour la réussite scolaire, y compris le langage académique.

BICS (Basic interpersonal communication skills - compétences de base en communication interpersonnelle) se réfère à la fluidité de la conversation : la capacité de parler d'objets ou d'expériences dans des contextes familiers, en face-à-face. CALP (Cognitive academic language proficiency) est la langue orale et écrite nécessaire pour réussir dans les matières scolaires.

L'image ci-dessous illustre la différence entre les deux :

Vous pouvez écouter Jim Cummins expliquer ces catégories et comment il en est venu à reconnaître la distinction et comment les compétences BICS d'un enfant (en particulier s'il est charmant et/ou extraverti) peuvent camoufler d'autres problèmes auxquels un enfant peut être confronté. Les éducateurs familiers des centres internationaux de langue anglaise soulignent qu'une situation similaire peut se produire avec les élèves bilingues, qui peuvent dérouter les enseignants parce qu'ils parlent très bien mais ont des difficultés à consolider l'orthographe et la compréhension de la lecture. Dans ces cas, ils recommandent "d'utiliser une approche d'intervention pour parvenir à des stratégies spécifiques afin d'aider l'enfant à surmonter ses obstacles, ce qui est très efficace et peut souvent se faire dans le cadre de courtes 'mini-leçons' et de séances de pratique guidée". (Schofield & McGeary, 2016)

Colin Baker, spécialiste de l'éducation bilingue, souligne une limite importante de ce modèle, qui concerne les personnes travaillant dans les écoles :

...ne fait qu'esquisser une idée en deux étapes. L'idée d'un plus grand nombre de dimensions de la compétence linguistique peut être exprimée de manière plus précise. Les enfants et les adultes peuvent progresser à travers les dimensions linguistiques en termes d'**échelles mobiles** plutôt que par bonds (Baker, 2001. italiques ajoutés).

Identifier des points intermédiaires sur l'"échelle mobile" des compétences qui comprennent des niveaux de base à intermédiaires de lecture et d'écriture. Ces

compétences peuvent être considérées comme des compétences en "anglais fonctionnel ou pragmatique" et les écoles visent le niveau A2 à l'âge de 12 ans.

4. 4 Différences d'apprentissage

Les enseignants qui travaillent avec une approche développementale de l'éducation comprennent que les enfants progressent à des rythmes différents dans des domaines de développement particuliers. En s'appuyant à la fois sur des lignes directrices officielles et sur des repères informels du développement "typique", les enseignants expérimentés sont souvent en mesure d'identifier les signes indiquant que le développement d'un enfant dans un ou plusieurs domaines peut s'écarter des attentes correspondant à son âge. Bien que les directives gouvernementales puissent fournir des recommandations générales sur le moment d'intervenir et suggérer aux parents de demander une évaluation diagnostique, la responsabilité d'établir leurs propres protocoles incombe généralement aux écoles. Voici deux exemples provenant de l'école Montessori de Madrid, présentée dans l'étude de cas 1.b., le protocole pour les enfants ayant besoin d'aide et la liste de contrôle pour l'orthophonie de la même école.

Idéalement, ces protocoles devraient être élaborés en collaboration avec des spécialistes - tels que des psychologues, des physiothérapeutes, des ergothérapeutes et des orthophonistes - qui ont une expertise dans le groupe d'âge concerné et dont les perspectives sur le développement de l'enfant correspondent à la philosophie et à la vision de l'école en matière d'éducation. Cette approche collaborative garantit une réponse plus personnalisée et plus efficace aux besoins de l'enfant.

Certains retards peuvent affecter les capacités physiques, cognitives, communicatives, sociales, émotionnelles ou comportementales de l'enfant. Dans un contexte scolaire, les retards moteurs chez les enfants les plus jeunes (0-1) sont souvent les plus "visibles" lorsqu'un enfant manque de force et de coordination.

Chez les enfants âgés de 1 à 2 ans, les retards de développement les plus courants que l'on peut observer à l'école ou à la crèche sont les retards de parole et de langage, les problèmes moteurs et les difficultés sociales ou émotionnelles. Ces enfants peuvent avoir un vocabulaire limité ou des difficultés à former des mots et des phrases simples, ce qui rend difficile la communication avec leurs camarades ou les enseignants. Les retards moteurs peuvent se manifester par des difficultés à marcher, à grimper ou à utiliser la motricité fine pour saisir des objets ou effectuer des activités telles que

l'empilage de blocs. Les retards sociaux et émotionnels peuvent se traduire par des problèmes d'interaction avec les autres enfants, un contact visuel limité ou des difficultés à exprimer ses émotions de manière appropriée. Généralement, l'une de ces difficultés peut être plus prononcée ; elles ne se produisent généralement pas de manière isolée. Ces dernières années, on a assisté à une augmentation du nombre de cliniques réunissant des psychologues, des orthophonistes, des kinésithérapeutes et des ergothérapeutes qui cherchent à comprendre le développement holistique de l'enfant et peuvent ensuite recommander des interventions variées avec différents spécialistes pour relever les défis.

4.1 Retards de langage chez les jeunes enfants

Les retards de langage chez les enfants de 1 à 2 ans peuvent se manifester par un développement plus lent que prévu de la compréhension et de l'utilisation des mots. En général, à 12 mois, les enfants peuvent commencer à dire des mots simples comme "maman" ou "papa", et à 18-24 mois, ils peuvent avoir un vocabulaire de 50 à 100 mots et commencer à combiner deux mots pour former des phrases simples. Les signes de retard comprennent l'absence de mots ou des mots limités à 18 mois, des difficultés à suivre des instructions simples ou l'absence de gestes tels que pointer du doigt ou faire un signe de la main pour communiquer. Ces retards peuvent être dus à divers facteurs, tels que des problèmes d'audition, des troubles du développement ou une exposition limitée à des interactions riches en langage.

Bien que la détection précoce des retards de développement soit considérée comme essentielle, sa mise en œuvre pratique dépend dans une large mesure de la disponibilité de professionnels formés, de protocoles établis et de la volonté des parents de recevoir des informations. Dans un contexte scolaire, aborder ces questions avec les parents nécessite une approche très sensible. Cela est particulièrement difficile lorsque l'enfant est le premier enfant des parents ou lorsque la famille vit à l'étranger, ce qui peut limiter leur exposition à des enfants d'un âge similaire avec lesquels ils peuvent se comparer.

Sans ce cadre de référence, les parents peuvent avoir du mal à reconnaître les difficultés de développement de leur enfant. En outre, la peur de ce qu'un éventuel retard peut signifier pour l'avenir de leur enfant peut entraîner une résistance ou une réticence à suivre les recommandations, même si elles sont bien intentionnées. Pour aborder ces conversations délicates, il est essentiel d'établir un climat de confiance et d'assurer une communication encourageante et non alarmante. Il peut également être utile de faire appel à un psychologue scolaire qui a également observé l'enfant pour communiquer ses inquiétudes aux parents.

Lorsque l'on recommande une orientation vers un professionnel externe, il est préférable de disposer d'une liste d'options fiables et de fournir aux parents une lettre

du psychologue ou du chef d'établissement détaillant les préoccupations observées qui ont conduit à la recommandation d'une évaluation.

Les retards de langage chez les enfants de 3 à 4 ans sont souvent plus évidents dans l'environnement scolaire, où la communication est essentielle pour l'interaction sociale et l'apprentissage. Dans une école bilingue, l'interprétation de ces difficultés peut s'avérer difficile pour l'enseignant moins expérimenté. Les retards peuvent se manifester par des difficultés à former des phrases complètes, à comprendre ou à suivre des instructions, ou à utiliser des gestes plutôt que des mots pour communiquer. Ces enfants peuvent également se sentir frustrés de ne pas pouvoir s'exprimer efficacement, en particulier dans les activités de groupe ou dans les interactions avec leurs pairs, et un comportement perturbateur peut être le signe d'un trouble du langage.

Les enseignants des écoles bilingues doivent être particulièrement bien informés sur le développement du langage. Une excellente ressource accessible au public pour les enseignants et les parents est "Bilingual in the Early Years : What the Science Says" (Beyer-Heinlein et Lew-Williams, 2013). Elle indique que les chercheurs ont constaté que "les enfants bilingues ne sont pas plus susceptibles que les enfants monolingues d'avoir des difficultés linguistiques, de présenter des retards d'apprentissage ou d'être diagnostiqués avec un trouble du langage" (Paradis et al., 2010 ; Petitto & Holowka, 2002, cité dans Beyer-Heinlein & Lew-Williams, 2013). Cependant, ils peuvent donner l'impression d'avoir moins de vocabulaire que leurs pairs monolingues parce qu'ils ont tendance à connaître moins de mots dans *chaque langue*.

Voici un exemple pour illustrer le concept :

... si un enfant bilingue espagnol/anglais connaît 50 mots espagnols et 50 mots anglais, il ne semble probablement pas aussi doué pour la communication que son cousin monolingue, qui connaît 90 mots anglais. Toutefois, si l'on suppose que 10 des mots espagnols de l'enfant sont également connus en anglais, l'enfant possède alors un vocabulaire conceptuel de 90 mots, qui correspond à celui de son cousin. Malgré cela, le fait de connaître 50 ou 90 mots anglais peut se traduire par des capacités de communication sensiblement différentes, mais ces différences sont susceptibles de s'estomper avec le temps (Beyer-Heinlein, Lew-Williams, 2013, p.8).

Lorsqu'un enseignant expérimenté de la petite enfance a disposé d'un "laboratoire vivant" pour observer le développement bilingue, y compris les bilingues séquentiels qui deviennent compétents dans la langue cible sur plusieurs années, il ou elle peut détecter des signes d'inquiétude dans le développement des enfants, mais les enseignants en début de carrière auront besoin de plus de conseils. Même dans ce cas, l'éducateur plus expérimenté peut avoir du mal à faire la distinction entre une difficulté linguistique qui se résoudra d'elle-même avec le temps et une difficulté qui deviendra un véritable retard.

4.2 Dyslexies

Dans les classes Montessori, le travail d'alphabétisation commence plus tôt (avant l'âge de 6 ans) que dans d'autres contextes éducatifs, de sorte que les problèmes peuvent survenir plus tôt que dans le système scolaire public et que les pédiatres peuvent ne pas savoir comment réagir. En effet, dans certains pays, les professionnels de la santé n'évaluent pas la dyslexie chez un enfant avant l'âge de 7 ans.

Outre le retard de développement de la parole, d'autres signes précoces de difficultés de lecture, tels que l'absence de conscience phonologique de certains sons et des problèmes de compréhension, peuvent indiquer des problèmes dans la mémoire de travail de l'enfant, qu'un orthophoniste qualifié peut aider à résoudre. Cependant, il arrive souvent qu'un véritable diagnostic ne soit pas posé.

Il est généralement admis que la dyslexie est un trouble de l'apprentissage causé par des difficultés de traitement du langage, mais il n'y a pas d'accord sur ses causes. Certains pensent qu'il s'agit d'un trouble neurobiologique, d'autres qu'il s'agit d'une construction sociale. Il existe une chaîne YouTube appelée "dystalk" qui propose une série de courtes vidéos sur des sujets tels que [les stratégies pour aider les enfants atteints de dyslexie et de difficultés de lecture](#). L'esthétique est quelque peu désuète, mais ces vidéos fournissent des conseils utiles aux personnes qui découvrent ces questions. Le site web [Understood.org](#) contient également d'excellentes informations actualisées sur les troubles du traitement du langage.

Dans une section d'un livre intitulé "Autonomie et inclusion de l'apprenant en langues", les auteurs écrivent : " L'un des plus gros problèmes auxquels sont confrontés les dyslexiques est la menace qui pèse sur leur estime de soi, qui est trop souvent sérieusement mise à mal dans les premières années de scolarité, surtout si leurs difficultés en orthographe sont confondues avec un déficit cognitif " (Little, Dam, Legenhausen, 2017). Les effets négatifs sur l'estime de soi peuvent être exacerbés car, pour diverses raisons, il peut s'écouler beaucoup de temps avant qu'un enfant ne reçoive un diagnostic.

Pour les guides formés à la méthode Montessori qui souhaitent intégrer dans leur classe un soutien plus direct aux enfants présentant des différences d'apprentissage

diagnostiquées, [il existe le partenariat médical Montessori pour l'inclusion](#). Sa mission est de combler le fossé entre la médecine et les sciences de l'éducation en proposant des cours de formation en ligne pour les enseignants et les directeurs d'école, ainsi qu'un soutien aux familles.

Pause et réflexion

- Comment puis-je intégrer efficacement les normes du CECR dans le profil linguistique de l'école afin de garantir des progrès linguistiques mesurables à chaque élève de l'école ?
- Comment puis-je aider les élèves qui excellent dans les BICS mais qui peuvent avoir des difficultés avec les CALP, en particulier dans les contextes académiques ?
- Comment reconnaître et traiter les retards de langage chez les enfants bilingues ?
- Quelles approches puis-je adopter pour gérer les attentes des parents concernant l'acquisition de la langue, en particulier lorsque les élèves peuvent avoir besoin de plus de temps pour atteindre la maîtrise de la langue académique ?
- Comment puis-je collaborer avec des spécialistes pour soutenir les élèves présentant des différences d'apprentissage, en garantissant une approche holistique de leur développement linguistique dans un environnement Montessori ?

1.3 Apprentissage des langues selon Montessori : perspectives européennes

Contenu :

1. L'enseignement bilingue en Europe
2. les modèles communs aux écoles Montessori européennes
 - 2.1 Modèle scolaire et modèle pédagogique
3. Montessori et l'éducation L2
 - 3.1 Défis pour les enseignants de L2
 - 3.2 Interprétations orthodoxe et pragmatique
4. Références et ressources

Principales conclusions

- **L'enseignement bilingue est largement répandu en Europe**, avec une augmentation significative depuis 2005.
- **Le multilinguisme a une longue histoire en Europe**, mais les changements politiques des XVIIIe et XIXe siècles ont souvent conduit à la suppression des dialectes régionaux dans les écoles.
- **Les écoles Montessori en Europe adoptent une variété de modèles bilingues**, en fonction des besoins locaux et des objectifs éducatifs.
- **L'enseignement de la L2 dans les classes Montessori nécessite une adaptation**, car il n'existe pas de programme universel pour l'enseignement bilingue.

Introduction

L'éducation bilingue en Europe a considérablement évolué au fil des ans, l'accent étant mis de plus en plus sur le multilinguisme en tant qu'élément central de la politique et de la pratique éducatives. La promotion de l'apprentissage des langues a été façonnée par des facteurs historiques et politiques, tels que la suppression des dialectes régionaux aux XIXe et XXe siècles et la réintroduction ultérieure des langues minoritaires dans l'enseignement à la suite de changements politiques. L'Union européenne a joué un rôle clé dans le soutien de ces efforts, en plaidant en faveur de la diversité linguistique par le biais de programmes tels qu'Erasmus+ et Europe créative. Dans ce contexte, les écoles Montessori en Europe ont adopté différents modèles d'éducation bilingue, allant des approches d'immersion aux programmes de double langue et d'immersion multiple, afin de soutenir le développement linguistique des enfants dans un paysage éducatif diversifié. Cet aperçu explore les modèles bilingues les plus courants dans les écoles Montessori européennes, ainsi que les défis et les solutions innovantes auxquels les éducateurs sont confrontés lorsqu'ils intègrent l'enseignement d'une seconde langue dans le cadre Montessori.

1. L'enseignement bilingue en Europe

Selon le rapport Eurydice, 83,8 % de tous les élèves du primaire (élémentaire) ont appris une ou plusieurs langues étrangères en 2014, contre 67,3 % en 2005 (Commission européenne/Eurydice, 2017, p. 62). Selon la première enquête européenne sur les compétences linguistiques, "en 2012, 42 % des élèves de 15 ans testés avaient atteint le niveau d'"utilisateur indépendant" (B1/B2 dans le Cadre européen commun de référence pour les langues) dans leur première langue étrangère." (Résumé, 2012, 5)

Les chercheurs ont souligné que le multilinguisme remonte à des millénaires dans de nombreuses régions d'Europe. Toutefois, dans l'histoire plus récente, en particulier à partir de la fin du XVIIIe siècle, la langue est devenue un concept central dans l'idéologie géopolitique nationaliste, mettant l'accent sur une moindre fluidité et une plus grande homogénéité (Cummins, 1996, p. 212).

Par conséquent, à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, lorsque l'enseignement public a été mis en place dans de nombreux pays européens, l'homogénéité linguistique dans les écoles est devenue une extension de la

construction identitaire nationaliste. Cela a conduit à la suppression totale des dialectes régionaux dans des pays comme la France et l'Italie. Les écoles étaient le principal lieu d'adoption et de mise en œuvre des politiques linguistiques.

Tout au long du 20^e siècle, il y a eu de nombreux cas de suppression de la langue suivie, lorsque cela était politiquement possible, d'une renaissance de la langue. Par exemple, la première école primaire bilingue a été créée au Pays de Galles en 1939 et, en 1990, 24 % des écoles étaient bilingues. En Espagne, après la mort de Francisco Franco en 1975, des programmes d'immersion ont été mis en place dans les écoles des régions catalanes et basques, réintroduisant officiellement ces langues auprès des jeunes générations. L'Union européenne a également apporté un soutien politique et financier supplémentaire à ces efforts, en soutenant les langues régionales et minoritaires et le multilinguisme en tant qu'atouts régionaux (Eurydice, 2019, p. 11).

Depuis le début des années 2000, l'UE a fait de gros efforts pour promouvoir la diversité linguistique et culturelle avec des programmes tels qu'Erasmus+ et Europe créative. De nombreux modèles différents d'enseignement bilingue ont été mis en œuvre sur le continent européen, et il existe une abondante littérature documentant les différentes approches. Pour ceux qui souhaitent avoir une vue d'ensemble de la situation en Europe, les différents documents de l'UE cités ici peuvent constituer un bon point de départ.

2. les modèles communs aux écoles Montessori européennes

Compte tenu de l'objectif de notre projet, nous fournissons plus de détails sur les modèles couramment utilisés dans les écoles Montessori européennes.

Notes sur les termes du tableau :

- Le modèle d'enrichissement est un autre terme pour l'exposition ou 1 à 2 heures par semaine.
- Immersion unidirectionnelle Identique à l'immersion
- Immersion bilingue : les deux langues doivent avoir le même poids et le même statut social, environ 50 % des élèves sont des locuteurs natifs de chaque langue.
- Modèle 90/10 : ce modèle comporte 90 % de langue cible et 10 % de L1.
 - Le modèle 60/40 est un autre exemple : les premières années, l'immersion est totale, puis, à l'école primaire, le pourcentage de L2 diminue et celui de L1 augmente.

- Un modèle 50/50 est un modèle dans lequel le temps passé par l'apprenant dans chaque langue est divisé ou les matières sont divisées en fonction de la L1 et de la L2.
- L'immersion multiple est utilisée dans les situations où une langue d'origine est récupérée, alors qu'il existe également une langue d'enseignement locale et une troisième langue.

Exemple : au Pays basque espagnol, il y a des écoles avec :

- Immersion en basque comme L2 ou langue cible
- Enseignement universitaire en espagnol L1
- 8 heures par semaine en anglais (L3)

D'autres modèles, qui ne sont pas mentionnés dans le tableau mais qu'il est important de mentionner, visent à récupérer les langues d'origine, ce qui peut se traduire par une immersion totale dans cette langue.

2.1 Modèle scolaire et modèle pédagogique

Le **modèle d'école** fait référence aux langues, à leurs objectifs respectifs et au modèle d'organisation qui représente le mieux la manière dont l'école atteint ces objectifs. Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez des exemples d'écoles présentées dans notre projet de recherche d'études de cas.

Le concept **de modèle pédagogique** fait référence aux détails logistiques (types et profils des enseignants, espaces physiques) de la manière dont les langues sont proposées aux apprenants. Ce concept est très similaire au modèle de mise en œuvre, mais il permet des arrangements différents selon le niveau d'enseignement et la classe au sein d'une même école.

3. Montessori et l'éducation L2

"Montessori, c'est pour les indigènes".

Cette remarque d'une guide anglophone à Paris en 2022 a suscité une confusion productive. Elle faisait référence au fait que l'anglais était relégué à la marge dans sa classe, où les enfants recevaient la plupart de leurs présentations en français ?

Lorsqu'on lui a demandé des précisions, il a expliqué qu'il voulait dire que le **programme** avait été **créé comme un programme monolingue et qu'il n'existait pas encore de programme parallèle ou d'autre**

orientation permettant d'offrir une deuxième langue dans un cadre Montessori.

Elle a tout à fait raison, il n'existe pas de conseils clairs sur la manière de procéder tout en respectant les principes Montessori. Au cours des recherches effectuées dans le cadre de cette bourse, de nombreux praticiens expérimentés ont été interrogés et ont donné de beaux exemples d'"adaptations" ou de techniques uniques qu'ils ont utilisées pour répondre aux besoins de leurs enfants évoluant dans un programme Montessori dans une deuxième langue.

Les écoles bilingues Montessori doivent définir ce que signifie le "bilinguisme" dans le contexte des objectifs et des modèles adoptés par leur programme. La tendance actuelle en Europe est un modèle d'immersion ou de langue seconde/étrangère. Les écoles contemporaines choisissent un modèle d'immersion si elles visent une compétence académique dans une langue cible.

3.1 Défis pour les enseignants de L2

Faisant écho au commentaire du guide parisien, le chercheur a noté dans une étude sur un programme d'immersion pour les enfants de 3 à 6 ans dans une école Montessori à Varsovie :

"Il n'existe pas de manuel de programme écrit pour le programme d'immersion préscolaire, qui coïncide également avec le programme polonais obligatoire. Les enseignants utilisent principalement le programme Montessori polonais *Odkryjmy Montessori Raz Jeszcze* (Czekalska, Gaj, Lauba, Matczak, Piecusial, Sosnowska, 2009), mais traduisent individuellement toutes les instructions en anglais. En outre, ils adaptent et développent souvent des supports d'apprentissage des langues appropriés qui sont conformes aux exigences du programme d'études prescrit par l'État, de l'éducation Montessori et du programme d'immersion". (Wysmulek, 2011, 216)

Cette situation est source d'incertitude et de travail supplémentaire pour les enseignants responsables de la langue cible. De nombreuses écoles et éducateurs ont développé leur propre programme Montessori de langue seconde et/ou ont introduit des objectifs dans leurs plates-formes numériques de planification et d'enregistrement afin que les enseignants responsables de la langue cible soient guidés. La plupart des spécialistes des langues travaillant dans les écoles Montessori ont une formation en enseignement des langues sans expérience de la

pédagogie Montessori. Cela peut conduire à des malentendus entre adultes et à une participation sous-optimale des élèves. Bien que des mesures aient été prises pour combler ces lacunes, il reste encore beaucoup à faire, notamment en ce qui concerne le développement d'une formation spécialisée pour ces professionnels.

Lorsqu'ils sont confrontés aux mêmes difficultés que celles rencontrées pour enseigner une deuxième langue à des enfants qui ne sont exposés qu'à l'école, de nombreux guides formés par Montessori ont recours au matériel et à la séquence décrits dans leur album de langue. Cependant, des erreurs peuvent survenir car les besoins des apprenants L1 et L2 sont différents.

Avant tout, l'apprenant doit **développer son langage oral** et **enrichir son vocabulaire dans la langue cible**. La manière d'y parvenir est expliquée dans la partie 3. L'approche Montessori du langage, développée à l'origine pour la langue maternelle, présuppose que l'enfant l'acquiert dans la vie quotidienne, à l'école et en dehors de l'école.

3.2 Interprétations orthodoxe et pragmatique

Dans les années 1980, un formateur d'enseignants Montessori de l'AMI a également déclaré à l'école InterCultura que le fait de ne pas enseigner aux enfants à lire dans leur langue maternelle était une "violation fondamentale des principes Montessori" (Rosanova, 1997, p. 4). (Rosanova, 1997, p. 4). D'un point de vue purement technique, cela est vrai et les discussions actuelles sur l'éducation dans la langue maternelle soutiennent ce point de vue (Nyaga, 2024).

Cependant, Rosanova savait que Maria Montessori était une pragmatique qui a vécu en Inde de 1939 à 1947 avec son fils Mario. À la demande de leurs hôtes, les dirigeants de la Société théosophique et d'autres personnalités indiennes, les Montessori ont créé des "écoles de langue anglaise" pour attirer des enfants multilingues, choisissant ce que nous appellerions un modèle d'immersion (Kramer, 1983, 341-359).

Plutôt que de rechercher une "bonne" ou "mauvaise" solution universelle, les praticiens Montessori devraient accepter qu'une vision idéale sera toujours soumise à des réalités variables. Cette perspective reconnaît que les écoles

peuvent développer des programmes efficaces dans des circonstances qui leur sont propres, car il n'existe pas de voie unique pour créer un environnement d'apprentissage bilingue réussi.

Pause et réflexion

1. Comment puis-je adapter mes méthodes d'enseignement pour m'assurer que les enfants bilingues reçoivent le développement de la langue orale et l'enrichissement du vocabulaire dont ils ont besoin, tout en préservant l'intégrité de l'environnement Montessori ?
2. Comment définir le "bilinguisme" dans notre contexte scolaire ?
3. Comment cette définition influence-t-elle les objectifs et la structure de l'enseignement des langues dans ma pratique Montessori ?
4. En réfléchissant aux défis que pose la mise en œuvre de l'enseignement d'une deuxième langue, comment puis-je collaborer avec des spécialistes des langues ou des co-enseignants pour combler le fossé et améliorer l'expérience d'apprentissage bilingue de mes élèves ?
5. Compte tenu des différents modèles linguistiques utilisés en Europe, quels aspects de ces modèles pourraient être adaptés pour répondre aux besoins bilingues des enfants de ma classe ?
6. Comment puis-je m'assurer que mon approche est conforme aux principes Montessori ?

1.4 Comment gérer un programme bilingue ?

Contenu

1. aligner la communauté sur la vision

1.1 Qui est notre communauté et par où commencer pour s'aligner sur la vision ?

1.2 Veiller à ce que le programme bilingue s'inscrive dans la vision globale de l'école.

2. Les plans de développement de l'école pour soutenir la croissance de votre programme bilingue.

2.1 Exemple 1 : renforcer les liens communautaires et développer les possibilités d'apprentissage des langues

2.2 Exemple 2 : amélioration de l'environnement de travail des adultes

3. L'approche systémique de la planification de l'éducation

3.1 Temps et développement de carrière

4. Partager les objectifs et les normes d'apprentissage des langues

4.1 Communiquer les plans et les objectifs aux parties prenantes

4.2 Développer une stratégie de communication

5. Références et ressources

6. Annexe 1.4.1 - Profil linguistique individuel MCIS

7. Annexe 1.4.2. - Politique linguistique du MCIS

Principales conclusions

- Une vision claire du programme bilingue engage l'ensemble de la communauté scolaire dès le départ, garantissant ainsi une appropriation commune et une collaboration.

- L'alignement de l'approche bilingue sur la mission plus large de l'école par le biais d'une planification stratégique favorise la cohérence de l'apprentissage des langues et le développement de l'enfant dans son ensemble.
- Un plan de développement scolaire systémique et adaptatif renforce le travail d'équipe, répond aux défis imprévus et favorise un programme bilingue durable.
- Une communication transparente et positive avec tous les membres de la communauté est la base d'une approche de l'éducation bilingue réactive et centrée sur les personnes.

Introduction : comment gérer un programme bilingue

Il serait difficile de concevoir, de gérer et de mettre en œuvre un programme scolaire bilingue seul. C'est pourquoi il est essentiel de consacrer du temps et de l'énergie à partager la vision et à préparer la communauté scolaire à ce voyage. La section 1.1 traite de l'importance de clarifier les raisons pour lesquelles l'école veut être bilingue, en tenant compte des besoins et des valeurs de la communauté scolaire. Il s'agit de la vision du projet, et l'une des premières étapes de la mise en place d'un programme au sein d'une communauté consiste à partager cette vision et à y intégrer les membres de la communauté, ce que nous pouvons appeler le processus d'alignement de la communauté sur la vision.

1. aligner la communauté sur la vision

Le travail d'alignement de la communauté sur la vision garantit que tous les membres de la communauté scolaire comprennent, soutiennent et travaillent à la réalisation de leur objectif commun ou de leur ensemble d'aspirations (la vision). Il s'agit de créer un sens de l'objectif collectif et de l'unité autour de la vision afin que la communauté puisse travailler ensemble pour soutenir le développement du programme bilingue.

Le détail de l'ensemble de la procédure est présenté ci-dessous :

1. Définir la vision
 - La vision est une déclaration claire et stimulante de ce que la communauté espère réaliser avec son programme bilingue.
 - Il oriente les décisions, les actions et les priorités.
2. Communiquer la vision

- Partager la vision d'une manière claire et attrayante qui résonne et est facilement comprise par tous les membres de la communauté.
 - Renforcer le soutien à notre vision en approfondissant la compréhension des principes de l'éducation bilingue au sein de la communauté.
3. Trouver un terrain d'entente
- Déterminer comment la vision s'aligne sur les valeurs, les besoins et les aspirations actuels de la communauté.
 - Veillez à ce que chacun se sente inclus et à ce que sa contribution soit importante.
4. Encourager l'engagement
- Encourager les individus et les groupes à s'approprier la vision et à comprendre leurs rôles respectifs dans sa réalisation.
 - Promouvoir le consensus par la participation, la collaboration et le partage du leadership.
5. Fixer des objectifs et des actions
- Décliner la vision en étapes pratiques et en priorités pour guider les efforts de la communauté.
 - Veillez à ce que ces étapes reflètent à tout moment les capacités et les compétences partagées de l'équipe de votre école.
6. Créer une boucle de rétroaction
- Engager régulièrement la communauté pour évaluer les progrès, ajuster les stratégies et réaffirmer l'engagement en faveur de la vision.
 - Célébrez les réussites en cours de route pour maintenir l'enthousiasme et l'alignement.

Lorsqu'une communauté est en phase avec sa vision, il y a clarté, coopération et élan vers des objectifs communs. Cette base d'alignement aide les dirigeants de la communauté à maintenir un sentiment d'appartenance et d'utilité parmi ses membres. Il n'est jamais trop tôt pour entamer ce processus avec les parents ou les candidats à l'emploi. Dès le premier contact, ils doivent être sensibilisés au fait que le bilinguisme est un élément essentiel de la mission de l'école. Ensuite, au fur et à mesure de son installation dans la communauté, la famille ou l'employé en apprendra davantage sur ce qu'est le bilinguisme dans sa communauté et sur son rôle dans la réalisation des objectifs fixés. Cet élément de la vie scolaire requiert une attention et un soin constants et ne sera jamais un élément permanent sur la liste des choses à faire.

1.1 Qui est notre communauté et par où commencer pour s'aligner sur la vision ?

Partager la vision

La transition vers un programme bilingue part souvent d'une vision éducative, qui peut émaner d'un individu ou d'un groupe d'individus, comme l'illustrent les études de cas au début de cette section du guide pratique.

Identification des principales parties prenantes

Il est important de déterminer avec qui s'engager au cours du processus d'alignement ; on pense rapidement aux enseignants et aux familles, mais une communication précoce et l'implication de tous les membres clés de la communauté peuvent éviter des malentendus et des attentes inappropriées à l'avenir. Les principaux responsables du changement de programme peuvent être la direction de l'école, les propriétaires, les conseils d'administration ou les actionnaires. Dans la plupart des cas, même lorsque la décision de passer à un programme bilingue est prise par le conseil d'administration ou le propriétaire, en dehors de la direction de l'école, la conception et la mise en œuvre du programme sont susceptibles de relever de la responsabilité de l'équipe de direction.

Dans certains cas, les chefs d'établissement peuvent avoir besoin d'évaluer leur alignement personnel sur la vision. Si des doutes persistent quant à la valeur du lancement d'un programme bilingue, même après une étude approfondie de ses avantages, il peut être prudent de reconsidérer la question. La mise en place d'un programme bilingue n'augmentera pas seulement les responsabilités du chef d'établissement, mais sa mise en œuvre et son impact deviendront essentiels à son rôle. Ce défi est particulièrement important pour les chefs d'établissement qui ne sont pas bilingues. Bien qu'ils n'aient pas besoin de parler couramment les langues cibles de l'école, leur effort visible pour les apprendre est un exemple important de la culture bilingue qu'ils visent à créer. En outre, le fait d'être bilingue, que ce soit dans la langue cible de l'école ou dans une autre langue, peut fournir des informations précieuses sur les processus d'acquisition des langues par les enfants et les adultes, ce qui constitue un énorme avantage pour diriger une telle initiative.

Principales parties prenantes

Les groupes suivants de la communauté scolaire doivent être pris en compte dans le processus d'intégration et d'alignement :

- Faculté
- Personnel non enseignant
- Conseil d'administration/propriétaires d'écoles
- Les parents
- Les étudiants
- Autorités locales de l'éducation
- Organismes d'accréditation
- L'équipe de direction

S'assurer que ces groupes communautaires clés sont alignés sur la vision permet de cultiver une culture communautaire cohésive et d'établir une base solide pour le succès à long terme du programme et le soutien nécessaire pour surmonter les difficultés de mise en œuvre, ce qui est abordé plus en détail dans la [section 1.6, " Surmonter les difficultés de mise en œuvre "](#).

1.2 Veiller à ce que le programme bilingue s'inscrive dans la vision globale de l'école.

Ce guide pratique est conçu pour aider les écoles qui adoptent une approche holistique de l'éducation et du développement de l'enfant. Une bonne pratique consiste à examiner comment l'organisation et la mise en œuvre de votre programme bilingue influencent le développement de l'enfant dans son ensemble. Les objectifs du programme bilingue doivent être alignés sur la vision éducative plus large de l'école afin de garantir la cohérence et l'intégrité de la culture scolaire. Voici un cadre possible pour les approches holistiques de l'éducation, que les écoles pourraient utiliser rapidement. Les cinq dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage (Clifford et Williams, 2012) fournissent un cadre utile pour évaluer l'impact que l'introduction d'une deuxième langue peut avoir sur la culture de l'école et sur l'identité d'un enfant. En explorant ces dimensions en équipe et en élaborant des questions directrices pour chacune d'entre elles, les éducateurs peuvent, avec intention, planifier et préparer un programme linguistique qui favorise à la fois le développement positif du sentiment d'identité de chaque enfant et la culture de l'école.

Il se peut que les idées d'adaptation de programme qui ressortent de cette étude ne puissent pas être mises en œuvre immédiatement, mais tant que la communauté garde les questions à l'esprit, elle peut décider quelles sont ses priorités et concevoir son programme bilingue en conséquence. L'approche peut évoluer au fil du temps ; une année peut être consacrée au

soutien du développement cognitif et la suivante au soutien de la création d'un récit personnel fort. Pas à pas, il est possible de mettre en œuvre un programme scolaire bilingue qui respecte toutes les dimensions de l'apprentissage de l'enfant. Cette approche holistique garantit que tous les domaines du développement personnel de l'enfant sont soutenus, créant ainsi un environnement d'apprentissage complet et inclusif.

2. Les plans de développement de l'école pour soutenir la croissance de votre programme bilingue.

Les plans à moyen et long terme, qu'ils soient appelés plan de développement de l'école, plan stratégique, plan d'avenir ou autre, sont utiles pour guider la croissance et le développement de tout projet éducatif. Les initiatives éducatives de petite taille ou plus récentes naissent souvent de la vision d'une seule personne, et il est courant que ces plans résident principalement dans l'esprit de cette personne au cours des premières étapes du développement de l'école. Bien que cela soit compréhensible dans les premières phases imprévisibles et exigeantes de la vie d'une communauté scolaire, à mesure que la programmation devient plus complexe, votre plan de développement de l'école aidera la communauté à rester alignée sur la vision et à gérer les attentes individuelles au fil du temps. Cette clarté est inestimable pour permettre à la direction de générer le soutien et l'élan dont elle a besoin pour maintenir une communauté scolaire forte.

Idéalement, ce plan devrait être élaboré en collaboration avec d'autres groupes de la communauté scolaire. Le personnel enseignant, les enseignants, le conseil d'administration, la direction, l'administration, les familles et les élèves peuvent tous apporter leurs idées au plan. La participation de tous à la phase de planification permet de dégager un consensus autour des actions et des décisions que la direction doit prendre. Par exemple, les actionnaires s'inquiètent de la stabilité financière et les enseignants demandent plus de ressources pour planifier et mettre en œuvre le programme bilingue ; l'équipe de direction peut procéder à un changement de personnel sur la base de ses observations ou d'un apprentissage plus approfondi de l'éducation bilingue, tandis que les familles peuvent résister au changement tout en déclarant qu'elles veulent voir de meilleures preuves de l'apprentissage des langues. Toutes ces pressions communautaires risquent de compromettre l'intégrité de la vision initiale : le plan de développement de l'école peut aider le directeur à rester sur la bonne voie dans ces moments-là, en particulier s'il a bénéficié de l'apport et du consensus de la communauté lors de

l'élaboration du plan. Il est naturel que les individus soient influencés par leurs besoins immédiats, et le défi pour les dirigeants est de maintenir la communauté dans son ensemble concentrée et unie vers des objectifs communs à long terme, tels que le développement d'un programme bilingue.

Lors de l'élaboration de votre propre plan à long terme, il est important de réfléchir à tous les aspects de votre travail et de votre communauté. De nombreux cadres sont disponibles pour guider ce processus ; par exemple, Montessori Cordoba, dont le profil est présenté dans l'étude de cas 1a, a utilisé le cadre NEASC.

La première étape consiste à évaluer la situation actuelle et à définir la situation souhaitée dans tous les domaines du programme. Examinez les lacunes à combler et la manière dont chaque développement proposé pourrait influencer d'autres aspects du plan : cet exercice fait partie de ce que l'on appelle la planification systémique.

Ensuite, il est essentiel d'établir des priorités. Bien qu'il soit tentant de mettre en œuvre toutes les idées en même temps, se concentrer sur quelques priorités à la fois garantit des progrès diligents et gérables. Une fois que vous vous êtes mis d'accord sur vos projets pour les années à venir, il est conseillé de les placer dans le contexte plus large de la mission et de la vision de l'école, en veillant à ce que tous les développements soient conformes aux objectifs généraux de l'école. Voici deux exemples :

2.1 Exemple 1 : renforcer les liens communautaires et développer les possibilités d'apprentissage des langues

Objectif :

La communauté a décidé d'améliorer ses liens avec la communauté locale et d'élargir les possibilités d'apprentissage des langues en dehors de l'enceinte de l'école.

Cadre avec un énoncé de mission :

Conformément à notre mission, "Pour que nos enfants développent les compétences nécessaires pour contribuer positivement à la société", nous nous attacherons à élargir les possibilités de participation à des projets communautaires locaux, en donnant la priorité aux membres de la communauté ou aux projets multilingues.

Plan :

Pour y parvenir, nous encouragerons nos élèves du primaire à s'engager auprès de groupes de soutien et d'associations caritatives locales. Pour ce faire, nous créerons des opportunités structurées permettant aux élèves d'entrer en contact et de participer à la résolution des problèmes de la communauté locale, renforçant ainsi leur sens de la responsabilité civique et leur engagement au sein de la communauté. Dans la mesure du possible, la priorité sera donnée aux membres de la communauté ou aux projets multilingues.

Autres impacts :

Les enseignants ou les élèves auront besoin de temps pour identifier et contacter les groupes communautaires locaux appropriés. Par exemple, du temps sera consacré en classe à l'élaboration de ces plans dans le cadre de la réunion hebdomadaire de la communauté. Il convient également de tenir compte de l'impact sur le groupe communautaire ou le projet que nous soutenons.

2.2 Exemple 2 : amélioration de l'environnement de travail des adultes

Objectif :

La communauté a décidé d'améliorer l'environnement de travail des adultes de l'école.

Encadrer avec un énoncé de mission :

Pour nous conformer à notre mission, "Développer une communauté scolaire heureuse et motivée", nous nous concentrerons sur l'amélioration de l'environnement préparé pour les adultes au sein de l'école.

Planifier :

Pour y parvenir :

- Investir dans l'amélioration des ressources pour le personnel, y compris une salle plus accueillante pour le personnel et un soutien supplémentaire avec du temps de

supervision pour soutenir les tâches administratives liées à la gestion d'un programme bilingue.

- Veiller à ce que tous les enseignants disposent d'au moins une heure de planification par jour afin de garantir un environnement de travail équilibré et productif, ainsi que du temps nécessaire à l'élaboration de matériel de soutien linguistique.

Autres impacts :

Cette initiative devrait être identifiée et prise en compte dans le prochain budget de l'école. Le chef d'établissement a besoin de temps pour organiser les travaux d'amélioration de la salle des professeurs. Un assistant supplémentaire sera recruté pour la supervision afin de s'assurer que les enseignants disposent de temps de planification, ce qui devrait également être pris en compte dans le budget de l'école.

Pause et réflexion

- Comment intégrez-vous la vision bilingue de l'école dans vos routines et interactions quotidiennes, en veillant à ce que l'ensemble de la communauté travaille à la réalisation d'objectifs communs ?
- Quelle stratégie utilisez-vous pour concilier les diverses priorités des parents, des enseignants et de la direction, tout en restant fidèle à la mission bilingue de votre école ?
- Comment concilier les besoins immédiats de la classe et les objectifs à long terme du plan de développement de l'école, en assurant à la fois la cohérence et l'adaptabilité ?
- Comment affiner les méthodes de communication pour favoriser l'unité autour de la vision bilingue, en particulier dans les périodes de changement ou lorsque de nouvelles priorités apparaissent ?

3. L'approche systémique de la planification de l'éducation

À l'instar des plantes qui poussent grâce à des interactions complexes avec le sol, l'eau et la lumière du soleil, une planification scolaire efficace exige des éducateurs qu'ils observent attentivement les besoins changeants de leur communauté et qu'ils s'y adaptent. Dans le contexte de la planification de l'éducation, il faut prêter attention à l'interaction entre

l'infrastructure physique, le financement, la confiance et les fondements pédagogiques.

L'élaboration d'un plan de développement scolaire dans le cadre d'un cycle d'évaluation et de révision permet de ne négliger aucun domaine nécessitant une attention particulière, même dans des circonstances changeantes, quelle que soit son urgence. Cette vision holistique des besoins et de l'état de l'école peut être appelée "paysage scolaire" ou "écosystème".

Le cycle de planification peut prendre différentes formes, telles qu'un plan triennal défini ou un cycle continu de révisions périodiques. Les mises à jour annuelles reflétant les progrès, les ajustements et les défis imprévus - tels que le passage à l'apprentissage à distance pendant la pandémie de COVID-19 ou la maladie prolongée d'un spécialiste des langues - sont essentielles pour maintenir un environnement scolaire réactif et souple. Cette flexibilité est utile pour les programmes bilingues, où l'environnement linguistique peut être affecté par des changements d'étudiants ou de personnel.

La planification systémique fournit aux chefs d'établissement un cadre dynamique de travail et d'intervention qui leur permet d'aller au-delà de l'approche réactive de " lutte contre les incendies " qui se produit souvent en l'absence d'un plan structuré. Contrairement à la planification traditionnelle à moyen et long terme, qui implique souvent des objectifs rigides et une flexibilité limitée, la planification systémique permet une réflexion et des ajustements périodiques basés sur des preuves de réussite et sur les besoins changeants d'un système complexe et centré sur l'être humain. Cette approche reconnaît que le développement et le changement sont des processus non linéaires influencés par une variété de facteurs internes et externes à l'écosystème scolaire. L'un des principes fondamentaux de la planification systémique est sa capacité d'adaptation à des circonstances imprévues, ce qui favorise un état d'esprit de réflexion et de résolution de problèmes permettant de faire face avec succès à des défis inattendus.

La planification systémique est particulièrement utile pour les programmes bilingues, où l'intersection de divers facteurs peut produire des résultats imprévus. Reconnaître ces complexités et accepter l'observation et l'adaptation permanentes fait partie de la gestion de la dynamique changeante de la communauté. Il se peut que vous rencontriez une certaine résistance à cette approche de la part des membres de la communauté habitués à des modèles de développement linéaires. Cela peut se traduire, par exemple, par le rejet par les parents des changements organisationnels fondés sur des observations ou des collectes de données. En fin de compte, l'apprentissage et l'utilisation d'un plan systématique apportent structure et

confiance à vos actions, car ils fournissent un cadre plus pertinent, dynamique et résilient pour la croissance et l'évolution de l'école.

3.1 Temps et développement de carrière

Reconnaître les défis et le dévouement requis de l'équipe pour mettre en œuvre et gérer un programme bilingue, y compris les exigences en matière de temps et la nécessité d'un développement professionnel.

Reconnaître l'engagement de chaque membre du personnel dans son rôle et les défis auxquels il est confronté l'aide à se sentir vu, compris et apprécié, ce qui est essentiel pour maintenir sa motivation et se sentir valorisé dans son travail.

Gestion du temps

Faire partie d'une communauté bilingue signifie que les choses prennent plus de temps. Il est important de prendre en compte le temps supplémentaire nécessaire pour créer du matériel et communiquer dans plusieurs langues, tant en interne qu'en externe.

Les enseignants peuvent avoir besoin d'heures de planification supplémentaires pour développer des ressources multilingues et du matériel de soutien linguistique pour la classe. Les tâches administratives, telles que la gestion de la communication en plusieurs langues, peuvent nécessiter du personnel supplémentaire. Les politiques et procédures internes doivent être accessibles à tous les membres du personnel. Les documents rédigés dans les autres langues d'un individu nécessitent souvent une relecture minutieuse. Aujourd'hui, nous avons la chance que les outils de traduction et de relecture s'améliorent constamment. Toutefois, les réunions tenues dans plusieurs langues peuvent prendre plus de temps et les séances de tutorat ou les conférences avec les parents peuvent nécessiter l'aide d'un traducteur.

Le temps consacré à ces tâches est considérable et doit être soigneusement planifié et reconnu. À moins que l'école ne fasse appel à des bénévoles de la communauté, ces responsabilités nécessiteront probablement le financement d'heures de travail supplémentaires ou la réaffectation de tâches du personnel en place, telles que la surveillance des récréations.

L'école doit être transparente quant à ses intentions de répondre à ces besoins, même si les contraintes financières l'empêchent de le faire maintenant. Les responsables doivent prendre

en compte les implications financières de ces contraintes de temps supplémentaires et leur impact sur la viabilité globale du programme bilingue.

Soutenir le développement professionnel

Un cycle d'examen du développement professionnel, souvent appelé cycle d'évaluation, est un outil précieux permettant à la direction de l'école de soutenir et de reconnaître le personnel pendant les transitions et les défis liés à la mise en œuvre d'un programme bilingue. Ce processus consiste à recueillir régulièrement les réactions du personnel sur ses réussites, à célébrer les succès, à identifier les défis et à planifier conjointement le développement. En reconnaissant les difficultés comme une partie naturelle du progrès, cette approche aide le personnel à se sentir vu, valorisé et soutenu dans son rôle.

Un programme de développement professionnel engageant encourage la croissance continue de tous les membres du personnel. Il crée des opportunités de dialogue ouvert sur les aspirations professionnelles, célèbre les réussites et encourage les contributions proactives au développement de programmes et de pratiques créatives en classe. Il empêche également le personnel de tomber dans des routines monotones et favorise un état d'esprit de croissance. Une culture du développement (professionnel) profite à l'ensemble de la communauté, reflète l'engagement de l'école en faveur d'une croissance holistique et contribue à maintenir un environnement dans lequel les individus et la communauté peuvent s'épanouir.

Les structures hiérarchiques traditionnelles lient souvent le développement de carrière aux systèmes d'évaluation, où les récompenses (souvent financières) sont basées sur la réalisation d'objectifs standardisés. S'il est important de maintenir des objectifs organisationnels clairs, un programme holistique de développement de carrière ne se contente pas d'atteindre des objectifs, mais donne aux individus les moyens de se développer personnellement. Cette approche reconnaît les forces, les compétences et le potentiel uniques de chaque membre du personnel, en mettant l'accent sur la croissance individuelle et collective plutôt que sur la standardisation. Pour ceux qui souhaitent explorer d'autres modèles d'organisation, l'ouvrage de Frédéric Laloux, [*Reinventing Organisations*](#), offre de précieuses indications.

Dans une communauté professionnelle centrée sur les personnes et soutenue par un programme de développement, les contributions de chaque individu sont considérées comme faisant partie intégrante de l'écosystème. L'appartenance à une communauté signifie que les efforts d'un individu influencent positivement le collectif tandis qu'en retour, la communauté

soutient son développement individuel. Il n'y a pas deux enseignants qui apportent les mêmes compétences ou perspectives et, dans une communauté scolaire, il n'est pas de la seule responsabilité de chaque individu de répondre à tous les besoins du programme. Si nous appliquons ces idées et considérons l'école comme un écosystème complet d'individus qui se soutiennent mutuellement en travaillant avec et pour la vision, il est plus probable que faire partie de cet écosystème sera ressenti comme un choix mutuellement gratifiant.

3.2 Étapes pratiques de l'évolution de carrière

1. **Auto-évaluation** : prévoir du temps pour que les éducateurs réfléchissent à leur travail et évaluent leur propre pratique. Ce processus aide les enseignants à identifier les domaines dans lesquels ils doivent progresser et à reconnaître leurs réussites.
2. **Réunions individuelles** : à la suite des auto-évaluations, des discussions individuelles sont organisées pour passer en revue les réflexions et fixer ensemble des objectifs de développement personnel et professionnel pour l'année. Cette approche individualisée permet aux enseignants de définir des objectifs gérables et de sentir qu'ils progressent dans un cadre favorable.
3. **Plans de soutien** : travailler avec les enseignants pour déterminer les ressources externes ou le soutien nécessaires pour atteindre leurs objectifs. Souvent, les éducateurs ont déjà une idée claire des points qu'ils aimeraient améliorer, et le fait de leur offrir un soutien pratique peut rendre ces aspirations réalisables.
4. **Examens continus** : utiliser les objectifs convenus comme base pour les examens tout au long de l'année, en veillant à ce que la croissance reste un objectif commun.

Pour les nouveaux enseignants, cette approche structurée les aide à gérer le sentiment d'accablement qu'ils peuvent ressentir dans leur rôle en se concentrant sur des étapes progressives et réalisables. Cette pratique favorise le sentiment d'accomplissement et crée une communauté de soutien où la croissance et le stade de développement de chacun sont reconnus et respectés.

Valoriser toutes les contributions

Dans une organisation bilingue, en particulier dans les régions où les compétences linguistiques nécessaires sont rares, la communauté scolaire peut consacrer une grande partie de son énergie et de ses ressources à la recherche de personnel possédant les compétences requises. Cependant, le personnel qui ne possède pas encore ces compétences peut enrichir

l'environnement de nombreuses contributions culturelles et linguistiques. Le personnel doit se sentir valorisé pour ses compétences uniques, quelles que soient ses compétences linguistiques. L'amélioration des compétences linguistiques est un objectif important dans un environnement bilingue, mais toutes les contributions doivent être reconnues et appréciées.

Outils et ressources pour l'auto-évaluation

L'élaboration ou l'adaptation d'outils d'auto-évaluation pour votre programme est une étape importante. Des ressources telles que le [*Montessori Assessment Playbook*](#) peuvent être particulièrement utiles pour les écoles Montessori, car elles comprennent des outils d'auto-évaluation pour la direction, les enseignants et les assistants. Ces outils peuvent être adaptés pour inclure des critères propres aux programmes bilingues. N'oubliez pas non plus que le fait de travailler dans plusieurs langues influe sur les attentes en matière d'enseignement et d'apprentissage, et que les critères d'évaluation doivent donc refléter ces exigences particulières.

3.3 Former les éducateurs à affiner le programme bilingue pour leurs classes.

Permettre aux éducateurs de s'engager dans des pratiques réflexives et d'affiner la mise en œuvre des programmes dans leurs propres classes encourage les contributions proactives à l'amélioration des programmes éducatifs. Dans la section précédente, nous avons abordé certaines pratiques qui contribuent à créer un environnement dans lequel les adultes ont le sentiment de faire partie d'une culture de l'apprentissage. Il s'agit notamment de reconnaître que les erreurs sont essentielles à l'apprentissage et au développement et de favoriser un état d'esprit de croissance. Pour que les éducateurs puissent prendre des décisions indépendantes et trouver des solutions innovantes aux problèmes rencontrés en classe, ils doivent d'abord se sentir en sécurité. Un sentiment de sécurité renforce la capacité à prendre des risques et à explorer de nouvelles approches en toute confiance.

Les enseignants disposent à tout moment des informations les plus immédiates et les plus nuancées sur l'efficacité d'un programme bilingue. Cependant, la mise en œuvre d'un programme bilingue peut introduire un niveau de complexité supplémentaire dans l'évaluation du développement de l'apprentissage des élèves.

3.4. jeter les bases d'une pratique réflexive grâce à des techniques d'observation et d'évaluation.

La première considération est de savoir si les membres de votre personnel connaissent les pratiques d'évaluation et, si c'est le cas, de les encourager à partager leurs expériences. La considération suivante, en particulier dans les programmes d'éducation centrés sur l'enfant, est la volonté du personnel enseignant de participer aux pratiques d'évaluation. Cela peut nécessiter un dialogue ouvert pour aborder les différents points de vue sur le rôle et la valeur de l'évaluation dans leurs classes. Imposer des pratiques d'évaluation sans parvenir à un consensus sur leur valeur peut entraîner une résistance ou un désengagement de la part des enseignants. Investissez du temps pour parvenir à un consensus sur la place de l'évaluation en tant qu'outil de réflexion pour soutenir l'adaptation et l'individualisation des programmes. Des informations détaillées sur les objectifs et les méthodologies des différents types d'évaluation figurent à la section 2.7, Évaluation : rendre visibles le processus et les progrès de l'apprentissage, et à la section 3.8, Évaluation dans l'apprentissage en L2.

Une fois qu'une compréhension commune de la pratique réflexive a été établie par l'observation et l'évaluation, les enseignants peuvent avoir besoin d'aide pour intégrer ces pratiques dans leur travail. Deux compétences importantes pour évaluer l'efficacité d'un programme bilingue en classe sont un certain niveau de maîtrise de la langue cible et une compréhension du processus d'acquisition de la langue. Si l'enseignant ne dispose pas de ces compétences, des mesures doivent être prises pour remédier à cette situation, faute de quoi elle risque d'être source d'anxiété. Si un spécialiste externe enseigne un contenu lié à la langue cible, il est nécessaire d'assurer des conditions appropriées de coordination avec l'enseignant de la classe ordinaire afin que tous les adultes impliqués dans l'environnement d'apprentissage comprennent les ajustements à apporter au programme.

3.5. Soutenir le développement des compétences

L'amélioration des compétences linguistiques et l'approfondissement des connaissances sur le processus d'acquisition des langues sont des entreprises qui prennent du temps. Toutefois, la direction de l'école peut prendre des mesures pour accélérer ce processus d'apprentissage en intégrant le développement de compétences spécifiques dans les initiatives de développement professionnel. Tout d'abord, les responsables doivent souligner l'importance et les avantages

de l'acquisition de ces compétences, en veillant à ce que le personnel les perçoive comme des objectifs significatifs et réalisables.

Dans l'intervalle, les écoles peuvent évaluer les capacités déjà présentes au sein de l'équipe et encourager la collaboration entre collègues pour partager les connaissances. La création d'une culture de collaboration au sein du personnel permet non seulement de répondre aux besoins immédiats, mais aussi de renforcer les capacités globales de l'équipe enseignante. Les écoles peuvent également faire appel à un consultant en éducation qui comprend les implications de la programmation bilingue et peut aider à mettre en œuvre ces changements.

3.6 Rendre l'apprentissage et les progrès visibles

Comme nous le savons, le développement des langues n'est pas toujours évident au premier coup d'œil. Pour aider les enfants, et par extension la communauté des adultes, à reconnaître et à célébrer leurs progrès, il vaut la peine de réfléchir à la manière de rendre visible leur apprentissage des langues. Voici quelques idées :

Portefeuilles

La collecte systématique d'échantillons de l'apprentissage des langues par les élèves peut fournir un enregistrement clair de leurs progrès au fil du temps. La création de portfolios individuels comprenant une variété de travaux, tels que des échantillons d'écriture, offre un moyen tangible de suivre les progrès et d'y réfléchir. Progresser dans une séquence de lecture nivelée peut également servir d'indicateur visible de la croissance, offrant aux enfants et à leurs familles des jalons à célébrer.

L'évaluation

Si certains programmes d'éducation centrée sur l'enfant évitent les tests traditionnels, d'autres peuvent inclure des tests imposés par l'État ou utiliser d'autres formes d'évaluation pour collecter des données en vue d'améliorer le programme. Quelle que soit l'approche, une forme d'évaluation aide les élèves à reconnaître et à apprécier leurs progrès. Des évaluations soigneusement conçues et alignées sur les valeurs et les objectifs du programme peuvent favoriser un sentiment de réussite et motiver l'apprentissage. Le recours à des pratiques d'auto-évaluation, parfois appelées "*évaluation en tant qu'apprentissage*", peut compléter les

méthodes éducatives qui visent à renforcer l'appropriation et l'autonomie des enfants dans leur apprentissage.

Souligner les progrès vers l'indépendance dans l'utilisation de la langue.

Au fur et à mesure que les enfants progressent dans leur apprentissage des langues, le fait de prêter attention à leur indépendance croissante peut les aider à reconnaître leurs propres progrès. Certains élèves peuvent s'appuyer sur des outils tels que des cadres d'écriture et des tapis de vocabulaire, avant d'utiliser des dictionnaires simples ou d'atteindre un stade où ils peuvent organiser et structurer leur travail écrit de manière autonome. Au fur et à mesure que les enfants deviennent plus autonomes dans leur utilisation de la langue, reconnaissez et célébrez leurs progrès avec eux.

Pause et réflexion

- Comment intégrer un processus de planification cyclique et fondé sur des données probantes dans votre classe ou votre école afin d'éviter une approche réactive de "lutte contre les incendies" ?
- Comment promouvoir un équilibre sain entre le temps consacré à la création de ressources bilingues et les responsabilités professionnelles plus larges au sein de votre équipe d'enseignants ?
- Comment favoriser une culture du personnel réfléchi et axée sur la croissance, qui valorise à la fois les contributions individuelles et le développement collectif dans votre programme bilingue ?
- Quelles stratégies pratiques pouvez-vous utiliser pour évaluer les progrès linguistiques des enfants en tenant compte de la diversité de leurs aptitudes et de la complexité de l'apprentissage bilingue ?
- Comment soutenir le développement continu des compétences des enseignants ayant différents niveaux de maîtrise de la langue, afin qu'ils se sentent confiants et capables de dispenser un programme bilingue solide ?

4. Partager les objectifs et les normes d'apprentissage des langues

L'intégration d'objectifs linguistiques et d'objectifs de contenu lors de la définition des objectifs d'apprentissage permet de s'assurer que les élèves comprennent le contenu intégré de vos cours. Par exemple, lors de l'introduction d'un concept, combinez le contenu avec les objectifs linguistiques pertinents :

- **Exemple d'objectif de langue et de contenu :** "J'apprends à utiliser les expressions "inférieur à", "égal à" et "supérieur à" pour comparer des groupes ou des nombres".
Une autre stratégie consiste à intégrer des activités qui permettent de partager le travail sur le contenu tout en démontrant l'apprentissage de la langue. Par exemple :
- **Exemple d'activité de travail en commun :** "Nous expliquerons à nos partenaires les parties d'une plante, des racines aux feuilles".

4.1 Communiquer les plans et les objectifs aux parties prenantes

Communication avec les familles

Une communication claire et continue est essentielle pour établir des relations solides entre les écoles et les familles, en particulier dans les communautés soumises à des changements complexes, tels que la mise en œuvre d'un programme bilingue. Une communication transparente et cohérente favorise la compréhension mutuelle et contribue à créer un environnement cohérent pour les enfants entre l'école et la maison.

Formes de communication

La communication entre les écoles et les familles peut prendre des formes formelles et informelles :

Communication formelle :

- E-mails
- Réunions ou tutorats programmés
- Manuels et autres ressources écrites
- Partage des données d'évaluation et d'enregistrement
- Site web de l'école

Communication informelle :

- Conversations lors d'événements scolaires
- Discussions pendant les heures de dépose et de prise en charge des enfants
- Messages organisationnels rapides
- Interactions dans les réseaux sociaux
- Vœux quotidiens

La communication formelle et informelle aide les familles à se sentir informées, valorisées et intégrées.

4.2 Développer une stratégie de communication

Une stratégie de communication permet d'obtenir le soutien des familles et d'instaurer la confiance. Les écoles doivent identifier les canaux les plus appropriés pour chaque type de communication et partager ces informations avec les parents. La définition d'attentes claires concernant les méthodes de communication et les délais permet de gérer les attentes et de réduire l'anxiété au sein de la communauté. La cohérence aide les familles à rester engagées dans l'objectif à long terme d'aider leurs enfants à devenir bilingues.

Le langage réflexif dans la communication

Il est important de choisir avec soin les mots utilisés dans la communication avec la communauté pour l'aider à comprendre et à accepter les changements éventuels dans le programme bilingue en cours de développement. Par exemple, au lieu de dire : "Notre programme bilingue comprendra un enseignant de langue maternelle anglaise et un enseignant de langue maternelle espagnole qui dispenseront à votre enfant un enseignement linguistique à parts égales", vous pourriez mettre l'accent sur une approche personnalisée :

- "Sur la base de nos observations du développement linguistique de votre enfant, nous fournirons le soutien nécessaire pour assurer ses progrès dans les deux langues de l'école.

Cette approche met l'accent sur l'attention individuelle et rassure les familles quant à la flexibilité du programme pour répondre aux besoins de leurs enfants.

La valeur d'une communication positive

Une communication positive et ciblée entre les écoles et les familles peut.. :

- Améliorer la compréhension des différentes perspectives.
- Renforcer la confiance et la collaboration.
- Il soutient la croissance des enfants en harmonisant l'environnement scolaire et familial.
- Il renforce le sentiment de partage entre les éducateurs et les familles.

En mettant l'accent sur la communication comme moyen de collaboration, les écoles peuvent créer une communauté connectée et solidaire qui profite à la fois aux élèves et au programme bilingue.

Communication au sein de l'équipe du personnel de l'école

Pour créer un espace sûr pour une conversation transformatrice au sein de votre équipe, créez une culture d'apprentissage organisationnel dans laquelle

- Les erreurs sont reconnues comme faisant partie intégrante de l'apprentissage et du développement.
- Les perspectives multiples sont acceptées
- Chaque membre a une voix et une influence
- Chaque personne est valorisée : les forces et les différences sont célébrées.
- Un état d'esprit de croissance est encouragé

Comme nous l'avons vu plus haut dans ce chapitre, il est important de parvenir à un consensus lors de la mise en œuvre d'un programme bilingue. Soutenir le personnel impliqué dans ce processus contribuera à maintenir son engagement et son enthousiasme. Une communication efficace au sein de l'équipe peut prendre de nombreuses formes, qui contribuent toutes à une culture du dialogue et de la collaboration :

Communication formelle

- E-mails
- Outils de mise en réseau
- Réunions organisées (par exemple, équipe entière, équipe de niveau, équipe de classe, discussions individuelles).
- Sessions de formation ou de réflexion
- Manuels et politiques scolaires

- Initiatives de développement professionnel

Communication informelle

- Conversations sur l'école
- Registres
- Mise à jour rapide de l'organisation
- Événements du personnel
- Vœux quotidiens

Les nouveaux programmes doivent tenir compte des contraintes de temps

L'introduction de nouveaux programmes crée souvent un environnement exigeant et rapide dans lequel le personnel peut avoir du mal à trouver du temps pour des réunions régulières. En dehors de la salle de classe, des tâches telles que la création de matériel, l'établissement de relations avec les familles et la préparation d'environnements d'apprentissage peuvent souvent se disputer le temps et l'attention.

Une solution pratique consiste à fixer une heure fixe pour les réunions. Par exemple, la fixation d'un jour spécifique après les cours permet à l'équipe de se réserver systématiquement du temps. En fonction de la taille et des besoins de l'équipe, une approche rotative peut s'avérer efficace. Par exemple, une semaine peut être consacrée à une réunion de l'ensemble de l'équipe ou à une session de formation, tandis que la semaine suivante peut se concentrer sur les équipes d'enseignants en classe ou sur d'autres besoins spécifiques du groupe.

Encourager la collaboration

L'attribution d'un temps de réunion aux équipes d'enseignants en classe permet de garantir un espace et un temps pour la collaboration et la coordination des différents objectifs d'apprentissage. Lorsqu'il y a différents spécialistes en langues ou des enseignants ayant des compétences linguistiques diverses, des conversations intentionnelles sur le travail en commun et les attentes concernant les besoins d'apprentissage des enfants contribuent à créer une culture positive d'apprentissage des langues dans la classe.

Le rôle de la politique dans la communication

Des politiques scolaires claires fournissent un cadre permettant au personnel de comprendre les paramètres et les attentes de leur travail. Comme mentionné ci-dessus, une politique linguistique bien définie est particulièrement importante dans un programme bilingue. Par exemple, le Colegio Internacional Montessori Córdoba a développé une politique linguistique complète, qui est incluse dans l'annexe en tant que ressource.

En mettant en place des pratiques de communication structurées, en encourageant la collaboration et en clarifiant les politiques, les écoles peuvent cultiver un environnement qui soutient à la fois le personnel et les élèves de leur communauté scolaire.

Pause et réflexion

- Quelles sont les méthodes de communication qui vous ont semblé les plus efficaces pour tenir les familles informées, impliquées et confiantes dans l'évolution du programme bilingue ?
- Comment cultiver un environnement de soutien et de collaboration entre les membres du personnel, où les points de vue divergents et l'apprentissage continu sont à la base d'une culture bilingue forte ?
- Comment planifier et hiérarchiser les réunions d'équipe afin de disposer de suffisamment de temps pour la création de matériel, la planification linguistique et le maintien de l'équilibre dans la salle de classe ?
- Comment s'assurer que les politiques scolaires existantes ou nouvelles sont alignées sur vos valeurs d'apprentissage des langues, en maintenant la clarté et la cohérence entre les classes, les familles et la communauté au sens large ?

1.5 Gestion des ressources

Contenu

Gestion des ressources

2. Le puzzle des ressources humaines

2.1 Création d'un profil de candidat, d'une description de poste et d'un processus de sélection.

2.2 Évaluation des compétences linguistiques des candidats

2.3 Candidats internationaux

3. travailler avec l'équipement dont vous disposez

4. 4. Considérations supplémentaires

5. Références

Principales conclusions

- Un plan financier fiable garantit les ressources indispensables à un programme bilingue et évite les déficits budgétaires.
- La clarification des objectifs linguistiques et des responsabilités du personnel permet de prendre des décisions efficaces en matière de recrutement et de constitution d'équipes.
- L'évaluation et la hiérarchisation des compétences des candidats, y compris de leurs connaissances linguistiques, contribuent à la constitution d'une équipe équilibrée.
- Travailler avec le personnel dont vous disposez, en adaptant vos objectifs en conséquence, permet de créer un environnement réaliste et favorable.
- Des stratégies réactives à long terme, équilibrées par une communication sensible, favorisent une culture bilingue cohésive pour toutes les parties concernées.

Introduction

Cette section du guide de terrain se concentre sur les aspects cruciaux de la gestion des ressources et des ressources humaines dans les programmes bilingues des écoles Montessori. Elle souligne l'importance de créer un plan financier réaliste, de gérer efficacement le matériel multilingue et le temps, et de relever les défis courants en matière de personnel. Le texte explique comment les écoles peuvent prendre des décisions stratégiques en fonction de leurs ressources, de leurs objectifs et du contexte local afin de garantir un succès à long terme. En outre, il aborde la complexité de la recherche de personnel qualifié pour les programmes bilingues, en tenant compte de facteurs tels que la maîtrise de la langue, l'expérience et le lieu de travail. Le guide propose également des idées sur la manière dont les écoles peuvent adapter leur approche du développement du personnel et de la gestion des ressources, en particulier lors de la transition vers l'enseignement bilingue ou en cas de pénurie de personnel. Enfin, il propose des stratégies pratiques pour créer un programme bilingue durable qui réponde aux besoins changeants des apprenants et du personnel.

Gestion des ressources

La gestion des ressources est la clé du succès de tout programme bilingue. Dans la dernière section de ce guide, nous avons abordé la création d'objectifs clairs et de stratégies organisationnelles et éducatives. Ici, nous décrivons brièvement comment créer un plan financier réaliste, gérer le matériel et le temps, et nous examinons en détail une difficulté très courante : relever les défis en matière de personnel. En tenant compte des ressources humaines et matérielles disponibles et en planifiant la manière de combler les lacunes entre ce que nous avons et ce dont nous avons besoin, les écoles peuvent planifier leur réussite à long terme tout en s'adaptant à l'évolution des besoins de leur communauté bilingue.

Plan financier

Tous les projets ont besoin d'un plan financier solide. S'il est bon d'avoir des idées inspirantes et des objectifs clairs qui profitent aux enfants et à la communauté, tout peut s'écrouler sans un plan financier fiable. Compte tenu des budgets serrés des programmes d'éducation, il est prudent d'élaborer des projections à la fois optimistes et pessimistes. Si une seule version est possible, ce doit être la version pessimiste. Les budgets serrés permettent rarement de constituer un fonds de réserve, il est donc important de disposer d'un plan financier "provisoirement" solide. Il est recommandé de prévoir des fonds pour votre programme bilingue. Sinon, l'impact financier de la gestion d'un programme bilingue par rapport à un programme monolingue affectera l'ensemble du budget de l'école, qu'il s'agisse d'un financement privé ou public. Lors de l'élaboration de votre plan financier pour un programme

bilingue, réfléchissez aux dépenses supplémentaires à prendre en compte :

Matériaux

Un programme multilingue a besoin de matériel multilingue. Il s'agit notamment de matériel scolaire, d'ouvrages de bibliothèque, de ressources destinées aux membres de la communauté qui ne partagent pas la même langue, ainsi que de matériel de marketing et de communication. Si certains matériels, tels que les livres de bibliothèque ou les ressources d'apprentissage des langues en classe, sont achetés d'emblée, d'autres sont longs à produire.

Météo

Comme indiqué dans la section 1.4, Gestion d'un programme bilingue, il est important de prendre en compte le temps nécessaire à la création de matériel et à la communication interne et externe. Des heures d'administration supplémentaires sont nécessaires pour la communication en plusieurs langues et un temps de planification supplémentaire peut également être nécessaire. Ces deux éléments peuvent avoir une incidence sur le budget de l'école. Cela nous amène aux ressources humaines, que nous examinons en détail dans la section suivante.

2. Le puzzle des ressources humaines

Toutes les écoles sont confrontées à des problèmes de recrutement, qu'elles soient bilingues ou non. Avons-nous la bonne combinaison d'expérience et d'énergie ? Avons-nous les moyens de recruter les meilleurs candidats ? Quel profil correspond à nos besoins ? Ou, lorsque les options sont limitées, quel candidat présente le moins de lacunes dans son ensemble de compétences ?

Il est souvent difficile de trouver du personnel qualifié dans le domaine de l'éducation Montessori, même sans ajouter d'exigences linguistiques. Le programme linguistique ajoute une couche supplémentaire au défi du recrutement dans les écoles bilingues.

La solution de chaque centre dépendra de ses objectifs, de sa situation, de ses ressources et de sa localisation. C'est pourquoi ce guide ne propose pas de solution spécifique. Il vous aide

plutôt à créer une stratégie qui fonctionne pour votre école.

Comme nous l'avons vu plus haut dans cette partie du guide de terrain, la première étape pour une nouvelle école consiste à fixer des objectifs clairs pour le programme linguistique.

Souhaitez-vous que les enfants aient des compétences conversationnelles de base dans leur deuxième langue à l'âge de 12 ans, ou auront-ils besoin de solides compétences académiques pour soutenir leur éducation future ?

Une fois que vous avez défini vos objectifs linguistiques et pris le temps de comprendre le contexte linguistique de la communauté locale, vous pouvez planifier les ressources nécessaires pour vous aider à les atteindre. La ressource la plus importante de tout programme linguistique est le personnel : enseignants, assistants ou autres personnes parlant la langue cible. En fonction de vos objectifs et de l'exposition de vos apprenants à la langue cible en dehors de l'école, vous pouvez choisir d'employer quelqu'un :

- Un assistant de classe qui n'utilise que la deuxième langue en classe.
- Un spécialiste des langues pour enseigner des cours de langues spécifiques.
- Un enseignant parlant couramment la langue cible.
- Un enseignant ayant une connaissance intermédiaire de la langue cible.
- Ou une combinaison de ces fonctions.

Recherche de nouveaux candidats

Vous pouvez utiliser plusieurs méthodes pour trouver des candidats pour vos postes disponibles, par exemple

- Publications spécialisées (en ligne ou imprimées).
- Forums d'emploi liés à votre domaine.
- Bourses du travail générales.
- Sites web de réseaux professionnels.
- Publications locales.
- Les médias ou réseaux sociaux de votre école.
- Le bouche à oreille.

Le nombre et la qualité des candidats disponibles dépendent de l'emplacement et de la situation de votre école. Dans les prochaines sections, nous explorerons les stratégies permettant de gérer différents scénarios.

Si vous avez des candidats à interviewer, concentrez-vous sur la manière d'aborder efficacement le processus de sélection.

2.1 Création d'un profil de candidat, d'une description de poste et d'un processus de sélection.

La création d'un profil de candidat pour votre poste vacant est une première étape importante. Cependant, vous ne recevrez pas toujours des candidatures de personnes répondant à toutes les exigences. Dans ce cas, donnez la priorité aux compétences, à l'expérience, aux qualifications et aux qualités les plus importantes pour le poste. Cette décision dépendra de l'environnement spécifique de votre centre et de l'équipe actuelle. Par exemple, si votre équipe est jeune, enthousiaste et nouvellement qualifiée, il peut être intéressant de donner la priorité à un candidat plus expérimenté, même si ses compétences linguistiques ne sont pas aussi bonnes que celles d'un autre candidat.

Il est important de noter que les compétences linguistiques ne constituent qu'une partie du profil d'un candidat et ne sont pas toujours le facteur le plus important, en particulier dans des domaines tels que le nôtre où les candidats qualifiés sont rares. Il est parfois nécessaire d'ajuster les objectifs linguistiques en fonction des points forts de l'équipe actuelle ou de l'équipe qu'il est réaliste de constituer (voir *Travailler avec l'équipe dont on dispose*).

2.2 Évaluation des compétences linguistiques des candidats

Lorsque l'exigence linguistique est une priorité dans le recrutement, les compétences linguistiques réelles du candidat doivent être soigneusement évaluées. Les candidats ont souvent des idées différentes sur ce que signifie "intermédiaire" ou "courant". Par exemple, une personne peut avoir passé un test de langue avancé il y a 20 ans, mais ne l'a pratiquement pas utilisé depuis. Un autre candidat peut avoir vécu cinq ans dans un pays où la langue est parlée, mais n'avoir jamais passé d'examen officiel. Même deux personnes ayant passé une durée similaire dans un pays peuvent avoir des compétences linguistiques très différentes, en fonction de leurs expériences et de leurs aptitudes naturelles.

Pour ces raisons, il est important que vous évaluiez vous-même le niveau de langue des candidats au cours du processus d'entretien :

- Niveau avancé ou courant : si vous avez besoin d'un niveau de compétence élevé, les

formulaire de candidature, les documents et les entretiens doivent se dérouler dans la langue cible. Si, en tant que chef d'établissement, vous ne possédez pas les compétences linguistiques nécessaires, veillez à ce qu'une personne possédant ces compétences soit impliquée dans le processus d'entretien.

- Niveau intermédiaire : pour ce niveau, il peut être suffisant de mener une partie de l'entretien ou une brève discussion séparée dans la langue cible. Le reste de l'entretien peut être mené dans la langue locale afin de mieux évaluer les autres compétences et qualités du candidat.

N'oubliez pas que vous évaluez la personne dans son ensemble et la manière dont elle s'intégrera dans votre équipe. Les candidats ayant des compétences linguistiques intermédiaires peuvent éprouver des difficultés à exprimer pleinement leur caractère et leurs compétences dans la langue cible. Il faut s'y attendre et en tenir compte lors de la prise de décision. N'oubliez pas non plus que la connaissance d'une langue n'équivaut pas à la capacité d'enseigner une deuxième langue ou d'adapter votre production linguistique aux apprenants d'une deuxième langue.

2.3 Candidats internationaux

Vous pouvez envisager de recruter des candidats internationaux si votre école a des exigences linguistiques spécifiques. Si vous choisissez cette voie, il est important de connaître les conditions d'obtention d'un visa pour travailler dans votre pays. Si les candidats sont responsables du respect des obligations légales, les employeurs sont souvent impliqués dans les formalités administratives. Par souci d'éthique, précisez dès le départ, au stade de la candidature, qui sera responsable des coûts associés. Confirmez ces détails avant de publier l'offre d'emploi afin de ne pas faire perdre de temps à l'une ou l'autre des parties.

Leur capacité à attirer des candidats internationaux dépendra d'un certain nombre de facteurs :

- Rémunération et conditions.
- Votre emplacement.
- Culture de l'école.
- Une description claire du poste.
- Des processus et des politiques de passation de marchés transparents.
- Structures d'aide à la relocalisation.

- La procédure d'entretien.

S'installer dans un autre pays est un engagement important. Les écoles doivent en être conscientes et fournir le soutien nécessaire pour aider les candidats à s'installer. Si le soutien de l'école est essentiel pour une transition en douceur, certains facteurs échappent au contrôle de l'école. Les candidats peuvent trouver que la région ne correspond pas à leurs besoins et partir, ce qui peut affecter la rétention du personnel et la stabilité à long terme de l'équipe enseignante. Pour relever ce défi, vous pouvez envisager d'élaborer une stratégie visant à former des candidats locaux pour répondre aux besoins de votre école. L'école internationale Montessori Cordoba a adopté cette approche avec succès :

"Nous nous sommes rendu compte que le recrutement de candidats internationaux impliquait un grand nombre de variables imprévisibles, ce qui les amenait souvent à quitter l'entreprise après un ou deux ans. Nous nous sommes rendu compte que le recrutement de candidats internationaux impliquait beaucoup de variables imprévisibles, ce qui les amenait souvent à partir après un ou deux ans. Nous voulons du personnel qui restera à moyen et long terme et qui évoluera avec la culture de notre école. de notre école.

Nous avons identifié des professeurs d'anglais qualifiés dans la région qui souhaitaient passer d'un enseignement dirigé par un professeur à un rôle éducatif plus enrichissant. une évolution des cours de langue dirigés par les enseignants vers un rôle éducatif plus enrichissant. enrichissant. Nous avons établi un budget et un plan pour former locaux en tant que guides Montessori. Nous avons soigneusement sélectionné les candidats aux postes d'assistants Nous avons soigneusement sélectionné les candidats aux postes d'assistants afin d'évaluer leur aptitude. Nous leur avons ensuite proposé Nous leur avons proposé des contrats avec des clauses de fidélisation et avons financé leur diplôme AMI tout en continuant à être assistants. tout en continuant à travailler en tant qu'assistante.

Les résultats ont été excellents. Nous disposons désormais d'une équipe solide qui possède les compétences dont nous avons besoin des liens locaux, de sorte qu'elle bénéficie du soutien de la communauté. communauté.

- Lucy Welsted, *Conversations communautaires*

3. travailler avec l'équipement dont vous disposez

Les écoles qui décident de mettre en œuvre des programmes bilingues alors qu'elles sont déjà établies - ou celles qui se trouvent dans des zones où il est difficile de trouver des candidats possédant les compétences linguistiques souhaitées - doivent souvent adapter leur vision à la réalité de leur équipe actuelle. Dans ces cas, l'accent doit être mis sur le type de programme bilingue qui peut être mis en place avec les ressources disponibles.

Commencez par examiner les compétences linguistiques du personnel enseignant actuel. Si vos enseignants ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour transmettre en toute confiance le contenu du programme de base, vous pouvez envisager d'autres stratégies créatives pour maximiser l'exposition des enfants à la langue cible, comme l'utilisation de la langue pour.. :

- Animer des activités récréatives organisées.
- Proposer des activités extrascolaires.
- Dispenser des parties du programme d'études complémentaire.
- Participer à la vie scolaire (par exemple, interactions informelles dans l'environnement scolaire).
- Soutenir les activités de *sortie*.
- Communiquer avec la communauté au sens large
- Organiser des voyages dans des régions ou des pays où la langue est parlée.
- Conseils aux parents sur la manière de créer des opportunités d'utilisation des langues à la maison.
- Invitez des conférenciers à faire des présentations ou à animer des ateliers.
- Utilisez la langue à des moments précis de la journée, par exemple au moment des repas.

Les enfants sont souvent motivés lorsqu'ils voient des adultes apprendre à leurs côtés. Le personnel doit être honnête sur ses efforts et ses difficultés à utiliser la langue cible (voir

section 3.1, Développer une culture d'apprentissage des langues).

Ajustez vos objectifs linguistiques en fonction de vos capacités et des ressources disponibles et communiquez ces ajustements aux familles. Bien que certains membres du personnel et certaines familles puissent être mal à l'aise avec cette approche développementale de la planification, le fait de fixer des objectifs irréalistes ne fait qu'engendrer de la frustration et un sentiment d'échec.

Tout comme les enseignants conçoivent des leçons et des activités pour assurer la réussite des enfants, les chefs d'établissement doivent fixer des objectifs linguistiques réalistes en fonction de l'équipement et des ressources disponibles. Cette approche permet à l'école de se développer d'une manière durable et favorable à toutes les parties concernées.

Il s'agit d'un plan à long terme

Le développement d'une deuxième langue est un processus graduel, voir Partie 2 :

Comprendre l'apprentissage des langues, et le soutien dont les enfants ont besoin pour apprendre une deuxième langue évolue au fur et à mesure de leurs progrès. Une école qui commence un nouveau programme bilingue aura un profil linguistique différent, avec de nombreux débutants, par rapport à une école qui a un programme bilingue depuis cinq ans ou plus, où la majorité des élèves de la phase élémentaire peuvent avoir des connaissances intermédiaires.

Au fur et à mesure que les compétences linguistiques des élèves s'améliorent, les ressources nécessaires pour les soutenir changent. Outre les différences individuelles entre les enfants, les progrès globaux des compétences linguistiques dans l'ensemble de l'école nécessiteront également des ressources différentes. Cette évolution continue d'un programme bilingue rend difficile l'établissement d'une liste fixe de besoins d'un point de vue externe.

Les chefs d'établissement doivent être préparés à ces besoins changeants et se sentir en confiance pour communiquer que ces changements font partie de la construction et du développement d'un programme bilingue. Ce n'est que lorsque l'école aura traversé un cycle complet avec ses élèves que les ressources et les besoins deviendront plus prévisibles et plus faciles à gérer.

4. 4. Considérations supplémentaires

Les plans stratégiques visant à résoudre le casse-tête des ressources humaines sont souvent à moyen ou long terme. Ils peuvent nécessiter d'attendre que l'expansion de l'école crée de nouvelles fonctions, ou qu'un membre du personnel qui répond à de nombreuses exigences mais n'a pas les compétences linguistiques optimales soit muté naturellement, ou que l'école trouve une fonction plus adaptée à ses capacités.

Ces plans doivent être abordés avec tact, car le personnel ne donnera pas le meilleur de lui-même s'il ne se sent pas valorisé. Les compétences linguistiques, en particulier, peuvent être une question délicate. Demander au personnel de travailler ou d'améliorer sa deuxième langue peut soulever des questions personnelles liées à la culture, à l'identité, à l'éducation, aux opportunités et aux capacités perçues.

Travailler avec succès au sein d'une communauté scolaire exige de solides compétences en matière de communication. Si le personnel a l'impression qu'une deuxième langue lui est imposée, des résistances et des malentendus peuvent apparaître. Toutefois, ces problèmes peuvent être résolus grâce à une planification minutieuse et à une communication claire (voir *section 1.4, Gestion d'un programme bilingue*).

Pause et réflexion

- Comment adapter votre plan financier pour faire face aux dépenses prévues et imprévues, tout en préservant vos objectifs bilingues ?
- Comment pouvez-vous adapter vos objectifs linguistiques aux ressources disponibles et à l'évolution des besoins de vos apprenants au fil du temps ?
- Comment assurez-vous une communication claire et constructive avec vos collègues sur les défis et les ajustements liés à la mise en œuvre d'un programme bilingue ?
- Quelle a été votre plus grande réussite jusqu'à présent dans la résolution du casse-tête des ressources humaines, et que pouvez-vous en tirer ?
- Quelles mesures pouvez-vous prendre pour soutenir le développement professionnel de votre équipe, tout en tenant compte de la diversité des origines linguistiques et des niveaux de compétence au sein de votre classe ?

1.6 Surmonter les difficultés de mise en œuvre

Contenu

1. naviguer dans la complexité de la mise en œuvre des programmes bilingues
2. les défis communs de l'éducation bilingue et leurs solutions
3. Anticiper et traiter les obstacles et les revers potentiels.
 - 3.1 Analyse SWOT d'un programme Montessori bilingue
4. Cultiver la résilience et la patience
5. Explorer ensemble les avantages du bilinguisme
6. Références

Principales conclusions

- La mise en œuvre réussie d'un programme bilingue nécessite une planification minutieuse, une collaboration et l'engagement de tous les membres de l'équipe.
- L'anticipation des obstacles potentiels à l'aide d'outils tels que l'analyse SWOT permet d'aborder les risques de manière proactive et de créer des solutions pratiques.
- Il est essentiel de cultiver la résilience et la patience chez le personnel et les familles pour naviguer dans le processus graduel d'acquisition du langage.
- L'alignement du programme bilingue sur les valeurs fondamentales de l'école par le biais d'une charte d'équipe collaborative garantit une appropriation commune et un succès à long terme.

Introduction

La mise en œuvre d'un programme scolaire bilingue est une tâche complexe et collaborative qui exige une planification consciencieuse, un travail d'équipe dévoué et une action stratégique. Lors de la transition vers l'éducation bilingue, il est essentiel de reconnaître les défis inhérents et de fixer des attentes réalistes, tout en encourageant un sentiment d'objectif commun parmi toutes les personnes impliquées. Le processus de développement d'un programme bilingue exige une attention particulière à la communication, à l'engagement et à l'intégration de diverses perspectives pour garantir le succès à long terme. Ce guide propose des idées pratiques, allant de la gestion des défis liés au personnel à l'utilisation du modèle Lippert-Knoster pour la gestion du changement, en passant par des stratégies visant à renforcer le soutien et la résilience de la communauté. En anticipant les obstacles potentiels et en créant un plan d'action flexible et inclusif, les écoles peuvent naviguer dans les méandres de l'éducation bilingue et cultiver un environnement d'apprentissage positif et durable, tant pour les éducateurs que pour les élèves.

1. naviguer dans la complexité de la mise en œuvre des programmes bilingues

La mise en œuvre d'un programme scolaire bilingue est un processus à multiples facettes qui nécessite une planification minutieuse, une collaboration et l'effort collectif de toute l'équipe. Le dévouement et la coordination sont essentiels pour créer un programme qui renforce la confiance des locuteurs bilingues. Reconnaître la complexité du processus permet de fixer des attentes réalistes et de favoriser le sentiment d'un objectif commun chez tous les participants.

En cas de difficultés, la réflexion sur les expériences d'autres écoles qui ont mis en œuvre avec succès des programmes similaires peut fournir des indications précieuses. L'apprentissage de leurs approches et de leurs stratégies peut guider vos efforts et vous offrir des solutions pratiques. [La vidéothèque de Bilingual Montessori](#) est une excellente ressource pour soutenir votre équipe tout au long de ce processus.

Les chefs d'établissement se sentent souvent isolés dans leur prise de décision et peuvent éprouver des difficultés à concilier les exigences d'un nouveau programme avec d'autres priorités. La recherche active de soutien auprès des réseaux locaux d'écoles bilingues ou de mentors expérimentés peut fournir des conseils précieux et

rassurer les chefs d'établissement, les aidant ainsi à relever ces défis avec efficacité et confiance.

L'engagement dans un projet est garanti lorsque les individus se sentent personnellement investis dans le processus et ses résultats. Reconnaître et respecter les contributions de chaque membre de l'équipe favorise un sentiment de collaboration et d'objectif commun, aidant les éducateurs à travailler ensemble vers une vision unifiée.

Une communication ouverte et inclusive est essentielle pour créer cet engagement. Les gens sont plus enclins à s'engager dans un processus ou un résultat lorsqu'ils s'y sentent liés. La direction doit donner la priorité à l'implication de tous les membres du personnel dans les différents aspects du développement du programme, en s'appuyant sur leurs forces et leurs connaissances, et en créant des opportunités régulières de dialogue ouvert. Cela permet à chacun de sentir que son rôle est valorisé et qu'il contribue à la réussite du programme.

Gérer des changements complexes revient souvent à jongler avec de multiples priorités. Concevoir un programme éducatif efficace est déjà un défi, mais y ajouter des objectifs bilingues et des pratiques d'apprentissage autodirigé peut le rendre encore plus exigeant.

Dans les moments difficiles, rappelez-vous, ainsi qu'à votre équipe, que la réussite est possible. Si d'autres y sont parvenus, vous le pouvez aussi. Le modèle Lippert-Knoester de gestion des changements complexes est un outil utile pour surmonter les difficultés. Ce modèle met en évidence les éléments clés nécessaires à la réussite d'un changement :

- Vision : une compréhension claire et partagée du résultat souhaité.
- Incitations : La source de motivation pour faire l'effort.
- Compétences : Les connaissances et les capacités nécessaires pour mener à bien la tâche.
- Ressources : les outils nécessaires à la gestion et à l'exécution de la tâche.
- Consensus : alignement sur les composantes et internalisation de celles-ci.
- Plan d'action : un guide qui stimule l'action et la croissance.

Le modèle souligne comment l'absence de l'une des composantes peut conduire à des résultats négatifs tels que la confusion, la résistance, l'anxiété, la frustration ou l'absence de progrès.

Le modèle Lippert-Knostr pour la gestion de la

Lorsque les besoins et les doutes de la communauté scolaire semblent insurmontables, ce cadre peut aider à identifier les domaines qui requièrent une attention particulière. Par exemple, supposons qu'un enseignant ou un groupe d'enseignants résiste à l'adoption du modèle bilingue. Dans ce cas, le modèle peut aider à diagnostiquer ce qui peut manquer - comme une vision, des incitations ou des ressources - et suggérer où concentrer un soutien supplémentaire, une formation ou des ajustements organisationnels pour stimuler leur enthousiasme et leur élan.

Reconnaître la complexité de ce travail fait partie de vos efforts pour garantir l'engagement. Évitez de promettre une transition facile ou des résultats rapides, car cela peut entraîner des problèmes futurs, tels que des membres du personnel déçus, des parents frustrés et des conversations difficiles.

Les dirigeants et les cadres dotés d'outils d'analyse et d'évaluation des difficultés - et d'un plan d'action solide mais souple - sont mieux placés pour anticiper les revers et réagir avec confiance aux obstacles. Cette préparation inspire la confiance et apporte la stabilité dont votre communauté a besoin de la part de ses dirigeants.

2. les défis communs de l'éducation bilingue et leurs solutions

1. Défis en matière de personnel

- Défi : Difficulté à trouver du personnel bilingue ayant la formation pédagogique nécessaire ou à gérer les absences du personnel.
- Solutions possibles : Assurer la formation croisée du personnel en place, offrir des possibilités de développement professionnel et créer un réseau d'enseignants suppléants connaissant le programme.

2. Obstacles à la communication

- Défi : Difficultés linguistiques au sein du personnel, des parents ou de la communauté scolaire au sens large.

- Solutions possibles : Utiliser des services de traduction, des outils de communication bilingues et organiser des ateliers pour favoriser la compréhension mutuelle et des stratégies de communication efficaces.

3. Attentes non concordantes

- Défi : Priorités différentes parmi le personnel, les parents ou les dirigeants de l'école concernant les objectifs ou les résultats du programme bilingue.
- Solutions possibles : Fixer des attentes claires et réalistes dès le départ, fournir des mises à jour régulières et faciliter une communication ouverte afin d'aligner la vision de chacun sur le programme.

4. Impatience à l'égard de l'acquisition de la langue

- Défi : Les adultes peuvent s'attendre à une acquisition rapide d'une seconde langue, ce qui va à l'encontre de l'approche Montessori.
- Solutions possibles : Informer sur le processus naturel et progressif du développement du langage et souligner l'importance d'une approche patiente et à long terme.

5. Faible implication des parents

- Défi : Les parents peuvent ne pas participer aux programmes d'éducation parentale, qui sont essentiels pour soutenir le modèle bilingue.
- Solutions possibles : Proposer des formats flexibles et accessibles pour l'éducation des parents, tels que des sessions en ligne ou des contenus en petits morceaux, et démontrer l'impact positif sur l'apprentissage des enfants.

6. Durabilité du personnel multilingue

- Défi : La baisse des inscriptions peut rendre financièrement non viable le maintien d'un personnel multilingue.
- Solutions possibles : Rechercher des financements alternatifs par le biais de subventions ou de partenariats et mettre l'accent sur le programme bilingue en tant qu'argument de vente unique afin d'attirer davantage de familles.

7. Manque de motivation et d'engagement dans la deuxième langue.

- Défi : Les enfants peuvent ne pas être motivés pour utiliser ou s'engager dans la deuxième langue.
- Solutions possibles : Intégrer la deuxième langue dans des contextes et des activités attrayants et concrets qui font appel aux intérêts des enfants, en utilisant des jeux, des chansons et du matériel pratique.

3. Anticiper et traiter les obstacles et les revers potentiels.

Dans toute mise en œuvre complexe, les obstacles et les revers sont inévitables.

Préparer un plan d'urgence à l'avance n'est pas seulement une bonne pratique, c'est aussi un moyen précieux de réduire le stress en cas de difficultés. Passer du temps, idéalement en équipe, pour identifier les difficultés potentielles peut aider l'école à réagir efficacement et en toute confiance.

3.1 Analyse SWOT d'un programme Montessori bilingue

Une méthode efficace pour cette préparation consiste à effectuer une analyse SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats and Opportunities). Cet outil classique du monde des affaires peut rapidement être utilisé comme un outil de réflexion dans le cadre d'une activité d'équipe, permettant d'identifier les zones de risque et les opportunités tout en tirant parti des forces existantes pour atténuer les défis. Voici un exemple générique ; il est préférable d'être plus précis lorsque vous en créez un pour votre environnement particulier :

Forces et faiblesses

- Des éducateurs expérimentés avec une formation Montessori et une solide connaissance de l'apprentissage centré sur l'enfant.
- La communauté scolaire soutient le programme bilingue et en est enthousiaste.
- Les ressources existantes, telles que le matériel bilingue et les salles de classe culturellement diversifiées.

Faiblesses

- Nombre limité de personnes parlant couramment la deuxième langue cible.

- Formation inadéquate de certains enseignants à l'enseignement et à l'apprentissage des langues secondes.
- Charge de travail élevée pour le personnel, ce qui rend difficile la gestion des responsabilités supplémentaires du programme.

Opportunités

- La demande croissante d'enseignement bilingue dans la région, qui peut attirer de nouvelles inscriptions.
- Disponibilité de subventions ou de possibilités de financement pour les programmes linguistiques et culturels.
- Possibilité de collaboration avec d'autres centres bilingues ou spécialistes des langues dans la région.

Menaces

- La rotation du personnel ou la difficulté à recruter des éducateurs Montessori bilingues qualifiés.
- Inquiétude des parents quant au rythme d'acquisition d'une seconde langue.
- Les facteurs économiques qui pourraient conduire à des contraintes budgétaires, limitant les ressources du programme.

Cette analyse permet à l'équipe de se concentrer sur l'exploitation des forces et des opportunités, tout en s'attaquant aux faiblesses et en préparant des stratégies pour atténuer les menaces. En voici un exemple :

- Pour remédier à la pénurie de personnel bilingue (point faible), l'école pourrait envisager des cours de développement professionnel ou rechercher des partenariats avec des universités ou des écoles de langues locales (opportunité).
- Pour atténuer les inquiétudes concernant la rotation du personnel (Menace), créez un plan de fidélisation des enseignants comprenant des opportunités de développement professionnel, des salaires compétitifs ou des congés supplémentaires, et favorisez un environnement de travail positif et encourageant.

Cette analyse SWOT doit être adaptée aux spécificités de votre contexte et servir de base à une planification proactive.

4. Cultiver la résilience et la patience dans l'élaboration des programmes.

La création d'une culture scolaire forte pour l'équipe est la base du soutien à la résilience et à la patience à l'intérieur des murs de l'école. Lorsque les gens ont le sentiment d'appartenir à une communauté dont la culture leur permet d'exprimer leurs doutes et leurs préoccupations, de partager leur travail, d'expérimenter et de faire des erreurs, ils sont plus susceptibles de se sentir suffisamment compris et motivés pour surmonter les difficultés et les revers.

Pour que les programmes bilingues soient couronnés de succès, il faut que toutes les parties prenantes comprennent les étapes fondamentales du développement des langues. Cette connaissance permet d'encourager la patience et la résilience en fixant des attentes réalistes en matière de progrès.

Les enseignants devraient également étudier l'acquisition du langage et sa relation avec le développement de l'enfant (voir section 2.3. Apprendre ou acquérir une seconde langue), être en mesure de faciliter l'apprentissage d'une seconde langue dans les quatre modes de communication (voir section 2.4. Modes de communication et leur développement dans les secondes langues des enfants) et de comprendre comment et pourquoi nous évaluons le développement du langage (voir les sections 2.7. Évaluation : rendre visibles le processus et les progrès de l'apprentissage et 3.8. L'évaluation dans l'apprentissage d'une L2). L'évaluation dans l'apprentissage des L2). Cela inclut le personnel enseignant qui n'est pas directement responsable de l'enseignement des langues secondes. La compréhension des objectifs fondamentaux dont leurs collègues sont responsables renforcera la collaboration au sein de l'école.

La création ou l'obtention de matériel pour aider les familles scolaires à comprendre le développement linguistique de leurs enfants et la mise en place d'un programme d'éducation parentale sont également des outils efficaces pour renforcer la collaboration entre la famille et l'école. Le maintien de bons programmes de communication aide la communauté à se concentrer sur la vision et à être informée des progrès et des adaptations du plan.

Les enseignants ont besoin d'espace, de temps et de soutien pour s'adapter au changement, comme n'importe qui d'autre. Le passage d'un programme monolingue à un programme bilingue peut amener les membres du personnel qui n'ont pas confiance en leurs compétences linguistiques à se sentir menacés, sous-estimés ou gênés, même s'ils ne sont pas directement responsables de ce domaine

d'apprentissage particulier. La direction de l'école devrait établir une politique linguistique interne claire (voir section 1.2 Définir les résultats de l'apprentissage des langues : le quoi) qui décrit les attentes linguistiques des différents membres du personnel dans des contextes spécifiques.

En outre, il est important d'accorder une attention particulière à l'inclusion du personnel multilingue dans les équipes. Tout le personnel peut-il accéder aux informations partagées si les réunions se déroulent dans une langue spécifique ? Si ce n'est pas le cas, quelles mesures seront prises pour les inclure ? Il peut être nécessaire d'adapter les horaires des réunions ou d'organiser des réunions parallèles dans différentes langues. Comment le personnel communiquera-t-il s'il ne partage pas une langue commune, et cela doit-il être pris en compte lors du processus de recrutement ? Un examen attentif de ces questions permet à tous les membres du personnel de se sentir en sécurité et valorisés au cours du processus de changement.

Essayez de créer une culture d'apprentissage des langues à l'échelle de l'école (voir section 3.1 Développer une culture d'apprentissage des L2). Encouragez l'authenticité au sein de votre équipe ; la première étape consiste toujours à ce que la direction soit ouverte et honnête quant à sa propre courbe d'apprentissage. Soulignez les succès et les efforts de chaque membre du personnel pour améliorer ses compétences linguistiques. Encouragez un environnement où faire des erreurs fait partie du processus et où les gens peuvent pratiquer en toute sécurité les langues qu'ils apprennent. Vous pouvez appliquer à votre établissement pour adultes un grand nombre des stratégies décrites à la section 3.1 de ce guide, qui traite des stratégies visant à créer une culture de l'apprentissage des langues dans les salles de classe.

Pour éviter de créer des tensions entre les locuteurs d'une langue et ceux d'une autre, la première chose à faire est de ne pas accorder plus d'importance à une langue qu'à une autre. Il peut être contraire à l'éthique de rémunérer davantage les locuteurs d'une langue que ceux d'une autre, par exemple, malgré les difficultés potentielles à attirer des candidats possédant des compétences linguistiques recherchées. Demandez-vous comment aborder cette question avec sensibilité ; la division ne cultive pas la résilience.

L'apprentissage d'une langue est une épreuve de patience, car il se passe beaucoup de choses sous la surface qui ne sont pas évidentes au premier coup d'œil. Les apprenants de langues, en particulier ceux qui apprennent une langue plus tard dans leur vie, décrivent souvent le processus comme étant loin d'être sans heurts. La

patience et la motivation peuvent s'émousser de temps à autre, et les sentiments de confiance accrue sont souvent suivis de périodes de frustration et d'un sentiment de stagnation. Bien que les enfants qui acquièrent une deuxième langue à un âge précoce évitent souvent ces sentiments, il n'est pas rare que les adultes projettent leurs propres frustrations sur le processus.

Le fait de planter le décor : l'acquisition et le développement du langage dans la deuxième partie de ce guide peut aider à comprendre pourquoi l'apprentissage d'une langue n'est pas un processus linéaire, ni toujours ouvert. Pour aider les apprenants en langues et leurs familles à surmonter les périodes de frustration, il convient de partager des exemples de réussite, de les rassurer en se référant aux étapes du développement des langues et de les encourager à faire confiance au processus. Pour y parvenir de manière convaincante, les enseignants et les chefs d'établissement doivent être bien informés. L'utilisation de ce guide est un pas positif dans cette direction.

5. Explorer ensemble les avantages du bilinguisme et les aligner sur les valeurs de la communauté scolaire.

Dans la première partie de ce guide, nous avons exploré les avantages du bilinguisme. La création d'une charte d'équipe pour activer la vision de devenir une école bilingue est une bonne stratégie pour motiver tout le monde à soutenir la vision d'établir un programme bilingue. Lorsque vous créez les déclarations qui composent la charte, reliez les avantages aux valeurs du centre. Par exemple, de nombreuses écoles ont une mission ou une vision qui met l'accent sur la préparation des élèves à la vie dans un monde globalisé ou qui les prépare à relever les défis de l'avenir :

L'énoncé de mission actuel : "Préparer les enfants à la vie dans un monde globalisé".

L'avantage déclaré du bilinguisme dans le programme : "Développer une perspective globale et se sentir plus à l'aise dans des situations multilingues".

Lettre de l'équipe du programme bilingue : "Pour se préparer à la vie dans un monde globalisé, nos élèves participeront à notre programme bilingue afin de développer des attitudes interculturelles et de se sentir à l'aise dans des contextes multilingues".

Les chartes d'équipe les plus efficaces sont créées grâce à la collaboration et à l'adhésion des membres de la communauté. Les membres du personnel qui participent

au brainstorming et à la rédaction de la charte comprennent mieux l'objectif du programme et se sentent plus responsables de sa réussite. Leur participation apporte des perspectives et des connaissances diverses à la charte, tout en exerçant une influence réaliste et éclairée sur ses intentions.

Les chartes d'équipe peuvent inclure les aspirations et les intentions du programme et clarifier l'objectif poursuivi par les membres de l'équipe. Il est important que la charte serve de guide en cas de problèmes, et il est donc essentiel d'y inclure des déclarations sur la communication respectueuse et les mesures à prendre pour les résoudre. La charte exprime la manière dont l'équipe souhaite travailler ensemble pour atteindre ses objectifs. Les modèles de charte d'équipe en ligne fournissent plusieurs exemples de ce qui est possible. Une charte est un document de travail qui doit être revu au fil du temps.

Le processus de collaboration renforce la cohésion de l'équipe, instaure la confiance et permet d'identifier et de résoudre à un stade précoce les éventuels malentendus ou divergences de points de vue. Lorsque les membres de l'équipe participent à la rédaction de la charte, ils comprennent mieux comment la mettre en œuvre efficacement et peuvent communiquer leurs objectifs plus clairement aux autres. En alignant les valeurs existantes de la communauté sur les attentes réalisables du programme bilingue, la charte présente une voie naturelle et logique pour la communauté.

Pause et réflexion

- Comment pouvez-vous intégrer les principes de collaboration et d'objectifs communs dans votre classe ?
- Comment vos initiatives bilingues s'alignent-elles sur les valeurs de votre école ?
- Comment pouvez-vous encourager la résilience et la patience chez vos élèves et vos collègues alors que vous êtes aux prises avec les complexités du développement des langues bilingues ?
- Comment aborder les attentes divergentes des parents et du personnel en ce qui concerne l'enseignement bilingue ?
- En réfléchissant à l'outil d'analyse SWOT, quels sont les points forts sur lesquels vous pouvez vous appuyer dans votre classe pour soutenir le programme bilingue ?
- "Quelles solutions pouvez-vous imaginer pour répondre aux menaces identifiées dans l'analyse SWOT ?