

## Deuxième partie

# Comprendre les langues

### Contenu

2.0. Introduction à la partie II

2.1 Contexte : acquisition et développement du langage

2.2. Le rôle de la langue dans l'identité et l'enracinement culturels

2.3 Apprentissage ou acquisition d'une seconde langue

Modes de communication dans le développement élémentaire d'une L2 2.5.

2.5. Établissement d'une culture de classe L2 et autonomie de l'apprenant

2.6. Étapes de l'acquisition d'autres langues par les enfants

2.7. Évaluation : rendre le processus d'apprentissage visible

## **2.0 Introduction à la partie II :**

La deuxième partie propose aux accompagnateurs de classe et aux chefs d'établissement une introduction aux théories de l'acquisition et de l'apprentissage des langues à l'école.

La section 2.1 examine le développement inné du langage chez les nourrissons et les jeunes enfants, ainsi que les étapes clés du développement et le passage de l'alphabétisation orale à l'alphabétisation écrite. La section 2.2, "Le rôle de l'identité linguistique et de l'enracinement culturel", explore la relation entre la langue, la culture et l'identité. Elle aborde les compétences linguistiques et les stratégies visant à impliquer les familles dans la définition des objectifs.

La section 2.3 donne un aperçu des distinctions entre l'acquisition et l'apprentissage des langues. Elle souligne l'importance de la conscience métalinguistique dans le développement de la littératie et examine en quoi l'acquisition naturelle de la grammaire peut différer des méthodes traditionnelles d'enseignement de la grammaire.

La section 2.4 présente une description complète des modes de communication et explore la manière dont les compétences d'alphabétisation sont transférées d'une langue à l'autre. La section 2.5 examine les méthodes d'autonomie de l'apprenant, tandis que la section 2.6 décrit les étapes essentielles de l'acquisition des langues que les éducateurs doivent comprendre.

La partie se termine par une discussion sur l'évaluation et le Cadre européen commun de référence (CECR), en soulignant comment ses énoncés "peuvent faire" servent d'outils efficaces pour aider les apprenants à reconnaître et à évaluer leurs compétences linguistiques.

## 2.1 Le contexte : l'acquisition et le développement du langage

### Contenu

1. L'acquisition du langage dans l'enfance
2. Le langage chez les jeunes enfants et la petite enfance
3. Développement du langage à l'école primaire

### Principales conclusions

- Les enfants font preuve d'une **capacité innée** d'acquisition du langage, en particulier pendant les périodes sensibles.
- Les nourrissons connaissent des **périodes sensibles critiques** au cours desquelles ils peuvent distinguer les sons de la parole jusqu'à l'âge de 6 mois environ, après quoi cette capacité diminue.
- Les **étapes clés** du développement du langage comprennent l'apparition des premiers mots vers l'âge d'un an, tandis que les enfants bilingues acquièrent le vocabulaire plus lentement.
- Entre 2 et 6 ans, les enfants font preuve d'un **développement grammatical** significatif, tout en élargissant rapidement leur vocabulaire et sa complexité.
- Entre 6 et 12 ans, **la transition vers l'alphabétisation** consiste à passer de l'apprentissage de la lecture à la lecture pour la connaissance, en améliorant le vocabulaire et les compétences.

### Introduction

Cette section offre une vue d'ensemble de l'acquisition du langage, couvrant ses étapes fondamentales, de la petite enfance aux années élémentaires. Le développement du langage est un processus complexe, influencé à la fois par des prédispositions biologiques innées et par la qualité des interactions environnementales. Nous explorons les périodes critiques qui facilitent l'absorption précoce du langage, en mettant l'accent sur la façon dont ces expériences précoces façonnent les capacités linguistiques des enfants. En outre, nous analysons l'évolution des compétences linguistiques chez les jeunes enfants et leur progression vers l'alphabétisation au cours des années d'école primaire. En comprenant ces étapes, les éducateurs peuvent mieux soutenir le développement linguistique des enfants, en particulier dans des contextes multilingues, en garantissant des conditions optimales pour l'apprentissage des langues.

## 1. L'acquisition du langage dans l'enfance

Il existe différentes écoles de pensée sur les facteurs qui permettent aux êtres humains de développer le langage. L'existence d'une prédisposition innée au langage est aujourd'hui reconnue comme un fait scientifiquement prouvé. Les êtres humains naissent avec ce que l'on a appelé une prédisposition innée pour le langage, bien que les experts aient des points de vue différents sur les spécificités de cette prédisposition biologique (par exemple, la linguistique générative, basée sur la théorie développée par Noam Chomsky, par opposition aux perspectives basées sur l'utilisation, telles que celles de Michael Tomasello). Quelle que soit la perspective théorique que nous préférons ou assumons, les professionnels impliqués dans l'éducation linguistique des enfants, dans leur première langue ou dans d'autres langues, ont le privilège d'observer, de guider et de participer à l'épanouissement de la capacité humaine unique de communication linguistique et de pleine participation aux usages sociaux de la langue.

Le processus d'acquisition de notre (nos) première(s) langue(s) - dans de bonnes conditions, plusieurs langues peuvent être acquises simultanément - commence avant même la naissance. Lorsque le fœtus a développé ses organes auditifs, au cours des 10 dernières semaines de gestation, il peut distinguer les voyelles de la ou des langues de sa mère des autres sons, et il porte donc déjà une attention particulière aux phonèmes (sons) de ces langues : les premières étapes du processus d'acquisition (Moon, Lagercrantz et Kuhl, 2012). Il est clair que les conditions dans lesquelles l'acquisition du langage a lieu, avant la naissance, pendant la petite enfance et les premières années de la vie, font partie de la "magie" qui permet à tous les enfants humains au développement typique de devenir pleinement compétents dans l'interaction orale, quelle que soit la langue qu'ils sont en train d'acquérir, sans effort conscient apparent.

Cette capacité d'absorption précoce du langage a lieu pendant une période critique, ou période sensible, pour l'acquisition du langage. Les périodes sensibles sont des fenêtres temporelles au cours desquelles certaines caractéristiques essentielles

doivent être stimulées et se développer. Ces caractéristiques comprennent les sens tels que la vue, les besoins de survie tels que l'attachement et d'autres facultés telles que le langage. Après cette période, il peut être impossible de développer pleinement certaines d'entre elles (plus de références et de détails [ici](#)). Dans les travaux de Maria Montessori, comme expliqué dans la première partie, plusieurs périodes sensibles ont été postulées en plus du langage.

Pour revenir à l'exemple précédent, dans le domaine du langage, il existe de nombreuses preuves scientifiques de l'existence d'une période sensible pour la phonologie. Les jeunes bébés peuvent entendre les distinctions phonologiques, c'est-à-dire les contrastes entre les sons qui différencient les mots d'une langue. En anglais, les sons /l/ et /r/ distinguent, par exemple, *la droite* de la *lumière*, mais dans d'autres langues, comme le japonais, ce ne sont pas des sons phonologiquement contrastés, c'est-à-dire qu'ils ne différencient aucun mot. Vers l'âge de 6 mois, le bébé commence à perdre la capacité de percevoir les contrastes sonores qui ne sont pas significatifs dans la ou les langues qu'il est en train d'acquérir. À l'âge de 14 mois, le nourrisson aura établi une représentation phonologique clairement marquée de sa (ses) première(s) langue(s) (Bialystok et al., 2009), c'est-à-dire qu'il aura une conscience claire des sons spécifiques et significatifs de sa (ses) première(s) langue(s), par opposition à d'autres sons. Cette expérience précoce peut affecter de manière significative l'acquisition d'autres langues par l'enfant plus tard dans la vie ; par exemple, toute autre langue peut être parlée avec un accent évident si l'acquisition commence après cette période sensible.

Ces périodes sensibles sont, en partie, déterminées biologiquement ; cependant, comme l'affirme Ellen Bialystok (2009), le développement biologique de l'acquisition du langage est "finement ajusté aux caractéristiques de l'environnement, aux capacités attentionnelles et perceptuelles de l'enfant, et au développement des compétences cognitives et conceptuelles" (p. 91). Ainsi, d'une part, les nourrissons et les très jeunes enfants sont physiologiquement "préparés" à l'acquisition du langage, ce qui signifie que leur développement naturel implique certains processus de maturation biologiquement déterminés qui, à leur tour, déclenchent ou guident le processus d'acquisition du langage. Mais, d'autre part, ces processus dépendent de

l'information et de l'interaction avec les autres, dans un environnement externe qui doit remplir certaines conditions.

Lorsque l'on observe le développement d'un bébé, certaines étapes cruciales se distinguent, par exemple le moment où il produit son premier mot significatif. En moyenne, les enfants acquièrent leur premier mot vers leur premier anniversaire. Une autre étape décisive est le moment où l'enfant élargit son vocabulaire pour atteindre environ 50 mots à 18 mois en moyenne. Les enfants monolingues et bilingues atteignent ces deux étapes à peu près au même âge. Cependant, les enfants bilingues acquièrent le vocabulaire plus lentement dans chacune des deux langues qu'un enfant monolingue dans sa seule langue, et cette tendance se maintient au fil du temps. Il est difficile de déterminer si la somme de tous les mots du vocabulaire d'un enfant bilingue ou multilingue est similaire à celle du vocabulaire d'un enfant monolingue. En tout état de cause, il est probable que le fait d'avoir un vocabulaire dans plus d'une langue ne signifie pas que l'enfant connaît moins de mots au total, mais que les mots sont répartis entre leurs langues. Il est important de garder cela à l'esprit si nous travaillons avec des enfants exposés à plus d'une langue dès la naissance : les enseignants peuvent, par inadvertance, décourager les parents ou précipiter les conséquences négatives en commentant la pauvreté du vocabulaire d'un enfant multilingue dans l'une de leurs langues. Au contraire, il est primordial de valoriser les progrès des enfants en tant que multilingues.

## 2. Le langage chez les jeunes enfants et la petite enfance

Le développement de la caractéristique déterminante du langage humain émerge à partir de l'étape critique que constitue la capacité à produire une cinquantaine de mots. La compétence grammaticale d'un enfant se développe parallèlement à son vocabulaire ; au-delà de la connaissance des sons ou des mots individuels, elle comprend les combinaisons grammaticales de mots qui expriment des énoncés ou des phrases. Les tendances humaines à l'exploration, à l'orientation et, surtout, à la communication incitent les enfants à progresser dans leurs compétences linguistiques, en développant les principales caractéristiques du langage - sons, mots et grammaire - dans un environnement approprié qui leur donne l'occasion de partager des expériences et d'interagir avec d'autres.

Le premier plan de développement (jusqu'à l'âge de 6 ans) comprend une première phase que Montessori attribue aux périodes sensibles du langage. Au cours de la dernière phase de ce plan, la maîtrise par l'enfant des sons, des mots et de la grammaire de sa (ses) langue(s) s'élargit et s'approfondit. Lorsque le vocabulaire atteint une cinquantaine de mots et que l'enfant commence à développer des représentations grammaticales, il progresse rapidement dans ces deux domaines, acquérant en moyenne 6 nouveaux mots par jour entre 2 et 6 ans. Leurs énoncés commencent à inclure des informations grammaticales plus raffinées, telles que :

- groupes de noms comprenant un adjectif + un nom
- les verbes au passé
- des connecteurs tels que "et" ou "mais".
- des prépositions pour exprimer le lieu et le mouvement
- et suivants : formes plurielles
- possessifs
- les clauses de subordination pour décrire les noms (clauses relatives)
- les structures interrogatives (formes interrogatives).

Les enfants qui entrent dans la deuxième phase de développement ont une maîtrise orale assez solide de leur(s) langue(s) et leur vocabulaire à l'âge de 5 ans est généralement composé d'environ 10 000 mots.

### 3. Développement du langage à l'école primaire

C'est au cours de la deuxième phase du développement que les enfants sont fortement incités à élargir leur participation au monde social, de sorte que les compétences linguistiques qu'ils ont développées sont cruciales et deviennent de plus en plus sophistiquées tout au long de cette période. L'alphabétisation, c'est-à-dire la capacité à lire et à écrire couramment, est le domaine le plus important et le plus crucial du développement linguistique entre 6 et 12 ans, bien que nous continuions à progresser dans ce domaine pendant de nombreuses années jusqu'à l'âge adulte.

Les recherches sur le développement et l'évaluation de l'alphabétisation montrent que les enfants passent généralement d'une phase d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (dans le premier sous-plan, de 6 à 8 ou 9 ans environ) à une nouvelle phase de lecture pour apprendre, à partir de 9 ans environ.

Lire pour apprendre sera la base du passage aux étapes éducatives suivantes et est fondamental pour leurs progrès éducatifs au troisième plan de développement (de 12 à 18 ans). C'est à ce moment-là que l'apprentissage autonome par la lecture, la prise de notes et l'écriture de textes divers sera la clé de leur progression éducative dans la plupart des cas. Pendant ce temps, le vocabulaire de l'enfant continue de s'enrichir à un rythme plus rapide, grâce à une interaction orale de plus en plus sophistiquée et à tous les nouveaux mots et expressions auxquels il est exposé lors de la lecture de différents textes. Qu'il lise pour découvrir et apprendre de nouvelles choses ou pour le plaisir.

L'apprentissage linguistique qui s'effectue par la lecture de textes, caractérisés par différents objectifs de l'auteur (divertir, informer, persuader...), est également combiné à l'apprentissage par l'enfant de nouvelles situations sociales dans lesquelles il interagit avec des personnes jouant différents rôles (figures d'autorité, pairs, enseignants ou guides, prestataires de services, etc.) Cette variation de l'input, ou *exposition*, permet d'acquérir une compréhension plus précise des différentes façons dont la langue est utilisée. Ces expériences aident les enfants à devenir des utilisateurs du langage capables de transmettre leurs messages avec un vocabulaire plus ou moins complexe et d'employer des structures de phrases et des stratégies pour exprimer la déférence, la coopération ou d'autres façons d'entrer en relation avec les autres. La conscience qu'a l'enfant en développement de ces nuances du langage et de la façon dont nous l'utilisons pour communiquer et participer à différentes relations se construit progressivement et s'applique avec une habileté croissante.

Toutes les informations fournies jusqu'à présent dans cette section se réfèrent en général à l'acquisition par les enfants de la (des) langue(s) de leur famille et de la société en général, ainsi qu'à la scolarisation ; à partir de ces processus, certaines comparaisons peuvent être établies avec les caractéristiques de l'acquisition et du développement d'une deuxième langue ou d'une langue supplémentaire. Dans la

section suivante, nous explorerons les aspects les plus susceptibles d'intéresser les lecteurs : comment les enfants acquièrent-ils et apprennent-ils une deuxième langue, une langue ultérieure ou une langue supplémentaire, comment les guides Montessori, les enseignants, les assistants et les autres professionnels de l'éducation Montessori peuvent-ils répondre à leurs besoins et promouvoir de manière optimale leur réussite éducative dans un environnement multilingue ou bilingue ?

Pause et réflexion

- Quelle est l'information qui m'a le plus surpris à la lecture de ce texte ?
- Comment ma compréhension de l'acquisition des langues a-t-elle évolué à la suite des idées présentées ?
- Quelles pratiques pouvons-nous adopter pour aider les enfants à comprendre et à gérer les nuances de l'utilisation de la langue dans différents contextes sociaux ?

## 2.2 Le rôle de la langue dans la formation de l'identité et l'enracinement culturel

### Contenu

1. Le rôle de la langue dans la formation de l'identité et l'enracinement culturel
2. Compétences linguistiques chez les personnes bilingues ou multilingues

### Principales conclusions

- Le rôle **du langage et de l'identité** est crucial, car il contribue à la création de liens, au sentiment d'appartenance et au développement de l'identité de l'enfant.
- **L'utilisation culturelle de la langue** implique des pratiques sociales spécifiques qui évoluent au sein des groupes et façonnent l'identité individuelle et collective.
- La **motivation dans l'apprentissage des langues** est fortement influencée par le stade de développement de l'enfant et la présence de pairs.
- **Les nuances de la dominance linguistique** indiquent que la compétence d'un enfant bilingue varie en fonction du contexte.
- **La fixation d'objectifs en collaboration** avec les familles pour établir des objectifs d'apprentissage linguistique appropriés est conforme aux principes Montessori.

### Introduction

Dans cette section, nous explorons la relation profonde entre le langage, la formation de l'identité et l'enracinement culturel, en soulignant comment le langage sert non seulement d'outil de communication, mais aussi d'élément vital dans le développement d'un sentiment d'appartenance et d'un sentiment d'identité. À mesure que les enfants élargissent le champ de leurs interactions sociales, le langage devient un élément essentiel de leurs relations et de leurs expériences, façonnant leurs identités dans des contextes culturels. Nous examinons comment les usages sociaux de la langue varient d'une culture à l'autre et comment ces variations influencent les motivations et les comportements des enfants, en particulier dans les contextes multilingues. En reconnaissant la nature fluide de l'identité dans la société contemporaine, les éducateurs peuvent mieux soutenir les enfants dans leur engagement avec des langues supplémentaires, leur permettant ainsi de faire partie de communautés linguistiquement diverses. Dans cette section, nous présentons également des informations sur le concept de compétence linguistique. Une bonne compréhension de ce concept peut aider les enseignants à être pleinement conscients des compétences des

enfants dans toutes les langues qu'ils développent à la maison et dans la communauté scolaire.

## 1. Le rôle de la langue dans la formation de l'identité et l'enracinement culturel

L'une des raisons pour lesquelles le langage a une grande valeur pour les êtres humains est qu'en parlant une langue particulière, nous développons notre sentiment de connexion avec les autres et d'appartenance - des besoins fondamentaux qui sont à la base du bien-être et du développement dans tous les domaines de la vie. Au fur et à mesure que les jeunes enfants grandissent et s'épanouissent, ils forment en même temps leur identité, et la langue est intimement liée à ce processus. Le langage devient une lentille à travers laquelle chaque personne fait l'expérience de sa vie et donne un sens aux situations et aux relations dans lesquelles elle est impliquée.

En outre, au sein de chaque culture, les usages sociaux de la langue façonnent des manières spécifiques de fonctionner et de faire les choses. Nous choisissons les formes linguistiques qui sont culturellement appropriées à la situation et à l'objectif de nos interactions, qu'il s'agisse de la manière dont nous saluons les autres, partageons un repas ou effectuons un achat, ou de la manière dont nous demandons de l'aide, racontons des histoires ou faisons preuve de gentillesse. Ces manières de faire les choses et de leur donner un sens par le biais de la langue évoluent constamment dans les groupes sociaux, affectant les codes de comportement et la compréhension individuelle et collective de l'identité et de la position dans le monde social.

L'impact de la langue sur ces aspects les plus essentiels de notre être - l'identité et la culture - doit être pris en compte lors de l'introduction d'une langue supplémentaire dans la vie quotidienne des enfants, par exemple dans une école bilingue. Les enfants sont fortement animés par les tendances humaines mentionnées dans la première partie, et leur comportement et leurs besoins sont également déterminés par les caractéristiques de leur plan de développement. Ce sont là quelques-uns des nombreux facteurs qui influencent la motivation des enfants et leur capacité à

progresser dans l'acquisition de nouvelles langues, au-delà des décisions ou des attentes de leurs parents/tuteurs et de leurs éducateurs.

Les éducateurs qui souhaitent guider les enfants dans le développement d'une deuxième langue ou d'une langue supplémentaire doivent s'efforcer de les aider à construire leur identité en tant que locuteurs de cette nouvelle langue. Cette question s'inscrit dans un domaine complexe et en évolution rapide, celui des notions contemporaines d'identité dans les sociétés d'aujourd'hui ; pour diverses raisons, l'identité est devenue un concept plus fluide et plus souple. Comme l'indiquent Dörnyie et Ushioda (2009), le monde auquel sont confrontés les apprenants d'une deuxième langue ou d'une langue supplémentaire "est de plus en plus caractérisé par la diversité et la fluidité linguistiques et socioculturelles, où l'utilisation de la langue, l'ethnicité, l'identité et l'hybridité sont devenues des questions d'actualité complexes" (p. 1). Pour que les enfants ressentent une motivation profonde et durable à devenir des locuteurs de l'anglais, ils doivent être ouverts au sentiment d'appartenir à une communauté mondiale non spécifique d'utilisateurs de l'anglais et, avec le temps, créer une représentation interne d'eux-mêmes en tant que membres de cette communauté.

Par exemple, les éducateurs Montessori interrogés dans le cadre de notre étude mentionnent souvent que la présence d'enfants monolingues dans la **langue cible de** l'école au sein d'un groupe-classe peut être un facteur crucial pour déterminer les langues que les enfants sont enclins à parler et à vouloir améliorer. Si la langue cible est l'anglais et qu'un ou deux enfants dont l'anglais est la seule langue rejoignent une classe primaire, toute la classe d'apprenants ESL/AL est plus encline à adopter l'anglais comme langue préférée pour interagir et jouer à l'école. Cela est logique si l'on tient compte de l'une des caractéristiques fondamentales du second plan : le désir profond de l'enfant de développer, de renforcer et d'approfondir ses relations sociales. Le désir de s'identifier à ses pairs est une force puissante qui peut pousser les enfants, au-delà de tous les efforts que peuvent faire les adultes, à se motiver pour utiliser et améliorer la langue cible. Faire l'expérience que d'autres enfants, des pairs qu'ils admirent ou avec lesquels ils veulent se lier d'amitié, ne parlent que la langue cible rend le besoin d'apprendre cette langue très réel dans l'univers de l'enfant, au-delà de tous les efforts que les adultes peuvent faire pour le motiver.

Lorsque les écoles sont multilingues, comme l'école Palau Montessori de Figueras (Espagne), la dynamique affectant le choix et l'utilisation des langues devient plus complexe. La langue régionale de la communauté est le catalan, la langue nationale est l'espagnol et les autres langues de l'école sont l'anglais et le français. La communauté scolaire (les enfants et leurs familles, ainsi que le personnel de l'école) comprend des personnes issues de milieux différents et qui ont des profils et des priorités linguistiques variés ; certaines familles choisissent cette école parce qu'elles viennent de l'extérieur, qu'elles sont peut-être nouvelles dans la région, et qu'elles souhaitent que leurs enfants apprennent en priorité le catalan ou l'espagnol. L'espagnol peut être la cible préférée de certains, étant donné son statut de langue largement parlée ; cependant, les enfants eux-mêmes peuvent rapidement développer des priorités différentes ; la langue d'interaction sociale dans leur classe est souvent le catalan.

A long terme, si les enfants restent à Figueras, ils sont susceptibles de développer une grande aisance en espagnol et en catalan, bien qu'un aperçu de leurs compétences linguistiques à un moment donné puisse montrer qu'ils sont meilleurs dans l'une ou l'autre langue. Le programme d'éducation bilingue de l'école prévoit que chacune de ces deux langues soit le support de travail pendant des périodes alternées de deux semaines, ce qui permet un développement équilibré des deux langues. L'anglais étant la troisième langue, les élèves atteignent généralement le niveau "utilisateur de base" (A2 selon le CECR) à la fin de l'école primaire.

Les situations où les espoirs des parents entrent en conflit avec les choix et les préférences de l'enfant pour une langue ou une autre peuvent facilement créer des tensions et des pressions sur l'enfant. Cette tension résulte d'une compréhension limitée des besoins liés à la tendance humaine fondamentale de l'enfant à s'engager dans la communication et à développer les compétences socio-émotionnelles nécessaires qui sont fondamentales pour le deuxième plan de développement qui pousse naturellement l'enfant à donner la priorité à la langue de l'interaction sociale entre pairs. Le personnel de l'école

doit être prêt à expliquer ces questions aux parents et à les aider à adopter une perspective plus large, au-delà de l'"instantané" linguistique d'une période donnée. Le personnel peut rappeler aux parents que même si une langue est dominante dans l'environnement de l'enfant et devient sa langue préférée pendant un certain temps, cela ne déterminera pas ses capacités à long terme tant qu'il est constamment exposé à l'autre ou aux autres langues dans diverses situations (cours, télévision, jeux, musique, etc.).

### **Pause et réflexion**

- Comment favoriser un environnement social positif dans lequel les apprenants de L2 se sentent motivés pour utiliser la langue cible ?  
motivés à utiliser la langue cible ?
- Comment observez-vous et soutenez-vous le rôle de la langue dans la formation de l'identité de vos apprenants ?  
Comment observez-vous et soutenez-vous le rôle de la langue dans la formation de l'identité de vos apprenants, en particulier lorsqu'ils apprennent une deuxième langue (L2) ?
- Comment gérez-vous les situations dans lesquelles les préférences linguistiques de l'enfant en matière d'interaction sociale diffèrent de celles attendues par les parents ou les tuteurs ?  
Comment gérez-vous les situations dans lesquelles les préférences linguistiques de l'enfant en matière d'interaction sociale diffèrent de celles attendues par les parents ou les tuteurs ?
- Compte tenu de la dynamique multilingue de votre classe, comment aidez-vous les élèves à naviguer dans leurs identités linguistiques ?  
aider les élèves à naviguer dans leurs identités linguistiques, en particulier lorsque leurs identités sociales et celles de leurs pairs déterminent leurs préférences linguistiques ?  
L'identité sociale et le groupe de pairs déterminent-ils leurs préférences linguistiques ?

## 2. Compétences linguistiques chez les personnes bilingues ou multilingues

Le débat sur l'âge mentionné ci-dessus porte sur la question de savoir si le fait de commencer plus tard dans l'enfance, l'adolescence ou l'âge adulte rend plus difficile la maîtrise d'une deuxième langue. En général, plus une personne est âgée lorsqu'elle commence à entendre ou à utiliser la langue cible, plus il lui est difficile d'atteindre la fluidité et la compétence. Le moment où un apprenant commence à entendre et éventuellement à utiliser régulièrement une nouvelle langue est appelé l'âge d'apparition ou l'âge d'acquisition (AoA) (Birdsong (2014).)

D'autre part, il est important de garder à l'esprit que la première langue acquise n'est pas nécessairement la langue dominante d'une personne. Comme l'explique David Birdsong, l'un des principaux experts de ce concept, la dominance linguistique, "les asymétries observées dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la recherche", est une notion qui n'a pas de sens.

La maîtrise ou l'utilisation d'une langue par rapport à une autre" (p. 374) est déterminée par deux aspects : les dimensions et les domaines. **Les dimensions** sont les domaines linguistiques dans lesquels nous pouvons identifier la maîtrise d'une langue, tels que les suivants :

- **L'aisance à l'oral** (parler sans trop d'hésitation et être capable d'ajuster le volume, l'intonation et la clarté de la voix) ;
- le vocabulaire (techniquement, la **diversité lexicale** : connaître des mots qui sont associés à de nombreuses situations et objectifs différents) ;
- la **longueur des phrases** (être capable de faire des phrases plus longues et plus complexes) et
- **une compréhension précise.**

**Les domaines** sont les contextes et les façons dont nous utilisons la langue dans différents domaines, comme par exemple :

- à l'école : avec des pairs, de l'enfant à l'adulte et vice versa, en faisant un exposé ou une présentation ;

- pour les transactions : en ligne, dans un magasin, au jeu, dans les transports, etc.

Ainsi, les domaines impliquent des *activités* dans lesquelles le locuteur a certains objectifs ou intentions, tandis que les dimensions sont inhérentes au fait d'être un locuteur de n'importe quelle langue, dans n'importe quelle situation ; les domaines sont des activités et des situations dans lesquelles nous appliquons les dimensions de la compétence linguistique.

Ces notions sont importantes pour comprendre comment décrire et évaluer la compétence bilingue ou multilingue. Un enfant bilingue n'est pas seulement dominant dans une langue, mais il l'est dans une certaine mesure. En d'autres termes, pour identifier avec précision les nuances de la compétence bilingue, nous devons prendre en compte la compétence de l'apprenant à utiliser une langue dans différentes dimensions et dans différents domaines. Souvent, un adulte qui a appris une autre langue à l'école peut utiliser cette langue pour lire et éventuellement écrire, mais lorsqu'il s'agit de compréhension et de production orale, il est sévèrement limité. Ou, comme le dit Birdsong (2014) :

"Un individu bilingue donné peut être très dominant dans une langue en termes de vitesse d'élocution, mais en même temps montrer une faible connaissance de la morphologie flexionnelle de cette langue [c'est-à-dire comment utiliser correctement les formes singulières ou plurielles, la conjugaison des verbes et d'autres formes de grammaire]. Un autre hypothétique bilingue peut avoir une maîtrise impeccable des caractéristiques formelles de l'accord dans une langue, mais avoir plus de difficultés à comprendre les conversations téléphoniques dans cette langue par rapport à l'autre" (p. 377).

Ce que Birdsong veut dire ici, c'est que certains bilingues peuvent utiliser l'une de leurs langues très couramment pour transmettre des messages, mais ne pas utiliser la grammaire avec précision. D'autres personnes peuvent être très précises dans la forme de leur discours, mais lentes à comprendre et à dire les choses correctement dans certaines situations, y compris des situations quotidiennes telles que les appels téléphoniques.

Les implications de ces concepts sont pertinentes pour les éducateurs des programmes bilingues ; elles peuvent contribuer à améliorer nos pratiques éducatives dans différents domaines. Par exemple, si nous les prenons en compte lors de l'élaboration d'instruments d'évaluation, ils peuvent nous aider à négocier et à fixer des objectifs d'apprentissage appropriés. Par exemple, la notion de compétence est essentielle pour évaluer le vocabulaire, l'un des trois domaines clés de la compétence linguistique (avec la phonologie et la grammaire, les sons et les structures ou combinaisons de mots), qui influence de manière significative de nombreux autres domaines du développement de l'enfant, tels que l'alphabétisation. Les enfants bilingues obtiennent systématiquement des résultats inférieurs à ceux des enfants monolingues lors des évaluations du vocabulaire réceptif (souvent à l'aide d'un test standardisé appelé Peabody Picture Vocabulary Test) dans chacune de leurs langues. Cela signifie que les enfants bilingues comprennent moins de mots dans chacune de leurs langues que les enfants du même âge qui ne parlent qu'une seule langue (Bialystok, 2009).

Cependant, dans certains groupes d'âge, comme les enfants de 6 ans, la recherche a montré que les enfants monolingues et bilingues étaient à peu près également capables de comprendre des mots associés à l'école, comme *astronaute*, *rectangle* et *écriture*, mais que les enfants bilingues obtenaient de moins bons résultats pour les mots associés à la maison, comme *canoë*, *pichet*, *abat-jour*. En d'autres termes, les études mentionnées par Bialystok suggèrent que la compétence des enfants bilingues dans la dimension de la diversité lexicale est relativement plus faible dans le domaine de la vie familiale, mais pas dans le domaine du travail scolaire. Pour un parent ou un éducateur, le fait de réaliser que même si la langue dominante d'un enfant en dehors de l'école (par exemple dans les domaines liés à sa vie familiale) peut être sa langue maternelle, s'il étudie dans un programme bilingue, la langue cible peut être sa langue dominante dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

La manière dont on s'appuie sur les notions de *dimensions* et de *domaines* pour identifier la langue dominante d'un enfant changera en fonction de son âge. Lorsque les enfants sont encore de très jeunes locuteurs de leur langue, à l'âge de 3 ans par exemple, leurs expériences sont assez limitées et nous nous concentrerons

principalement sur les dimensions (dans quelle mesure ils parlent les langues, avec quelle aisance). En revanche, lorsque les enfants entrent à l'école primaire, leurs expériences de vie s'élargissent et les amènent à utiliser les langues dans des domaines plus diversifiés. En outre, même un bilingue équilibré possédant deux langues maternelles peut éprouver des sentiments différents à l'égard de chaque langue et préférer l'une ou l'autre.

Une pratique efficace 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 (avec l'espoir d'un consensus avec les enfants) pour l'étape suivante de l'éducation. En particulier, les enfants dont les familles prévoient de les envoyer dans une école internationale où ils seront éduqués en anglais (ou dans une autre langue supplémentaire) auraient intérêt à atteindre un niveau de compétence relativement élevé dans la langue académique. Ces enfants devront maîtriser parfaitement 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 familles doivent participer à la définition des objectifs d'apprentissage afin de développer toutes les compétences nécessaires pour les étapes suivantes de la scolarité. Le personnel de l'école peut conseiller les familles sur la manière de promouvoir la motivation de leurs enfants et les possibilités d'apprentissage en suggérant différentes initiatives qu'elles peuvent prendre, comme encourager la lecture, les voyages, les activités culturelles et d'autres occasions d'interagir par le biais de la langue cible.

Ces pratiques consistant à impliquer les élèves dans la définition des objectifs à atteindre et à participer à la planification de la manière dont ils les atteindront sont conformes à certains principes importants de l'éducation Montessori.

- L'apprentissage et le bien-être sont renforcés lorsque les gens ont le sentiment de contrôler leur vie.
- Les gens apprennent mieux lorsqu'ils sont intéressés par ce qu'ils apprennent.
- La capacité à diriger l'attention de manière soutenue et concentrée favorise un certain nombre d'évolutions positives et peut faire l'objet d'un entraînement en soi.

## Pause et réflexion

- Dans votre classe, comment pouvez-vous identifier les différents domaines (par exemple, scolaire, social, familial) dans lesquels chaque enfant est le plus compétent ?  
académique, social, familial) dans lesquels chaque enfant est le plus compétent ?
- Comment adapter vos stratégies d'enseignement de la L2 pour aider les enfants bilingues ?  
les enfants bilingues qui peuvent être plus à l'aise dans une langue, mais qui ont des difficultés avec la grammaire formelle dans cette même langue ?  
la grammaire formelle dans cette même langue ?
- Lorsque vous travaillez avec des élèves bilingues, comment intégrez-vous des activités qui soutiennent leur développement linguistique dans différents domaines (p. ex. scolaire, social), en tenant compte des besoins spécifiques de chaque élève ?  
qui soutiennent leur développement linguistique dans différents domaines (par exemple, académique, social), en tenant compte des besoins spécifiques de chaque élève ?  
académique, langue sociale), en tenant compte des besoins spécifiques de chaque élève ?  
de chaque apprenant ?
- En s'appuyant sur les principes Montessori d'autonomie et d'apprentissage  
Comment aider les enfants bilingues à contrôler leur processus d'apprentissage de la langue à mesure qu'ils progressent vers une plus grande maîtrise ?  
Comment peut-on aider les enfants bilingues à contrôler leur processus d'apprentissage de la langue à mesure qu'ils progressent vers une plus grande maîtrise de la langue cible à des fins académiques ?  
Comment peut-on aider les enfants bilingues à contrôler leur processus d'apprentissage de la langue à mesure qu'ils progressent vers une meilleure maîtrise de la langue cible à des fins scolaires ?

# Fiche 1

## 2.3 Apprendre ou acquérir une seconde langue

### Contenu

1. Apprendre ou acquérir une autre langue
2. La période sensible au langage et le débat sur l'âge
3. L'éveil métalinguistique : renforcer les bases linguistiques de l'enfant multilingue.

### Principales conclusions

- **Une approche équilibrée** de l'apprentissage et de l'acquisition des langues est essentielle pour promouvoir le multilinguisme en classe.
- **L'acquisition d'une langue** s'épanouit dans des environnements favorables et immersifs.
- Bien que les jeunes enfants soient plus à même d'acquérir naturellement une langue, les enfants plus âgés peuvent encore apprendre de nouvelles langues de manière efficace.
- **La conscience métalinguistique** est essentielle à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
- Les apprenants d'une deuxième langue progressent selon un **ordre naturel d'acquisition de la grammaire**, qui peut ne pas coïncider avec la manière dont la langue est formellement enseignée.

### Introduction

Cette section explore les processus clés impliqués dans l'apprentissage et l'acquisition d'une autre langue, en se concentrant particulièrement sur les conditions de développement qui permettent aux enfants de comprendre et de s'exprimer efficacement dans une deuxième langue. Une distinction est faite entre l'apprentissage, qui nécessite un effort conscient, et l'acquisition, qui se produit inconsciemment par l'immersion et l'interaction. En outre, le texte aborde la période sensible de l'acquisition des langues et les implications pour les apprenants plus âgés, ainsi que l'importance de favoriser la conscience métalinguistique - une compréhension explicite de la structure de la langue - par le biais d'activités ludiques. Pour les éducateurs, cela signifie qu'il faut créer un environnement de classe qui favorise à la fois l'apprentissage conscient et l'acquisition naturelle et immersive d'une nouvelle langue, en veillant à ce que les enfants aient de nombreuses possibilités d'exposition, d'interaction et de réflexion.

## 1. l'apprentissage ou l'acquisition d'une autre langue

Dans cette section, nous nous concentrons sur les conditions fondamentales qui amènent les enfants à développer les attitudes, les connaissances et les compétences essentielles pour comprendre et s'exprimer avec confiance dans une nouvelle langue (seconde ou additionnelle). La distinction entre les processus d'apprentissage et d'acquisition des langues est un point essentiel à garder à l'esprit. L'apprentissage d'une langue, comme le sait tout adulte qui s'y est essayé, requiert certaines compétences de base. Par exemple, la capacité d'entendre et de lire la langue, de préférence de manière progressive, permet de commencer par des expressions fréquemment utilisées dans la vie quotidienne avant de passer à des expressions nécessaires dans des situations plus spécifiques. Outre l'audition et la lecture, l'apprentissage implique également la production de la langue : essayer de prononcer des mots et des expressions - qui peuvent inclure de nouveaux sons non présents dans leur première langue - et éventuellement copier ou prendre des notes sur ces mots et expressions.

Il est essentiel que l'apprentissage implique également un **effort conscient** et un **comportement stratégique**, comme la pratique délibérée de la prononciation et l'effort de mémorisation de la nouvelle langue en écrivant des expressions, en révisant, etc. Par exemple, nous écoutons des explications et étudions les règles d'utilisation des verbes de modalité (tels que "peut", "peut" ou "doit"), puis nous réfléchissons attentivement à l'ordre dans lequel les mots doivent être utilisés, en nous concentrant sur les sons qui peuvent être difficiles à prononcer ou sur l'accentuation des mots. Dans le monde entier, de nombreux enfants apprennent et sont censés apprendre une deuxième langue au cours de leur scolarité primaire.

D'autre part, **l'acquisition du** langage est le processus inconscient qui conduit les individus à communiquer. C'est-à-dire à comprendre, à produire et à interagir par le biais du langage afin d'atteindre une variété de buts et d'objectifs. Les enfants au développement normal acquièrent (au moins une) langue en **y étant** largement **exposés**, en l'entendant, en particulier lorsqu'elle est parlée par les parents, les frères et sœurs et d'autres personnes, et en ayant l'occasion de l'utiliser à de nombreuses

fins différentes. Loin d'être un processus dont nous sommes conscients, l'acquisition d'une langue se fait sans effort conscient.

Le célèbre linguiste et expert en acquisition de langues secondes Stephen Krashen a étudié la distinction entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue. Krashen a fait de cette distinction (qu'il a appelée "hypothèse de l'acquisition et de l'apprentissage") un élément essentiel de la théorie générale de l'acquisition des langues secondes qu'il a élaborée (Krashen, 1985). Les autres hypothèses qui composent sa théorie sont utiles à toute personne impliquée dans l'enseignement d'une langue seconde ou multilingue :

- L'hypothèse de l'ordre naturel : dans le processus d'apprentissage ou d'acquisition d'une deuxième langue (L2), la compétence grammaticale tend à se développer selon un certain ordre de composantes, qui ne correspondent pas à ce qui semble aller du simple au complexe. En d'autres termes, une sorte de critère interne à l'apprenant semble faire progresser l'apprenant dans la construction de la compétence grammaticale dans un ordre qui n'est pas entièrement compris. Krashen cite comme exemple la conjugaison du verbe au présent simple en anglais. L'ajout de -s à la troisième personne du singulier des verbes au présent est une caractéristique de la grammaire anglaise acquise tardivement. Au moins pour les personnes qui parlent des langues avec des inflexions différentes pour chaque forme de verbe, cet aspect de l'anglais semble probablement très simple ; mais pour les locuteurs de langues maternelles et secondes, il faut généralement beaucoup de temps pour le consolider, c'est-à-dire qu'il faut souvent des années avant qu'une personne infléchisse avec précision les verbes avec -s dans les cas corrects en anglais. En outre, l'ordre dans lequel les composants grammaticaux sont développés est imperméable à l'ordre dans lequel les enseignants les expliquent et les font pratiquer aux apprenants. Les apprenants et les apprenants semblent être guidés dans leur progression par un ordre naturel des éléments linguistiques.
- L'hypothèse du moniteur : Krashen (1985, p. 1-2) a proposé que la capacité à utiliser réellement une deuxième langue (L2) provienne d'une connaissance subconsciente. Il a adopté une position ferme sur le rôle de l'apprentissage et de la connaissance conscients, affirmant que ce que nous savons et pensons consciemment en rapport avec la L2 ne peut être utilisé pour communiquer

dans cette langue, mais seulement pour s'auto-éditer ou vérifier ce que nous produisons, c'est-à-dire pour contrôler la production linguistique. Krashen a établi un lien entre le moniteur et l'accent mis sur la forme lorsque, dans les cours de langue, la priorité est donnée à l'utilisation précise de la langue afin d'exprimer et de comprendre les messages.

- L'hypothèse de l'input : Krashen affirme ici que "les êtres humains acquièrent le langage d'une seule manière : en comprenant des messages ou en recevant un "input compréhensible"" (Krashen, 1985, p. 2). Si l'apprenant reçoit un input compréhensible, c'est-à-dire s'il entend ou lit des phrases et des structures linguistiques légèrement plus complexes que son niveau de compétence actuel, il progresse dans l'"ordre naturel". Selon Krashen, l'apprenant passe de son niveau actuel  $i$  à un niveau légèrement plus avancé s'il est exposé à une langue légèrement plus complexe,  $i+1$ . Dans le cadre de cette hypothèse, Krashen a également souligné que l'expression orale en langue seconde (L2) se développe UNIQUEMENT à la suite de la "construction de compétences par le biais d'un apport compréhensible" et que l'expression orale ne peut être enseignée directement. En outre, il a souligné que la grammaire se développe de la même manière, la compétence grammaticale nécessaire se développant par l'exposition au bon type d'input : l'input compréhensible.
- L'hypothèse du filtre affectif : cette hypothèse explique que l'acquisition ne peut avoir lieu que si une personne est réceptive à l'input, ce qui suppose qu'elle se sente à l'aise, qu'elle ne manque pas de confiance en elle et qu'elle ne ressente pas d'anxiété - par exemple lorsqu'elle est pointée du doigt ou réprimandée pour ses erreurs. Krashen ajoute qu'en cas d'anxiété ou de manque de confiance, un filtre (mental) est créé qui peut bloquer la capacité d'acquérir une nouvelle langue à partir de l'input. À l'inverse, le fait de se sentir membre potentiel d'un groupe qui parle la langue cible et de participer à des activités dans lesquelles la langue cible est utilisée diminue le filtre et augmente notre potentiel d'acquisition. Cette dernière hypothèse est particulièrement pertinente pour le thème de notre Guide de terrain : l'objectif de créer une culture de la communication en L2. Dans cette culture, qui soutient et encourage l'apprentissage des L2, les membres de la communauté scolaire ont le sentiment de faire partie d'un groupe d'utilisateurs de L2, ce qui contribue à

empêcher la levée du filtre affectif et, à l'inverse, à l'abaisser lorsque les apprenants ont le sentiment de faire partie du groupe de locuteurs de L2.

Faites une pause et réfléchissez :

- Comment créer un environnement de classe qui concilie à la fois l'effort conscient d'*apprentissage d'une langue* et le processus naturel et immersif d'*acquisition d'une langue* ?
- Comment s'assurer que le matériel linguistique fourni à vos élèves est compréhensible, même s'il est légèrement supérieur à leur niveau actuel, afin de favoriser leur progression ?
- Comment pouvez-vous adapter vos stratégies d'enseignement pour favoriser le développement des compétences linguistiques dans l'ordre naturel ?

## 2. La période sensible au langage et le débat sur l'âge

En comparant l'apprentissage et l'acquisition des langues, nous venons de voir qu'il s'agit de processus qui ont tendance à se dérouler à différentes périodes de la vie : les enfants plus âgés, de l'école primaire à l'âge adulte, sont ceux qui sont prêts à apprendre des langues, en particulier lorsqu'ils sont alphabétisés, tandis que les conditions dans lesquelles les langues sont acquises pour la première fois se produisent très tôt dans la vie.

La question qui se pose inévitablement lorsqu'on réfléchit à la nécessité d'optimiser les résultats de l'apprentissage des langues est de savoir si les langues peuvent être acquises après l'enfance et la petite enfance. Le domaine de la linguistique a longtemps débattu de l'innéité, c'est-à-dire de la question de savoir si la seule façon de devenir pleinement et véritablement compétent dans une langue est de l'acquérir dès la petite enfance sur la base de dotations linguistiques innées, de propriétés spécifiques de l'esprit humain présentes avant même la naissance. À cet égard, on observe souvent - conformément aux preuves disponibles aujourd'hui sur la base d'un grand nombre d'études scientifiques - que certains aspects du langage sont, pour la plupart des individus, beaucoup plus difficiles à acquérir au-delà de l'enfance. En d'autres termes, l'acquisition est facilitée dans les premiers mois et les premières

années de la vie par une succession de périodes sensibles. C'est le cas, comme nous l'avons déjà mentionné, de la phonologie, tandis que d'autres domaines du langage, tels que le vocabulaire et la grammaire, peuvent être acquis dans une deuxième langue à la fin de l'enfance ou plus tard dans la vie et aboutir à des résultats finaux très similaires à ceux d'un locuteur de langue maternelle.

Cependant, la question centrale que nous abordons dans ce guide est de savoir comment les éducateurs peuvent fournir ce qui est nécessaire aux enfants qui commencent à apprendre une autre langue à l'école après la petite enfance. Singleton et Pfenninger, chercheurs qui se consacrent à l'étude des effets de l'âge des élèves sur leurs performances dans les langues supplémentaires et qui résument les résultats d'années de recherche sur ce sujet, affirment que commencer tôt est efficace, mais seulement sous certaines conditions. Ces auteurs (2019) expliquent que les modalités d'apprentissage dites "trickle-down", dans lesquelles les enfants sont exposés à une deuxième langue pendant un petit nombre d'heures par semaine sur plusieurs années, ne se sont pas révélées efficaces pour les très jeunes enfants. Le rôle d'une **exposition** constante et abondante à une deuxième langue ou à une langue supplémentaire est crucial pour garantir une acquisition efficace.

Dans l'ensemble, les données montrent qu'un véritable développement bilingue nécessite une immersion dans la langue supplémentaire le plus tôt possible et l'utilisation de cette langue à des fins et dans des situations d'interaction très variées et adaptées au développement, telles que des jeux dirigés par un adulte dans la L2, ou l'écoute et l'interaction autour d'histoires et de livres d'images attrayants (voir Byers-Heinlein et Lew-Williams, 2013.) Ainsi, le processus le plus naturel pour devenir bilingue est l'acquisition de deux langues dès la petite enfance. Les enfants doivent être exposés à la langue, l'utiliser pour interagir (avec des objets et des personnes) et faire des choses. Ils bénéficient également du fait d'entendre la langue tout en recevant et en utilisant des informations perceptives, visuo-spatiales et d'autres informations sensorimotrices pour cette interaction. En d'autres termes, une interaction dans laquelle ils utilisent tous leurs sens *et dans laquelle* leur corps physique est impliqué.

Les programmes d'éducation bilingue dans les écoles primaires, lorsqu'ils sont bien conçus et mis en œuvre, peuvent fournir les conditions nécessaires pour que les enfants acquièrent une deuxième langue ou une langue supplémentaire. Cependant, les résultats d'un enfant dépendent d'un certain nombre de facteurs internes, individuels et sociaux, de sorte que même les meilleurs programmes ne peuvent pas nécessairement garantir que tous les élèves obtiendront les mêmes résultats finaux. L'approche Montessori, fondée sur le respect absolu du libre choix de l'enfant et de ses inclinations naturelles à guider son parcours d'apprentissage, accepte cette diversité comme conforme à ses principes. En outre, au-delà de l'école, l'exposition et l'engagement de chaque enfant dans les langues qu'il développe varieront, au moins partiellement, en fonction de leurs expériences vécues en tant que membres de familles et d'environnements sociaux. Cette question est liée aux compétences linguistiques (voir section 2.2. Le rôle de la langue dans la formation de l'identité culturelle et de l'enracinement).

Faites une pause et réfléchissez :

- Comment créez-vous actuellement des opportunités pour que vos élèves soient exposés de manière régulière et significative à une seconde langue ?
- Compte tenu des recherches sur la période sensible de l'acquisition des langues, comment s'assurer que les jeunes apprenants bénéficient des expériences linguistiques immersives et interactives dont ils ont besoin ?
- Comment pouvez-vous intégrer dans vos cours de langue des activités adaptées au développement de l'enfant, telles que le jeu ou la narration, afin d'encourager un engagement plus profond dans la seconde langue ?
- Quelles stratégies utilisez-vous pour vous adapter aux différents niveaux d'exposition linguistique de vos élèves ?

**3. Conscience métalinguistique : renforcer les bases linguistiques de l'enfant multilingue.**

La conscience métalinguistique est un type de connaissance explicite, c'est-à-dire une connaissance dont nous sommes conscients et que nous pouvons décrire ou expliquer aux autres. Plus précisément, il s'agit d'une connaissance de la langue et de la capacité à y réfléchir. Elle diffère de la capacité à parler et à comprendre la langue, en raison de sa nature explicite et réfléchie, par opposition aux types de connaissances implicites que nous utilisons lorsque nous parlons ou écoutons dans l'interaction quotidienne. La conscience métalinguistique est la capacité de séparer la langue du sens et de la reconnaître comme un code arbitraire qui peut être "disséqué" et analysé. Les enfants la développent en jouant avec le langage, en chantant des chansons idiotes, en trouvant et en utilisant des modèles de sons tels que les rimes ou les allitérations, et avec l'aide d'adultes qui les guident et leur enseignent le langage.

Ce type de conscience est souvent évoqué dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, car il comprend la conscience phonologique (reconnaissance des sons d'une langue) et la conscience phonémique (compréhension de la relation entre les sons individuels et les symboles écrits, ou lettres), qui sont fondamentales pour le développement de la lecture et de l'écriture. Cependant, la relation entre la conscience métalinguistique et la lecture est encore plus profonde que ces éléments fondamentaux, car elle renvoie à l'idée que les mots ont des significations différentes en fonction du contexte dans lequel ils sont placés. Une bonne compréhension de la lecture repose sur cette connaissance, qui nous permet de nous rendre compte qu'une phrase telle que l'exemple bien connu du linguiste Noam Chomsky, "Voler dans un avion peut être dangereux", peut avoir au moins deux significations différentes (se référer à quelque chose de dangereux ou à la réalisation d'une activité dangereuse) (Chomsky, 1965, p. 21). Pour différencier le sens, la conscience phonologique ne suffit pas, il faut également faire appel à la conscience morphologique, syntaxique et lexicale, qui sont des sous-types de la conscience métalinguistique.

- Conscience morphologique : compréhension des parties importantes des mots, telles que les racines, les préfixes et les suffixes.
- Conscience syntaxique : connaissance des règles et principes structurels et grammaticaux, et sensibilité lorsqu'une chaîne de mots ne respecte pas ces principes (par exemple, "aller au parc" contre "aller au parc").

- Connaissance lexicale : familiarité avec l'ensemble des mots qui composent le vocabulaire d'une langue.

Les connaissances qui font partie de la conscience métalinguistique sont indépendantes de toute langue spécifique. Comprendre que les mots ont un ou des sens et qu'ils peuvent être représentés par écrit (les sons correspondent à des lettres ou à des caractères) permet de comprendre et fait partie de la base pour devenir pleinement compétent dans n'importe quelle langue. Cependant, le contenu, c'est-à-dire ce dont nous sommes conscients sur le plan métalinguistique, est donné dans des langues spécifiques : nous pouvons connaître de nombreux exemples de sens multiples de mots spécifiques en espagnol, mais moins, voire aucun, en anglais, par exemple.

Les enfants acquièrent généralement un bon niveau de conscience métalinguistique vers l'âge de 5 ou 6 ans, ce qui coïncide avec le développement de la lecture et de l'écriture. De nombreux enfants deviennent particulièrement enthousiastes à l'égard des plaisanteries basées sur des jeux de mots (double sens) et des devinettes vers le milieu de l'école primaire, lorsqu'ils trouvent de la joie dans leurs niveaux de conscience métalinguistique nouvellement acquis (pour quelques suggestions sur la manière d'encourager de tels jeux de langage en classe, voir cet [article de Reading Rockets](#)). Cette période peut également être particulièrement productive pour l'apprentissage d'autres langues, même si les périodes sensibles pour de nombreux aspects de l'acquisition des langues ont pris fin après les premières années de l'enfance et de la petite enfance.

Faites une pause et réfléchissez :

- Comment pouvez-vous intégrer des activités métalinguistiques, telles que des rimes et des jeux de mots, dans votre classe pour promouvoir la conscience linguistique des élèves ?
- De quelle manière encouragez-vous les élèves à réfléchir à la structure et à la signification des mots ?
- Comment aidez-vous les élèves à comprendre que les mots peuvent avoir des significations différentes en fonction du contexte ?

- Quelles stratégies utilisez-vous pour soutenir le développement de la conscience morphologique, syntaxique et lexicale chez les apprenants multilingues ?

## 2.4 Modes de communication en L2 élémentaire

### Contenu

Modes de communication

2. Apprendre la langue parlée

3. Apprentissage de la langue écrite

3.1 Transfert des compétences linguistiques

3.2 Développement des compétences - progression de la compréhension de la mécanique à l'appréciation.

3.3 Évaluation diagnostique

3.4 Fonctions exécutives pour la lecture

4. Références et ressources

### Principales conclusions

- Dans le domaine de l'enseignement des L2, on est passé du modèle traditionnel des quatre compétences à une **approche fondée sur les "modes de communication"**, qui met l'accent sur l'interaction et la médiation dans l'utilisation réelle de la langue.
- La création d'**environnements** multisensoriels et **attrayants**, qui suscitent la curiosité et le confort, facilite le processus d'exploration du langage naturel.
- En utilisant le transfert interlinguistique des **compétences de lecture et d'écriture de la première langue** de l'enfant, nous améliorons l'apprentissage et la compréhension de la deuxième langue.

### Introduction

Le Centre européen pour les langues vivantes préconise de passer du modèle traditionnel des "quatre compétences" - écouter, parler, lire et écrire - au concept de "modes de communication", qui met l'accent sur l'interconnexion des processus de communication, y compris l'interaction et la médiation. Cette approche soutient l'acquisition des langues par les enfants, en particulier à l'école primaire, en soulignant l'importance d'une base orale solide pour le développement de la littératie. Lorsque les enfants apprennent une deuxième langue, ils s'engagent dans des expériences multisensorielles qui favorisent la curiosité et la participation active. En outre, le fait de s'appuyer sur les compétences existantes en matière de lecture et d'écriture grâce au transfert interlinguistique améliore les capacités de compréhension et de communication, préparant ainsi les enfants à la réussite scolaire et à une interaction efficace dans des contextes variés.

## Modes de communication

La vision classique de ce qui est nécessaire pour *connaître une langue* est la maîtrise de quatre compétences : écouter, parler, lire et écrire. Cependant, le Centre européen pour les langues vivantes, un organisme officiel du Conseil de l'Europe chargé de promouvoir l'excellence dans l'enseignement des langues et les politiques novatrices en matière d'éducation aux langues, plaide en faveur d'un nouveau concept pour remplacer les compétences : les modes de communication. Selon eux, le paradigme des quatre compétences a limité l'enseignement et l'évaluation des langues parce qu'il présentait l'une ou l'autre des "compétences" et leur application de manière isolée. En réalité, dans l'utilisation des langues, lorsque nous communiquons, nous échangeons des messages en utilisant non seulement les modes **productif** (parler ou écrire de manière soutenue) et **réceptif** (écouter ou lire de manière soutenue), mais aussi l'**interaction** (conversation orale ou échanges écrits impliquant la production et la réception) **et la médiation**, qui consiste à reformuler, paraphraser, résumer, traduire ou interpréter un texte pour une personne qui ne peut pas y accéder ou le comprendre elle-même (Conseil de l'Europe, 2020).

La médiation est un concept très intéressant pour l'éducation car, bien qu'elle soit considérée comme une partie essentielle de tout apprentissage, elle est particulièrement vraie pour l'apprentissage des langues. Toutes les activités pratiques ou d'apprentissage des langues que les enseignants créent ou mettent en œuvre sont des formes de médiation car, d'une certaine manière, elles rendent la langue cible accessible aux apprenants.

Les modes de communication aident à déterminer la valeur didactique et les objectifs appropriés des activités linguistiques, tout en garantissant que la valeur communicative est primordiale. Atteindre un haut niveau de compétence dans une autre langue signifie que nous devenons des communicateurs stratégiques, capables d'utiliser la langue de manière efficace dans une série de situations, à des fins différentes.

Les éducateurs doivent garder à l'esprit que le passage des "quatre compétences" traditionnelles (écouter, parler, lire et écrire) aux modes de communication reflète et met l'accent sur la réalité de la façon dont nous utilisons les langues. Cette perspective met en évidence la différence majeure entre l'**interaction**, lorsque nous parlons et écoutons, lisons et écrivons ou combinons ces quatre activités presque simultanément, et les **modes réceptif et productif**, qui sont ceux que nous utilisons lorsque nous écoutons un discours ou un enregistrement plus long, lorsque nous écrivons ou lisons des textes plus longs, lorsque nous faisons des présentations ou prononçons un discours, lorsque l'orateur parle pendant une période plus longue sans interruption, etc.

En ce qui concerne la progression des enfants dans une L2 au cours des années primaires, il est utile de réfléchir aux compétences afin de guider les élèves et de savoir à quoi s'attendre.

- Lorsqu'ils commencent à apprendre une nouvelle langue à l'école primaire, les enfants doivent être exposés à des activités interactives intéressantes au cours desquelles ils entendront de nombreux sons et expressions de la L2. Ces activités doivent être liées à la situation et à l'expérience : les enfants commencent par comprendre un langage lié à l'ici et au maintenant. En outre, les activités doivent être attrayantes et amusantes. Ensuite, tout comme lorsqu'un bébé acquiert sa L1, l'enfant qui commence à apprendre une L2 peut progressivement commencer à comprendre grâce à l'exposition et, petit à petit, grâce à l'interaction avec l'enseignant.
- Après une introduction progressive à l'écoute de la L2 dans des situations et des activités attrayantes, telles que des chansons, des jeux de doigts et des comptines au vocabulaire simple, grâce à leur curiosité naturelle et à leur plaisir des jeux linguistiques, les enfants veulent souvent commencer à participer, à réciter et à chanter en même temps qu'eux. Ils augmenteront leurs capacités d'interaction et produiront même un langage plus étendu lorsqu'ils apprécieront les jeux, les chansons et les comptines, car ils les utiliseront spontanément, en suivant une impulsion naturelle de pratiquer, dans des conversations privées avec eux-mêmes ou avec leurs pairs.

Pour les enfants de l'école primaire, il est donc idéal de commencer la L2 par la langue parlée uniquement. Cela mérite une attention particulière si l'on travaille dans le premier cycle du primaire (avec des enfants de moins de 8 ans), lorsque de nombreux élèves sont encore en train de consolider leur capacité à écrire et à lire en L1.

À tout moment, la base du langage oral doit être en constante évolution. Le développement du langage oral est crucial pour développer la capacité à lire et à écrire. La capacité à parler la langue que nous lisons n'est pas seulement essentielle pour exceller chez les enfants qui apprennent une seconde langue ; la recherche actuelle soutient l'idée que la capacité à parler et à dire les expressions dont nous avons besoin pour comprendre est plus importante que l'audition (théorie de MacDonald "Production, Distribution, Compréhension"). Au Royaume-Uni, ce concept de base orale du langage, fondamental pour la lecture et l'écriture, a été largement développé, par exemple dans l'approche "Talk for writing" de Pie Corbett. La participation à la narration d'histoires pendant la lecture partagée de livres fournira une base essentielle à la capacité des enfants à écrire des textes plus longs, tels que des récits, des biographies ou des rapports informatifs.

#### Pause et réflexion

- En réfléchissant au passage des quatre compétences aux modes de communication, comment pouvez-vous adapter vos méthodes d'enseignement pour promouvoir une utilisation plus holistique de la langue chez vos élèves ?
- Quelles stratégies utilisez-vous pour veiller à ce que vos cours fassent le lien entre l'apprentissage des langues et les expériences et intérêts réels des enfants ?
- De quelle manière facilitez-vous actuellement la médiation dans votre classe et comment pourriez-vous développer ces pratiques ?

## 2. Apprendre la langue parlée

La section 2.6, intitulée "Étapes de l'acquisition d'autres langues par les enfants", traite de la manière dont les enfants apprenant une deuxième langue à l'école progressent à travers différentes étapes. Ces étapes sont marquées par la façon dont ils acceptent

et prennent conscience de la L2 à laquelle ils sont exposés. Ils commencent ensuite à réagir en produisant des mots et des phrases courtes, ainsi qu'en participant à la récitation de chants, de chansons et d'autres activités orales. Progressivement, ils acquièrent une maîtrise suffisante de la langue pour commencer à l'utiliser dans l'interaction et dans un éventail de situations de plus en plus large, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Les enfants entameront un parcours d'acquisition linguistique productif lorsque l'école offrira des espaces et des situations qui susciteront l'intérêt initial des enfants pour la L2. L'école doit veiller à ce que les élèves fassent l'expérience de cette première étincelle et à ce qu'ils maintiennent leur engagement tout au long des années primaires afin de susciter l'enthousiasme nécessaire pour devenir des bilingues compétents. Afin de susciter un intérêt précoce pour une deuxième langue et de l'entretenir, voici quelques recommandations à prendre en compte.

- Les éducateurs organisent des expériences multisensorielles au cours desquelles les enfants sont initiés à une nouvelle langue, liée à des expériences.
- Les expériences et les interactions agréables sont la pierre angulaire d'une langue mémorable.  
(voir Montessori L2 : The intercultural dimension Community Conversations avec Licia Arnaboldi).
- Les objectifs visant à aider les enfants à progresser, en fonction de leur stade de développement et de leurs besoins, devraient servir de base pour leur proposer des activités et du matériel d'apprentissage appropriés.  
(voir le webinaire Apprentissage des langues et développement cognitif des enfants avec Elvira Masoura).
- L'évaluation sous différentes formes - par l'observation des adultes, des activités sélectionnées et des conversations, ainsi que par l'observation et le retour d'information des pairs - fournira des informations qui conduiront à l'identification de nouveaux objectifs et activités d'apprentissage.  
(voir le webinaire Idées pratiques pour l'évaluation d'un programme bilingue avec Lucie Urbančíková).

L'un des principes des premières étapes de l'acquisition du langage oral est d'aider les enfants en créant des situations dans lesquelles ils sont confrontés à des mots intéressants et à des façons attrayantes d'utiliser la L2. Comme pour l'acquisition d'une première langue, les expériences associées à l'utilisation d'une deuxième langue la rendent mémorable. L'association entre la langue et les expériences contextualisées donne lieu à ce que l'on appelle la mémoire épisodique, c'est-à-dire les souvenirs d'événements et de situations dans lesquels nous sommes impliqués, ce qui rend la langue plus accessible que si elle est étudiée séparément de l'utilisation de la langue pour faire des choses. Les liens directs entre la nouvelle langue et les concepts qu'elle représente permettent aux enfants de développer une compréhension riche en connaissances et matérialisée. Lorsque les enfants interagissent avec la nouvelle langue dans des situations intéressantes et impliquent des actions et des matériaux attrayants, une base de concepts, de mots et d'expressions à long terme et facilement accessible se construit et s'assimile dans leur esprit.

En d'autres termes, le développement efficace de la compétence orale des enfants en L2 doit impliquer qu'un adulte guide patiemment l'enfant pour qu'il s'engage dans des matériaux attrayants et des manipulations physiques afin de créer un contexte et de donner un sens à la langue. Ces activités créent ce que les chercheurs appellent des "contextes basés sur la perception et l'action", c'est-à-dire des situations dans lesquelles la L2 fait partie de la perception avec tous les sens et de l'exécution d'actions que l'enfant apprécie. Dans ces situations, toutes les conditions sont réunies pour que l'enfant absorbe, ou apprenne implicitement, la L2. De nombreux experts s'accordent aujourd'hui à dire que l'acquisition implicite de la L2 est la forme d'apprentissage la plus efficace et la plus durable ; les contextes de perception-action sont essentiels pour établir les règles abstraites de la structure linguistique et pour rendre le vocabulaire mémorable ; ce que la recherche décrit comme la création de solides fondations représentationnelles du langage (Li & Jeung, 2020) : une sorte de connaissance à long terme qui nous permet de nous souvenir et d'utiliser le langage de manière efficace.

Ainsi, afin de créer les conditions idéales pour commencer à parler une L2, les aspects sociaux et perceptuels des situations d'apprentissage sont des conditions

fondamentales. Le jeune enfant qui apprend une L2 doit tout d'abord se sentir à l'aise et ne pas avoir peur d'essayer la langue. Il doit également être curieux de la langue et enthousiaste à l'idée de l'utiliser, ce qui est naturel pour les jeunes enfants tant que la situation d'apprentissage leur offre la possibilité d'établir des liens significatifs avec elle. Le processus d'apprentissage multisensoriel devrait impliquer que les enfants ne se contentent pas de regarder et d'écouter l'enseignant présenter la nouvelle langue, puis de la répéter. Les enfants gagnent à s'engager par le toucher et le mouvement lorsqu'ils regardent et écoutent en utilisant simultanément plusieurs de leurs cinq sens (Puchta et Elliot, 2017, p. 7). Ces contextes de perception-action aident à surmonter un défi pour de nombreux apprenants en langues, à savoir que les représentations en L2 dépendent de la première langue. Cela signifie que lorsque nous essayons de comprendre ou de parler la L2, nous devons constamment traduire dans notre L1 parce que nous n'avons pas encore intériorisé la nouvelle langue. Un environnement Montessori peut fournir des conditions efficaces dans lesquelles la perception, l'action et le langage sont intégrés, en utilisant du matériel d'apprentissage tangible et des stimuli multisensoriels expérientiels.

Tous ces avantages du développement précoce du langage oral sont des avantages potentiels d'un programme bilingue. Cependant, ce sont les connaissances et les pratiques des éducateurs qui déterminent principalement l'efficacité des différents types de matériel et d'un environnement d'apprentissage approprié. Pour promouvoir le développement du langage oral, les éducateurs doivent être conscients de certaines étapes essentielles :

1. Fixer des objectifs appropriés au développement et adaptés aux besoins des enfants ;

(voir le webinaire [Introduction au langage dans la classe primaire Montessori](#), avec Kyla Morenz, et le webinaire [Compétences et sous-compétences en langue seconde dans la classe primaire](#), avec Laura Cassidy et Aoife Ahern).

2. Organiser le matériel et permettre aux enfants d'y accéder en fonction des objectifs d'apprentissage et de leurs préférences ;  
(voir Community Conversations [Second Language Learning Materials for Independent Work](#) avec Lucie Urbancikova).

3. Évaluer les enfants par l'observation et l'interaction au fil du temps, afin de mettre à jour les objectifs d'apprentissage, le matériel et les activités au fur et à mesure qu'ils progressent.

(voir le webinaire [Idées pratiques pour l'évaluation d'un programme bilingue avec Lucie Urbancikova](#)).

N.B. Les liens ci-dessus dirigent les éducateurs vers des informations pertinentes et des ressources utiles de la vidéothèque Bilingual Montessori.

Pour la première étape, nous pouvons utiliser le tableau présenté à la section 2.6. pour marquer les points de départ des élèves en fonction de leur stade actuel d'acquisition de la langue. Les interactions des enseignants correspondent au développement des enfants. En d'autres termes, une interaction en L2 adaptée au développement signifie que les apprenants peuvent participer à la communication dans des situations dans lesquelles ils se sentent à l'aise et engagés. Le niveau de défi présenté devrait être proportionnel aux compétences et aux connaissances que les enfants ont déjà développées (Puchta & Elliot, 2017, p.7).

Pour chaque étape, différents types d'activités de langage parlé peuvent offrir aux enfants du plaisir, de la satisfaction et stimuler leurs progrès. Dans la troisième partie de ce guide, les lecteurs trouveront des idées et des suggestions.

À chaque étape, la manière dont les adultes interagissent avec les élèves est un élément clé. Pour que l'acquisition du langage soit réussie, les enfants doivent entendre le même message exprimé plusieurs fois avec des mots différents, et le lien avec la situation doit être clair. C'est ce que font de nombreux parents, comme s'il s'agissait d'une évidence. "Patsy, où as-tu trouvé ce couteau ? Donne le couteau à maman. Donne le couteau à maman. C'est une bonne fille. ([Aitchison](#), 1996).

Comme nous l'avons déjà mentionné à propos de l'**hypothèse de l'input**, une autre façon de décrire l'un des facteurs essentiels de l'acquisition d'une L2 est l'exposition à un input compréhensible. En d'autres termes, pour que l'expérience d'apprentissage d'une langue soit aussi significative que possible, les enseignants doivent adapter le langage qu'ils utilisent pour parler à leurs apprenants de manière à ce qu'il soit compréhensible. Les guides ou les enseignants, comme d'autres adultes s'adressant

à de jeunes enfants, adaptent intuitivement leur discours pour utiliser des mots avec lesquels l'enfant est familier et pour l'aider à comprendre leur message. Nous modifions notre discours, pas nécessairement en simplifiant les mots et les expressions, mais en élaborant, en utilisant des gestes, en ralentissant notre rythme de parole et en fournissant des indices contextuels supplémentaires (en faisant référence à ce dont l'enfant vient d'être témoin, en pointant du doigt, en répétant ce qui pourrait être plus complexe, etc.) Les adultes vérifient aussi constamment que l'enfant nous a compris et, en réponse à ce que disent les enfants, nous utilisons la **reformulation**, c'est-à-dire que nous transmettons le message de manière plus complète.

Au fur et à mesure que les enfants progressent, leur interaction orale comprendra des phrases plus longues et moins de fragments mémorisés. Dans le cadre de ce processus, ils peuvent utiliser plus fréquemment une grammaire non standard, car ils produisent du langage de manière plus spontanée. Cette grammaire non standard peut être interprétée à tort comme problématique lorsqu'elle est opposée à un langage qui semble précis mais qui est utilisé dans des contextes communs et répétés. Il est important de comprendre que les erreurs grammaticales peuvent indiquer que les enfants font des progrès et, en même temps, aider l'éducateur à trouver de nouveaux objectifs d'apprentissage.

La capacité à parler plus longtemps et sur des sujets de plus en plus variés éveillera l'intérêt des enfants pour la présentation de leur travail à haute voix devant un public. Ils peuvent participer à des présentations devant des groupes de pairs plus ou moins importants. Ce sera l'occasion d'évaluer leurs pairs ; en écoutant et en réfléchissant à la façon dont un pair s'exprime, l'enfant fera également l'expérience de nouvelles opportunités d'apprentissage. Il existe différents schémas et différentes manières d'organiser le retour d'information par les pairs ; en voici quelques exemples.

Dans les écoles Montessori, le travail en petits groupes est une pratique courante. Les éducateurs peuvent établir des lignes directrices pour l'utilisation de la L2 dans ces groupes de travail et les enfants peuvent être guidés pour utiliser la conversation afin d'acquérir des connaissances. Le cadre Thinking Together propose des suggestions à cet égard, en fournissant des listes de contrôle permettant aux enfants de renforcer

leur conscience et leur capacité à converser de manière constructive par le biais d'une évaluation par les pairs ou d'une auto-évaluation au sein de leurs groupes.

### Pause et réflexion

- Comment créez-vous actuellement des expériences multisensorielles pour impliquer vos élèves dans l'apprentissage d'une seconde langue, et quelles nouvelles stratégies pourriez-vous mettre en œuvre ?
- Comment pouvez-vous aider les enfants à se sentir à l'aise et curieux de tester leurs compétences linguistiques pendant les cours ?
- Quelles méthodes utilisez-vous pour fournir des informations compréhensibles et comment pouvez-vous adapter votre style de communication pour faciliter la compréhension de la langue ?

## 3. Apprentissage de la langue écrite

### 3.1 Transfert des compétences linguistiques

Quelle que soit la langue dans laquelle un enfant commence à s'alphabétiser, un certain nombre de concepts et de compétences peuvent être transférés naturellement à d'autres langues par le biais de ce que l'on appelle le **transfert interlinguistique**. Il existe quatre grands types de compétences en lecture et en écriture qu'un enfant peut acquérir une fois et qui peuvent être appliquées directement à de nouvelles langues.

- Transfert de **connaissances conceptuelles** (par exemple, le concept de *nombre* ou de *cycle de vie*).
- Transfert d'**éléments linguistiques** spécifiques (connaître la signification de *télé-* comme dans *télévision*, dans différentes langues).
- Transfert de la **conscience phonologique**, reconnaissance que les mots sont constitués d'unités plus petites et de sons individuels, nécessaire aux compétences de décodage pour la lecture.
- Transfert de **stratégies métalinguistiques et métacognitives** telles que l'utilisation du contexte en plus du décodage pour la compréhension de la lecture, les stratégies d'autorégulation et de mémorisation, la répétition pour

développer la maîtrise, les organisateurs graphiques pour résumer ou planifier des textes.

Ce transfert naturel permet aux enfants d'utiliser efficacement le matériel d'apprentissage mis à leur disposition dans leur première et leur deuxième langue. Les éducateurs doivent passer du temps à parler de ces liens et à les faire connaître, à susciter l'intérêt des apprenants et à développer la confiance nécessaire pour stimuler l'engagement et motiver la poursuite de l'exploration, de la pratique et de l'utilisation de la deuxième langue.

Les lecteurs comprennent parfaitement quand ils activent des processus qui incluent :

- Compréhension **littérale**, accès et récupération d'informations exprimées de manière explicite ;
- La compréhension **déductive**, qui consiste à lire entre les lignes et à utiliser des indices pour conclure à l'intention de l'auteur ;
- **La compréhension évaluative** ou **interprétative** implique une réflexion sur le message exprimé dans le texte et ses implications, le sujet traité et les intentions de l'auteur, ainsi qu'un jugement sur la qualité et la fiabilité du message.

Dans l'approche Montessori, la lecture avec l'ensemble des processus de compréhension est appelée "lecture totale". Dans la description de Maria Montessori, les processus de compréhension pris en compte dans les cadres d'évaluation actuels, mentionnés ci-dessus, étaient connus sous le nom de lecture *mécanique*, *interprétative* et *appréciative*. En d'autres termes, Montessori considérait que l'enfant devait développer le décodage, la compréhension inférentielle et la compréhension appréciative.

### 3.2 Développement des compétences - de la mécanique à l'appréciation

Montessori a proposé que les enfants développent l'alphabétisation à travers la séquence spécifique d'apprentissage qu'ils suivent avec du matériel conçu à cet effet

dans la maison des enfants. Un programme de travail soigneusement conçu conduit l'enfant de la préparation physique à l'écriture à la compréhension du concept de l'écriture en tant que création de sens. Le matériel utilisé pour ce processus comprend des cylindres en bois, des formes géométriques en métal à tracer et des formes botaniques à tracer ; des lettres en papier de verre dont les enfants prononcent le son en traçant la forme ; l'alphabet mobile, et d'autres encore. Tout ce travail a lieu avant que les enfants ne commencent à lire ; lorsqu'ils sont prêts à lire, leur compréhension du principe alphabétique et de la phonétique est fermement établie.

Au-delà des étapes initiales de la lecture de mots et de phrases, la **compréhension de la** lecture par les élèves implique l'intégration d'une gamme complexe de compétences : la conscience phonémique, la lecture automatique de mots avec compréhension, la fluidité, le sens du texte, la connaissance du sens de mots de vocabulaire particuliers et l'application de ces connaissances et de ces compétences à la fois en lecture et en écriture. Tout cela fait partie de ce que les enfants doivent développer.

### 3.3 Évaluation diagnostique

En cas de difficultés, les enfants auront besoin de l'aide d'éducateurs bien formés, capables d'identifier les domaines particuliers dans lesquels ils ont des difficultés. Les évaluations régulières, qui permettent de suivre les progrès de chaque enfant au cours de l'année scolaire, sont essentielles pour comprendre les besoins individuels. Ces évaluations sont particulièrement pertinentes pour les défis en matière de lecture et d'écriture, afin de détecter les domaines spécifiques de difficulté et d'assurer leur développement réussi en fournissant une aide appropriée d'une manière sensible. Cela peut réduire le risque que les élèves évitent ce qu'ils trouvent difficile, alors que c'est précisément là que la pratique et les conseils pourraient être les plus utiles.

### 3.4 Fonctions exécutives pour la lecture

La lecture totale, dans la perspective Montessori, repose sur les fonctions exécutives : fondées sur l'attention et l'agilité dans l'application des ressources cognitives, les fonctions exécutives nous amènent à concentrer notre énergie mentale et à l'utiliser avec une efficacité maximale, en nous concentrant sur ce qui est pertinent et en supprimant l'attention portée à ce qui ne l'est pas. Les comportements indépendants et autorégulés font partie des fonctions exécutives. Ce sont des valeurs clés de l'approche Montessori et elles sont essentielles pour lire efficacement. En effet, une littératie pleinement développée signifie que nous utilisons efficacement des stratégies basées sur le code et sur le sens, telles que savoir " quand et comment concentrer son attention, comment utiliser intentionnellement une variété de stratégies pour lire et écrire des mots non familiers, et comment surveiller et réguler le sens du texte. " (ILA, 2019, p. 2)

Les enfants utilisent la fonction exécutive lorsqu'ils lisent des textes informatifs en employant des stratégies qui se concentrent sur diverses caractéristiques du texte : éléments graphiques (tableaux, encadrés), outils d'organisation (table des matières, sommaire) et caractéristiques d'impression (titres, sous-titres, italiques et légendes). En reconnaissant comment ces éléments organisent la structure du texte, différencient les concepts clés des détails supplémentaires et attirent l'attention du lecteur, les enfants développent leur esprit critique et leur capacité à évaluer la fiabilité du texte. L'écrémage et le balayage sont des stratégies de base essentielles pour une utilisation efficace des textes informatifs. Toutefois, ces stratégies peuvent être plus difficiles à appliquer dans une deuxième langue en raison d'un vocabulaire limité. Les éducateurs peuvent donc améliorer l'alphabétisation bilingue des enfants grâce à des leçons spécifiques qui enseignent explicitement ces compétences. Ces stratégies sont particulièrement pertinentes car elles permettent de gérer efficacement la lecture sur écran et en ligne, une compétence de plus en plus essentielle à mesure que les enfants grandissent et doivent s'engager de manière critique dans les médias électroniques.

#### Pause et réflexion

- Comment soutenez-vous actuellement le transfert multilingue dans votre classe ?

- Quelles stratégies pourriez-vous mettre en place pour améliorer ce processus pour vos élèves ?
- Comment intégrez-vous les compétences des fonctions exécutives dans vos cours/présentations sur l'alphabétisation ?
- Quelles stratégies spécifiques enseignez-vous pour aider les apprenants à naviguer et à comprendre les textes informatifs dans une deuxième langue ?

## 2.5. Mise en place d'une classe de L2 et d'une culture de l'apprenant

### Contenu

1. l'autonomie de l'apprenant : le développement bilingue à la manière de Montessori
2. les références

### Principales conclusions

- L'autonomie de l'apprenant favorise le développement du bilinguisme.
- Les carnets de bord et les affiches facilitent le suivi des progrès.
- Les discussions entre pairs et le travail en groupe favorisent l'apprentissage partagé et renforcent les compétences linguistiques.
- La documentation favorise les compétences métacognitives. La réflexion et le suivi des progrès aident les apprenants à prendre des décisions éclairées sur leur apprentissage.
- La première langue aide à comprendre et à résoudre les problèmes, en particulier aux premiers stades de l'acquisition de la langue.

### Introduction

Dans une classe Montessori, la promotion de l'autonomie de l'apprenant est essentielle pour favoriser le développement du bilinguisme. Cette approche permet aux élèves de prendre le contrôle de leur apprentissage des langues en fixant leurs propres objectifs et en choisissant la manière de les atteindre. Conformément à l'accent mis par Montessori sur l'apprentissage autonome, cette méthode encourage les élèves à s'engager dans des activités linguistiques significatives tout en documentant leurs progrès à l'aide d'outils tels que des carnets de bord et des affiches. Le rôle de l'enseignant est de guider et de soutenir les choix des apprenants, en veillant à ce qu'ils disposent des ressources et des opportunités nécessaires pour pratiquer la langue cible dans son contexte. Cette approche favorise non seulement la maîtrise d'une deuxième langue, mais renforce également les compétences métacognitives, en aidant les apprenants à réfléchir à leur processus d'apprentissage et à se fixer de nouveaux objectifs. De cette manière, les apprenants développent une plus grande indépendance, une plus grande confiance en eux et des compétences tout au long de la vie qui vont au-delà de l'acquisition de la langue.

## 1. l'autonomie de l'apprenant d'une langue : le développement bilingue à la manière de Montessori

L'implication des apprenants individuels et de leurs familles dans le travail sur les objectifs d'apprentissage linguistique qu'ils ont eux-mêmes définis est étroitement liée au principe Montessori selon lequel l'apprentissage et le bien-être sont renforcés lorsque les personnes ont le sentiment de contrôler leur propre vie. Ce principe, ainsi que l'implication de tout apprenant d'une langue dans la définition de ses propres objectifs d'apprentissage, est fondamental pour la mise en œuvre réussie d'un programme d'éducation bilingue, dans une école Montessori ou dans toute autre approche éducative.

Selon les auteurs David Little, Leni Dam et Lienhard Legenhousen (2017), un enseignant efficace s'attachera à guider l'apprenant pour qu'il utilise sa capacité préexistante d'**apprentissage autonome**, en faisant appel à son **agence** pour l'apprentissage des langues. Cela se produit lorsque les apprenants décident de ce qu'ils veulent apprendre et de la manière dont ils veulent l'apprendre, et que l'enseignant leur offre un éventail d'options appropriées parmi lesquelles ils peuvent choisir des activités pour travailler à la réalisation de ces objectifs. Ces auteurs prônent l'**autonomie de l'apprenant** comme pilier central pour atteindre la fluidité et la compétence dans une deuxième langue ou une langue supplémentaire. Leurs idées sont similaires à celles de nombreuses autres découvertes scientifiques sur le développement de l'enfant, la cognition et l'apprentissage, qui ont été mises en lumière par des recherches fondées sur divers cadres, théories et perspectives, en parfaite adéquation avec les idées, principes et lignes directrices pédagogiques de Maria Montessori. Les publications sur cette approche se concentrent sur les apprenants élémentaires, adolescents ou adultes. Birgitta Berger a utilisé cette approche pour l'apprentissage complémentaire des langues dans sa classe primaire Montessori à Munich (Allemagne).

Dans la classe d'apprentissage autonome des langues, l'enseignant peut commencer l'année scolaire en expliquant aux enfants une version simplifiée du programme d'enseignement des langues et de ses objectifs pour leur groupe d'âge ou leur niveau d'éducation. Ensemble, ils peuvent réfléchir aux activités qui leur permettront de progresser vers les objectifs et d'identifier les étapes intermédiaires qui les mèneront finalement à leur réalisation. L'enseignant utilise deux outils essentiels pour **médiatiser** la langue cible (fournir la langue sous d'autres formes pour la rendre compréhensible) pour les apprenants et pour qu'ils la médiatisent eux-mêmes : les carnets de bord et les affiches (Little, 2020).

Le carnet de bord est un simple cahier permettant à chaque apprenant de planifier, de mettre en œuvre, de suivre et d'évaluer son apprentissage. Il est également recommandé de fournir à chaque apprenant un dictionnaire illustré. Les élèves y notent l'horaire et le contenu de leurs cours, les mots et les phrases qu'ils doivent retenir et planifient leurs devoirs. Le cahier de l'élève l'aide dans son parcours d'apprentissage. Dans cette approche, il est essentiel que l'élève s'approprie son cahier. Les élèves doivent sentir qu'ils décident du contenu de leur carnet. Lorsqu'ils décident de ce qu'ils veulent apprendre ensuite, ils l'écrivent dans le carnet et élaborent un plan pour y parvenir. L'éducateur examinera périodiquement le carnet avec eux pour les aider à réfléchir à leurs progrès et discuter de la manière d'utiliser efficacement le carnet. En fin de compte, les apprenants sont responsables de l'utilisation du carnet.

Les affiches sont un moyen pour l'enseignant d'aider l'ensemble de la classe en lui fournissant les mots et expressions dont elle a besoin, par exemple pour fixer des objectifs, l'agenda de la classe, évaluer son apprentissage, les raisons d'apprendre une langue étrangère ou les différentes façons d'apprendre du vocabulaire. Plus tard, les apprenants créeront des affiches pour le travail en groupe, la répartition des rôles ou le suivi des progrès. Les affiches sont préférées au tableau noir car elles sont plus accessibles (elles ne s'effacent pas) et restent visibles pour les apprenants, qui peuvent décider quand ils en ont besoin.

Pour les jeunes enfants des premières années de l'école primaire qui ne sont pas encore prêts à écrire dans la langue cible, la documentation des progrès de

l'apprentissage peut nécessiter davantage d'aide de la part des adultes, par exemple sous la forme d'images, qui servent des objectifs similaires à ceux de l'écriture. D'autres options de documentation peuvent inclure l'utilisation du dictionnaire d'images pour aider l'enfant à garder une trace des mots déjà appris et des mots qui n'ont pas encore été prononcés. Quelle que soit la méthode choisie, même dans le cadre du processus d'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue supplémentaire, l'élaboration d'une documentation sur ses propres progrès est une pratique pédagogique précieuse. Le fait que l'apprenant prenne la responsabilité de maintenir une image claire de ses progrès présente un certain nombre d'avantages, non seulement pour son développement linguistique, mais aussi pour d'autres domaines d'apprentissage et en tant que compétence générale de la vie.

Madrid Montessori est une école espagnole où les enfants sont immergés dans l'anglais (la langue cible) dès leur arrivée. Florencia Ugalde, une guide bilingue très expérimentée, a conçu un moyen d'impliquer des enfants d'âges différents dans un apprentissage collaboratif autonome, dans lequel ils s'aident mutuellement à prendre des décisions sur les objectifs et les activités d'apprentissage. Avant même qu'ils n'atteignent l'âge de l'école primaire, les enfants plus jeunes qui ne maîtrisent pas encore la lecture et l'écriture dans n'importe quelle langue, se concentrent sur l'apprentissage de la lecture et l'enrichissement du vocabulaire à l'aide d'objets miniatures. Une ferme miniature, toujours très demandée par les enfants, est l'un des matériels pédagogiques avec lesquels ils peuvent travailler lorsqu'ils savent nommer les animaux et d'autres termes agricoles. Pour acquérir du vocabulaire, ils utilisent des boîtes d'objets phonétiques avec des mini-objets ; ces boîtes préparent les enfants à travailler avec la ferme et sont souvent sélectionnées par les élèves au cours de leurs cycles de travail (pour en savoir plus, voir Community Conversations Specialized Language Activities in 3-6 Classroom : True to Montessori with Florencia Ugalde).

Ainsi, les jeunes enfants travaillent avec les boîtes d'objets phonétiques, dans le but de connaître tous les mots, après quoi ils peuvent demander de nouveaux mots. Lorsque ces jeunes enfants connaissent déjà tous les mots d'une boîte, les enfants

plus âgés aident le guide à décider des mots à remplacer et des nouveaux mots à ajouter, sur la base des critères de conception de ce matériel d'apprentissage. Tout cela aboutit au moment où les enfants ont l'occasion d'utiliser leurs mots lorsqu'ils réalisent - en accord avec le guide - qu'ils connaissent suffisamment de termes pour travailler avec la mini-ferme. Cette préparation spéciale aux expressions de la langue anglaise, nécessaire pour que les enfants puissent travailler correctement avec un matériel Montessori spécifique, est une adaptation originale que Florence a conçue pour renforcer leurs compétences dans une deuxième langue.

Les enfants utilisent ensuite le vocabulaire qu'ils ont acquis pour faire des phrases lorsqu'ils travaillent avec la ferme. La guide présente ce matériel et aide attentivement ses élèves avec le langage lié à son utilisation, après quoi les enfants peuvent y accéder pour d'autres activités, ce qui leur donne de nombreuses occasions de pratiquer le langage *en contexte* (lié au matériel, à la ferme, ainsi qu'à tous les éléments qui l'accompagnent, tels que les animaux, les plantes, l'équipement, les caractéristiques de la nature, etc.) ). Il a été démontré que ce type d'accès indépendant au matériel pédagogique a un impact important sur l'apprentissage d'une langue supplémentaire dans la petite enfance, même dans les programmes qui ne proposent que quelques heures de langue par semaine, comme l'ont montré Robinson, Morao et Kung (2015). Lorsqu'ils en ont la possibilité, les jeunes enfants choisissent d'utiliser le matériel et, plus important encore, de le faire dans la langue dans laquelle le matériel leur a été présenté.

Pour en revenir à notre explication de l'implication de l'apprenant autonome dans la documentation de son apprentissage, il convient de noter que cette implication conduit également au développement de la **métacognition**. Les compétences métacognitives permettent aux gens de réfléchir à ce qu'ils savent déjà et pas seulement à ce qu'ils doivent apprendre ensuite, et de prendre des décisions conscientes pour atteindre de nouveaux objectifs d'apprentissage. Ainsi, en documentant notre apprentissage, nous sommes également impliqués dans le processus de définition des objectifs, car nous réalisons ou décidons ce qu'il faut apprendre ensuite. En outre, afin de permettre aux apprenants d'apprendre de manière autonome, ils devraient être guidés pour choisir des activités d'apprentissage appropriées liées à leurs objectifs. Ici, le rôle de l'éducateur est important en tant que fournisseur de matériel et de suggestions

d'activités appropriées en réponse aux besoins de ses apprenants, en guidant également les apprenants vers les options les plus efficaces lorsqu'ils décident des objectifs et des activités d'apprentissage, en veillant à ce qu'ils soient exposés à la langue cible, en l'établissant et en la maintenant comme le principal moyen de communication pendant les heures de cours.

En résumé, l'enseignement d'une deuxième langue ou d'une langue supplémentaire selon une approche centrée sur l'apprenant comprend les éléments suivants

- fonder le processus d'apprentissage sur la pleine participation de l'enfant à la prise de décisions concernant ses objectifs généraux.
- Impliquer les enfants dans la définition d'objectifs à court terme qui mènent aux objectifs généraux ;
- impliquer les enfants dans le choix des activités d'apprentissage qu'ils entreprendront
- Permettre à l'apprenant de suivre son propre processus d'apprentissage grâce à une méthode systématique de documentation de l'apprentissage : le journal de bord.

En outre, l'approche centrée sur l'apprenant proposée par Little, Dam et Legenhausen (2017) inclut la collaboration entre les apprenants comme une composante essentielle. Ils suggèrent d'organiser cette collaboration dans le cadre de "sessions conjointes", au cours desquelles l'éducateur mène une discussion pour décider des objectifs d'apprentissage et établir des plans pour que les apprenants travaillent ensemble en utilisant des idées d'activités (jeux, jeux de rôle, tâches d'écoute, travail avec différents matériels d'apprentissage) proposées par l'enseignant.

Comme l'explique Little, les enfants qui reçoivent ce type d'enseignement linguistique finissent par en tirer des avantages dans toute une série de compétences de la vie courante. Little cite la réflexion suivante d'un enfant qui a suivi des cours d'anglais selon l'approche centrée sur l'apprenant :

J'utilise déjà les procédures fixes de nos agendas lorsque j'essaie de faire quelque chose à la maison. Ensuite, je fais une liste de ce que je dois faire ou ne pas oublier de faire le lendemain. Cela facilite

grandement les choses. Grâce à l'anglais, j'ai également appris à entamer une conversation avec un étranger et à poser de bonnes questions. Et je pense que notre session "ensemble" m'a aidé à mieux écouter les autres et à m'intéresser à eux. Je pense que j'ai appris à croire en moi et à être indépendante (Little, 2020, n.p.).

Les observations de cet élève montrent comment la classe d'autonomie peut "créer des continuités entre l'apprentissage à l'école et la vie en dehors de la classe [...], avoir un impact sur les attitudes et les comportements généraux [...] et contribuer au développement personnel et à l'estime de soi" (Little, 2020, n.p.) ; l'élève mentionne l'utilisation de stratégies tirées de ses cours d'anglais pour faire des choses à la maison et son sentiment de progrès dans sa capacité à engager une conversation (que ce soit dans sa langue maternelle ou en anglais) et d'une plus grande indépendance.

Cette description de la manière de développer une approche centrée sur l'autonomie pour l'apprentissage d'une seconde langue peut sembler utile uniquement pour les enfants plus âgés, mais elle a été utilisée dans un large éventail de contextes avec de très jeunes enfants. Les principes sont maintenus et les pratiques spécifiques sont adaptées au stade de développement des enfants. Pour résumer, les piliers centraux de la classe d'autonomie sont les suivants :

- la définition partagée des objectifs (prise de décision sur ce qu'il faut apprendre et comment s'améliorer), guidée par l'enseignant/éducateur mais avec la participation des apprenants
- la prise de décision des apprenants concernant des objectifs plus spécifiques et la manière de les atteindre, c'est-à-dire les activités qu'ils feront, sur la base de ce qu'ils doivent/espèrent atteindre
- les éducateurs fournissant des informations linguistiques orales et écrites sous différentes formes, y compris des ressources particulièrement visuelles rappelant les expressions, les options d'activités, les objectifs et les raisons de l'apprentissage de l'anglais, etc.
- que les éducateurs établissent fermement une culture de la communication en L2 pendant les leçons/classes et les activités.

- organiser régulièrement des "moments ensemble", des assemblées ou des discussions de groupe pour organiser l'apprentissage, partager ce que les apprenants font et planifier l'avenir
- l'implication de l'apprenant dans la documentation de ses progrès et l'utilisation des informations sur ce qu'il sait et peut faire pour fixer de nouveaux objectifs et choisir des activités appropriées pour les atteindre (par exemple, avec des carnets de bord individuels).

À partir de ces concepts et pratiques de base, comme l'explique Little (2020), les apprenants jouent trois rôles simultanés :

- les apprenants sont des **communicateurs** qui utilisent la langue cible pour exprimer et comprendre des messages liés à la vie réelle, développant progressivement leurs compétences communicatives ;
- les apprenants sont des **expérimentateurs de** la langue cible, car ils acquièrent des connaissances explicites sur la langue (mots, ordre des mots dans les phrases, classes de mots (nom, verbe...), comment poser des questions, comment exprimer les choses de manière plus formelle ou plus informelle, etc ;) )
- sont des **apprenants intentionnels**, car ils prennent conscience de la manière dont une langue est apprise et de ce en quoi elle consiste.

Pour conclure ces informations sur l'autonomie en classe, nous devrions également considérer l'utilisation de la première langue de l'apprenant. Cette approche est cohérente avec les perspectives éducatives centrées sur l'apprenant, qui impliquent que l'apprentissage est basé sur nos connaissances et compétences antérieures ; la ou les langues qu'une personne parle font déjà partie des connaissances antérieures sur lesquelles elle base son apprentissage de nouvelles langues. L'enseignant en langues comprend donc que la langue maternelle est la langue de pensée de l'apprenant sur laquelle la nouvelle langue est construite en tant que "code alternatif".

"L'enseignant] communique avec ses apprenants dans la langue cible, en utilisant des mimes, des gestes et d'autres supports visuels pour faire passer son message, et veille à ce que toutes les activités d'apprentissage visent à produire la langue cible à l'oral ou à l'écrit. Mais

il traduit des mots ou des phrases dans la langue cible lorsqu'on le lui demande et permet à ses apprenants d'utiliser leur langue maternelle, surtout dans les premiers temps, pour résoudre les problèmes qui se posent dans le cadre du travail en binôme ou en groupe". (Little, 2020, n.p.).

Cela signifie que nous utilisons la L2 pour enseigner et que, dans le même temps, nous répondons aux questions des enfants dans n'importe quelle langue. Si les enfants demandent comment dire quelque chose dans leur L1, nous leur répondons bien sûr. L'enseignant **soutient les** tentatives des élèves pour parler la langue cible de la même manière que les parents aident les jeunes enfants à s'exprimer dans leur langue maternelle.

#### Pause et réflexion

- Comment puis-je impliquer mes élèves dans la définition de leurs propres objectifs d'apprentissage linguistique ?
- Quel impact pensez-vous que cela aura sur leur motivation et leur autonomie en classe ?
- Quelles stratégies puis-je utiliser pour aider mes élèves à suivre leurs progrès ?
- Comment les outils tels que les carnets de bord et les affiches peuvent-ils améliorer votre apprentissage ?
- Comment puis-je aider mes élèves à développer des compétences métacognitives, telles que la réflexion sur leurs progrès d'apprentissage et la fixation de nouveaux objectifs en fonction de leurs résultats ?
- Comment puis-je intégrer la première langue des apprenants en tant que ressource dans le processus d'apprentissage des langues ?

## 2.6. Étapes de l'acquisition d'autres langues par les enfants

### Contenu

1. Étapes de l'acquisition d'autres langues par les enfants
  - 1.1 Préproduction
  - 1.2 Début de la production
  - L'émergence de la parole
  - 1.4. maîtrise intermédiaire
  - 1.5 Maîtrise de la langue
2. les références

### Principales conclusions

1. Le développement de chaque enfant en L2 suit une trajectoire unique, influencée par des facteurs individuels, environnementaux et sociaux.
2. Les enfants qui sont immergés très tôt dans une deuxième langue peuvent l'acquérir presque comme une deuxième langue maternelle.
3. L'acquisition du langage se fait par étapes : préproduction (période de silence), production précoce, émergence de la parole, aisance intermédiaire et aisance avancée.
4. Les éducateurs doivent reconnaître la variabilité des progrès de l'apprentissage des langues et fournir un soutien adapté.

### Introduction

Cette section examine les étapes de l'acquisition d'une deuxième langue que les enfants traversent généralement lorsqu'ils acquièrent des compétences dans une autre langue à l'école. Bien que le rythme de progression varie en fonction des différences individuelles et des facteurs externes, certaines étapes communes peuvent être identifiées. L'exposition précoce à une deuxième langue - par exemple, par le biais de l'immersion dans un environnement Montessori - peut influencer de manière significative le développement linguistique d'un enfant, car les enfants plus jeunes peuvent acquérir la langue de manière plus naturelle. En revanche, les apprenants plus âgés, en particulier ceux qui commencent à apprendre à l'école primaire, peuvent rencontrer plus de difficultés dans l'acquisition de la langue et nécessiter des efforts plus soutenus. S'appuyant sur les recherches de Hill et Flynn (2006) et de Krashen et Terrell (1983), cette section décrit les étapes typiques de

l'acquisition d'une langue, du stade de la "préproduction" silencieuse à la maîtrise avancée, et propose des idées et des stratégies pour soutenir les apprenants à chaque étape.

## 1. Étapes de l'acquisition d'autres langues par les enfants

Dans cette section, nous décrivons les étapes qui ont été observées au cours de décennies de recherche lorsque les enfants développent une autre langue à l'école. Ces étapes peuvent se dérouler à des rythmes très différents, en fonction de l'individu et des conditions externes qui peuvent affecter chaque enfant. En outre, chaque individu a sa propre personnalité et sa propre façon d'être et d'apprendre, en dépit de tous les facteurs externes ou des efforts déployés pour l'influencer. Cela est vrai même au sein de l'environnement relativement uniforme partagé par les frères et sœurs d'une famille. Lorsque nous essayons de décrire le développement d'enfants dans une autre langue qui commencent à différents âges, avec différentes langues maternelles, dans différents types de familles et d'environnements sociaux, avec différents types de soutien ou de circonstances qui peuvent soit stimuler soit entraver le développement, la possibilité d'offrir des généralisations précises sur le temps dont ils peuvent avoir besoin pour atteindre un stade ultérieur s'amenuise considérablement.

Malgré les mises en garde mentionnées ci-dessus, cette section fournit des informations générales sur le développement typique des enfants dans une autre langue. Une observation essentielle est que les progrès de l'enfant dépendent dans une large mesure des expériences qu'il a eues, le cas échéant, avec la langue cible pendant sa petite enfance. Les périodes du nourrisson et du jeune enfant ont été considérées comme critiques (à la suite, par exemple, de Lenneberg, 1969) pour le développement du langage ; d'autres auteurs décrivent ces périodes cruciales comme des **périodes sensibles** pour le langage parce qu'il y a des cas où les individus acquièrent une compétence pratiquement égale dans une autre langue qu'ils apprennent plus tard (pour plus d'informations, voir 2.1. Préparer le terrain : acquisition et développement du langage). Les enfants qui ont été immergés très tôt dans la langue cible, comme ceux qui suivent un programme Montessori d'immersion en anglais à Nido, Toddler ou Children's House, sont exposés à la L2 pratiquement comme une seconde langue maternelle et peuvent se développer de manière bilingue. Cependant, ceux qui commencent à l'école primaire ont passé les périodes sensibles et acquerront donc la langue cible d'une

manière très différente, en tant que deuxième langue (ou langue supplémentaire), ce qui nécessitera beaucoup plus d'efforts et d'attention conscients au cours des années suivantes.

Comme ce guide de terrain s'adresse principalement aux professionnels et aux familles impliqués dans l'enseignement primaire, une séquence de développement des étapes est présentée ci-dessous. Ces étapes peuvent guider les éducateurs et les familles sur les étapes qu'un enfant qui commence à être exposé à la langue cible vers l'âge de 6 ans peut s'attendre à franchir au cours de ses années de primaire.

Cette séquence bien connue du développement d'une deuxième langue ou d'une langue supplémentaire a été établie par Hill et Flynn (2006), sur la base de la formulation originale de Stephen Krashen et Tracy Terrell dans l'ouvrage *The Natural Approach* (1983).

## 1.1 Préproduction

Au cours de cette phase, on a observé que les enfants (ou les apprenants plus âgés) traversent une période de *silence*, pendant laquelle ils progressent déjà dans la reconnaissance des mots et des phrases qu'ils entendent dans leur contexte. Le développement du langage a lieu pendant cette période de silence, mais l'enfant ne peut manifester son développement qu'en réagissant - parfois physiquement - à la langue supplémentaire. Cette étape peut durer jusqu'à ce que l'enfant ait acquis environ 500 mots.

Si l'expérience d'un enfant avec une L2 ou une langue supplémentaire commence à l'école primaire, il se peut qu'une famille n'observe pas l'enfant l'utiliser avant le début de la deuxième phase de production. Dans l'étude sur les meilleures pratiques Montessori bilingues, nous avons demandé aux parents dont les enfants avaient commencé l'anglais au début de l'école primaire ce qu'ils pensaient de la progression de leurs enfants. Certaines familles ont indiqué que même après 3 ans d'immersion en anglais à l'école, leur enfant n'avait pas encore spontanément produit de l'anglais ; en général, les familles ont indiqué avoir entendu leurs enfants commencer à utiliser cette langue supplémentaire entre 6 mois et 3 ans d'exposition (l'enquête incluait des enfants hispanophones fréquentant l'école Córdoba Educate for Life Montessori en Espagne). D'après ces observations, on peut s'attendre à ce qu'à un moment donné

au cours de la deuxième année d'immersion dans une langue supplémentaire (en particulier l'anglais, grâce à sa présence relativement fréquente dans les jeux, la télévision, les publicités, etc. dans de nombreuses sociétés) qui n'est pas couramment utilisée dans la communauté de l'enfant en dehors de l'école, il est probable que les familles commencent à les entendre occasionnellement prononcer une expression ou à remarquer qu'ils utilisent la langue supplémentaire d'une manière ou d'une autre.

Comme dans d'autres domaines du développement de l'enfant, les progrès dans l'apprentissage du langage peuvent présenter d'importantes variations entre les individus. Un concept qu'un enfant met quelques jours à maîtriser peut prendre beaucoup plus de temps à un autre. Dans le cas du développement de la L2, si les éducateurs doivent être conscients des signes possibles de difficultés d'apprentissage pouvant nécessiter une intervention pour soutenir l'enfant, il est essentiel d'accepter que les individus puissent être très différents les uns des autres et d'être en mesure de communiquer ces faits aux parents. En même temps, si un enfant se développe plus lentement dans la L2 que ses pairs, les éducateurs doivent être conscients que cela *peut être* le signe d'un problème qui requiert leur attention, leurs conseils et leurs encouragements, qu'ils soient de nature émotionnelle ou plus académique.

### **Caractéristiques des stagiaires en préproduction**

- jusqu'à 500 mots de vocabulaire réceptif
- peut répéter ce qu'il entend mais sans *produire la* langue
- écoute attentive
- éventuellement copier des mots écrits
- besoin et plaisir de nombreuses répétitions

### **Stratégies des éducateurs**

- Se concentrer sur le renforcement de la compréhension orale (par exemple avec des jeux de réponse physique) et du vocabulaire réceptif.
- Faire participer les élèves à des chansons d'action, des rimes et des chants, en les exposant à un éventail de situations dans lesquelles ils aiment faire l'expérience de la langue.

- Les enfants réagissent aux images, aux photos, aux gestes et aux mouvements pour montrer qu'ils comprennent.

### Pause et réflexion

- Comment aidez-vous les élèves dans la "période silencieuse" de l'acquisition des langues ?
- Quelles activités ou stratégies peuvent les aider à se sentir à l'aise et à s'impliquer, même lorsqu'ils ne parlent pas encore ?
- Quels sont les signes qui vous permettent de savoir si un enfant progresse bien dans son développement linguistique ?
- Comment les progrès de l'enfant sont-ils communiqués aux parents, en particulier si l'enfant met plus de temps que prévu à produire du langage ?

## 1.2 Début de la production

Lorsqu'un apprenant connaît environ 1 000 mots dans sa langue supplémentaire, on s'attend à ce qu'il commence à s'exprimer spontanément en utilisant certains de ces mots et à ce qu'il soit capable de combiner des paires de mots ou plus pour transmettre des messages. À ce stade, comme le montre le tableau ci-dessous, de nombreux types d'activités et de jeux dans la langue supplémentaire peuvent être pratiqués et l'intérêt pour la langue écrite devrait également augmenter. Après environ 3 ans d'immersion à l'école, les enfants qui ont commencé à apprendre la L2 à l'école primaire sont susceptibles d'entrer dans la *phase de production précoce*.

### **Caractéristiques de la langue d'apprentissage**

- un vocabulaire réceptif et actif d'environ 1 000 mots
- commencer à parler avec des phrases d'un ou deux mots
- peut mémoriser des bribes ou des formules sans être sûr de leur signification
- peut répondre brièvement à des questions à l'aide d'images et de gestes
- peuvent prendre plaisir à lire des livres simples dont le texte est prévisible.
- élargir leur vocabulaire en utilisant des ressources telles que des cartes illustrées, en nommant des objets et des actions

### **Comment les éducateurs peuvent-ils soutenir l'enfant ?**

- Utiliser des **supports réels** et des ressources intéressantes pour présenter le vocabulaire.
- Commencez à encourager l'écriture avec des étiquettes, des cadres de phrases courtes et des systèmes d'enregistrement du vocabulaire.
- Poser des questions de type oui/non et "ou". Lire à haute voix des histoires et des textes illustrés et en discuter.

### Pause et réflexion

- Comment aidez-vous actuellement les enfants de votre classe qui passent du vocabulaire réceptif à la production de leurs premiers mots dans la deuxième langue ?
- Quelles activités pouvez-vous mettre en place pour encourager les apprenants de la phase de production initiale à s'exprimer plus spontanément dans la langue cible ?
- Comment favoriser un environnement dans lequel les enfants se sentent à l'aise pour expérimenter de nouveaux mots et de nouvelles expressions ?

### L'émergence de la parole

Avec une base assez solide de connaissance des mots, environ 3 000 mots, et une expérience dans l'environnement de l'école d'immersion, le langage de la deuxième langue des enfants commence à se développer de manière significative. Ils ont écouté et probablement lu la langue au fil du temps et se sont familiarisés avec ses sons et sa structure, même si c'est probablement de manière inconsciente. Les enfants peuvent désormais non seulement répondre à des questions, mais aussi expliquer leurs réponses. Ils peuvent produire des phrases simples et, avec l'aide d'un éducateur, **reformuler le** message de l'enfant en l'enrichissant de vocabulaire. Par exemple, si l'enfant a dit ou écrit "Je vois *mon chat*" et que l'adulte le lit à haute voix

et ajoute "Oui, on voit le chat gris", l'enfant bénéficiera du fait d'entendre ses propres mots développés et pourra utiliser cette aide pour dire ou écrire une phrase similaire.

### **Caractéristiques linguistiques de l'apprenant**

- vocabulaire actif de 3 000 mots.
- peut communiquer par des phrases courtes et simples
- vous pouvez suivre des instructions en deux étapes
- travailler le vocabulaire en associant des mots à des définitions
- apprendre la terminologie de différents domaines (botanique, géographie, biologie, histoire, etc.)
- peut poser des questions simples,
- peut comprendre des histoires simples
- des organisateurs graphiques avec des banques de mots
- écrire des histoires courtes liées à des expériences personnelles, des journaux intimes et des devinettes illustrées

### **Comment les éducateurs peuvent-ils soutenir l'enfant ?**

- développer l'écriture collaborative/guidée par l'interaction
- offrir des possibilités de représenter le sens de différentes manières (visuelles, gestuelles, orales, écrites)
- les situations d'interaction (paires, petits groupes/groupes entiers)

### **Pause et réflexion**

- Comment évaluer si un apprenant a atteint le stade de l'émergence de la parole ?
- Quelles stratégies utilisez-vous pour les encourager à s'exprimer avec des phrases plus complètes ?
- Comment pouvez-vous donner aux élèves l'occasion d'expliquer leurs pensées et leurs idées en phrases simples, à l'oral comme à l'écrit ?
- Comment concilier l'assistance (par exemple la refonte) et la liberté des apprenants de s'exprimer de manière autonome dans la langue cible ?
- Comment suivre et célébrer les progrès linguistiques des enfants lorsqu'ils passent de la réponse à des questions à l'explication de leurs idées dans la langue supplémentaire ?

## 1.4. maîtrise intermédiaire

Un niveau intermédiaire de maîtrise d'une autre langue est suffisant pour pouvoir l'utiliser avec succès dans des situations pratiques de la vie quotidienne.

### **Caractéristiques de la langue d'apprentissage**

- Vocabulaire de 6 000 mots.
- commencer à utiliser des phrases plus complexes
- prêts à partager leurs opinions et leurs pensées
- peuvent apprendre en anglais dans les matières enseignées, mais peuvent utiliser la L1 pour approfondir leur compréhension
- sont capables de poser des questions pour clarifier ce qu'ils ne comprennent pas
- L'écriture continuera à présenter des erreurs au fur et à mesure qu'ils développent la grammaire et le vocabulaire.
- peut mettre en évidence des informations importantes dans un texte
- peut écrire des histoires personnelles, des journaux intimes
- comprendre les explications de l'enseignant
- identifier les idées principales lors de l'écoute ou de la lecture
- peut expliquer le sens de certains mots.

### **Comment les éducateurs peuvent-ils soutenir l'enfant ?**

- assurer la participation aux interactions en classe en encourageant les questions et en prévoyant des "temps morts" pour les réponses.
- proposer une lecture guidée, une discussion / une production
- des possibilités de composer des textes visuels, écrits et multimodaux.
- encourager les enfants à faire la synthèse de ce qu'ils apprennent en anglais.

### **Pause et réflexion**

- Comment aidez-vous les étudiants à utiliser leurs compétences linguistiques intermédiaires pour une communication pratique et quotidienne dans la salle de classe ?

- Comment concilier le besoin des apprenants de perfectionner leur grammaire et leur vocabulaire avec la nécessité de les encourager à utiliser la langue dans des interactions significatives ?
- Comment pouvez-vous créer des opportunités pour que les étudiants appliquent leurs compétences linguistiques intermédiaires dans des contextes réels en dehors de la salle de classe ?

## 1.5 Maîtrise de la langue

Une fois qu'un enfant a atteint un niveau d'aisance avancé, il maîtrise la L2 et est capable de communiquer efficacement dans de nombreux types de situations, y compris celles qui ne lui sont pas familières. Comme tout le monde, les enfants qui acquièrent une maîtrise avancée peuvent continuer à développer leurs compétences linguistiques au fil du temps, en particulier dans les domaines de l'alphabétisation, de l'interaction et de la médiation.

### **Caractéristiques de la langue d'apprentissage**

- Les élèves peuvent utiliser l'anglais de nombreuses manières similaires à celles d'un enfant natif : parler de sujets familiers et non familiers ; produire une conversation/écriture étendue avec plusieurs phrases connectées ; et identifier les idées sous-jacentes, les détails à l'appui + les idées principales.
- Ils doivent continuer à lire, en particulier dans les matières enseignées, développer des stratégies d'apprentissage et des compétences académiques en matière de langue et d'étude.

### **Comment les éducateurs peuvent-ils soutenir l'enfant ?**

- Introduire des tâches de lecture et d'écriture de plus en plus complexes dans différents genres.
- Offrir des possibilités d'utilisation spontanée et planifiée de la langue orale et écrite : discussions, présentations, textes transmédiés et recherches utilisant des sources multiples.

## Pause et réflexion

- Comment donnez-vous aux apprenants la possibilité d'utiliser leur aisance avancée dans une variété de situations en classe, y compris dans des contextes peu familiers ?
- De quelle manière pouvez-vous encourager les élèves à développer davantage leurs compétences linguistiques ?
- Comment encouragez-vous les élèves à réfléchir à leur développement linguistique et à se fixer de nouveaux objectifs pour continuer à progresser ?
- Comment différenciez votre enseignement pour soutenir les élèves à différents niveaux de maîtrise de la langue, tout en favorisant la progression de ceux qui sont à un niveau plus avancé ?

## 2.7. Évaluation : rendre visibles le processus et les progrès de l'apprentissage

### Contenu

1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)
  - 1.1 L'approche orientée vers l'action
2. Les déclarations "Yes we can" (oui, nous pouvons)
  - 2.1 Processus et progrès. Rendre l'apprentissage visible
3. Résolution des problèmes d'évaluation
  - 3.1 Certains enfants refusent d'écouter ou d'utiliser la L2.
  - 3.2 La nécessité d'évaluer les enfants qui ne produisent pas encore de L2
  - 3.3 Utilisation de L1
4. Références et ressources
  
5. Annexe 2.7.1 - Les neuf principes de la pédagogie Montessori selon Lillard

### Principales conclusions

- **Le CECR** fournit des lignes directrices pour les programmes et les évaluations en L2, aidant les enseignants à fixer des objectifs centrés sur l'apprenant et à suivre ses progrès grâce à des **descripteurs**.
- **L'approche orientée vers l'action** met l'accent sur les tâches du monde réel et l'**autonomie de l'apprenant**, encourageant la collaboration et l'utilisation significative de la langue.
- Les **énoncés "Je peux le faire"** permettent aux apprenants d'évaluer eux-mêmes leurs capacités, ce qui favorise la motivation et une attitude positive à l'égard du **développement de la langue**.
- **Une évaluation** efficace reconnaît le contexte unique de chaque enfant, évalue la **première langue (L1)** et se concentre sur l'utilisation de la langue, et pas seulement sur la précision.

### Introduction

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est un outil essentiel dans le domaine de l'acquisition d'une deuxième langue (L2), car il fournit un ensemble

complet de lignes directrices pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues. Développé par le Conseil de l'Europe, le CECR aide les éducateurs à fixer des objectifs clairs, centrés sur l'apprenant, et à suivre les progrès au moyen de descripteurs qui mettent en évidence ce que les apprenants peuvent faire à différents niveaux de compétence. L'approche actionnelle du cadre encourage l'utilisation de la langue dans le monde réel et l'autonomie de l'apprenant, en promouvant la collaboration et l'apprentissage basé sur les tâches. Ce texte se concentre sur la manière dont le CECR peut soutenir le développement des L2 chez les enfants, en mettant particulièrement l'accent sur son application dans les environnements Montessori. Il explore des concepts clés tels que l'utilisation d'**énoncés "pouvoir faire"** pour l'auto-évaluation, des stratégies pour rendre l'apprentissage visible et relever les défis de l'évaluation, tout en assurant la reconnaissance de la première langue (L1) comme partie intégrante du processus d'apprentissage de la langue.

## 1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner et évaluer (CECR).

Le *Cadre* européen commun de référence pour les langues, également connu sous le nom de CECR, est un document produit par les experts du Centre de langues vivantes du Conseil de l'Europe. Il fournit une base commune pour la conception des programmes de L2 et un ensemble complet de lignes directrices pour les programmes d'enseignement et les évaluations des langues. Plus important encore, le CECR décrit ce que les apprenants font pour utiliser efficacement une langue et communiquer à différents niveaux de compétence.

Parce que le *Cadre* définit une base soigneusement conçue pour comprendre ce que les apprenants peuvent faire à mesure qu'ils progressent dans une L2, il est idéal pour identifier ce qu'il faut attendre et comment fixer des objectifs d'apprentissage appropriés, ainsi que pour évaluer l'apprentissage d'une manière constructive et centrée sur l'apprenant. Le Cadre de référence original a été publié en 2001, et un *volume* complémentaire a été publié en 2022 ; dans ce guide de terrain, nous nous référons principalement au volume complémentaire mis à jour. Ces documents sont largement utilisés dans les programmes scolaires et éducatifs à travers l'Europe, dans la conception et l'organisation du contenu des matériels d'apprentissage des L2, y compris les manuels des principaux éditeurs, et dans les évaluations des L2 par des sociétés commerciales de test et des organismes de certification bien connus tels que Cambridge ESOL.

## 1.1 L'approche orientée vers l'action

Le CECRL considère le développement et l'apprentissage des langues comme une extension de la gamme des *situations* dans lesquelles l'apprenant *est capable de faire des choses* en utilisant la L2. Il se fonde sur ce que l'on appelle l'*approche actionnelle*, qui considère le processus d'apprentissage comme une participation à des tâches qui font partie de situations réelles au-delà de la salle de classe et qui met l'accent sur l'autonomie de l'apprenant (voir les exemples ci-dessous). Dans cette approche, l'apprentissage a lieu dans des *scénarios*, des situations dans lesquelles les apprenants utilisent toutes les compétences linguistiques et tous les modes de communication, ce qui conduit à une collaboration entre les apprenants pour produire un artefact, une performance ou une présentation dans la L2. Cette approche propose que les apprenants aient la possibilité de choisir des sujets et des méthodes de travail, en utilisant leur pouvoir pour faire ces choix. Pour ces raisons, c'est le type d'approche le plus compatible avec les principes Montessori. Vous pouvez trouver toutes les informations sur cette approche, accéder à des vidéos d'ateliers et à d'autres ressources en cliquant sur le [lien](#).

Le CECR est utile aux enseignants car il fournit des *descripteurs*, c'est-à-dire des phrases qui décrivent les capacités des apprenants et montrent ce qui est attendu à tous les niveaux de développement de la L2. Les enseignants peuvent sélectionner des ensembles de descripteurs pertinents pour leurs apprenants, en identifiant ceux qui suggèrent ce que les apprenants seront (bientôt) capables de faire, et les utiliser comme objectifs d'apprentissage.

Pour chaque objectif, un langage spécifique peut être planifié, ce qui est utile comme base pour identifier des exemples de mots, de phrases et de constructions grammaticales que les apprenants devront comprendre et/ou produire. Cela permettra aux enseignants de suivre les progrès des apprenants et de les aider à accroître leurs compétences en L2 au cours d'un cycle de travail, d'une unité de travail plus longue, d'un trimestre scolaire, d'une année ou de périodes plus longues, jusqu'à la fin du cycle scolaire dans lequel ils se trouvent. Par exemple, dans le cas du descripteur de compréhension A1 (voir ci-dessous), les situations quotidiennes dans lesquelles les enfants peuvent être exposés à l'anglais, ou dans lesquelles ils sont encouragés à l'utiliser, peuvent inclure l'heure du déjeuner à l'école. En fournissant aux enfants des

exercices et du matériel pour comprendre et répéter ces expressions, y compris l'analyse grammaticale, ils disposeront des ressources nécessaires pour atteindre l'objectif d'apprentissage (la compréhension) et, avec le temps, dépasser la simple compréhension car ils deviendront suffisamment confiants pour utiliser les expressions L2 pertinentes dans l'interaction à table.

Des publications récentes de la Commission européenne fournissent des adaptations des descripteurs originaux adaptés à l'utilisation avec des enfants et peuvent être trouvées ici :

Banque complémentaire

et, en particulier, le document d'exemples de descripteurs pour les jeunes étudiants Échantillons représentatifs collationnés jeunes descripteurs

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de descripteurs du CECR adaptés aux apprenants de L2 âgés de 7 à 10 ans.

Ces informations sont utiles lorsqu'il s'agit de fixer des buts ou des objectifs d'apprentissage pour les enfants qui apprennent une L2. Elles sont validées, bien documentées et conçues sur la base de la combinaison d'une vision de la manière dont les apprenants développent des compétences en L2 avec les types de besoins et d'objectifs que les apprenants ont généralement pour utiliser la L2 dans la vie réelle. Un ensemble complet de repères, adaptés du CECR pour les enfants de l'école primaire et développés pour les apprenants primo-arrivants en Irlande, est disponible auprès du National Council for Curriculum and Assessment (consulté en décembre 2024). Ces repères peuvent servir de lignes directrices pour les objectifs scolaires pour les années ou les étapes scolaires et sont applicables à une variété de situations d'apprentissage de langues supplémentaires pour les enfants.

L'un des grands avantages de l'utilisation des descripteurs du CECR est qu'ils présentent l'apprentissage de manière positive et en termes de ce que l'apprenant

**peut** faire, de sorte que nous pouvons évaluer l'apprentissage non pas en examinant les erreurs ou les difficultés des apprenants, mais en tenant compte de ce qu'ils réalisent déjà. Plus important encore, les descripteurs se réfèrent à des situations du monde réel dans lesquelles nous utilisons la langue pour faire des choses, de sorte que l'apprentissage est considéré comme significatif et applicable dans des contextes réels de communication.

L'approche soutenue par le CECR est donc conforme à certains des principes Montessori soulignés par Lillard (2007, p.29) : **l'apprentissage situé dans des contextes significatifs est souvent plus profond et plus riche que l'apprentissage dans des contextes abstraits / les arrangements collaboratifs peuvent être très propices à l'apprentissage**". En d'autres termes, comme nous l'avons déjà mentionné, le CECR propose des descripteurs qui situent les acquis de l'apprentissage des langues dans des concepts significatifs du monde réel. En outre, ce cadre propose de fournir aux apprenants des tâches dans lesquelles ils peuvent travailler en collaboration pour se développer en utilisant la L2 avec leurs pairs pour créer un artefact, une présentation ou une performance.

## Pause et réflexion

- Comment les activités en classe peuvent-elles être conçues conformément à l'approche orientée vers l'action, permettant aux apprenants d'utiliser la L2 dans des situations réelles tout en renforçant leur capacité d'action et de collaboration ?
- Réfléchissez à vos pratiques actuelles en matière d'évaluation des apprenants de L2. Comment pourriez-vous intégrer les descripteurs du CECR pour vous concentrer sur ce que les apprenants peuvent déjà faire, plutôt que sur leurs erreurs ou leurs difficultés ?
- Compte tenu de l'importance accordée par Montessori à l'apprentissage significatif et contextuel, comment pourriez-vous créer des opportunités pour que les élèves pratiquent la langue dans des contextes qui sont pertinents sur le plan personnel et collaboratifs ?
- Comment pouvez-vous adapter les descripteurs du CECR pour les jeunes apprenants aux besoins et intérêts spécifiques de vos apprenants, en particulier lors de la planification des objectifs d'apprentissage et des résultats de l'apprentissage ?
- Comment les leçons de grâce et de courtoisie peuvent-elles être intégrées aux objectifs d'apprentissage de la langue afin d'offrir aux apprenants la possibilité de s'exercer aux interactions de la vie réelle en L2, telles que les demandes polies et les échanges conversationnels ?

## 2. Les déclarations "Yes we can" (oui, nous pouvons)

S'appuyant sur les descripteurs que nous avons expliqués et dont nous avons donné des exemples dans la section précédente, les énoncés nomment les compétences des descripteurs du CECR sous la forme d'énoncés commençant par "Je peux...", afin que les apprenants puissent les utiliser pour s'auto-évaluer et vérifier leurs progrès.

Comme nous le montrerons dans la section 3.8 de ce guide de terrain, Évaluation dans l'apprentissage de la L2, la participation à l'évaluation est une partie importante du processus d'apprentissage des enfants, en particulier au fur et à mesure qu'ils grandissent et développent leur conscience de soi. En outre, l'évaluation est essentielle pour que les éducateurs soient en mesure de suivre l'apprentissage des enfants de manière responsable et de s'assurer qu'ils reçoivent le soutien nécessaire pour relever les défis spécifiques auxquels chaque enfant peut être confronté.

Ainsi, comme le suggère l'exemple fourni à la section 3.4 Building Literacy Part 1 : Oral Communication, 4.2. Routines quotidiennes. Routines quotidiennes, en utilisant le CECR, les enseignants peuvent accéder à un large éventail d'outils pour identifier les informations sur le développement de la L2 dont ils auront besoin pour définir clairement les objectifs d'apprentissage de leurs apprenants. Une fois que les objectifs à long terme ont été fixés - par exemple, à la fin de l'école primaire, les élèves sont censés avoir une compétence intermédiaire (B1) dans la L2 - il est possible de tracer un parcours qui mènera à ce point final. Un nombre approprié d'heures d'exposition et de travail guidé avec la L2 doit être planifié, et un programme clairement structuré doit être établi qui prévoit un parcours bien organisé dans lequel les enfants atteignent les niveaux A1 et A2 tout au long des premières années de l'école primaire.

### 2.1 Processus et progrès. Rendre l'apprentissage visible

Au cours de la phase élémentaire, une tendance centrale que les enfants manifestent dans le cadre de leur développement au cours de la période de l'esprit de raisonnement est le besoin de connaître les raisons de ce qu'ils apprennent et de la manière dont les choses sont faites. Ce besoin s'accompagne également d'un désir de connaître les résultats de leurs efforts et d'avoir des preuves tangibles de leurs progrès, y compris dans le domaine de l'apprentissage de la L2. Une bonne pratique liée à ces besoins consiste à utiliser une série de stratégies pour rendre l'apprentissage visible, c'est-à-dire pour collecter des preuves du processus

d'apprentissage suivi et des progrès réalisés par les apprenants. Le concept de documentation pédagogique, développé dans l'approche Reggio Emilia de l'éducation de la petite enfance, offre des lignes directrices précieuses pour rendre l'apprentissage visible (conformément à l'approche de l'autonomie de l'apprenant ; voir section 2.5. Attentes en matière d'apprentissage des langues). Ce concept a influencé d'autres initiatives éducatives, telles qu'un projet puissant développé par la Harvard Graduate School of Education, intitulé précisément "Making Learning Visible".

L'idée qui sous-tend ces stratégies et ces projets est que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est rendu explicite, visible et réfléchi. Dans le contexte de l'acquisition d'une L2 par les enfants, cette approche peut transformer l'expérience d'apprentissage en se concentrant sur la manière dont la langue est utilisée et acquise, et pas seulement sur les résultats finaux. Par exemple, si les enfants utilisent du matériel tel que l'alphabet mobile pour travailler l'orthographe en L2, ou des phrases d'un texte décomposées en mots individuels pour les réorganiser, les différentes combinaisons qu'ils trouvent peuvent être documentées et évoquées lors d'une discussion de groupe que l'enseignant pourrait mener pour identifier les défis auxquels les apprenants ont été confrontés, parler de ce qu'ils ont trouvé difficile à comprendre et des raisons pour lesquelles certaines combinaisons fonctionnent pour former un mot ou une phrase correcte, mais pas d'autres.

Les journaux d'apprentissage, couramment utilisés dans les environnements Montessori, sont une option simple pour appliquer une approche basée sur le processus et conserver un enregistrement du processus d'apprentissage, qui peut être intégré dans les différents types d'évaluation que nous utilisons (voir section 3.8. Évaluation dans l'apprentissage en L2). Mais il vaut la peine d'envisager de nombreuses autres façons d'enrichir la documentation sur l'apprentissage : photos, tableaux de preuves collaboratives (qui peuvent être sur des tableaux d'affichage, des chevalets, etc.), enregistrements audio, albums de notes, textes, séries de flashcards produites par l'apprenant, etc.

L'utilisation de stratégies dans la perspective de rendre l'apprentissage visible renforce l'accent mis sur le processus d'acquisition de la maîtrise et de la compétence dans l'utilisation de la L2 pour communiquer, par opposition aux évaluations

traditionnelles, qui tendent à mettre l'accent sur la correction et les résultats, inhibant ainsi la prise de risque et la créativité dans l'utilisation de la langue. Ces méthodes permettent de saisir non seulement ce que les enfants savent, mais aussi la manière dont ils le comprennent, de sorte que l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Elles peuvent également être parfaitement compatibles avec la préparation à des évaluations externes, telles que l'examen de Cambridge, puisque, par exemple, la pratique des types de questions et de tâches qui font partie de ces examens peut être incorporée dans l'éventail des travaux pratiques proposés aux élèves. Comme l'indiquent Krechevsky et al. (2013, p. 58), "les images, les citations, les travaux des apprenants, les vidéos, les enregistrements audio et autres permettent de mieux comprendre la complexité de l'apprentissage et des apprenants. Lorsque ces représentations de l'apprentissage sont partagées publiquement, elles peuvent contribuer à la construction d'un savoir collectif et constituer une mémoire pour le groupe.

Dans le cas du processus d'apprentissage d'une L2, les enfants ne seront pas en mesure de discuter et de réfléchir à la documentation en utilisant la L2 dès le départ, mais si les pratiques sont effectuées de manière routinière, au fil du temps, ils progresseront progressivement dans leur capacité à s'engager dans des conversations sur le processus d'apprentissage par le biais de la langue cible. Dans tous les cas, l'objectif de ces pratiques n'est pas de démontrer la maîtrise de la L2, mais de réfléchir à la façon dont le progrès est construit et à la façon dont nous apprenons, ce qui peut à juste titre être fait en utilisant les formes d'expression préférées des apprenants et leur(s) langue(s) choisie(s).

Nous pouvons appliquer les principes de l'apprentissage visible aux pratiques d'évaluation afin d'encourager une approche de l'acquisition d'une seconde langue centrée sur l'enfant. En documentant leur apprentissage et en y réfléchissant, les enfants se rendent compte de leurs progrès, identifient les domaines à améliorer et deviennent des participants actifs à leur propre éducation. Les enseignants, quant à eux, peuvent utiliser ces informations pour adapter la planification et l'enseignement aux besoins individuels et garantir ainsi un environnement de classe favorable et réceptif. Cette interaction dynamique entre l'apprentissage visible et l'évaluation n'est pas seulement un avantage pour les résultats de l'apprentissage en L2, mais contribue

également à développer et à renforcer les compétences métacognitives, la résilience et la motivation intrinsèque à apprendre, conformément aux principes Montessori.

## **Pause et réflexion**

- Comment pouvez-vous intégrer les déclarations "Je peux le faire" dans les routines de la classe pour aider les apprenants à suivre activement et à réfléchir à leurs progrès dans l'apprentissage d'une L2 ?
- De quelle manière pouvez-vous utiliser la documentation, comme les journaux d'apprentissage ou les documents visuels, pour rendre le processus d'apprentissage des langues plus visible pour les apprenants et les parents ?
- Comment pouvez-vous équilibrer l'attention portée au processus et au progrès dans l'apprentissage d'une L2, plutôt que de vous concentrer uniquement sur la précision de l'utilisation de la langue, afin d'encourager la prise de risque et la créativité chez vos apprenants ?
- En s'inspirant de l'approche de Reggio Emilia pour rendre l'apprentissage visible, comment les activités en classe peuvent-elles être conçues pour documenter le développement linguistique des apprenants d'une manière significative et réfléchie ?
- Comment pourriez-vous adapter vos pratiques d'évaluation pour vous assurer que les étudiants ne sont pas seulement préparés aux examens externes, mais qu'ils développent également des compétences métacognitives et une motivation intrinsèque dans leur parcours d'apprentissage de la L2 ?

## **3. Résolution des problèmes d'évaluation**

L'évaluation du développement linguistique des enfants peut présenter un certain nombre de défis inattendus. La compréhension qu'ont les enseignants du développement multilingue des enfants est une base fondamentale pour ce type d'évaluation. Pour évaluer correctement l'apprentissage d'une langue par un enfant, l'adoption d'un cadre tel que le CECR implique de dépasser la tendance à se concentrer sur les imprécisions de l'apprenant dans l'utilisation des formes

linguistiques. L'accent devrait plutôt être mis sur ce que l'apprenant peut produire dans la L2 et sur l'utilisation efficace de la langue (même imprécise) et d'autres formes de communication, telles que le langage corporel, pour transmettre des messages avec succès.

Un autre objectif clé de l'évaluation du développement du langage chez l'enfant est de détecter avec précision d'éventuelles difficultés d'apprentissage, telles qu'un retard de langage ou une dyslexie, et ces évaluations diagnostiques nécessitent une formation spécifique et doivent être effectuées par des orthophonistes. Les évaluations diagnostiques de ce type nécessitent une formation spécifique et doivent être effectuées par des orthophonistes (voir ce [lien](#) pour plus d'informations sur le dépistage des difficultés de développement du langage). Bien qu'elles se réfèrent au contexte des élèves bilingues en Écosse, les informations sont applicables aux enfants dans d'autres contextes d'apprentissage bi/multilingues).

Les observations suivantes sont des exemples d'autres difficultés qui peuvent survenir lors de l'évaluation du développement de la L2 des enfants dans les centres Montessori.

### 3.1 Certains enfants refusent d'écouter ou d'utiliser la L2.

Comme nous l'avons déjà souligné dans ce guide pratique, pour acquérir une L2, les enfants ne doivent pas avoir peur de faire des erreurs dans la nouvelle langue. L'attitude à l'égard des erreurs doit être développée comme une partie essentielle de l'apprentissage, comme base de l'apprentissage tout au long de la vie.

Si les enfants réagissent à la deuxième langue en refusant d'interagir, les éducateurs doivent conserver une attitude bienveillante à l'égard de l'apprentissage des enfants et réagir au **contenu** exprimé dans leurs tentatives d'utilisation de la deuxième langue, et non à la **forme**, telle qu'une grammaire correcte ou la concision du choix des mots. Cela est vrai même si l'utilisation de la langue par les enfants semble imparfaite, qu'elle se limite à un mot ou à l'utilisation du seul langage corporel. Les enseignants

doivent éviter les attentes erronées et perfectionnistes et apprécier positivement **tout** progrès dans le développement des enfants.

Lors de l'application du contrôle continu, l'adulte doit s'efforcer de noter les difficultés observées et d'incorporer le travail sur les formes difficiles à une autre occasion. Cela signifie que les enfants peuvent produire des L2 sans être interrompus par les enseignants ou d'autres adultes pour les corriger. Il convient d'évaluer s'ils parviennent à produire des messages comprenant des expressions en L2. Après que les enfants ont participé à une activité en L2 avec un objectif réel et pratique, si l'enseignant a identifié les prochaines étapes pour les aider à communiquer plus efficacement et s'il fournit des ressources intéressantes que les enfants peuvent utiliser pour s'entraîner, les enfants seront intéressés par l'amélioration et l'utilisation des ressources à des fins pratiques.

### 3.2 La nécessité d'évaluer les enfants qui ne produisent pas encore de L2

Avant de commencer à produire la L2, la compréhension de l'enfant peut être évaluée en observant ses réponses non verbales, ses attitudes et son intérêt pour les situations dans lesquelles la L2 est utilisée. Chaque individu peut évoluer différemment, certains produisent la L2 dès le premier instant où ils y sont exposés, tandis que d'autres peuvent passer beaucoup de temps à commencer progressivement à comprendre et à être prêts à produire la L2, puis soudainement utiliser des expressions et des phrases ; aucune de ces options n'est intrinsèquement meilleure ou pire.

Des études récentes sur l'apprentissage des langues et le multilinguisme chez les enfants ont mis en évidence le rôle de l'"agence linguistique" en tant que domaine d'évaluation. Adoptant une perspective écologique du développement de l'enfant (voir, par exemple, [Schwartz & Mazareeb, 2023](#)), ces auteurs considèrent l'enfant dans son environnement socioculturel, depuis son environnement immédiat, sa famille, ses amis, ses camarades de classe et ses enseignants, jusqu'à l'école au sens large et aux communautés sociales, et la manière dont les interactions et les relations de

l'enfant se développent à travers ces groupes, y compris la/les langue(s) qui en font partie. Dans cette perspective, l'acquisition du langage est considérée comme faisant partie de la croissance et du développement de l'enfant, y compris la capacité de l'enfant à choisir (essayer) d'utiliser une langue particulière avec des personnes particulières. Par conséquent, l'évaluation comprend l'évaluation de l'action linguistique de l'enfant, en reconnaissant que le fait de choisir avec qui parler ou utiliser une langue particulière, et dans quelles situations, fait partie des compétences de l'enfant.

### 3.3 Utilisation de L1

Dans le cadre de l'acquisition d'une L2 à l'école, il est essentiel que les langues maternelles ou antérieures des enfants **ne** soient **pas** interdites ou sous-estimées. Il est avantageux que les enfants connaissent déjà (au moins) une langue, car cela fait partie des connaissances de base qu'ils utilisent lorsqu'ils développent une nouvelle langue.

Tous les adultes devraient être conscients que la langue est une ressource qui permet de relier les gens, sur le plan émotionnel et intellectuel.

- Lorsqu'un adulte répond aux besoins émotionnels d'un enfant, il est plus important de rassurer l'enfant que d'assurer l'utilisation de la deuxième langue, et l'enfant doit donc être autorisé à utiliser la langue avec laquelle il se sent le plus à l'aise. L'adulte doit veiller à ce que l'enfant sache qu'il est écouté et qu'on lui prête attention, et il peut utiliser des phrases dans la L1 de l'enfant à cette fin.
- Lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la deuxième langue de l'enfant, si l'enfant en a besoin, l'utilisation de la L1 est une stratégie positive. Les enseignants peuvent garder à l'esprit l'objectif de guider l'enfant vers la L2 dès que possible. L'utilisation de la L1 peut être une priorité pour atteindre l'objectif de l'acquisition par l'enfant de la conscience phonémique et du principe alphabétique, qui sont essentiels

pour progresser vers l'alphabétisation dans n'importe laquelle de ses langues.

### **Pause et réflexion**

- Comment pouvez-vous intégrer les déclarations "Je peux le faire" dans votre classe pour permettre aux apprenants de réfléchir à leurs progrès en L2 et de se fixer des objectifs d'apprentissage personnels ?
- De quelle manière pouvez-vous utiliser des stratégies de documentation, telles que des journaux d'apprentissage ou des photos, pour rendre le processus d'apprentissage de la L2 des étudiants plus visible et soutenir leur auto-évaluation continue ?
- Comment pourriez-vous adapter votre méthode d'enseignement pour encourager les apprenants réticents à utiliser la L2, tout en valorisant leurs tentatives et leur communication non verbale en tant que contributions significatives ?
- En tenant compte des différents rythmes auxquels les apprenants commencent à produire une L2, comment les activités peuvent-elles être conçues pour répondre à la fois aux apprenants actifs et à ceux qui en sont encore au stade de la compréhension de la langue ?
- Comment favoriser un environnement de classe qui valorise les langues maternelles des apprenants, en veillant à ce qu'ils se sentent à l'aise et soutenus pour utiliser leur L1 lorsque cela est nécessaire, tout en les guidant progressivement vers une utilisation plus fréquente de la L2 ?

## **5. Annexe 2.7.1 - Les neuf principes de la pédagogie Montessori selon Lillard**

1. Le mouvement et la cognition sont étroitement liés, et le mouvement peut favoriser la réflexion et l'apprentissage.

2. L'apprentissage et le bien-être sont renforcés lorsque les gens ont le sentiment de contrôler leur vie.
3. La capacité à diriger l'attention de manière soutenue et concentrée favorise un certain nombre de développements positifs et peut être entraînée.
4. Les gens apprennent mieux lorsqu'ils sont intéressés par ce qu'ils apprennent.
5. Lier des récompenses extrinsèques à une activité, comme de l'argent pour lire ou de bonnes notes aux examens, a un impact négatif sur la motivation à s'engager dans cette activité lorsque la récompense est supprimée.
6. Les accords de collaboration peuvent être très propices à l'apprentissage.
7. L'apprentissage dans des contextes significatifs est souvent plus profond et plus riche que l'apprentissage dans des contextes abstraits.
8. Certaines formes d'interaction avec les adultes sont associées à des résultats plus optimaux pour les enfants.
9. L'ordre dans l'environnement est bénéfique pour les enfants.

## 2.8. Recueillir la sagesse de la conférence

### Contenu

1. Description de la conférence
2. Idées et réponses : Suivi de la conférence de Birgitta Berger
3. Points forts des sessions de la conférence

### 1. Description de la conférence

Les pages suivantes présentent les moments clés de la conférence "Building Bilingual Programs ONSITE", qui s'est tenue du 17 au 19 janvier 2025 à Prague. Ensemble, nous avons franchi une étape importante dans la promotion de cultures scolaires durables et centrées sur l'enfant pour l'enseignement bilingue.

Les participants ont discuté des résultats d'un projet de trois ans, y compris le lancement officiel du Guide pratique pour les programmes bilingues : écoles primaires.

Le programme comprenait des présentations et des ateliers axés sur des méthodes efficaces pour enseigner dans deux langues, améliorer la compréhension culturelle et préparer les étudiants à un environnement mondial.

Cette conférence, ainsi que sa version en ligne, a constitué une étape importante dans l'échange d'idées et d'inspiration pour le développement d'une culture scolaire axée sur l'enfant et durable pour l'éducation bilingue. Combinant les principes Montessori et l'apprentissage bilingue, l'événement a permis de promouvoir une approche dans laquelle les enfants peuvent développer naturellement des compétences linguistiques tout en favorisant l'indépendance et la créativité.

Tout comme le guide de terrain adopte une approche globale de l'école, la conférence a été conçue pour les trois groupes clés impliqués dans la mise en œuvre de l'enseignement bilingue dans les écoles primaires : les administrateurs scolaires, les enseignants d'anglais langue seconde et les accompagnateurs de classe.

## 1) Idées et réponses : Suivi du discours de Birgitta Berger

Après son discours d'ouverture, *Moving Within and Beyond the Original Scope of Montessori Pedagogy to Meet the Needs of L2 Learning*, Birgitta Berger a invité les participants à écrire leurs questions sur des notes autocollantes. Elle a ensuite répondu à ces questions à l'aide de [Padlet](#). Les pages suivantes présentent à la fois les questions et les réponses réfléchies de Birgitta.

### **Comment introduire davantage d'heures d'apprentissage en L2, compte tenu des nombreuses heures de contenu enseignées en L1 et de l'étendue du programme d'études ?**

Birgitta Berger's response : Time for L2

"Le temps est toujours un problème, alors essayez de combiner d'autres sujets ou contenus avec la L2. L'éducation cosmique offre un monde de possibilités. Si nous trouvons de petits domaines que nous pouvons combiner avec des activités en L2, nous pouvons créer des expériences d'apprentissage passionnantes et intrigantes. C'est particulièrement vrai dans le domaine des arts, où les jeunes apprenants n'utilisent pas beaucoup de langage académique.

### **Comment assurer la stabilité des enseignants de L2, en particulier dans les petites écoles ?**

Réponse de Birgitta Berger : **Garder les enseignants de L2 à bord**

Faites en sorte qu'ils soient heureux. Donnez-leur de l'espace, du temps, des ressources et, surtout, de la reconnaissance. Les enseignants de L2 doivent sentir qu'ils font partie de l'équipe sur un pied d'égalité, ils doivent se sentir et participer au-delà du domaine principal de la L2.

### **Puis-je avoir une liste de contrôle L2 comme celle de la "classe transparente" (pour trois avions) ?**

Birgitta Berger's response : **La classe de L2**

Vous pourriez demander à [Transparent Classroom](#) et voir ce qu'ils ont à dire ;)

Sérieusement, les environnements L2 dépendent tellement de l'environnement spécifique de l'école, de son programme linguistique et de ses objectifs académiques, ainsi que des facteurs interculturels qui doivent être observés, qu'il n'y aura probablement jamais de "liste unique". Mais peut-être pourriez-vous vous réunir avec un collègue travaillant dans un environnement comparable pour créer votre propre liste.

### **Comment s'assurer que les enfants reçoivent des informations dans les deux langues sans avoir l'impression de recevoir deux fois la même leçon ?**

Réponse de Birgitta Berger : **Entrée dans L1/L2**

Vous pouvez poursuivre en L2 une histoire commencée en L1, ou en faire une version courte en L2 pour introduire des activités de suivi. Je pense à l'Histoire de l'écriture, qui est racontée en L1 puis résumée en L2 pour introduire le travail sur les hiéroglyphes. De

nombreuses activités de suivi de la première grande leçon peuvent être réalisées en [L2.missbarbara.net/thebeginning.html#keylessons](https://L2.missbarbara.net/thebeginning.html#keylessons)

### **Comment cultiver une attitude positive à l'égard de la culture bilingue chez les élèves et les parents ?**

Réponse de Birgitta Berger : **Attitude positive à l'égard de L2**

Tous les collègues des écoles bilingues sont probablement les plus grands experts en la matière, car ils ont beaucoup d'expérience et ont peut-être essayé différentes approches. J'aimerais savoir pourquoi vous posez cette question. L'attitude de votre environnement n'est-elle pas positive ? Comment se manifeste-t-elle ? Cela pourrait vous aider à déterminer ce dont vous avez besoin.

### **BICS et CALP : où finit l'un et où commence l'autre ?**

Réponse de Birgitta Berger : **BICS et CALP**

J'ai trouvé cette vidéo pour vous donner un exemple de la différence entre la communication interpersonnelle et le langage académique : [BICS vs CALP - Exemples de compétences linguistiques d'un apprenant d'anglais](#). Il est clair que la jeune fille qui se débrouille si bien dans la communication de tous les jours a des difficultés à expliquer les processus biologiques. Elle a compris les concepts, mais n'arrive pas à trouver les expressions pour les processus abstraits.

### **Dans quelle mesure devons-nous insister sur la production orale en arrière-plan ?**

Réponse de Birgitta Berger : **Production orale en L2**

Vous vous souvenez du "ping-pong des mots" ou du "décompte des mots" ? Encourageons et créons des opportunités, toujours ! Vous insistez ? Mieux vaut ne pas insister.

### **Comment aider les enfants qui ont des difficultés à apprendre une deuxième langue ?**

Réponse de Birgitta Berger : **Aider les enfants ayant des difficultés en L2**

Observez-les pour découvrir les raisons possibles de leurs difficultés. Donnez-leur la possibilité de réussir : le TPR est un bon exemple de la manière dont les apprenants L2 les plus faibles se sentent bien parce qu'ils peuvent participer.

### **Quelle est la durée d'un projet ? Quel doit être le champ d'application d'un projet ?**

Réponse de Birgitta Berger : **Travail de projet**

Je sais que cette question se pose dès les premières étapes de la mise en œuvre de l'apprentissage autonome des langues, lorsque les enfants ont décidé d'un projet et semblent ensuite prendre une éternité pour y travailler. La réponse réside dans la mise en place d'un retour d'information régulier sur l'avancement du projet. Il peut également y avoir

une échéance "naturelle" sous la forme de l'événement pour lequel le projet a été conçu ou simplement la fin du trimestre.

Ce que j'entends par retour d'information régulier est ce que l'on appelle, dans la gestion de projet, le reporting : les enfants rendent compte périodiquement (par exemple une fois par semaine) à la classe et à l'enseignant de ce qu'ils ont fait, de ce qu'il leur reste à faire, de leurs réussites et de leurs difficultés, et de ce dont ils ont besoin pour mener à bien leur projet. Ils doivent également indiquer le temps qu'ils prévoient de consacrer à leur projet. Tant qu'ils travaillent, qu'ils utilisent la langue cible et qu'ils documentent leur processus de travail et leurs progrès, vous saurez qu'ils sont impliqués dans l'apprentissage de la L2. Dès que vous n'aurez plus cette impression, vous devrez leur parler de votre plan et des perspectives d'un résultat réaliste.

### **Comment commencer avec des enfants qui ne savent pas encore lire ?**

La réponse de Birgitta Berger : **Les élèves qui ne lisent toujours pas**

Commencez par utiliser de nombreux accessoires et objets réels, ainsi que des chansons, des rimes, des jeux et des histoires. Les apprenants auditifs ont besoin d'objets, d'actions et de beaucoup de répétitions pour les aider à se souvenir des mots et des phrases et de leur signification.

### **L'enseignement de la L2 aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage, en particulier liées à leur langue L1.**

Réponse de Birgitta Berger : **Enfants ayant des difficultés d'apprentissage**

Renseignez-vous le plus possible sur ces problèmes/difficultés auprès du professeur principal, du psychologue scolaire, des parents et observez l'enfant.

Ces enfants devront peut-être faire de plus petits pas et auront besoin de plus d'accompagnement. Il s'agira d'un processus très individuel.

### **Où trouver le temps de créer du matériel ?**

Réponse de Birgitta Berger : **Le temps de fabriquer des matériaux.**

J'aimerais pouvoir vous dire où. Mais je peux vous le dire :

- Essayez de planifier ce dont vous et votre classe avez réellement besoin et établissez des priorités. Créez du matériel qui peut être utilisé de différentes manières et introduisez différentes activités pour l'accompagner. De cette manière, peu de matériel suffit.
- Confiez à vos enfants des tâches ouvertes : elles sont plus stimulantes et tendent à les faire progresser.
- Laissez vos enfants créer leur propre matériel, par exemple des cartes de mots, des dominos et un loto d'images. Ce n'est pas pour vous faire gagner du temps, mais parce qu'ils seront davantage impliqués dans la production de la TL.

**Dans mon école, on "dit" que l'anglais est important, mais il passe toujours en dernier dans l'emploi du temps, les activités, les autres enseignants, etc.**

Réponse de Birgitta Berger : **Valoriser l'anglais (ou la L2) dans le contexte scolaire**

Comment pouvez-vous faire entendre votre voix et obtenir le soutien de l'ensemble du personnel de votre école ?

Existe-t-il un moyen de faire comprendre à l'ensemble de l'école à quel point l'anglais est "réellement" important et ce qu'il signifie dans la planification et l'organisation quotidiennes ?

Peut-être pourriez-vous donner un exemple où vous essayez de faire votre déclaration et d'expliquer comment vous aimeriez que l'anglais soit "inclus".

## 2. les points forts des sessions de la conférence

Les pages suivantes présentent les moments clés de chaque session de la conférence. Les résumés sont complétés par une sélection de diapositives illustrant les principaux points abordés lors des interventions. Les vidéos de toutes les sessions sont accessibles sur le site web [www.bilingualmontessori.com](http://www.bilingualmontessori.com) ou via la [chaîne YouTube de BM](#).

Voici la liste de toutes les sessions :

**2.1** Mariakay McCabe - Discours liminaire : Multilinguisme et Montessori : que peut-on faire ?

**2.2** Birgitta Berger - Discours d'ouverture : Se déplacer à l'intérieur et à l'extérieur du champ d'application original de la pédagogie Montessori pour répondre aux besoins de l'apprentissage de la L2.

**2.3** Table ronde : Histoires de spécialistes en L2 - modérée par Lucie Urbančíková, spécialistes en L2 : Katya Rendón, Shuba Pal, Jenny Salmon.

**2.4** Jennifer Salmon - Collaboration entre les spécialistes en L2 et les guides

**2.5.** Licia Arnaboldi - Apprentissage interculturel des langues : ouvrir nos écoles au monde

2.6. 2.6. Svetlana Bekerman - Matériel pratique pour les examens de Cambridge dans les classes de 6 à 9 ans **2.7.**

**2.7.** Florencia Ugalde - L'utilisation de petits groupes pour l'enrichissement du vocabulaire

**2.8.** Lucy Welsted - Atelier sur la communication avec les parents dans l'enseignement bilingue **2.8.**

2.9. 2.9. Jana Winnefeld - Permettre aux enfants de 6 à 12 ans de prendre (davantage) le contrôle de leur apprentissage de la L2

**2.10.** Laura Cassidy - Instiller une culture bilingue : comment créer une culture de

l'apprentissage des langues.

**2.11.** Denise Fernandes - Alphabétisation précoce pour les apprenants de L2

**2.12.** Table ronde : Nouveaux défis pour les écoles internationales dans la période post-pandémique - modérée par Mariakay McCabe, administrateurs d'école : Malgosia Tarnowska, Pheroze Karani, Joanna Stewart

**2.13.** Hana Chramostová - Compétences des enseignants dans le cadre du développement de programmes bilingues

## **2.1 Mariakay McCabe - Conférence d'ouverture : Multilinguisme et Montessori : que peut-on faire ?**

Mariakay commence par raconter comment nous nous sommes retrouvés à Prague ce week-end, en soulignant que BM a commencé à Prague en novembre 2019 lors d'une conférence Lead Montessori. Elle a pris la parole lors de cette conférence et de nombreuses personnes présentes étaient très intéressées par les écoles ayant plus d'une langue et par ce à quoi cela pourrait ressembler dans une école Montessori.

Les discussions ont abouti au domaine [[www.bilingualmontessori.com](http://www.bilingualmontessori.com)](<http://www.bilingualmontessori.com>), à la création d'un logo, puis d'une communauté. Ensuite, grâce au financement Erasmus, nous avons pu constituer une équipe plus importante, effectuer des recherches, créer des ressources telles que notre vidéothèque et le guide de terrain, ce qui nous a permis de créer une communauté mondiale de praticiens.

Pour résumer l'enthousiasme, Mariakay a déclaré : "C'est incroyable que nous soyons tous ici aujourd'hui ; nous avons l'impression d'être dans une salle remplie du Who's Who de l'éducation Montessori bilingue européenne. Qui aurait pensé il y a cinq ans que cela deviendrait une réalité ?

En novembre 2019, il a soulevé une série de questions qui résonnent encore aujourd'hui :

- Quels sont les objectifs d'apprentissage linguistique clairs et mesurables que nous voulons que nos élèves atteignent à la fin de chaque cycle ?
- Visons-nous une alphabétisation bilingue complète, une compétence académique ou seulement des compétences fonctionnelles de base dans la deuxième langue ?
- Quels outils d'évaluation devrions-nous utiliser pour suivre les progrès ?

## Où nous sommes

Au cours des dernières années, nous avons identifié des stratégies pour résoudre les conflits inhérents à l'apprentissage d'une seconde langue et à la pédagogie Montessori. De nombreuses stratégies efficaces sont représentées dans les présentations de cette conférence. Vous en trouverez d'autres dans le Guide pratique. Nous avons également piloté un cours de formation en ligne à l'échelle de l'école pour aider les chefs d'établissement, les spécialistes des langues et les guides Montessori à comprendre comment travailler ensemble plus efficacement. Nous continuerons à créer des ressources sur notre site web et à proposer des formations spécialisées, des services de mentorat et de conseil pour soutenir davantage notre communauté.

Rencontrez de nouveaux collègues lors de la conférence Lead Montessori en 2019 et remerciez le Whole School Leadership Institute de Kathy Minardi d'avoir fait de ce projet une réalité.

Mariakay a conclu en partageant une image qui a capté son imagination en 2025 à Prague. Il s'agit de l'image d'une vieille radio avec les noms de différentes villes européennes sur son cadran. Cela lui a rappelé la joie de se "brancher" sur des lieux et des langues différents. Cette image symbolise notre voyage collectif.

En partageant nos connaissances et nos expériences, nous nous ouvrons au monde.

## **2.2 Birgitta Berger - Discours d'ouverture : Aller à l'intérieur et à l'extérieur du champ d'application original de la pédagogie Montessori pour répondre aux besoins de l'apprentissage de la L2**

### **Comprendre les besoins des apprenants de L2**

La pédagogie Montessori se concentre sur les besoins de l'enfant. Lorsque nous intégrons le bilinguisme ou l'apprentissage d'une langue supplémentaire, nous devons tenir compte des besoins spécifiques des apprenants de L2.

### **Le champ d'application original de la pédagogie Montessori**

La pédagogie Montessori est intrinsèquement basée sur le langage. Le langage est une compétence fondamentale et sert de moyen d'apprentissage. Il est au cœur de la pédagogie Montessori. Toutefois, comme Mary Kay l'a mentionné précédemment, le cadre Montessori a été initialement conçu pour les élèves de première langue, avec quelques exceptions pour les écoles anglophones du temps de Maria Montessori.

Dans le contexte Montessori d'origine, il s'agissait d'un environnement où l'on parlait la L1, ce qui incluait non seulement le matériel mais aussi la langue de communication quotidienne.

Séquence des étapes de l'acquisition du langage :

- Préproduction (période silencieuse)
- Premiers mots et premières phrases
- Une production linguistique de plus en plus complexe

Cette idée est étroitement liée au concept d'interlangue, introduit par Larry Selinker. L'interlangue décrit le système linguistique évolutif que les apprenants développent au fur et à mesure qu'ils acquièrent une nouvelle langue. Ce système n'est pas statique, mais devient de plus en plus complexe et de plus en plus similaire à la langue cible au fil du temps.

La théorie de l'iceberg de Jim Cummins met en évidence deux niveaux de compétence linguistique : les compétences de base en communication interpersonnelle (BICS) et les compétences cognitives en langage académique (CALP). Les BICS, la partie émergée de l'iceberg, représentent le langage conversationnel de tous les jours, soutenu par des indices contextuels tels que des gestes et des aides visuelles. En revanche, la CALP, la partie immergée de l'iceberg, englobe le langage académique, qui nécessite cinq à sept ans pour se développer pleinement, contre deux ans pour la BICS.

Un tableau des niveaux A1 à A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) montre que, jusqu'au niveau B1 environ, les apprenants continuent de s'appuyer fortement sur des formules. Ce phénomène s'explique par notre compréhension de la mémoire de travail qui, selon les sciences cognitives et les neurosciences, ne peut traiter qu'entre trois et sept éléments simultanément. C'est pourquoi, au début, les apprenants privilégient la fluidité et le contenu plutôt que la précision, et ont recours à des fragments de langue qu'ils connaissent déjà et qu'ils ont recyclés.

À partir de ces connaissances, nous pouvons tirer des conclusions pédagogiques essentielles. Un apprentissage efficace des langues nécessite :

- Un contenu compréhensible, pertinent et authentique adapté au niveau de l'apprenant, permettant une progression graduelle (principe  $i + 1$  de Krashen).
- Possibilités de production individuelle et coopérative, avec des tâches d'écriture collaborative structurées qui encouragent le développement du langage.
- Un environnement d'apprentissage stimulant mais enrichissant dans lequel les étudiants se sentent en sécurité pour expérimenter la langue.

L'application de ces principes à la pédagogie Montessori dans un contexte de L2 nécessite d'élargir le cadre. L'enfant n'est pas seulement un apprenant à un stade de développement, mais aussi un apprenant de la langue.

### **2.3 Table ronde : Histoires de spécialistes en L2 - modérée par Lucie Urbančíková, spécialistes en L2 : Katya Rendón, Shuba Pal, Jenny Salmon**

La conversation aborde les moments "aha" de l'enseignement, où les enseignants réalisent que l'apprentissage des langues consiste à se rapprocher de l'enfant, à saisir des opportunités inattendues et à comprendre le rôle de la curiosité. Plusieurs participants partagent leurs moments de découverte personnelle, comme l'utilisation du théâtre et de structures de phrases variées pour impliquer les enfants, et le fait de profiter de moments quotidiens comme le déjeuner pour enseigner des leçons de grammaire.

La dernière partie de la discussion tourne autour de questions pratiques concernant le temps de classe, les participants réfléchissant à leur emploi du temps et à l'importance d'une exposition régulière à la deuxième langue. Tous s'accordent à dire que plus de temps, en particulier l'après-midi, permettrait d'approfondir l'immersion dans la langue.

Dans l'ensemble, la discussion met en évidence l'importance de la flexibilité, de la créativité et de la sensibilité émotionnelle dans les classes multilingues, tout en soulignant la valeur de la connexion avec les enfants pour soutenir leur développement linguistique.

## **2.4 Jennifer Salmon - Collaboration entre les spécialistes en L2 et les guides**

Lorsque Mariakay m'a demandé de donner cette conférence, je me suis souvenue d'un de ses webinaires précédents dans lequel elle parlait de la relation entre les environnements ESL et Montessori, un mariage contre nature, comme elle l'a dit. Cette idée m'est restée en tête. Elle m'a rappelé les tensions qui existent entre les adultes travaillant dans ces environnements et au niveau de l'équipe. Par coïncidence, je lisais à l'époque un livre sur les relations conjugales écrit par un conseiller conjugal. Mon cerveau a fait le lien et je me suis dit : "Wow, il y a des choses dans la communication interhumaine qui pourraient nous aider lorsque nous parlons de la communication entre les personnes avec lesquelles nous travaillons à l'école". J'ai commencé à lire ce livre plus en profondeur et j'ai commencé à considérer que notre travail ne se limite pas à transmettre notre programme Montessori ou à nous assurer que nous enseignons suffisamment d'anglais. Il s'agit aussi de savoir comment nous nous parlons, pourquoi nous faisons ce que nous faisons et comment notre communication façonne notre travail.

Notre école, le CIMM, était à l'origine une institution très fortement monolingue. Elle n'a pas été construite dans l'idée d'être bilingue. Son objectif était d'offrir aux parents un modèle pédagogique alternatif, un type d'éducation différent pour leurs enfants. Nos familles étaient, et sont encore dans une large mesure, des familles espagnoles monolingues avec des cultures monolingues.

Au début, l'anglais était quelque chose de secondaire, un supplément nécessaire pour les formalités administratives, plutôt qu'une partie essentielle de notre identité. C'était quelque chose que nous "devions faire" pour exister dans ce contexte malgache. Dans ce contexte, le rôle du spécialiste était très fluctuant : nous allions et venions d'un endroit à l'autre, nous enseignions parfois à de grands groupes (par manque de temps) et nous avons rarement le temps de voir tous les enfants chaque jour. Souvent, l'enseignement se déroulait en dehors de l'environnement habituel : je me souviens de mes collègues spécialistes de l'anglais assis par terre dans les couloirs, essayant d'enseigner au milieu de distractions constantes.

L'impact sur l'apprentissage était minime. En outre, la façon dont l'anglais était modélisé pour les enfants a été affectée ; les adultes qui enseignaient le contenu de l'anglais étaient souvent physiquement éloignés, ce qui donnait l'impression que l'anglais était "autre" ou secondaire.

Je trouve le "modèle de l'iceberg" très utile (ce modèle, qui a vu le jour dans les années 1970 avec Edward Hall et a été développé par la suite dans les études culturelles et la communication, nous aide à comprendre que ce qui est visible dans notre culture n'est qu'une partie de l'image).

Dans le modèle de l'iceberg, la partie visible comprend des éléments tels que les vêtements, les traditions, les coutumes, les rituels, les symboles et les comportements - les éléments tangibles. Sous l'eau se trouvent les valeurs, les croyances, les attitudes et les sentiments qui déterminent ces aspects visibles. Plus la couche est profonde, plus elle influence notre comportement.

### **Identifier le problème de surface**

Par exemple, la question de savoir qui est la figure centrale de la classe : l'adulte doit-il toujours diriger la leçon ?

### **Déterminer les éléments sous-jacents**

Ici, nous nous écoutons attentivement les uns les autres. Nous devons explorer nos émotions, nos hypothèses et ce que notre comportement révèle de nos croyances les plus profondes. C'est là que la communication non violente est cruciale : elle nous aide à faire la distinction entre les sentiments et les faits et à exprimer nos besoins sans créer de conflit.

### **Solutions possibles**

Une fois que nous avons compris les causes profondes, nous pouvons commencer à négocier des compromis ou à accepter que certaines choses doivent être faites d'une certaine manière. Reconnaître nos limites fait partie du processus.

## **2.5. Licia Arnaboldi - Apprentissage interculturel des langues : ouvrir nos écoles au monde**

La compétence interculturelle elle-même est une combinaison de trois éléments : les connaissances, les aptitudes et les attitudes. La première composante - la conscience de soi culturelle - est essentielle. Nous ne pouvons pas parler d'autres cultures sans reconnaître nos propres racines culturelles. Par exemple, j'ai récemment entendu une courte conférence du pape François dans la Cité du Vatican, dans laquelle il soulignait l'importance de rester

attaché à nos racines et, en même temps, ouvert au monde. J'aime me représenter cela comme un arbre : fermement enraciné mais avec ses branches ouvertes vers le ciel.

Les attitudes que nous valorisons dans la pédagogie Montessori - le respect, l'ouverture, la curiosité, la joie de la découverte et la capacité à vivre avec un certain degré d'incertitude - sont fondamentales pour la compétence interculturelle.

La dimension interculturelle doit être adoptée comme une approche globale de l'école. Toutes les parties prenantes - enseignants, assistants, éducateurs, familles et même le personnel non enseignant comme les chauffeurs de bus et les cuisiniers de la cafétéria - doivent être impliqués.

Par exemple, dans mon école, nous organisons chaque mois des menus internationaux. Nos enseignants, nos élèves et même les cuisiniers discutent des plats et des ingrédients à utiliser, expérimentent et partagent leurs idées. Ce n'est qu'une des façons dont nous intégrons une vision interculturelle dans notre vie scolaire quotidienne.

## **2.6 Svetlana Bekerman - Cambridge Examination Practice Materials for 6th-9th grade classrooms.**

Je sais que certains d'entre vous se demandent comment il est possible - ou même s'il est possible - de combiner la préparation aux examens de Cambridge avec l'approche Montessori. À première vue, cela peut sembler deux tâches incompatibles : d'une part, préparer les enfants à un examen standardisé et, d'autre part, maintenir l'approche de la pédagogie Montessori centrée sur l'enfant et sur ses intérêts. Si vous avez déjà préparé des enfants à l'examen de Cambridge, j'aimerais que vous discutiez avec votre partenaire des difficultés que vous avez rencontrées en essayant de préparer des enfants à l'examen dans un environnement Montessori.

En bref, mon objectif a été de créer un ensemble universel de matériel pouvant être utilisé par tous les enfants en classe, qu'ils se préparent ou non à l'examen de Cambridge. Je pense que l'enrichissement du vocabulaire est la base sur laquelle la méthode Montessori et la préparation à l'examen de Cambridge peuvent être construites. J'essaie toujours de faire progresser la séquence de mon matériel du plus simple au plus complexe, en veillant à ce que les élèves travaillent de manière autonome tout en recevant des conseils de la part des enseignants.

Par exemple, dans une diapositive, je montre une présentation intitulée "Identifier les noms en tant qu'objets directs". Ici, l'enfant regarde d'abord une présentation étape par étape, puis il manipule le matériel pour compléter des phrases, et enfin il travaille en binôme pour s'entraîner à parler en utilisant le même vocabulaire. J'inclus également des cartes d'expression orale qui permettent aux enfants de poser des questions et de s'entraîner à parler dans des contextes tels qu'une fête d'anniversaire. Ce type d'activité démontre que les travaux pratiques permettent non seulement d'améliorer la grammaire et le vocabulaire, mais aussi d'encourager la fluidité et l'autonomie.

## **2.7 Florencia Ugalde - L'utilisation de petits groupes pour l'enrichissement du vocabulaire.**

Dans la pédagogie Montessori, le langage est considéré comme l'un des aspects les plus importants du développement de l'enfant. Pour les enfants âgés de trois à six ans, le langage et le mouvement sont des éléments clés du programme d'études. Les éducateurs sont formés pour inclure une variété d'activités d'apprentissage du langage axées sur la conscience phonémique et l'enrichissement du vocabulaire. Toutefois, lorsque la langue d'enseignement est différente de la langue maternelle de l'enfant, il peut être nécessaire d'adapter ces activités. Dans les programmes d'immersion, où une deuxième langue (L2) est introduite, certaines activités linguistiques traditionnelles peuvent ne pas fonctionner parce que les enfants n'ont pas le vocabulaire nécessaire pour les comprendre. Les enseignants doivent donc adapter leurs méthodes pour que les enfants assimilent la langue d'une manière amusante et attrayante.

**Les routines quotidiennes** sont essentielles dans les classes Montessori, en particulier pour le développement du langage. Les enseignants utilisent des phrases cohérentes en L2, telles que "Veux-tu de l'eau ?" ou "Lave-toi les mains avec de l'eau et du savon". Ces phrases aident à renforcer le vocabulaire important, même si les enfants ne comprennent pas tout au début. En répétant ces phrases tous les jours, les enfants reconnaissent progressivement les mots clés. La L2 et la langue locale doivent être introduites systématiquement dans les routines quotidiennes. Les enseignants fournissent également un retour d'information en reflétant le discours des enfants dans la langue cible, ce qui renforce encore leurs compétences linguistiques.

**Le temps de groupe** est un élément crucial dans une classe Montessori. Il sert de période de transition et donne l'occasion de chanter des chansons, de pratiquer le vocabulaire et d'aborder des thèmes liés aux activités de la classe, tels que les saisons ou les vacances. Les enseignants changent régulièrement de matériel pour que le contenu reste frais et attrayant pour les enfants. Les jeux de comptage, le comptage oral et les activités gestuelles sont également courants et aident les enfants à pratiquer leur vocabulaire L2 de manière amusante et dynamique.

**Les petits groupes linguistiques** sont un autre outil efficace dans l'environnement Montessori. Dans ces groupes, les enseignants présentent le vocabulaire, les sons et les objets à quelques enfants à la fois (généralement quatre ou cinq). Cela permet aux enfants de se concentrer sur la phonétique et le décodage de la langue. Il est également utile pour les enseignants d'utiliser le même matériel dans différentes langues, en montrant que les objets peuvent avoir plusieurs noms. Par exemple, les enfants peuvent apprendre le mot "cuillère" à la fois dans leur langue maternelle et dans leur langue seconde. Cela encourage la coopération entre les langues et contribue à renforcer le vocabulaire.

Les activités sont conçues pour répondre aux besoins de développement des différents groupes d'âge. Les enfants plus âgés peuvent travailler avec des "boîtes à objets phonétiques" qui mettent l'accent sur les sons des objets. Le mélange de différents groupes d'âge, tels que les enfants de première, deuxième et troisième année, peut également être bénéfique, car les enfants apprennent les uns des autres et tirent profit de la répétition.

Divers jeux d'enrichissement du langage sont utilisés, tels que les jeux de sons, les jeux de comptage et les activités de présentation qui impliquent de nommer des parties d'objets ou des solides géométriques. Ces jeux contribuent à développer à la fois le langage et les compétences cognitives.

Bien que les assistants jouent un rôle important dans le développement du langage par le biais de jeux et d'activités, c'est le guide Montessori (enseignant) qui dirige les leçons et les présentations. Le guide modélise les activités, fournit un retour d'information et veille à ce que l'utilisation de la langue reste cohérente tout au long de la journée. Les assistants soutiennent le processus d'apprentissage de la langue, mais travaillent sous la direction de l'enseignant.

## **2.8. Lucy Welsted - Atelier sur la communication avec les parents dans l'enseignement bilingue.**

John Snyder, dans "Building the Bridge of Trust", nous rappelle que l'instauration de la confiance est un travail constant : elle doit être entretenue et ne jamais être considérée comme acquise. Un aspect essentiel de ce processus consiste à comprendre d'où viennent les inquiétudes des parents.

Même si nous ne sommes pas parents, nous devons nous rappeler que lorsque quelque chose ne va pas avec leurs enfants, les parents réagissent à partir d'une préoccupation biologique très profonde. Dans notre contexte, les familles qui choisissent une éducation Montessori sont souvent en train de "briser le moule" et peuvent être confrontées au scepticisme des membres de leur propre famille.

### **Les enjeux de notre profession**

Nous devons nous rappeler que notre profession est à haut risque et que les enjeux sont importants. Les gens nous confient quelque chose d'incroyablement précieux : leurs enfants. Si nous nous plaignons parfois de devoir communiquer avec les parents (ou si nous nous plaignons des "parents" en général), il est essentiel de les considérer comme des partenaires. Dans toute profession à haut risque - qu'il s'agisse d'éducation ou de médecine - les signaux que nous envoyons doivent véhiculer la sécurité, la compétence, la discrétion et la fiabilité.

### **Points clés de l'atelier interactif :**

- L'établissement d'un lien de confiance avec les parents nécessite un effort continu.
- Chaque interaction - qu'il s'agisse d'un appel téléphonique, d'un courrier électronique ou d'une conversation en face à face - est susceptible de renforcer ou d'affaiblir cette confiance.
- Le travail d'équipe et le partage des meilleures pratiques sont essentiels. Il n'est pas nécessaire que tout le monde ait toutes les réponses, mais nous pouvons tous apporter notre expérience.

- Des politiques écrites et des protocoles de communication clairs sont inestimables, même s'ils semblent "ennuyeux" au début. Ils constituent une base qui permet au personnel et aux familles de se sentir en sécurité.
- Enfin, soyez honnête et préparez-vous. La confiance naît de la compréhension de sa pratique, de l'identification des lacunes et de l'apprentissage et du partage continus.

## **2.9 Jana Winnefeld - Permettre aux enfants de 6 à 12 ans de prendre (davantage) le contrôle de leur apprentissage de la L2.**

Comme l'a dit Maria Montessori, notre objectif n'est pas simplement de faire passer des examens ou de passer d'un niveau à l'autre. Nous visons plutôt à faire passer les individus d'un stade d'indépendance à un stade supérieur par leur propre activité et leur propre volonté. Dans notre travail, que nous l'appelions "indépendance" ou "autonomie de l'apprenant", cela signifie que les apprenants contrôlent ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent.

### **Définir l'autonomie de l'apprenant**

J'aimerais proposer deux définitions :

#### **1. La définition de Hardy Gould :**

On parle d'autonomie de l'apprenant lorsque celui-ci prend le contrôle et la responsabilité de son propre apprentissage, en décidant à la fois de ce qu'il apprend et de la manière dont il l'apprend.

#### **2. 2. la définition de Leni Dam (pionnière de l'autonomie de l'apprenant au Danemark) :**

L'autonomie de l'apprenant est la "volonté de prendre en charge son propre apprentissage au service de ses propres besoins et objectifs". Cela implique non seulement de posséder les compétences nécessaires en tant qu'apprenant, mais aussi d'avoir la volonté d'agir de manière indépendante et coopérative en tant que personne socialement responsable. Leni Dam a également souligné qu'en tant que guides en L2, nous devons être prêts à "lâcher du lest" pour que nos apprenants puissent prendre en charge leur propre apprentissage.

Dans la classe, c'est exactement ce que les enfants ont vécu avec la discussion de deux minutes (que l'on peut également appeler "ping-pong de mots"). Ils ont choisi de faire une activité de manière indépendante, se sont exprimés et ont ensuite documenté la manière dont cela s'est déroulé. Toutefois, il est important de noter que les activités telles que l'entretien de deux minutes requièrent un certain niveau de compétences linguistiques et de capacité de prise de décision. Les élèves doivent d'abord être prêts à être autonomes.

### **L'analogie du jardin pour l'autonomie de l'apprenant**

Je voudrais introduire une analogie : considérez l'enfant comme une petite plante.

- **Racines et feuilles** : l'enfant arrive avec des racines (intérêts antérieurs et quelques connaissances linguistiques) et des feuilles (expériences antérieures avec la langue étrangère).

- **Le jardin** : votre classe est comme un jardin, et vous, en tant qu'enseignant (ou guide L2), en êtes le jardinier. Le jardin doit être un environnement sûr et stimulant où les enfants peuvent explorer, travailler de manière autonome et recevoir un soutien lorsqu'ils en ont besoin.
- **Lumière et atmosphère** : Tout comme une plante a besoin de lumière, la classe a besoin d'une atmosphère sûre et positive dans laquelle chaque enfant se sent aimé, vu et en sécurité.

Pour que la plante (l'enfant) pousse, il faut préparer le terrain en lui apportant les nutriments nécessaires à l'acquisition du langage. Il s'agit d'offrir :

- **Un apport riche** : un apport linguistique authentique (pas seulement des mots isolés, mais des fragments de langue utilisés dans leur contexte) à travers ce qu'ils entendent et lisent.
- **Interactions significatives** : opportunités pour les apprenants d'interagir entre eux dans la langue cible, et pas seulement avec vous en tant qu'enseignant.
- **Possibilités de production** : possibilités de parler, d'écrire et de produire une langue dans un contexte significatif, de sorte que la production soit à la fois un défi et une source de croissance.

Nous ne pouvons pas attendre des débutants qu'ils se lancent directement dans une conférence gratuite de deux minutes sans acquérir progressivement les compétences nécessaires par le biais d'activités structurées et significatives.

### **Préparer les élèves à des activités indépendantes**

Je souhaite partager une analogie qui reflète la manière dont nous construisons progressivement des activités, en utilisant l'idée d'une feuille, de son contour et de ses veines.

- **Feuille de schéma** : il s'agit de la structure d'une activité. Par exemple, dans le cas du "compte de mots", les élèves savent comment le jeu commence, comment choisir un partenaire et quand il se termine. Nous faisons une démonstration de l'activité avec un partenaire pour que tout le monde puisse voir comment cela fonctionne.
- **Traces de feuilles (critères)** : Au fur et à mesure que les élèves progressent, nous introduisons des critères qui définissent ce qu'est une "bonne" activité ou un "bon" produit. Dans le cas d'une tâche simple telle que le comptage de mots, les critères peuvent être basés sur le nombre de mots prononcés, la qualité de l'interaction ou l'effort fourni par rapport aux tentatives précédentes. Ces critères sont élaborés en collaboration avec les apprenants.
- **Coloration de la feuille** : au début, la feuille (ou l'activité) est dessinée en vert clair, ce qui signifie qu'elle n'en est qu'à ses débuts. Au fur et à mesure que les élèves gagnent en confiance et en compétence, ils "colorent" la feuille en vert foncé, ce qui signifie qu'ils progressent et qu'ils maîtrisent l'activité. Par exemple, avant de commencer l'exposé de deux minutes, nous pouvons commencer par une activité plus simple appelée "comptage de mots". Je l'explique et la modélise avec un ou deux élèves. Ils s'exercent ensuite ensemble jusqu'à ce qu'ils puissent le faire de manière autonome. Une fois qu'ils ont acquis cette

compétence, nous passons à des tâches plus complexes, comme faire des cartes de mots, créer des carnets de sentiments ou même jouer au loto avec des images.

### **Principes directeurs et réflexion**

Comme l'ont souligné David Little, Leni Dam et d'autres, on ne peut attendre des apprenants qu'ils gèrent tous les aspects de leur apprentissage dès le départ. L'autogestion et l'autonomie se développent progressivement. Le transfert du contrôle de l'enseignant à l'apprenant n'est pas un processus en une étape, mais un processus continu. Il s'agit à la fois d'un état d'esprit et d'une succession d'actions distinctes qui doivent être nourries par une réflexion constante sur le processus d'apprentissage, ses objectifs, ses défis, ses méthodes et ses résultats.

Lorsque je travaille avec mes élèves, je leur pose constamment la question :

- Qu'ai-je appris ?
- Que voulais-je apprendre ?
- Ai-je atteint cet objectif ?
- Que feriez-vous différemment la prochaine fois ?

Ce processus de réflexion, partagé verbalement ou écrit dans un journal de bord, est essentiel pour construire leur autonomie.

## **2.10. Laura Cassidy - Instiller une culture bilingue : comment créer une culture d'apprentissage des langues**

Laura, éducatrice expérimentée ayant une formation en sociologie, en enseignement des langues et en approche Montessori, nous fait part de ses réflexions sur la création d'une culture de l'apprentissage des langues. Elle souligne que le développement d'une culture bilingue va au-delà de la salle de classe et implique l'ensemble de l'école, ce qui nécessite la collaboration des enseignants, des administrateurs et du personnel. Un élément clé de ce processus est l'état d'esprit de l'enseignant, qui considère la langue comme un outil de communication et pas seulement comme une matière à enseigner.

Trois éléments essentiels à la construction d'une culture bilingue sont décrits :

**- Un environnement d'apprentissage positif** : les apprenants doivent se sentir en sécurité et soutenus, car les erreurs font naturellement partie de l'apprentissage d'une langue.

- **Norme culturelle autour de la langue** : la L2 devrait être intégrée naturellement dans les activités quotidiennes, et les adultes devraient modéliser son utilisation et donner l'exemple aux apprenants.

- **Flux naturel de la langue** : la communication doit primer sur la perfection, l'accent étant mis sur l'utilisation de la langue d'une manière détendue et compréhensive.

Laura aborde également le concept de translanguage, selon lequel le mélange des langues peut favoriser la compréhension et le développement du langage. Elle partage des stratégies telles que l'utilisation de l'heure du cercle pour l'exposition à la L2, l'encouragement de l'utilisation indépendante de la L2 et la création d'environnements riches en langues (par exemple, par le biais de journaux de travail, de routines quotidiennes et de conversations à l'heure des repas).

Enfin, il souligne l'importance de la présence des adultes pour encourager l'utilisation de la L2, à la fois comme modèles et comme participants actifs aux activités. L'exposé encourage les enseignants à réfléchir à leurs pratiques et à partager des stratégies pour favoriser un environnement d'apprentissage des langues. La session se termine par une discussion de groupe sur l'application pratique de ces idées.

## **2.11. Denise Fernandes - Alphabétisation précoce pour les apprenants L2**

Cette session fournit aux éducateurs Montessori des stratégies pratiques pour naviguer dans l'alphabétisation précoce dans un environnement bilingue (L2), où le vocabulaire et la fluidité limités peuvent souvent entraver l'"explosion dans l'écriture" décrite par Maria Montessori. Denise a commencé par souligner l'importance de créer un lien émotionnel positif avec la langue, avec une histoire personnelle sur son lien profond avec une chanson anglaise qu'elle a apprise quand elle était enfant à São Paulo, au Brésil, et a raconté comment elle se connecte également avec les jeunes enfants (3-6 ans) dans sa classe d'immersion anglaise à travers la musique et des rimes amusantes.

Elle a ensuite présenté les outils qu'elle utilise pour aider les enfants à devenir des lecteurs et des écrivains confiants dans un environnement L2.

### **Identifier les obstacles à l'explosion de l'écriture**

Explorez les défis, tels que le vocabulaire limité dans la langue cible, qui rendent difficile l'"explosion de l'écriture" dans un environnement L2 et découvrez des approches innovantes pour surmonter ces obstacles.

### **Des stratégies pratiques pour réveiller l'amour de la**

Apprenez des méthodes pour aider les jeunes apprenants à développer un lien émotionnel fort avec la deuxième langue, rendant le processus d'apprentissage à la fois joyeux et engageant.

### **Exploiter le pouvoir de la liste de vocabulaire clé**

Découvrez comment créer et utiliser efficacement une liste de vocabulaire clé pour combler systématiquement les lacunes de vocabulaire.

### **Intégrer la liste de vocabulaire clé dans le matériel linguistique et les routines quotidiennes.**

Il a donné des conseils sur la manière d'intégrer la liste de vocabulaire clé dans le matériel pédagogique et les routines quotidiennes afin d'en maximiser l'impact.

### **Développer la fluidité de la lecture avec Levelled Readers**

Denise a partagé son plan étape par étape pour mettre en place un système de lecture structuré dans la classe. Ce plan comprend la création d'une bibliothèque de classe, l'organisation de carnets de lecture, l'évaluation des niveaux de lecture et la possibilité pour les enfants d'emporter des livres à la maison, ce qui permet d'impliquer les parents dans le processus.

Cet exposé propose aux guides Montessori des stratégies prêtes à être mises en œuvre pour aider les jeunes apprenants à développer de solides compétences en lecture et en écriture et à s'épanouir dans un environnement bilingue (L2).

## **2.12. Table ronde : Nouveaux défis pour les écoles internationales dans la période post-pandémique - modérée par Mariakay McCabe, administrateurs d'écoles : Malgosia Tarnowska (Varsovie), Pheroze Karani (Prague), Joanna Stewart (Madrid)**

La table ronde met en lumière les défis et les stratégies auxquels sont confrontées les écoles Montessori, tels que l'arrivée de familles de réfugiés ukrainiens, les lacunes d'apprentissage (en particulier dans le développement du langage) des enfants confinés à la maison pendant des périodes cruciales de leur développement, l'éducation des parents à l'utilisation de la technologie, la diversité et l'inclusion, et l'engagement de la communauté.

### **Sur les familles de réfugiés ukrainiens :**

Malgosia a fait part des difficultés qu'elle a rencontrées lorsque des familles de réfugiés ukrainiens sont soudainement arrivées dans son école à Varsovie. La communauté Montessori polonaise s'est rapidement mobilisée pour les aider. Trois facteurs clés ont été pris en compte : la préparation du personnel, la gestion des réactions des parents et l'intégration des nouveaux enfants avec ceux déjà inscrits. De nombreux enfants réfugiés sont arrivés traumatisés et, bien que les plus jeunes se soient rapidement adaptés, l'acquisition de la langue au niveau élémentaire a été plus difficile. Des ateliers organisés par l'État ont aidé les enseignants, mais l'incertitude quant au séjour des enfants a ajouté à la complexité.

### **Processus d'enregistrement :**

Pheroze a parlé de son expérience au cours des premiers jours de la guerre en Ukraine dans une école d'immersion anglaise à Prague. Il a expliqué comment l'école a dû adapter ses procédures d'inscription et augmenter temporairement le nombre d'élèves par classe. Ayant rencontré toutes les familles au préalable, il veut s'assurer qu'elles "vibrent" avec la culture de l'école et qu'elles sont prêtes à faire partie de la communauté. Il pose la question suivante : "Ces parents semblent-ils prêts à s'engager et à améliorer notre communauté ?"

Un autre intervenant a parlé d'un autre type de mobilité familiale, observé à Madrid, où les familles peuvent "essayer" un nouveau pays pour y vivre et donc ne pas s'engager à long terme. Cette mobilité affecte à la fois la communauté et le budget. Les écoles doivent soigneusement équilibrer les décisions d'inscription, en prenant parfois des décisions difficiles concernant des familles qui ne sont peut-être pas adaptées.

### **La mobilité géographique accrue due à la guerre ou à la possibilité de travailler à distance a engendré de nouvelles tensions au cours de cette période.**

Pour des raisons très différentes, les familles de réfugiés et les professionnels qui peuvent travailler à distance ne savent pas combien de temps ils resteront dans leur ville d'adoption.

### **Sur la diversité et l'inclusion :**

Cet afflux de nouvelles familles dans une communauté scolaire soulève également des problèmes de collision de valeurs diverses. L'un des moyens de faire face à ces situations est de veiller à ce que le matériel scolaire reflète la diversité. L'un des membres du panel a fait remarquer que certaines familles avaient exprimé leur inquiétude à propos de livres présentant des familles biparentales homosexuelles ou monoparentales, ce qui a donné lieu à un débat glacial sur la question de savoir si de tels livres devaient être autorisés dans la classe. En conséquence, l'école a renforcé l'éducation parentale autour des politiques d'inclusion, dans le but de s'assurer que tous les enfants se sentent vus et célébrés. L'objectif est de construire une base de paix pour tous les élèves.

**L'implication des parents** est encouragée par des événements tels que les journées "Viens travailler avec moi", les cafés mensuels informels avec les dirigeants, et les conférences et ateliers formels avec garde d'enfants. La communication est assurée par des bulletins d'information et des calendriers afin de maintenir la communauté en contact malgré les défis posés par les changements rapides.

### **Sur l'engagement des parents et leurs points de vue :**

Le panel souligne l'importance de l'éducation et de l'engagement des parents. Des événements réguliers, une communication claire et l'implication des parents dans le processus d'apprentissage sont les clés d'une communauté forte. Si certains parents préfèrent désormais les formats en ligne, les sessions en personne restent essentielles pour favoriser les liens.

Un orateur a résumé en soulignant que la gestion d'un environnement scolaire diversifié exige une adaptation permanente. Une communication proactive et une ouverture au retour d'information sont essentielles. En cas de conflit, il est préférable de discuter en personne plutôt que d'envoyer de longs courriels. Le cas échéant, des politiques sont mises en place pour gérer les situations difficiles avec respect.

En conclusion, le panel souligne la nécessité pour les écoles Montessori de rester flexibles et réactives pour répondre aux besoins des différents élèves et familles, en particulier en période d'incertitude. Le maintien d'un environnement inclusif et favorable est essentiel pour que chacun se sente valorisé.

## **2.13. Hana Chramostová - Compétences des enseignants en matière de développement de programmes bilingues**

Compte tenu du contexte de notre école en République tchèque, nous nous concentrons sur les compétences clés suivantes des guides anglophones. Ces compétences sont divisées en plusieurs domaines, comme indiqué ci-dessous :

### **Compétences clés pour les guides anglophones**

1. les **compétences en matière de communication** : La communication est essentielle à tout : elle est à la base de tout apprentissage. Une communication efficace entre les guides, les collègues et les enfants est vitale. Une mauvaise communication affecte la culture de la classe et l'ensemble de l'environnement scolaire.

2. la **collaboration** : La collaboration est essentielle. C'est comme un mariage : vous passez de nombreuses heures en contact étroit avec vos collègues, vous devez donc apprendre à travailler ensemble de manière efficace. Nos équipes sont nombreuses, avec plusieurs salles et partenaires, de sorte que la collaboration entre les guides et les assistants doit être claire et cohérente. C'est un élément clé de notre succès.

3. **Flexibilité et ouverture d'esprit** : la flexibilité est essentielle, en particulier lorsque l'on passe d'un rôle d'enseignant à un autre. Cette année, par exemple, j'ai dû combiner les rôles Montessori et ESL, ce qui a nécessité de la flexibilité et de l'ouverture. Les enfants de la classe sont déjà habitués à une certaine façon d'acquérir une deuxième langue, et j'ai dû m'y adapter afin de réduire leur stress et de faciliter la transition.

4. **Sensibilité culturelle** : il est essentiel de comprendre la culture dans laquelle vous travaillez. Qu'il s'agisse de connaître les fêtes tchèques ou de comprendre comment la langue est acquise dans différentes cultures, cette connaissance est cruciale pour un enseignement efficace. En tant qu'anglophone hongroise, j'ai dû comprendre le système éducatif tchèque et le fonctionnement de la langue dans ce pays, ainsi que la manière d'intégrer ma propre culture et mes antécédents dans mon enseignement.

5. **Cohérence et discipline** : il est important que les guides et les assistants soient sur la même longueur d'onde en ce qui concerne la gestion de la classe. Des limites claires et une cohérence dans la gestion du comportement des enfants sont essentielles. Tout écart par rapport aux règles peut créer de la confusion et perturber la dynamique de la classe.

## **6. Soutien mutuel et respect :**

Le soutien mutuel entre pairs est essentiel. Le partage des tâches et des responsabilités signifie que personne n'est laissé seul pour tout faire. Nous travaillons en étroite collaboration avec les assistants pour veiller à ce que les besoins des enfants soient satisfaits, en particulier ceux qui requièrent une attention individualisée. Cette approche permet de répartir la charge de travail et d'apporter un meilleur soutien aux enfants.

## **7. Partager les ressources et le matériel :**

La collaboration s'étend également au partage des ressources et du matériel. Nous avons créé une plateforme commune où tous nos matériels sont stockés, ce qui a fait une grande différence. En partageant les idées et les ressources, nous nous assurons que tout le monde en profite et que la charge de travail est plus facile à gérer.

## **8. Évaluation et réflexion communes :**

Une réflexion et une évaluation régulières sont essentielles. Nous organisons régulièrement des réunions pour évaluer ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas et comment nous pouvons nous améliorer. Cela garantit que notre travail reste efficace et que nous nous améliorons continuellement en tant qu'équipe.