



EN ALLEMAND ÇA MARCHE AUSSI, BIEN SÛR !

METTRE EN ŒUVRE L'EMILE AVEC SUCCÈS

Un guide pratique

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

MENTIONS LÉGALES

Auteurs

Dr. Edit Morvai
Bernadett Veress, MBA

Groupe de travail CLIL-EMILE-DNL

Dr. Edit Morvai
Eddy Yvon
Bernadett Veress, MBA
Yannick Vonau

Éditeur

Goethe-Institut Frankreich
17, avenue d'Iéna
75116 Paris
Frankreich
www.goethe.de/frankreich

Rédaction

Sabine Quenot-Mertes
Eddy Yvon
Yannick Vonau

Traduction en français

Yannick Vonau

Révision rédactionnelle de la version française

Eddy Yvon

Mise en page

Ágnes Vas

Ce guide a été élaboré à l'issue des séries de formations « Auf Deutsch geht's natürlich auch ! » (En allemand, ça marche aussi, bien sûr !) – consacrées à l'initiation à la didactique de l'EMILE dans l'enseignement primaire et à la didactique DNL dans l'enseignement secondaire (octobre à décembre 2025). Les échanges pédagogiques, qui ont mis en lumière l'articulation entre discipline et langue, ainsi que les contributions des participants, ont nourri et structuré son élaboration.

Goethe-Institut France 2025
Tous droits réservés

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos

1. Deux immersions en classe pour commencer

2. Le modèle des 4 C – un cadre conceptuel pour l'enseignement EMILE

3. Les principes d'organisation de l'enseignement EMILE

4. Planifier un cours EMILE

5. Structurer les processus d'apprentissage dans l'enseignement EMILE

6. L'EMILE en pratique : un exemple de planification sur le thème « Comparer des fractions » – Planifier l'apprentissage disciplinaire et linguistique de manière intégrée

7. Un bon enseignement en contexte EMILE

- 7.1 Les caractéristiques d'un bon enseignement
- 7.2 Les gestes professionnels dans l'enseignement EMILE

8. L'EMILE en pratique : un exemple de planification sur le thème « Le cycle de l'eau » – Comparaison entre l'enseignement disciplinaire en langue maternelle et en classe EMILE

9. Mettre en œuvre l'EMILE de manière adaptée à l'âge

- 9.1 L'EMILE à la maternelle et au primaire – Développer le langage à partir d'actions
- 9.2 L'EMILE au collège – Développer la pensée disciplinaire sur le plan linguistique
- 9.3 L'EMILE au lycée – Approfondir les connaissances disciplinaires, préciser la langue

10. Les stratégies pour un apprentissage réussi dans l'enseignement EMILE

11. Les actions linguistiques dans l'enseignement EMILE

- 11.1 Les actions linguistiques réceptives et productives
- 11.2 Les actes de langage et phases d'enseignement
- 11.3 Les conséquences pour la planification des cours

12. Le matériel et environnement d'apprentissage dans l'enseignement EMILE

- 12.1 Le matériel dans l'enseignement EMILE – fonctions et potentiel
- 12.2 Reprendre, adapter ou créer soi-même du matériel
- 12.3 Préparer un texte spécialisé pour l'enseignement EMILE
- 12.4 La salle de classe comme espace de réflexion

13. La compréhension de textes dans l'enseignement EMILE

- 13.1 L'interprétation de textes comme passerelle entre la compréhension et l'action
- 13.2 L'interprétation de textes dans la planification des cours
- 13.3 Le rôle du personnel enseignant dans l'interprétation de textes

14. Utiliser intelligemment l'IA dans la préparation de l'interprétation de textes

15. Les listes de mots dans l'enseignement EMILE

- 15.1 Les types de mots dans l'enseignement EMILE – distinction fonctionnelle
- 15.2 La création et l'introduction de listes de mots EMILE
- 15.3 L'utilisation et la mise à jour des listes de mots dans le processus d'apprentissage

16. Utiliser intelligemment l'IA lors de la création de listes de mots

17. La grammaire dans l'enseignement EMILE

- 17.1 Intégrer la grammaire dans la matière et l'utiliser de manière fonctionnelle
- 17.2 La grammaire dans la compréhension de textes
- 17.3 La grammaire dans la production de textes
- 17.4 Accompagner et aborder de façon ciblée la grammaire dans l'enseignement EMILE

18. La production linguistique dans l'enseignement EMILE

- 18.1 La progressivité d'apprentissage : de la compréhension à l'application
- 18.2 La classe inversée – Utiliser le temps d'enseignement pour la langue
- 18.3 Le rôle des enseignants dans la phase d'application

19. EMILE en pratique : un exemple de planification sur les thèmes « Wie Pflanzen Wasser aufnehmen » et « Hitze in Städten » – De la compréhension du texte à l'application autonome

20. Développer progressivement les compétences orales

- 20.1 Une présentation adaptée à l'âge dans l'enseignement EMILE
- 20.2 Feedback et évaluation lors des présentations

21. Développer progressivement les compétences écrites

- 21.1 L'atelier d'écriture EMILE
- 21.2 La différenciation dans l'atelier d'écriture EMILE
- 21.3 Feedback et accompagnement dans l'atelier d'écriture EMILE
- 21.4 L'écriture en groupe comme passerelle d'apprentissage dans l'enseignement EMILE

22. EMILE en pratique : un exemple de planification sur le thème « Ursachen und Folgen der Industriellen Revolution » – De l'écriture assistée à l'écriture autonome

23. La répétition dans l'enseignement EMILE

24. Réflexion, feedback, diagnostic du niveau d'apprentissage et évaluation des performances dans l'enseignement EMILE

- 24.1 Les boucles de réflexion, feedback entre pairs et commentaires des enseignants
- 24.2 Diagnostic des acquis et évaluation des performances
- 24.3 L'interaction entre les éléments – réflexion, feedback, diagnostic et évaluation

25. Une utilisation judicieuse de l'IA pour le retour d'information, le diagnostic des acquis et l'évaluation des performances

26. Apprendre en enseignant avec des partenaires d'apprentissage dans les cours EMILE

27. Les formes d'apprentissage ouvertes, l'apprentissage agile et la gestion de classe dans l'enseignement EMILE

- 27.1 Les formes d'apprentissage ouvertes – voies ouvertes, objectifs fixes
- 27.2 L'apprentissage agile – Apprendre par étapes
- 27.3 La gestion de classe – créer un environnement propice à l'apprentissage des langues

28. Quelles sont les compétences requises pour des enseignants EMILE ?

29. Le perfectionnement linguistique des enseignants spécialisés dans l'enseignement EMILE

Bibliographie complémentaire

Liens complémentaires

Avant-propos

Chères enseignantes EMILE, chers enseignants EMILE,

Ce guide vous invite à approfondir vos connaissances sur les principes, les caractéristiques pédagogiques et les choix didactiques de l'enseignement EMILE* et à réfléchir à votre propre pratique pédagogique. Il s'adresse aussi bien aux personnels enseignants qui découvrent l'enseignement EMILE qu'à ceux qui ont déjà de l'expérience dans ce domaine. L'objectif est de donner des idées pour réfléchir, planifier et développer votre propre enseignement EMILE et de vous orienter sur la manière de combiner de manière judicieuse les attendus disciplinaires et linguistiques.

Le dispositif EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) ou CLIL (Content and Language Integrated Learning) combine les enseignements d'une DNL (disciplines non linguistiques) et d'une langue étrangère. Les apprenants évoluent ainsi dans un spectre dynamique allant du langage quotidien au langage éducatif. Ces deux niveaux linguistiques sont importants pour l'apprentissage disciplinaire et sont développés et perfectionnés de façon ciblée. La langue étrangère est intégrée de manière fonctionnelle dans les processus d'apprentissage disciplinaire : les apprenants l'utilisent pour réfléchir ensemble, établir des liens et pour agir au sein de la discipline.

Pour les enseignants, l'enseignement EMILE consiste à planifier et à accompagner les processus d'apprentissage disciplinaires pour ouvrir, soutenir et élargir progressivement les accès linguistiques. EMILE n'est donc pas un enseignement linguistique supplémentaire, mais une conception consciente et sensible à la langue de l'enseignement d'une matière scolaire, dans laquelle l'enseignement disciplinaire et l'enseignement linguistique sont indissociables.

* L'EMILE signifie Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère. La DNL, discipline non linguistique est la matière enseignée dans ce cadre.

1. DEUX IMMERSIONS DANS DES CLASSES POUR COMMENCER

L'EMILE peut être expérimenté dans des situations d'enseignement concrètes. Il se manifeste lorsque les apprenants réfléchissent, observent, comparent et tirent des conclusions en lien avec une discipline en utilisant une langue étrangère pour organiser et exprimer leurs perceptions.

Les deux immersions en classe suivantes mènent à des contextes scolaires différents : l'enseignement des sciences dans une classe primaire et l'enseignement de la géographie dans le secondaire. Malgré les différences d'âge, de matières et de niveaux linguistiques, ils présentent des similitudes. Dans les deux cas, l'apprentissage disciplinaire est initié par des approches orientées vers l'action, et la langue n'est pas une condition préalable, mais s'acquiert au cours du processus d'apprentissage.

Les parcours d'apprentissage montrent comment l'EMILE « fonctionne » en classe : les concepts clés et les structures de phrases découlent d'observations et de questions concrètes. Le langage courant sert de point de départ, et un langage plus précis sur le plan disciplinaire se développe progressivement. Les enseignants agissent comme des modèles linguistiques qui ouvrent des possibilités de réflexion et d'expression.

Ces exemples montrent comment l'apprentissage disciplinaire et linguistique s'imbriquent – de manière discrète, situationnelle et efficace. Ils constituent ainsi le point de départ de l'espace d'expérience auquel se réfèrent les chapitres suivants et à partir duquel les principes centraux de l'EMILE deviennent compréhensibles.

IMMERSION 1 – ÇA FLOTTE OU ÇA COULE ?

Enseignement des sciences en dispositif EMILE à l'école primaire

C'est une classe de CE2, peu après la récréation. Sur la table de l'enseignante se trouve un bol transparent rempli d'eau. À côté, il y a une pierre, un morceau de bois, une cuillère en plastique et un petit morceau de pâte à modeler. Curieux, les élèves s'approchent. Certains se mettent sur la pointe des pieds pour mieux voir.

« *Schaut genau hin* », dit l'enseignante en laissant glisser la pierre dans l'eau. Elle coule immédiatement au fond.

« *Oh!* », s'exclame un enfant.

« *Runter!* », ajoute un autre.

L'enseignante saisit cette occasion spontanée et montre deux cartes illustrées préparées au préalable au tableau : « *schwimmen – sinken*. » Elle prononce calmement les mots tout en montrant les cartes.

« *Der Stein sinkt* », dit-elle en soulignant ses propos d'un geste clair de la main vers le bas.

Puis vient le morceau de bois. Cette fois, le résultat est différent.

« *Es bleibt oben* », dit un enfant avec hésitation.

L'enseignante acquiesce et reformule prudemment :

« *Ja. Das Holz schwimmt.* »

Au tableau, elle ajoute :

« *Der Stein sinkt. – Das Holz schwimmt.* »

Personne n'est obligé de recopier ces phrases. Personne n'est obligé de les formuler sans faire de fautes. Mais les mots « *schwimmen* » et « *sinken* » sont désormais visibles dans la salle, indissociables de leurs propres observations.

Les élèves continuent leurs expériences. Ils placent des objets dans l'eau, montrent, comparent, discutent avec des regards, des gestes et des mots isolés. Ils reprennent les propos des autres, complètent, contredisent, se corrigent mutuellement – souvent sans aucune intervention de l'enseignante.

Celle-ci écoute attentivement, sélectionne certaines contributions et modélise le langage :

« *Die Knete sinkt. / Der Plastiklöffel schwimmt.* »

Les enfants dessinent ensuite leurs objets. À côté des images apparaissent des flèches ou les mots « *schwimmt* » et « *sinkt* ». Certains écrivent des phrases entières, d'autres se contentent d'un seul mot.

Pour finir, l'enseignante demande :

« *Was haben wir heute gelernt ?* »

« *Nicht alles schwimmt.* », dit un enfant.

« *Schwere Sachen sinken.* », ajoute un autre.

Sur le plan de la discipline, les élèves ont observé, comparé et identifié les premières relations. Sur le plan linguistique, ils ont entendu, compris, utilisé et reconnu des concepts clés.

IMMERSION 2 - PLASTIK ÜBERALL ?

Cours de géographie en dispositif EMILE au collège

Le cours commence sans parole. Une seule image est accrochée au mur : une plage jonchée de plastique. Des bouteilles, des sacs, des filets. Pas de fiche de travail, pas d'exercice – seulement l'image et un silence palpable.

Puis l'enseignant demande :

« *Was seht ihr?* »

Les réponses sont hésitantes, laconiques, timides :

« *Müll. / Plastik. / Schlimm.* »

L'enseignant reprend ces premières réponses et les note au tableau. À côté, il ouvre une deuxième colonne intitulée « *Folgen - Was passiert dadurch?* ».

La conversation ralentit alors. Les idées sont là, mais les moyens linguistiques sont encore en cours d'élaboration. L'enseignant intervient pour aider et propose des repères linguistiques visibles dans la salle :

- « *Das Problem ist ...* »
- « *Eine Folge davon ist ...* »
- « *Das führt dazu, dass ...* »

Les élèves travaillent en groupes. Leur langage est encore hésitant et pas toujours précis, mais il est factuel, ciblé et soutenu par la structure proposée.

Un groupe constate :

« *Das Problem ist zu viel Plastik im Meer.* »

Parmi les conséquences :

« *Eine Folge davon ist, dass Tiere sterben.* »

Lors de la présentation qui suit, les élèves ne se contentent pas de lire leur texte. Les mots-clés leur servent de fil conducteur. Ils les aident à développer des liens, à organiser leurs arguments et à rendre leur contenu compréhensible. Le langage suit la pensée et lui donne forme.

À la fin du cours, l'enseignant demande :

« *Was war heute schwierig ?* »

Une élève répond :

« *Die richtigen Wörter zu finden.* »

« *Und was hat geholfen ?* » ,poursuit l'enseignante.

« *Die Sätze an der Tafel.* », dit quelqu'un.

« *Dass wir zuerst reden durften.* », ajoute un autre.

Ici, l'EMILE ne se manifeste pas dans des textes spécialisés parfaits, mais dans le fait que la réflexion disciplinaire a été rendue possible parce que la langue était soutenue et non présupposée.

Perspective commune

Les deux immersions présentées, issues de l'enseignement des sciences à l'école primaire et de l'enseignement de la géographie au collège, illustrent de manière exemplaire ce que l'on entend par l'EMILE dans l'enseignement disciplinaire.

Dans les deux exemples, l'enseignement disciplinaire est clairement au centre de l'enseignement. Les apprenants traitent des questions concrètes en lien avec la discipline : ils observent les propriétés physiques des matériaux ou analysent un problème géographique et écologique. La langue n'est pas mise au premier plan en tant que matière d'apprentissage indépendante, mais est étroitement liée à l'activité disciplinaire.

Dans le même temps, la langue est délibérément mise en évidence. Les notions centrales, les modèles de phrases et les structures linguistiques sont proposés, modélisés et maintenus présents dans la salle de classe tout au long du cours. Ni dans la séance sur « schwimmen und sinken », ni dans l'étude du thème « Plastikmüll », il n'est supposé que les apprenants disposent déjà des moyens linguistiques nécessaires. Au contraire, ceux-ci sont mis à disposition au moment où ils sont nécessaires dans la matière enseignée.

Ces deux exemples ont pour caractéristique commune de s'appuyer sur le langage quotidien. Les premières observations, les réactions spontanées et les formulations simples constituent la base d'une réflexion plus approfondie. Ces expressions familières sont reprises, reformulées et progressivement transposées dans un langage plus précis. De cette manière, le langage éducatif ne se développe pas de manière isolée, mais à partir du contexte disciplinaire.

Les immersions montrent également que le soutien linguistique ne signifie pas une simplification du contenu disciplinaire. Au contraire, c'est grâce à l'allègement linguistique que le travail cognitif devient possible. Les mots, débuts de phrases et structures linguistiques proposés servent d'outils de réflexion qui permettent aux apprenants d'ordonner leurs observations, d'établir des liens et de formuler des résultats.

Dans ces exemples, l'EMILE apparaît donc comme une approche pédagogique qui combine systématiquement l'enseignement disciplinaire et linguistique. La langue ne constitue pas un obstacle, mais un pont vers la compréhension disciplinaire. C'est précisément là que réside le point commun entre ces deux immersions, ainsi qu'une compréhension centrale de l'EMILE dans l'enseignement scolaire.



À retenir

L'EMILE se manifeste concrètement dans l'enseignement : lorsque les apprenants agissent, observent et réfléchissent, la langue émerge de l'activité disciplinaire.

2. LE MODÈLE DES 4 C – UN CADRE CONCEPTUEL POUR L'EMILE

Les deux immersions montrent l'EMILE dans sa pratique concrète en classe. Ils mettent en évidence la manière dont l'enseignement disciplinaire, l'action linguistique et la réflexion commune s'imbriquent dans les apprentissages. Afin de classer et de décrire systématiquement ces observations, il est utile de se pencher sur un modèle conceptuel établi de l'enseignement EMILE : le modèle dit des 4 C.

Le modèle des 4 C a été développé par Do Coyle, Philip Hood et David Marsh et considère l'EMILE non pas comme une méthode, mais comme une approche pédagogique globale. Il offre un cadre de référence pour réfléchir, planifier et analyser de façon réfléchie le lien entre l'apprentissage disciplinaire et l'apprentissage linguistique. Il s'articule autour de quatre perspectives interdépendantes : le contenu disciplinaire (Content), la langue comme moyen d'apprentissage (Communication), les processus cognitifs (Cognition) et les contextes sociaux, culturels et quotidiens (Culture).

Ces quatre perspectives sont déjà visibles dans les séances présentées, sans être explicitement nommées. Les questions disciplinaires sont au centre de l'enseignement, la langue est utilisée comme un outil pour classer les observations et exprimer les liens, les apprenants sont encouragés à réfléchir de manière exigeante et les différents niveaux linguistiques sont pris en compte comme point de départ de l'apprentissage. Le modèle des 4 C rend ces liens visibles et offre un langage commun pour saisir systématiquement ce qui peut être observé en classe.

Le **contenu** désigne ici les contenus disciplinaires et les objectifs d'apprentissage d'une unité d'enseignement. L'exigence disciplinaire reste centrale dans l'enseignement EMILE et n'est pas réduite au profit des aspects linguistiques. La langue sert à l'enseignement disciplinaire et favorise l'acquisition, la compréhension et l'approfondissement des contenus disciplinaires.

La **communication** fait référence à l'utilisation de la langue dans l'enseignement disciplinaire comme moyen de communication. Les apprenants décrivent, expliquent, comparent ou justifient des faits par le langage. Les moyens linguistiques correspondants sont utilisés dans le contexte spécialisé, rendus visibles et développés progressivement.

La **cognition** englobe les processus de réflexion stimulés en cours, tels que l'observation, le classement, la comparaison, l'explication ou l'évaluation. Ces exigences cognitives sont délibérément intégrées dans l'enseignement EMILE et rendues accessibles grâce à un soutien linguistique ciblé. La langue sert ici d'outil de réflexion central.

Enfin, la **culture** fait référence aux dimensions sociales, culturelles et quotidiennes de l'apprentissage. Cela inclut les contextes de la vie quotidienne, les différents styles d'apprentissage et de communication, ainsi que la gestion consciente du multilinguisme et de la diversité dans les groupes d'apprentissage, qui sont considérés comme une ressource dans l'enseignement EMILE.

Le modèle des 4 C n'est pas un schéma rigide, mais un cadre de réflexion. Il aide les enseignants à planifier des unités d'enseignement ou séquences équilibrées, à définir consciemment des priorités disciplinaires, linguistiques et cognitives et à réfléchir systématiquement aux processus d'apprentissage. Il n'est pas nécessaire que les quatre perspectives soient également visibles à chaque phase de l'enseignement. Ce qui est déterminant, c'est plutôt la manière dont elles interagissent et se soutiennent mutuellement au cours d'une séquence. En ce sens, le modèle des 4 C constitue la base conceptuelle des principes d'organisation centraux présentés dans le chapitre suivant.



À retenir

Le modèle des 4 C offre un cadre de réflexion pour l'EMILE dans lequel le contenu disciplinaire, la langue, la réflexion et la culture d'apprentissage sont planifiés conjointement et combinés efficacement dans l'enseignement.

¹ Cf. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning

3. PRINCIPES D'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT EMILE

Le modèle des 4 C offre un cadre conceptuel permettant de comprendre l'EMILE comme une approche pédagogique holistique. Cependant, une question supplémentaire se pose pour la planification et la conception concrètes des cours : comment mettre en œuvre ces quatre dimensions dans le quotidien scolaire ?

C'est là qu'interviennent les principes d'organisation de l'enseignement EMILE. Ils traduisent les dimensions décrites dans le modèle des 4 C en lignes directrices didactiques pour la pratique. Les principes concrétisent la manière dont l'enseignement disciplinaire peut être planifié, le soutien linguistique organisé et les processus cognitifs stimulés, indépendamment de la matière, du niveau scolaire ou du niveau linguistique initial des apprenants.

Les principes d'organisation EMILE ne doivent pas être considérés comme une liste de contrôle, mais comme une orientation pour prendre des décisions didactiques réfléchies. Ils mettent en évidence ce qui est important dans l'enseignement EMILE : clarté disciplinaire, soutien linguistique ciblé, tâches favorisant l'apprentissage et organisation des cours qui associent réflexion, action et langage.

Les principes suivants constituent ainsi un pont entre le cadre conceptuel du modèle des 4 C et la pratique concrète de l'enseignement. Ils reprennent les observations faites lors des immersions en classe et les rendent accessibles sous la forme d'une logique pédagogique structurée et transférable.

Mettre l'accent sur l'enseignement disciplinaire

L'objectif de tout enseignement EMILE est d'inciter les apprenants à observer, comparer, analyser, évaluer ou argumenter dans le cadre d'une discipline scolaire non linguistique. La langue sert ici de moyen pour permettre et rendre visible la réflexion disciplinaire. Dans l'enseignement EMILE, le principe « d'abord la langue, puis la discipline » ne s'applique pas, mais l'enseignement disciplinaire est soutenu par un accompagnement linguistique ciblé. Les apprenants peuvent montrer leur compréhension de la matière, même si leurs compétences linguistiques ne sont pas encore complètement développées ou correctes. La langue soutient l'apprentissage de la discipline, elle ne le remplace pas.

Rendre la langue visible au lieu de la présupposer

La réflexion disciplinaire est toujours transmise par le langage. Dans l'enseignement EMILE, les exigences linguistiques de la matière sont donc délibérément rendues visibles. Des visualisations, des termes disciplinaires centraux, des listes de mots, des débuts de phrases, des modèles linguistiques et des structures récurrentes donnent aux apprenants des repères sur la manière de décrire, d'expliquer, de comparer ou de justifier dans la matière. De cette manière, la réflexion disciplinaire devient accessible sur le plan linguistique et peut être développée ensemble en classe.

Utiliser le langage quotidien comme introduction à la pensée disciplinaire

Le langage courant joue un rôle central dans l'enseignement EMILE, car il permet d'aborder des questions disciplinaires, d'activer les connaissances préalables et de réduire les inhibitions linguistiques. Les phrases courtes, incomplètes ou les contributions gestuelles ne sont pas des lacunes, mais des passerelles nécessaires dans le processus d'apprentissage. Ces expressions familières sont reprises, développées et progressivement transformées en un langage disciplinaire plus précis.

Développer progressivement ensemble un langage éducatif

Le langage quotidien ouvre l'espace d'apprentissage, le langage scolaire l'élargit. Le langage scolaire ne se développe pas automatiquement, mais comprend les concepts, les structures et les formes d'expression nécessaires pour expliquer, justifier et réfléchir de manière disciplinaire. Dans l'enseignement EMILE, il est modelé de façon ciblée, introduit de manière dosée, répété et contextualisé. Quelques concepts centraux et structures fonctionnelles s'avèrent plus efficaces qu'une surcharge linguistique.

Utiliser le soutien linguistique de façon ciblée et temporaire

Le soutien linguistique soulage les apprenants dans les processus complexes de réflexion liée à la discipline. Elle aide à classer les observations, à établir des liens et à exprimer des connaissances disciplinaires par le langage. Les débuts de phrases, les structures langagières, les aides à la structure, les supports visuels ou les exemples permettant de comprendre le sens font office de ponts didactiques entre les exigences disciplinaires et les capacités linguistiques des apprenants. Ces aides ne simplifient pas les contenus disciplinaires, mais permettent de participer à des processus d'apprentissage exigeants. Elles sont utilisées de façon réfléchie, adaptées et progressivement supprimées dès que les apprenants gagnent en assurance. Le soutien renforce l'autonomie, et non la dépendance.

Aborder les erreurs de manière sélective et propice à l'apprentissage

Dans l'enseignement EMILE, le langage peut être incomplet, imprécis ou « approximatif ». Il ne s'agit pas de la perfection linguistique qui est déterminante, mais la compréhension disciplinaire. Les erreurs ne sont pas ignorées, mais elles ne sont pas au centre de l'évaluation. Une culture du retour d'information valorisante renforce la confiance des apprenants et encourage leur participation active. Ceux qui pensent de manière disciplinaire peuvent s'exercer linguistiquement.

Guider la réflexion disciplinaire et l'action linguistique à travers des tâches

Il ne s'agit pas de la forme sociale seule, mais de la tâche assignée qui détermine la profondeur de la réflexion disciplinaire, les moyens linguistiques nécessaires et la manière dont les apprenants réfléchissent et s'expriment. Les bonnes tâches EMILE ont des objectifs disciplinaires clairs, fournissent une orientation linguistique et permettent différentes approches. Elles combinent la matière, la langue et l'action.

Considérer l'enseignant comme un accompagnateur de l'apprentissage linguistique et disciplinaire

Dans l'enseignement EMILE, l'enseignant agit en tant que modérateur accompagnant l'apprentissage. Il écoute, reprend les interventions linguistiques, modélise la langue, structure les espaces d'apprentissage et observe les processus d'apprentissage. Il ne parle pas à la place des élèves, mais avec eux, et crée les conditions dans lesquelles l'apprentissage de la matière et de la langue peuvent s'épanouir ensemble. L'EMILE est un enseignement spécialisé accompagné, et non un simple transfert de connaissances.

Utiliser le changement de langue de manière réfléchie et transparente

Dans l'enseignement EMILE, le changement de langue est utilisé de façon réfléchie et transparente. Le passage d'une langue à l'autre n'est pas aléatoire, mais répond à des considérations disciplinaires et didactiques. Il peut contribuer à clarifier des contenus complexes, à garantir une compréhension centrale ou à soulager de façon ciblée les élèves dans les phases difficiles.

Il importe que le changement de langue soit rendu compréhensible en classe. Les apprenants comprennent quand et pourquoi on passe d'une langue à l'autre et développent ainsi une conscience de l'utilisation fonctionnelle de la langue. De cette manière, le multilinguisme est utilisé comme une ressource et l'enseignement disciplinaire est efficacement soutenu.



À retenir

L'enseignement EMILE repose sur des principes de base clairs : la réflexion disciplinaire est au centre, la langue est soutenue de façon réfléchie, l'apprentissage se fait progressivement et collectivement.

4. PLANIFIER UN COURS EMILE

Le modèle des 4 C offre un cadre conceptuel pour l'enseignement EMILE. Il décrit ce qui caractérise fondamentalement EMILE : l'étroite imbrication entre les contenus disciplinaires, l'action linguistique, les processus cognitifs et les perspectives culturelles. Les principes qui en découlent concrétisent la manière dont l'EMILE peut être mis en œuvre de manière efficace, réaliste et allégée dans l'enseignement.

Pour la planification des cours, cela signifie que les objectifs disciplinaires, les exigences linguistiques et les décisions didactiques ne sont pas considérés séparément, mais pensés ensemble dès le début. Les étapes de planification suivantes reprennent cette perspective et la traduisent en un processus de planification structuré et pratique. Elles montrent comment l'EMILE peut être préparé non pas comme une exigence supplémentaire, mais comme une forme cohérente d'enseignement disciplinaire sensible à la langue.

Clarifier les objectifs disciplinaires

Au début de toute planification EMILE, il est important de clarifier consciemment l'objectif d'enseignement disciplinaire. La question décisive est de savoir ce que les apprenants doivent comprendre, savoir-faire ou appliquer sur le plan disciplinaire. Cet objectif disciplinaire constitue le point de référence pour toutes les autres décisions didactiques. Questions clés :

- *Quels sont les processus de réflexion disciplinaires qui sont au centre de l'attention (par exemple, observer, expliquer, comparer, justifier) ?*
- *Quelles connaissances ou compétences disciplinaires les apprenants doivent-ils avoir acquises à la fin du cours ?*

Ce n'est que sur cette base que les exigences linguistiques sont déterminées. Les objectifs disciplinaires doivent donc d'abord être formulés indépendamment de la langue. Le soutien linguistique est ensuite planifié pour soutenir et à faciliter le processus d'enseignement disciplinaire.

Identifier les exigences linguistiques

Les exigences linguistiques de la leçon découlent de l'objectif d'enseignement disciplinaire. L'objectif est de clarifier à l'avance les moyens linguistiques dont les apprenants ont besoin pour atteindre l'objectif disciplinaire. Les questions suivantes sont particulièrement utiles à cet égard :

- *Quelles sont les notions clés nécessaires à la compréhension disciplinaire ?*
- *Quelles fonctions linguistiques les apprenants doivent-ils remplir (par exemple décrire, expliquer, comparer, justifier) ?*
- *Quelles structures linguistiques soutiennent ces fonctions (par exemple, modèles de phrases, termes disciplinaires, formes interrogatives) ?*

Dans ce contexte, il faut tenir compte du fait que les apprenants utilisent différents niveaux de langue. La langue courante permet d'entrer en matière, d'échanger et d'activer les connaissances préalables. Cependant, une langue d'enseignement est nécessaire pour penser et s'exprimer avec précision dans le domaine disciplinaire. La distinction consciente entre ces niveaux de langue sert d'orientation didactique pour la planification des cours.

Planifier le soutien linguistique (étayage ou scaffolding)

Une fois que les moyens linguistiques nécessaires à l'enseignement disciplinaire ont été clarifiés, il convient de planifier la manière dont ce langage peut être rendu accessible aux apprenants dans un contexte disciplinaire. La question centrale est de savoir comment concevoir le soutien linguistique pour ce qu'il permette la réflexion disciplinaire sans la remplacer. Parmi les formes centrales de soutien linguistique, on trouve notamment :

- des visualisations pour comprendre le sens (par exemple, des images, des graphiques, des diagrammes),
- des listes de mots contextualisées avec des termes disciplinaires centraux (par exemple en relation avec des images, des phrases d'exemple ou des exercices),
- des débuts de phrases ou des structures langagières pour des actes de langage disciplinaires typiques,
- des tableaux structurés qui relient visuellement la langue et les contenus disciplinaires.

La question centrale en matière de planification est donc la suivante : *dans quels domaines les apprenants ont-ils besoin d'un soutien linguistique et dans quels domaines peuvent-ils déjà agir de manière autonome sur le plan linguistique ?*

L'étayage linguistique est utilisé de façon ciblée et limitée dans le temps. Il sert de passerelle vers un travail disciplinaire et linguistique autonome et est progressivement réduit dès que les apprenants gagnent en assurance.

Concevoir des tâches - relier la matière et la langue

Dans l'enseignement EMILE, les tâches assignées déterminent de manière décisive les processus de réflexion disciplinaires et l'action linguistique. Elles définissent le niveau d'exigence du travail disciplinaire, les moyens linguistiques nécessaires et la manière dont les apprenants sont activement impliqués dans le processus d'apprentissage. Les tâches bien conçues combinent les objectifs disciplinaires et les approches linguistiques pour que les deux soient reliés de manière pertinente dans l'enseignement.

Les bonnes tâches EMILE se caractérisent par le fait qu'elles

- poursuivent un objectif d'apprentissage disciplinaire clair,
- offrent une orientation linguistique (par exemple, par des débuts de phrases ou des termes clés)
- permettent différents accès et niveaux,
- encouragent l'utilisation active de la langue dans un contexte disciplinaire.

Questions clés : pour la planification des tâches :

- *Que doivent penser et comprendre les apprenants sur le plan disciplinaire ?*
- *Que doivent-ils faire activement (par exemple observer, comparer, expliquer, évaluer) ?*
- *Quelles compétences linguistiques sont nécessaires pour cela ?*

Les tâches qui combinent délibérément ces aspects créent les conditions nécessaires pour que l'enseignement disciplinaire et linguistique s'imbriquent et se renforcent mutuellement dans l'enseignement EMILE.

Structurer les phases d'enseignement

L'enseignement EMILE suit une logique didactique interne qui se reflète dans des phases d'enseignement typiques. Ces phases structurent le processus d'apprentissage et aident les apprenants à acquérir progressivement des connaissances disciplinaires et à les assimiler sur le plan linguistique. Elles servent de cadre de référence pour la planification et la mise en œuvre des unités d'enseignement.

Les phases typiques de l'enseignement EMILE sont les suivantes :

- Introduction
- Élaboration
- Consolidation
- Application / Transfert

Chaque unité d'enseignement ne doit pas nécessairement passer par toutes les phases dans la même mesure. L'important est qu'elles correspondent aux objectifs pédagogiques et au niveau d'apprentissage des élèves. Les phases ne doivent donc pas être considérées comme un modèle rigide, mais comme une aide à la structuration flexible.

Prévoir du temps pour le retour d'information et la réflexion

Les phases ciblées de feedback et de réflexion sont une composante essentielle de l'enseignement EMILE. Elles permettent aux apprenants de montrer leur compréhension de la matière et de prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage. Le feedback ne sert pas seulement à l'évaluation, mais surtout au pilotage de l'apprentissage.

Questions clés : pour planifier ces phases :

- *Dans quelles situations la compréhension disciplinaire prime-t-elle sur la correction linguistique ?*
- *À quels moments un retour linguistique ciblé est-il utile et favorise-t-il l'apprentissage ?*
- *Quand et comment les apprenants réfléchissent-ils à leur propre processus d'apprentissage ?*

L'enseignant ou l'enseignante réfléchit également de façon systématique à son enseignement. Il s'agit notamment des questions suivantes :

- *Quelles aides linguistiques les apprenants ont-ils réellement utilisées ?*
- *Dans quels domaines les apprenants ont-ils déjà pu penser de manière autonome sur le plan disciplinaire et agir de manière autonome sur le plan linguistique ?*
- *À quels moments des ajustements ou des offres de soutien supplémentaires sont-ils nécessaires ?*

Cette réflexion continue permet de perfectionner l'enseignement EMILE et de l'adapter aux besoins des apprenants.



À emporter

L'enseignement EMILE ne signifie pas planifier davantage, mais planifier différemment : les objectifs disciplinaires et les exigences linguistiques sont pris en compte dès le début.

5. STRUCTURER LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

La conception d'une unité d'enseignement EMILE nécessite des décisions didactiques conscientes quant au moment où les impulsions disciplinaires doivent être données, à la manière dont les processus d'apprentissage doivent être accompagnés et à l'endroit où les résultats doivent être consolidés. Les explications suivantes reprennent cette perspective et montrent comment les principes EMILE peuvent être concrètement mis en œuvre au cours de l'enseignement, selon des phases d'enseignement typiques et fondées sur la didactique. Il s'agit moins de procédures fixes que d'une structure judicieuse qui combine l'enseignement disciplinaire et linguistique.

Introduction – créer un accès et activer les connaissances préalables

L'introduction ouvre l'espace d'apprentissage. Elle sert à activer les apprenants sur le plan disciplinaire et à les initier à la question sans les surcharger sur le plan linguistique. L'objectif est d'ouvrir les premiers accès disciplinaires et de rendre visibles les connaissances préalables existantes.

Sont caractéristiques de l'introduction dans l'enseignement EMILE :

- l'utilisation d'images, d'objets, d'expériences ou de courtes impulsions,
- des questions ouvertes et stimulantes,
- l'utilisation consciente du langage quotidien,
- des gestes, des dessins et les premières suppositions des apprenants.



Au cours de cette phase, l'accent est mis sur les premières contributions disciplinaires. Même les remarques brèves, encore hésitantes ou incomplètes sont reprises, car elles marquent l'entrée dans la réflexion disciplinaire.

Questions clés pour la planification de l'introduction :

- *Que savent ou supposent déjà les apprenants ?*
- *Comment peuvent-ils s'exprimer, même avec des moyens linguistiques simples ?*

Fonction linguistique :

le langage quotidien comme accès à la réflexion disciplinaire.

Élaboration – Travailler de manière disciplinaire, soutenir sur le plan linguistique

Au cours de la phase d'élaboration, l'accent est mis sur l'approfondissement des contenus disciplinaires. Les contenus sont examinés, des liens sont établis et de nouveaux concepts disciplinaires sont développés. Cette phase est exigeante sur le plan cognitif et fait l'objet d'un accompagnement linguistique ciblé dans l'enseignement EMILE.:

Sont caractéristiques de la phase d'élaboration dans l'enseignement EMILE :

- un étayage linguistique ciblé,
- la visualisation des concepts et des liens centraux,
- des débuts de phrases et des aides à la structure pour les actes de langage disciplinaires,
- la formulation commune et la modélisation linguistique par l'enseignant.

Au cours de cette phase, les apprenants peuvent encore formuler des phrases de manière incertaine ou incomplète. Le soutien linguistique sert ici de passerelle pour rendre accessibles des processus de réflexion complexes et permettre l'expression linguistique de connaissances disciplinaires.

Questions clés pour la planification de la phase d'élaboration :

- *De quelles aides linguistiques les apprenants ont-ils besoin à ce stade ?*
- *Où le langage peut-il être modélisé ou développé ensemble ?*

Fonction linguistique :

Transition du langage quotidien vers le langage éducatif.

Consolidation – Consigner les résultats et les consolider sur le plan linguistique

La phase de consolidation sert à rassembler et à consolider les connaissances disciplinaires essentielles de l'unité d'enseignement. L'enseignement disciplinaire est ici délibérément consolidé sur le plan linguistique pour que les résultats puissent non seulement être expérimentés, mais aussi compris, nommés, classés et mémorisés.

Sont caractéristiques de la phase de consolidation dans l'enseignement EMILE :

- la collecte et le classement communs des résultats,
- des tableaux ou des aperçus structurés,
- brefs résumés ou présentations oraux,
- la reprise consciente de concepts et de structures de phrases centraux.

Au cours de cette phase, la précision linguistique gagne en importance. Les éléments linguistiques liés à l'éducation sont consolidés sans que la perfection linguistique ne devienne une fin en soi. Il importe que les relations disciplinaires puissent être formulées de manière claire et compréhensible.

Questions clés pour la planification de la phase de consolidation :

- *Quels résultats disciplinaires doivent être visibles à la fin de l'unité d'enseignement ?*
- *Quels concepts et structures doivent être consolidés sur le plan linguistique ?*

Fonction linguistique :

Stabiliser la langue de formation et consolider les résultats disciplinaires sur le plan linguistique.

Application et transfert - Utiliser et réfléchir sur les connaissances

Au cours de la phase d'application ou de transfert, les apprenants ont recours aux connaissances acquises et les utilisent dans de nouveaux contextes. Les contenus disciplinaires sont transposés à d'autres questions, expliqués, réfléchis ou évalués. Cette phase favorise l'approfondissement de la compréhension et encourage un apprentissage durable.

Sont caractéristiques de la phase d'application dans l'enseignement EMILE :

- l'application des connaissances dans de nouveaux contextes,
- des actes de langage explicatifs ou justificatifs,
- la réflexion sur les liens disciplinaires ou les processus d'apprentissage,
- des formulations linguistiques de plus en plus autonomes.

Le soutien linguistique peut ici être encore réduit. Les apprenants utilisent de manière de plus en plus autonome les concepts et structures introduits précédemment et les développent individuellement.

Questions clés pour la planification de la phase d'application et de transfert :

- *Comment les apprenants peuvent-ils transférer leurs connaissances à de nouvelles situations ?*
- *Quelles performances linguistiques doivent-ils fournir de manière aussi autonome que possible ?*

Fonction linguistique :

Utilisation autonome de la langue d'enseignement pour expliquer, réfléchir et évaluer.

Les phases d'enseignement décrites montrent comment une unité d'enseignement EMILE peut être conçue de manière cohérente sur le plan disciplinaire et linguistique. L'introduction, l'élaboration, la consolidation, l'application et le transfert structurent le processus d'apprentissage sans le figer. Ils offrent une orientation pour la planification et la mise en œuvre de l'enseignement, tout en restant flexibles et adaptables à la matière, au groupe d'apprentissage et à l'objectif d'apprentissage.

Ce qui est déterminant, ce n'est pas la mise en œuvre complète ou schématique de toutes les phases, mais leur articulation judicieuse en vue de l'enseignement disciplinaire. La langue accompagne ce processus en tant qu'outil de réflexion : elle ouvre des accès, soutient des processus d'apprentissage complexes, rend les résultats visibles et permet la réflexion.

Il apparaît clairement que l'enseignement EMILE n'est pas un programme méthodologique supplémentaire, mais une conception consciente de l'enseignement spécialisé dans lequel les processus d'apprentissage spécialisés et linguistiques sont liés entre eux - de manière structurée, efficace et pratique.



À retenir

Dans l'enseignement EMILE, les phases d'enseignement structurent le processus d'apprentissage : la compréhension disciplinaire est développée, soutenue par la langue et de plus en plus précisée.

6. L'EMILE CONCRÈTEMENT : EXEMPLE DE PLANIFICATION SUR LE THÈME « BRÜCHE VERGLEICHEN » – ENSEIGNEMENT DISCIPLINAIRE ET LINGUISTIQUE - PLANIFIER L'APPRENTISSAGE DE MANIÈRE INTÉGRÉE

L'exemple de planification suivant s'inscrit dans la continuité des chapitres précédents et synthétise les réflexions présentées. Alors que les immersions au début du guide ont ouvert des situations d'enseignement concrètes et que le modèle des 4 C ainsi que les principes EMILE ont décrit le cadre conceptuel, cet exemple montre désormais comment ces perspectives se concrétisent dans une planification concrète des cours.

L'exemple illustre comment l'enseignement disciplinaire, l'action linguistique et l'activation cognitive peuvent être pensés ensemble dès le début. La planification s'appuie sur des phases d'enseignement typiques et reprend en même temps les idées centrales de l'EMILE : clarté disciplinaire, soutien linguistique, activation cognitive et gestion consciente des différentes conditions linguistiques.

Thème

comparaison de fractions (cours de mathématiques)

Objectif d'enseignement disciplinaire

Les élèves sont capables de comparer des fractions et d'expliquer pourquoi une fraction est la plus grande ou la plus petite.

Introduction – créer un accès et activer les connaissances préalables

Au début de la leçon, l'enseignant montre une image avec deux grandes pizzas de taille identique . Pizza A : $\frac{1}{2}$ et Pizza B : $\frac{3}{4}$

L'enseignant pose une question ouverte :
« *Welche Pizza ist mehr?* »

Les élèves réagissent spontanément :

- « *Die da !* »
- « *Die mit mehr Stücken !* »
- « *Ich glaube, das ist mehr.* »

Les gestes, les démonstrations et les déclarations courtes sont expressément autorisés. Les termes disciplinaires ou des explications formelles ne sont pas encore exigés. L'objectif de cette phase est de permettre la participation et de rendre visibles les premières suppositions disciplinaires.

Fonction pédagogique :

- Activation des connaissances préalables
- Introduction à l'aide du langage courant
- Réflexion disciplinaire sans obstacles linguistiques

Élaboration – travail disciplinaire, soutien linguistique

Au cours de la phase d'élaboration, l'enseignant attire l'attention de façon ciblée sur les aspects disciplinaires :
Schauen wir genau hin. Beide Pizzen sind gleich groß.

Au tableau apparaissent des débuts de phrases d'aide :

- *Der Bruch ... ist größer als ...*
- *Ich sehe, dass ...*

L'enseignant formule une affirmation disciplinairement précise :

« *Drei Viertel sind größer als ein Halb, weil drei Teile von vier mehr sind als ein Teil von zwei.* »

Les élèves travaillent ensuite par deux avec des bandes fractionnaires ou des dessins. Ils comparent d'autres exemples (par exemple $2/4 - 3/4$, $1/3 - 1/2$). Les formulations incomplètes ou incertaines sont autorisées.

Soutien linguistique pendant cette phase :

- supports visuels,
- modèles de phrases,
- reformulation collective des énoncés.

Fonction pédagogique :

- passer du langage courant au langage soutenu
- Le soutien linguistique permet d'argumenter de manière disciplinaire

Consolidation – Classer, préciser et consolider

Au cours de la phase de consolidation, les résultats sont rassemblés ensemble.

Un tableau structuré est affiché, par exemple :

« *Brüche vergleichen*

- *Ist das Ganze gleich groß ?*
- *Zähler vergleichen*
- *Nenner beachten* »

Les termes disciplinaires essentiels sont expliqués et utilisés de façon réfléchie :

Bruch, Zähler, Nenner, größer als/kleiner als

La classe formule ensemble une règle, par exemple :

« *Wenn das Ganze gleich groß ist, ist der Bruch mit dem größeren Anteil größer.* »

Les élèves répètent la phrase ou la notent par écrit.

Fonction pédagogique :

- Consolidation consciente du langage scolaire
- Précision des énoncés disciplinaires
- la sécurisation commune des connaissances

Application et transfert – Utilisation autonome des connaissances

Au cours de la phase d'application et de transfert, les apprenants utilisent leurs connaissances de manière de plus en plus autonome. Ils reçoivent des tâches telles que :

- *Vergleiche $2/3$ und $3/5$*
- *Erkläre, welcher Bruch größer ist.*

Les modèles de phrases introduits précédemment sont toujours disponibles, mais ne doivent plus être utilisés. Certains apprenants forment par écrit, d'autres expliquent oralement ou à l'aide de dessins.

En option, un transfert peut être suggéré, par exemple par la question suivante :

« *Wo begegnen dir Brüche im Alltag ?* »

Fonction pédagogique :

- Application autonome des connaissances disciplinaires
- Réduction du soutien linguistique
- Acceptation des niveaux linguistiques individuels

L'exemple de planification pour comparer des fractions illustre de manière exemplaire comment l'enseignement EMILE peut être organisé dans la pratique sans réduire le niveau d'exigence disciplinaire ni surcharger les cours. La réflexion mathématique est au cœur de l'approche : comparer, justifier et argumenter. La langue n'est pas considérée comme un objectif d'apprentissage supplémentaire, mais comme un outil permettant de rendre ces processus de réflexion visibles et accessibles à tous les apprenants.

Le début du cours s'appuie délibérément sur des expériences quotidiennes et permet une participation sans barrières linguistiques. Pendant la phase d'élaboration, le travail disciplinaire est accompagné d'un soutien linguistique ciblé, pour que les apprenants puissent exprimer de manière de plus en plus précise les relations mathématiques. La phase de consolidation rassemble les connaissances disciplinaires et conduit progressivement à un langage éducatif adapté à la matière. Enfin, dans la phase d'application, le soutien est réduit sans pour autant laisser les apprenants seuls : l'aide reste disponible, mais elle est de plus en plus utilisée de manière autonome.

Cet exemple montre ainsi les caractéristiques centrales de l'enseignement EMILE sous une forme condensée : le langage quotidien sert de point de départ, le langage éducatif est développé et consolidé, le soutien linguistique est adapté et temporaire, et différentes formes d'expression sont acceptées. L'enseignement disciplinaire reste la norme – la langue soutient, structure et approfondit cet apprentissage.

En tant qu'exemple de planification, cette unité ne doit pas être considérée comme un modèle fixe. Elle montre plutôt comment les principes EMILE peuvent être appliqués de manière flexible à différentes matières, thèmes et groupes d'apprentissage. Il ne s'agit pas de la méthode concrète qui est déterminante, mais l'articulation consciente entre l'objectif disciplinaire, le soutien linguistique et la conception didactique.



À retenir

L'EMILE dans l'enseignement des mathématiques ne modifie pas le contenu, mais l'approche : la pensée mathématique devient visible sur le plan linguistique et donc accessible à un plus grand nombre d'apprenants.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 1 à 6. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

7. UN BON ENSEIGNEMENT DANS LE CONTEXTE DE L'EMILE

L'EMILE décrit une approche pédagogique fondamentale qui caractérise l'enseignement des matières dans sa planification, sa conception et sa réflexion. L'apprentissage des matières est systématiquement associé à un soutien linguistique, pour que les apprenants puissent explorer, réfléchir et exprimer activement les contenus disciplinaires.

Dans l'enseignement EMILE, la langue est utilisée comme un outil central de la réflexion disciplinaire. Une conception linguistique consciente rend les processus d'apprentissage accessibles et les approfondit sans réduire les exigences disciplinaires. De cette manière, EMILE s'appuie sur les caractéristiques éprouvées d'un bon enseignement² et les complète par une sensibilité linguistique systématique.

Ce chapitre met en lumière les aspects centraux de cette orientation professionnelle et montre comment EMILE combine l'enseignement disciplinaire, le développement linguistique et la qualité pédagogique dans une conception commune d'un enseignement de qualité.

7.1 LES CARACTÉRISTIQUES D'UN BON ENSEIGNEMENT

Indépendamment de la matière, du niveau scolaire ou de la langue d'enseignement, un bon enseignement EMILE s'appuie sur les caractéristiques fondamentales d'un enseignement de qualité. Celles-ci constituent la base pédagogique commune et sont concrétisées en contexte EMILE en tenant compte de la sensibilité linguistique.

Il s'agit notamment des éléments suivants :

- des objectifs disciplinaires clairs et une clarté du contenu,
- une structuration transparente des processus d'apprentissage,
- une part importante de temps d'apprentissage actif grâce à des tâches pertinentes et à la participation,
- une communication propice à l'apprentissage, qui favorise la compréhension et établit des liens sémantiques,
- une atmosphère d'apprentissage valorisante et sécurisante,
- une diversité méthodologique avec une fonction didactique claire,
- un soutien individuel grâce à des approches différenciées et des offres d'aide,
- des exercices et des applications intelligents qui approfondissent la compréhension disciplinaire,
- des attentes et des retours transparents,
- un environnement d'apprentissage préparé qui structure et soutient l'apprentissage.

Dans l'enseignement EMILE, ces caractéristiques acquièrent une dimension linguistique supplémentaire : l'enseignement disciplinaire est conçu pour que la langue facilite la compréhension, la réflexion et la communication. L'EMILE s'inscrit ainsi dans une conception établie de l'enseignement de qualité et la développe dans le sens d'un professionnalisme sensible à la langue.

7.2 LES GESTES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

Les caractéristiques de qualité d'un bon enseignement décrites à la section 7.1 ne déploient leurs effets que lorsqu'elles sont mises en œuvre par un enseignant conscient et réfléchi. Dans l'enseignement EMILE, l'attitude professionnelle de l'enseignant revêt une importance particulière, car l'enseignement disciplinaire et le soutien linguistique doivent être coordonnés en permanence.

La sous-section suivante décrit les aspects centraux de l'action professionnelle qui, en contexte EMILE, contribuent de manière significative à la mise en œuvre d'un bon enseignement dans le sens d'une expertise sensible à la langue. L'enseignement spécialisé sensible à la langue en contexte EMILE repose essentiellement sur l'attitude professionnelle de l'enseignant. L'accent n'est pas mis sur la perfection linguistique, mais sur une conception consciente et réfléchie des processus d'apprentissage, dans lesquels l'enseignement disciplinaire et l'apprentissage linguistique interagissent.

² Cf. Dix caractéristiques qui s'appliquent à chaque bonne leçon : <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/zehn-merkmale-fuer-guten-unterricht>

Authenticité dans l'enseignement

Enseigner de manière authentique signifie concevoir son propre rôle de manière réaliste et transparente. Cela implique de connaître ses propres capacités et limites linguistiques, de développer la langue avec les apprenants et d'accompagner les processus d'apprentissage au lieu de fournir des solutions toutes faites. Les enseignants ne doivent pas tout savoir ni toujours s'exprimer de manière parfaite. Il est bien plus important d'ouvrir des espaces d'apprentissage dans lesquels la réflexion disciplinaire est possible et la langue peut s'épanouir dans l'action disciplinaire.

Réflexion sur les théories subjectives

Les enseignants apportent leurs propres convictions, expériences et routines dans leurs cours. Ces théories dites subjectives influencent la manière dont les erreurs sont perçues et évaluées, la quantité et le type de soutien linguistique proposé, ainsi que la manière dont les phases d'enseignement sont organisées et pondérées.

L'EMILE invite à réfléchir consciemment à ces hypothèses implicites. Les questions suivantes peuvent notamment servir de fil conducteur :

- *Qu'est-ce qu'un bon cours selon moi ?*
- *Quel rôle joue la langue dans ma matière ?*
- *Comment gérer l'incertitude linguistique et disciplinaire ?*

La professionnalisation ne commence pas par l'acquisition de nouveaux supports, mais par une réflexion consciente sur ses propres pratiques pédagogiques.

La sensibilité linguistique comme compétence professionnelle

La sensibilité linguistique n'est pas une question de langue maternelle, mais de perception consciente de la langue dans l'enseignement spécialisé. Les enseignants apportent avec eux différentes expériences linguistiques : ceux qui ont acquis la langue d'enseignement comme deuxième langue reconnaissent souvent très tôt les pièges linguistiques, tandis que les locuteurs natifs disposent souvent d'une plus grande flexibilité linguistique intuitive. Les deux perspectives sont précieuses. Il ne s'agit pas de l'histoire linguistique individuelle qui est déterminante, mais la capacité à percevoir la langue dans un contexte spécialisé, à y réfléchir et à l'utiliser de manière didactique.

Changement de perspective - penser l'apprentissage du point de vue des élèves

Un enseignement spécialisé sensible à la langue nécessite la capacité de se mettre à la place des apprenants. Cela implique d'examiner les tâches non seulement d'un point de vue disciplinaire, mais aussi d'un point de vue linguistique. Les questions centrales sont les suivantes :

- *Quelles sont les exigences linguistiques de cette tâche ?*
- *Quelles sont les compétences disciplinaires et linguistiques attendues simultanément ?*
- *Où peut-il y avoir des exigences excessives ou insuffisantes ?*

Ce changement de perspective constitue la base d'un étayage ciblé et d'exigences équitables et propices à l'apprentissage.

La culture de l'erreur comme partie intégrante de l'action professionnelle

Dans l'enseignement EMILE, les erreurs font naturellement partie du processus d'apprentissage. Elles montrent où en sont les apprenants et donnent des indications sur le soutien qui leur est utile. Une culture de l'erreur propice à l'apprentissage se caractérise par le fait que les erreurs sont perçues sans être dramatisées, que la compréhension disciplinaire prime sur la correction linguistique et que les retours d'information sont ciblés et encourageants. Ceux qui ont le droit de faire des erreurs osent penser, parler et développer des hypothèses disciplinaires.

Dans l'enseignement EMILE, l'évaluation accompagne le processus. Outre les résultats, les parcours d'apprentissage sont également rendus visibles et font l'objet d'une réflexion commune. L'évaluation formative vise à rendre transparents les niveaux d'apprentissage, à fournir des retours d'information qui favorisent la poursuite de l'apprentissage et à accompagner le développement plutôt que de se contenter de le mesurer.

Il convient de définir clairement les performances disciplinaires tout en tenant compte du développement linguistique. Des critères transparents aident les apprenants à comprendre ce qui détermine la qualité disciplinaire et comment les moyens linguistiques contribuent à la présentation des connaissances disciplinaires. De cette manière, l'évaluation devient partie intégrante du processus d'apprentissage et aide les apprenants à développer leurs compétences disciplinaires et linguistiques.



À retenir

Un bon enseignement EMILE combine les caractéristiques de qualité éprouvées d'un bon enseignement avec une sensibilité linguistique consciente et une attitude pédagogique professionnelle.

8. L'EMILE CONCRET : EXEMPLE DE PLANIFICATION SUR LE THÈME « LE CYCLE DE L'EAU » - COMPARAISON ENTRE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ET EMILE

Les caractéristiques d'un bon enseignement en contexte EMILE décrivent une conception professionnelle de l'enseignement qui combine de manière cohérente l'enseignement disciplinaire et le soutien linguistique. L'exemple de planification suivant montre comment cette conception d'un bon enseignement EMILE se traduit concrètement dans la planification des cours. Il présente comment les objectifs disciplinaires, les exigences linguistiques et les décisions didactiques peuvent être systématiquement pris en compte dès la phase de préparation.

L'exemple de l'introduction au cycle de l'eau montre clairement que l'enseignement spécialisé dans la langue maternelle et l'enseignement EMILE ne diffèrent pas en termes d'exigences disciplinaires. La différence réside plutôt dans le fait que la langue est implicitement supposée ou consciemment prise en compte dans le processus de planification. Alors que dans l'enseignement spécialisé, les exigences linguistiques sont souvent prises en compte, elles sont spécifiquement identifiées, soutenues et intégrées dans le processus d'apprentissage dans l'enseignement EMILE.

Cet exemple illustre comment les caractéristiques essentielles d'un bon enseignement - objectifs clairs, phases structurées, participation active et retour d'information favorisant l'apprentissage - sont conçues de manière sensible à la langue en contexte EMILE. Il montre ainsi non seulement un déroulement possible du cours, mais aussi comment une planification professionnelle rend l'enseignement disciplinaire accessible à tous les apprenants sans simplifier le contenu ni surcharger la langue.

Planification des cours - Enseignement spécialisé dans la langue maternelle

Objectifs d'enseignement disciplinaires :

Les apprenants sont capables de

- décrire le cycle de l'eau,
- nommer les étapes centrales (évaporation, condensation, précipitations),
- expliquer le cycle avec leurs propres mots.

Déroulement du cours :

- Introduction : impulsion stimulante (par exemple, image, courte vidéo ou question quotidienne telle que « D'où vient la pluie ? »), collecte des premières idées.
- Élaboration : exploration du cycle de l'eau à l'aide de supports (graphiques, modèles, textes), échange en binôme ou en groupe.
- Consolidation : classement commun des résultats (par exemple tableau, affiche, aperçu numérique), clarification des termes disciplinaires centraux.
- Application : transposition des connaissances acquises, par exemple à l'aide d'une brève explication, d'un croquis ou d'un produit d'apprentissage.

Hypothèses linguistiques implicites :

On part du principe que les apprenants comprennent et savent utiliser les termes disciplinaires nécessaires et la langue d'enseignement explicative. La langue n'est pas explicitement prise en compte dans le processus de planification, mais considérée comme acquise.

Planification des cours - Enseignement EMILE

Objectifs d'enseignement disciplinaires :

Le niveau d'exigence en termes de contenu correspond à celui de l'enseignement disciplinaire dans la langue maternelle et n'est pas réduit.

Étape de planification supplémentaire :

Outre l'objectif d'enseignement disciplinaire, les exigences linguistiques du processus d'apprentissage sont identifiées de façon réfléchie, par exemple

- les termes disciplinaires essentiels,
- les modèles de phrases pour décrire et expliquer,
- les moyens linguistiques permettant de représenter des relations et des processus.

Ces exigences linguistiques sont spécifiquement liées à l'enseignement disciplinaire.

Déroulement du cours

- *Introduction* : impulsion stimulante (par exemple, image, courte vidéo, question quotidienne). Le langage courant est expressément autorisé. Les gestes, les flèches et les visualisations facilitent la compréhension disciplinaire.
- *Élaboration* : exploration du cycle de l'eau à l'aide de supports, en binôme ou en groupe. Les termes disciplinaires sont mis en évidence, des débuts de phrases sont proposés et des outils linguistiques sont modélisés afin d'exprimer des concepts disciplinaires.
- *Consolidation* : les résultats sont classés ensemble. Les formulations linguistiques éducatives sont précisées. Des phrases mnémotechniques disciplinaires sont créées ensemble.
- *Application* : les connaissances acquises sont appliquées et expliquées. Différentes formes d'expression sont possibles (orale, écrite, croquis avec mots-clés).

L'exemple de planification sur le thème du « Wasserkreislauf » montre comment l'enseignement EMILE peut être développé à partir d'une planification disciplinaire existante. L'exigence disciplinaire reste inchangée : les deux formes d'enseignement se concentrent sur les mêmes contenus, processus de réflexion et objectifs d'apprentissage. Les apprenants doivent comprendre, expliquer et appliquer le cycle de l'eau.

La différence ne réside pas dans le contenu disciplinaire, mais dans la manière de le planifier. Dans l'enseignement EMILE, on réfléchit dès le début aux moyens linguistiques nécessaires pour mettre en œuvre les processus de réflexion disciplinaires. La langue n'est pas ajoutée de manière additive, mais considérée comme une partie intégrante de l'enseignement disciplinaire. Elle est mise en évidence de façon ciblée, soutenue et précisée progressivement au cours du processus d'apprentissage.

Cet exemple montre que cette planification linguistique consciente ne rend pas l'enseignement plus complexe, mais plus structuré. Le langage courant permet d'aborder le sujet, les termes disciplinaires et les structures de phrases sont issus du travail commun, et le soutien linguistique est utilisé pour faciliter la réflexion disciplinaire sans la remplacer. À mesure que les apprenants gagnent en assurance, ce soutien s'estompe sans disparaître complètement.

Il apparaît clairement que l'EMILE ne signifie pas un abandon de la planification pédagogique éprouvée. Les caractéristiques essentielles d'un bon enseignement – des objectifs clairs, une structure par phases judicieuse, des tâches stimulantes et un retour d'information favorisant l'apprentissage – restent inchangées. Elles sont toutefois complétées par une perspective supplémentaire : la conception consciente d'approches linguistiques pour l'enseignement disciplinaire.

L'exemple de planification illustre ainsi de manière exemplaire les atouts de l'EMILE. L'enseignement disciplinaire est au centre, la langue accompagne ce processus en tant qu'outil de réflexion. Grâce à un soutien linguistique ciblé, le travail disciplinaire devient accessible à différents niveaux linguistiques sans réduire les exigences disciplinaires.



À retenir

L'EMILE ne modifie pas la matière, mais la planification : la langue n'est pas une condition préalable, mais est intégrée dans le processus d'enseignement disciplinaire.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 7 et 8. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

9. METTRE EN ŒUVRE L'EMILE DE MANIÈRE ADAPTÉE À L'ÂGE

L'EMILE n'est pas un concept indépendant du niveau scolaire qui s'applique de la même manière partout. L'enseignement disciplinaire et le développement linguistique dépendent de l'âge et du stade de développement, et c'est précisément ce dont doit tenir compte un enseignement disciplinaire sensible à la langue. Un EMILE adapté à l'âge signifie donc concevoir l'enseignement pour que les exigences disciplinaires, le soutien linguistique et les choix didactiques correspondent au stade de développement des apprenants.

Alors qu'à la maternelle et au primaire, la langue résulte principalement de l'action, de la perception et des relations, elle devient de plus en plus un outil de réflexion disciplinaire au niveau collège. Enfin, au lycée, la langue sert à présenter avec précision des contenus, des arguments et des évaluations complexes. Ces différences ne concernent pas les exigences disciplinaires, mais la manière dont l'apprentissage est rendu possible, soutenu et accompagné sur le plan linguistique.

Nous montrerons ci-après comment l'EMILE peut être conçu à la maternelle et au primaire pour permettre l'enseignement disciplinaire sans surcharger les élèves sur le plan linguistique.

Il apparaît clairement que l'EMILE adapté à l'âge des élèves ne suit pas une méthode fixe, mais un principe cohérent : l'enseignement disciplinaire est rendu accessible sur le plan linguistique et poursuivi tout au long du parcours de développement des apprenants.

9.1 L'EMILE À L'ÉCOLE MATERNELLE ET PRIMAIRE – DÉVELOPPER LE LANGAGE À PARTIR DE L'ACTION

L'EMILE à l'école maternelle et au primaire impose des exigences particulières en matière d'organisation des cours et d'approche pédagogique. À ces stades précoces de l'éducation, il ne s'agit pas de formaliser prématurément les contenus disciplinaires sur le plan linguistique, mais d'accompagner les processus d'apprentissage en fonction du développement des élèves. L'EMILE adapté à l'âge des élèves s'appuie sur les capacités cognitives, linguistiques et émotionnelles des enfants et oriente systématiquement l'enseignement en fonction de celles-ci.

Cela signifie que l'enseignement s'adapte aux apprenants, et non l'inverse. Les exigences linguistiques sont délibérément réduites, l'abstraction est développée avec prudence et l'évaluation formelle de la langue passe au second plan. L'apprentissage se fait par l'expérience, l'action, la répétition et la conversation commune. La langue naît de l'activité et des relations et se développe avec l'expérience.

Ce chapitre présente comment l'EMILE peut être conçu à la maternelle et au primaire pour permettre l'apprentissage disciplinaire sans surcharger les élèves sur le plan linguistique, et comment le développement linguistique devient alors naturellement partie intégrante du processus d'apprentissage.

Développer le langage à partir de l'action

À la maternelle et au primaire, le langage se développe principalement par l'action, l'expérience et la répétition. Les actions linguistiques centrales sont nommer, montrer, décrire simplement, comparer et expliquer avec la logique du quotidien. Ces formes sont pertinentes sur le plan disciplinaire, même si le langage reste simple.

Exemple pratique :

Dans le cadre des cours de sciences naturelles au niveau primaire, les élèves observent différentes plantes. Ils peuvent les toucher, les comparer et les montrer. Au début, ils prononcent des mots isolés et accompagnent leur langage de mouvements (« *groß, klein, größer, kleiner* »). L'enseignant reprend les contributions des enfants et modélise le langage dans le contexte situationnel, par exemple : « *Diese Pflanze ist groß. Diese hier ist kleiner.* » Les termes disciplinaires sont issus de l'observation commune, et non d'un texte préparé à l'avance. L'EMILE commence ici de manière physique, sensorielle et ludique.

Utiliser l'expression orale comme point de départ de l'apprentissage

À ces âges, le développement du langage oral est au centre de l'attention. Le développement linguistique suit des schémas typiques : écouter – répéter – varier. montrer – agir – nommer. parler ensemble – parler individuellement.

Exemple pratique :

À la maternelle, les élèves regardent par la fenêtre. L'enseignant répète à un rythme calme : « *Heute ist es ...* » et ajoute lui-même : « *kalt ou windig* », en s'aidant de gestes. Les enfants participent d'abord en chœur, puis individuellement ou en montrant du doigt. Les images, les mouvements et la répétition soutiennent l'action linguistique.

Développer l'écriture avec prudence et l'utiliser de manière fonctionnelle

Dans les premières phases d'apprentissage, l'écriture résulte généralement d'une action commune : les mots sont rassemblés ensemble, les débuts de phrases sont consignés de manière visible ou des symboles sont associés au langage. L'enseignant se charge alors de la majeure partie de la transcription écrite. Les enfants montrent, nomment, parlent – les adultes écrivent. L'accent reste ainsi mis sur la compréhension disciplinaire et la participation orale, tandis que l'écriture sert de structure de soutien.

À mesure qu'ils gagnent en assurance, les enfants acquièrent progressivement des éléments écrits simples. Il s'agit notamment de tracer des mots, d'associer des cartes de mots à des images ou de compléter des mots individuels dans des modèles de phrases prédéfinis. Ici aussi, l'écriture suit l'oralité et reste étroitement liée à l'action et à la signification.

Exemple pratique :

En cours de sciences, différents matériaux sont examinés. Les enfants utilisent des mots tels que « *schwer* », « *leicht* » ou « *rund* ». L'enseignant écrit ces termes de manière bien visible au tableau ou sur des cartes. Les mots sont lus, montrés et répétés ensemble, sans que les élèves aient à les écrire eux-mêmes. L'écriture aide ici à mémoriser et à réutiliser le langage.

Assurer la répétition comme base du développement linguistique

Ce qui semble rapidement redondant pour les apprenants plus âgés est essentiel pour les enfants. Les mêmes mots, les mêmes structures de phrases et les mêmes processus répétés pendant de nombreuses heures, jours et contextes créent un sentiment de sécurité. Cette sécurité constitue la base de l'assurance linguistique et de l'utilisation autonome de la langue.

Exemple pratique :

Pendant plusieurs jours, la même structure linguistique est utilisée à plusieurs reprises dans les cours de mathématiques : « *Das ist ein... – Er hat... Ecken.* » Les formes changent, la structure linguistique reste constante. Les enfants adoptent ces modèles de manière de plus en plus autonome, sans explication explicite..

Rendre la grammaire implicitement accessible

À cet âge, la grammaire ne s'enseigne pas, elle s'apprend par l'expérience. Des schémas syntaxiques récurrents, des structures identiques avec des mots différents, des répétitions en chœur et des répétitions variées permettent d'acquérir des structures grammaticales sans connaître les règles.

Exemple pratique :

Lorsqu'il raconte le déroulement de la journée, l'enseignant utilise des structures récurrentes telles que « *zuerst...* », « *dann...* », « *am Ende...* ». Les enfants reprennent ces schémas dans leurs récits, en les adaptant à leur niveau linguistique, sans que les termes grammaticaux ne soient nommés.

limiter et consolider le vocabulaire de façon ciblée

Dans l'EMILE avec de jeunes apprenants, la règle est la suivante : peu de mots, utilisation fréquente, visibilité et audibilité permanentes. Un mot utilisé activement a plus de valeur que plusieurs mots qui ne sont qu'entendus.

Exemple pratique :

À la maternelle, l'accent est mis sur trois noms d'animaux. Ces mots reviennent sans cesse dans les images, les jeux, les mouvements et les conversations. D'autres termes sont délibérément omis afin d'éviter une surcharge linguistique.

Créer un sentiment de sécurité émotionnelle comme condition préalable à l'expression orale

Sans sécurité émotionnelle, il n'y a pas de production linguistique. Les erreurs ne sont pas thématiques, la langue est proposée et modélisée, mais pas corrigée. L'humour, le jeu et la reconnaissance contribuent de manière significative au climat d'apprentissage.

Exemple pratique :

Un élève dit : « *Ich bin traurig.* » L'enseignant saisit le contenu émotionnel et réagit en fonction de la situation : « *Traurig.* » – accompagné d'une mimique ou d'un geste réconfortant. La forme correcte est modélisée de manière informelle, sans exiger de répétition. Le langage reste une offre, pas une attente.

Permettre l'action linguistique plutôt que l'exiger

À la maternelle et au primaire, l'enseignant est un modèle linguistique, un créateur de situations et un observateur attentif. Expliquer, corriger ou vérifier ne sont pas au centre de ses préoccupations. L'enseignant planifie des occasions de parler, canalise l'attention, répète de façon ciblée et parle de manière délibérément mesurée.

Exemple pratique :

Les mots désignant les couleurs sont introduits à l'aide de foulards colorés, de mouvements et de musique. L'enseignant nomme de façon ciblée, les élèves reprennent le langage à partir de l'action – en montrant, en répétant ou en imitant.

Observer le développement du langage plutôt que l'évaluer

À cet âge, il n'y a pas d'évaluation formelle du langage. Le développement se manifeste par la participation, la répétition et l'utilisation spontanée du langage. L'audace linguistique, la participation et l'autonomie croissante sont déterminantes.

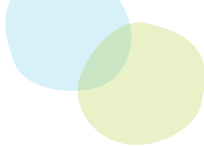
Exemple pratique :

L'enseignant note ses observations : qui participe ? Qui reprend des mots ? Qui commence à utiliser le langage de manière autonome ? Ces observations sont prises en compte dans la planification ultérieure, mais pas dans les évaluations ou les notes.

9.2 L'EMILE AU COLLEGE - DÉVELOPPER LA PENSÉE DISCIPLINAIRE SUR LE PLAN LINGUISTIQUE

L'EMILE au collège évolue dans un contexte conflictuel. Les apprenants disposent déjà d'expériences disciplinaires et linguistiques de base, mais se trouvent encore dans une phase de développement cognitif, linguistique et émotionnel intense. Un enseignement disciplinaire sensible à la langue à ce niveau ne signifie donc pas réduire les exigences, mais les structurer de façon réfléchie, les rendre transparentes et les accompagner de façon ciblée.

Contrairement au niveau primaire, le niveau collège met davantage l'accent sur la pensée abstraite et disciplinaire. Les liens sont expliqués, les processus justifiés, les positions comparées et évaluées. Dans le même temps, pour de nombreux apprenants, la langue n'est pas encore un outil suffisamment solide pour exprimer cette pensée avec assurance. C'est là qu'intervient l'EMILE, qui maintient les exigences disciplinaires tout en explicitant les exigences linguistiques et en les soutenant sur le plan didactique.



Cela signifie que l'enseignement disciplinaire reste exigeant, mais que la langue n'est pas une condition préalable, elle est systématiquement introduite. Les apprenants reçoivent des structures linguistiques leur permettant de décrire, d'expliquer et de justifier des contenus complexes. Ce soutien est visible, fonctionnel et délibérément temporaire, dans le but de permettre une autonomie croissante.

Ce chapitre présente comment l'EMILE peut être conçu dans le collège pour stimuler la réflexion disciplinaire, à soutenir de façon ciblée le développement linguistique et à permettre aux apprenants d'assumer progressivement la responsabilité de leurs actions linguistiques dans la matière.

Développer le langage à partir de la réflexion disciplinaire

Au niveau collège, la langue découle de plus en plus de la pensée disciplinaire : de l'explication des liens, de la justification des décisions et de la structuration des connaissances. L'action et l'expérience restent importantes, mais ne suffisent plus à elles seules. L'enseignement disciplinaire nécessite des moyens linguistiques pour exprimer de manière différenciée les processus, les causes, les effets et les positions.

Pour l'enseignement EMILE, cela a une conséquence claire : la langue n'est pas considérée comme une compétence acquise, mais fait l'objet d'une préparation ciblée. Les apprenants ont besoin d'occasions pour développer progressivement leur pensée disciplinaire sur le plan linguistique, d'abord avec un soutien important, puis de manière de plus en plus autonome.

Exemple pratique (géographie) :

Sur le thème du climat urbain, les apprenants décrivent d'abord à l'aide d'un graphique ce qu'ils perçoivent, par exemple : « *Hier ist es warm. Da ist es kühler.* » L'enseignant reprend les observations des apprenants et leur propose une suite linguistique, par exemple à l'aide d'amorces de phrases telles que : « *Ein Grund dafür ist ... ou Das hängt damit zusammen, dass ...* ». La pensée disciplinaire est ainsi initiée sur le plan linguistique sans exiger de formulations complètes.

Combiner de façon ciblée la production orale et écrite

Au niveau collège, la production orale et écrite sont des formes d'apprentissage équivalentes ayant des fonctions différentes. L'expression orale sert souvent à clarifier, structurer et tester des idées, tandis que l'écriture aide à organiser et à préciser des concepts disciplinaires.

L'EMILE utilise délibérément cette interaction. Les apprenants parlent, esquissent, notent, formulent et révisent. La langue n'est pas pratiquée de manière isolée, mais toujours en relation avec un objectif d'enseignement disciplinaire.

Exemple pratique (biologie) :

Avant de rédiger un court texte sur la circulation sanguine, les élèves expliquent d'abord oralement le processus à l'aide d'un schéma. Les concepts clés et les séquences sont clarifiés et mis en évidence ensemble. Ce n'est qu'ensuite que commence la phase d'écriture, à l'aide de mots-clés ou de débuts de phrases.

Initier consciemment des actes de langage complexes

Alors que les actes de langage simples dominent au niveau primaire, les actes de langage plus complexes occupent une place centrale au niveau collège. Il s'agit notamment d'expliquer, de justifier, de comparer, d'argumenter et d'évaluer. Ces actes de langage ne se produisent pas automatiquement. Ils doivent être mis en évidence, nommés et soutenus de façon ciblée en classe. C'est pourquoi l'EMILE pose la question suivante pour chaque tâche : *quel acte de communication est nécessaire sur le plan disciplinaire et de quels moyens linguistiques les apprenants ont-ils besoin pour cela ?*

Exemple pratique (histoire) :

Au lieu d'une tâche ouverte telle que « *Schreibt etwas zur Französischen Revolution.* », la consigne est la suivante : « *Erklärt zwei Ursachen der Revolution und begründet, warum sie wichtig waren.* » L'action disciplinaire et linguistique est clairement nommée et soutenue par des amorces de phrases ou des listes de mots.

Développer progressivement la langue de scolarisation

Au niveau collège, la langue de scolarisation prend de plus en plus d'importance. Les termes disciplinaires, les structures de phrases typiques et les modèles linguistiques scolaires sont nécessaires pour penser et communiquer avec précision dans le domaine disciplinaire. L'EMILE considère la langue de scolarisation comme un objectif d'apprentissage et non comme une condition préalable. Elle est développée progressivement, par la modélisation, par des modèles linguistiques récurrents et par une utilisation consciente dans différents contextes. La langue courante reste un point de départ légitime, mais elle est progressivement enrichie et affinée sur le plan disciplinaire.

Exemple pratique (physique) :

Les apprenants disent d'abord : « *Das Auto wird schneller.* » L'enseignant reprend cette affirmation et la complète en donnant un modèle : « *Man kann auch sagen: Die Geschwindigkeit nimmt zu.* » Les deux formes sont utilisées côte à côte de manière visible, leur adoption reste facultative.

Utilisation fonctionnelle de la grammaire dans le contexte scolaire

Au niveau collège, la grammaire n'est pas une matière à part entière, mais elle est utilisée de manière fonctionnelle lorsqu'elle revêt une importance disciplinaire. Cela concerne en particulier des structures telles que les relations de cause à effet, les séquences temporelles, les formes passives ou les nominalisations.

Les structures grammaticales sont mises en évidence, utilisées et testées, sans que les règles soient enseignées dans leur intégralité. L'objectif est la compréhension disciplinaire, et non la correction formelle..

Exemple pratique (chimie) :

Lorsqu'ils décrivent une expérience, les élèves utilisent des indications temporelles incohérentes. Le professeur ou la professeure propose des débuts de phrases pour les aider (Zuerst... / Danach...), sans introduire de termes grammaticaux ni corriger explicitement les erreurs.

Élargir et consolider le vocabulaire disciplinaire de façon ciblée

Le vocabulaire disciplinaire augmente considérablement au niveau collège. L'EMILE ne réagit pas à cela en introduisant le plus grand nombre possible de nouveaux termes, mais en sélectionnant délibérément des termes disciplinaires essentiels. Ces termes sont mis en évidence, répétés et utilisés dans différents actes de communication. Cela permet d'acquérir une maîtrise terminologique sans surcharger les élèves sur le plan linguistique.

Exemple pratique (mathématiques) :

En ce qui concerne les fonctions linéaires, l'accent est mis sur quelques concepts, tels que la pente et l'ordonnée à l'origine. Ceux-ci sont utilisés activement pendant plusieurs heures, à l'oral, à l'écrit et dans des représentations graphiques.

La sécurité émotionnelle comme base de l'expression orale

Au collège également, sans sécurité émotionnelle, il n'y a pas de production linguistique. L'insécurité linguistique ou la peur d'être évalué peuvent bloquer l'enseignement disciplinaire.

L'EMILE favorise donc une atmosphère d'apprentissage dans laquelle il est permis d'expérimenter la langue, où les erreurs sont considérées comme faisant partie du processus d'apprentissage et où les commentaires sont encourageants.

Exemple pratique :

Une expression correcte sur le plan disciplinaire, mais encore incertaine sur le plan linguistique, est reprise par le personnel enseignant et confirmée sur le fond. Une formulation plus précise est proposée à titre d'exemple, sans exiger qu'elle soit reprise telle quelle.

L'enseignant doit agir en tant qu'accompagnateur d'apprentissage et modèle linguistique

Au collège, l'enseignant est un structeur, un modèle linguistique et un accompagnateur d'apprentissage. Il planifie les processus d'enseignement disciplinaires tout en anticipant les exigences linguistiques.

Grâce à une modélisation ciblée, des formats de tâches adaptés et un retour d'information conscient, il aide les apprenants à gagner en assurance sur le plan disciplinaire et linguistique.

Exemple pratique :

Pendant une phase de travail en groupe, le professeur ou la professeure recueille les formulations réussies des élèves et les rend visibles, à titre indicatif et non comme norme linguistique.

Évaluation axée sur les matières et différenciation linguistique

L'évaluation fait partie du quotidien de l'enseignement dans le collège. L'EMILE veille à ce qu'elle soit transparente et différenciée. Les performances disciplinaires sont au centre de l'attention, les aspects linguistiques sont pris en compte de manière sélective et ciblée.

L'évaluation porte sur la compréhension disciplinaire et non sur l'absence d'erreurs linguistiques. Elle reste ainsi propice à l'apprentissage et motivante.

Exemple pratique :

Avant une évaluation écrite, les critères sont clarifiés ensemble : exactitude disciplinaire, compréhensibilité, utilisation de termes clés. Les petites divergences linguistiques ne sont pas prises en compte dans l'évaluation.

9.3 L'EMILE AU LYCÉE – APPROFONDIR LES CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES, PRÉCISER LA LANGUE

Au lycée, la mise en œuvre du EMILE adaptée à l'âge reste pertinente, même si elle prend une forme différente. Les apprenants disposent désormais de compétences disciplinaires et linguistiques très développées, tandis que les exigences disciplinaires augmentent considérablement. Les textes deviennent plus abstraits, les arguments plus complexes et les performances plus pertinentes pour les examens. C'est précisément pour cette raison qu'il est nécessaire de continuer à porter un regard attentif à la langue.

Un EMILE adapté à l'âge des élèves du lycée ne signifie pas simplifier les contenus ou réduire les exigences. Il s'agit plutôt de prendre consciemment en compte la langue là où elle rend visible la pensée disciplinaire – ou la rend invisible. Le langage disciplinaire, les opérateurs, les types de textes et les schémas d'argumentation sont souvent considérés comme acquis, bien qu'ils imposent des exigences linguistiques élevées. Un enseignement spécialisé sensible à la langue rend ces exigences transparentes et aide les apprenants à exprimer de manière appropriée leurs performances disciplinaires.

La forme du soutien change : l'étayage est plus discret qu'aux niveaux précédents. Il se manifeste par exemple dans l'analyse commune des formats de tâches, dans des textes modèles, dans des critères d'évaluation clairs ou dans un travail ciblé sur les structures textuelles et argumentatives. Le soutien n'est pas abandonné, mais professionnalisé.

Cela boucle la boucle de l'EMILE adapté à l'âge à tous les niveaux scolaires : alors qu'à la maternelle et au primaire, le langage naît de l'action et devient progressivement un outil de réflexion au niveau collège, il apparaît au niveau lycée que l'enseignement des matières sensibles à la langue reste nécessaire, même lorsque les exigences disciplinaires sont élevées. Une mise en œuvre adaptée à l'âge signifie ici : exigeante sur le plan disciplinaire, consciente sur le plan linguistique et réfléchie sur le plan didactique.



À retenir

L'EMILE adapté à l'âge combine l'enseignement disciplinaire et le soutien linguistique tout au long du parcours de développement des apprenants.

10. STRATÉGIES POUR UN APPRENTISSAGE RÉUSSI DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

L'enseignement EMILE est particulièrement efficace lorsque les apprenants acquièrent non seulement des connaissances disciplinaires, mais sont également aidés à exploiter ces connaissances sur le plan linguistique et disciplinaire. Les stratégies d'apprentissage les aident à comprendre les contenus, à utiliser la langue de manière fonctionnelle, à supporter l'incertitude et à assumer progressivement la responsabilité de leur propre processus d'apprentissage.

Principes généraux pour tous les âges

Quel que soit l'âge des apprenants, les principes fondamentaux suivants s'appliquent dans l'enseignement EMILE :

- *Comprendre avant de parler* : les apprenants ne doivent pas nécessairement exprimer immédiatement les contenus de manière correcte ou complète. Des phases d'écoute, d'observation et de compréhension interne sont expressément prévues.
- *Autoriser l'utilisation des aides* : les supports linguistiques et visuels (par exemple, listes de mots, amorces de phrases, images, graphiques, gestes) font partie intégrante de l'enseignement et ne sont pas des « béquilles ».
- *Poser des questions comme stratégie d'apprentissage* : poser des questions, clarifier et répéter sont considérés comme un processus d'apprentissage actif.
- *Apprendre ensemble* : les partenariats d'apprentissage et le travail en groupe allègent la charge linguistique et favorisent la compréhension disciplinaire.
- *Considérer les erreurs comme des signaux d'apprentissage* : les erreurs montrent où en sont les apprenants et ouvrent des possibilités d'apprentissage. Les essais linguistiques sont expressément souhaités..

Ces principes constituent le cadre commun, mais sont mis en œuvre de manière différente en fonction de l'âge et de l'autonomie croissante des élèves.

Stratégies d'apprentissage à la maternelle

À la maternelle, les élèves apprennent principalement par l'action, le jeu et l'imitation. Le langage est étroitement lié à des expériences concrètes, au mouvement et à l'interaction sociale.

Les stratégies centrales pour les élèves sont les suivantes :

- *Montrer plutôt qu'expliquer* : toucher des objets, montrer des actions, imiter des mouvements et des processus (par exemple, dans EMILE scientifique : verser de l'eau, mélanger, observer)
- *Participer et s'exprimer* : parler en chœur, rimes, chansons, répétitions rythmiques
- *Utiliser des jeux de rôle et d'imagination* : par exemple, « *Ich bin das Tier.* », « *Ich bin der Regen.* », « *Ich bin der Wind.* ».
- *Considérer l'écoute comme une activité active* : regarder des images, interpréter des gestes, réagir par des regards, des mouvements ou des gestes

À la maternelle, l'étayage s'effectue principalement par des actions, des gestes, des rituels récurrents et un langage fortement lié au contexte.

Stratégies d'apprentissage en primaire

En primaire, les élèves commencent à utiliser le langage de manière plus consciente. En même temps, ils ont encore besoin de structure, de répétition et de sécurité.

Les stratégies centrales pour les élèves du primaire sont les suivantes :

- *Rendre le vocabulaire visible et l'utiliser* : mots affichés au mur, cartes de vocabulaire, listes de mots personnelles (par exemple, dans les cours de sciences : termes relatifs aux plantes, à la météo, aux matériaux)
- *Utiliser des amorces de phrases et des modèles linguistiques* : par exemple, « *Ich sehe...* », « *Das bedeutet...* », « *Ich denke, dass...* ».
- *Travailler en partenariat* : expliquer, poser des questions, compléter, formuler ensemble
- *Utiliser des stratégies visuelles* : dessins, croquis, symboles, flèches, cartes mentales simples (par exemple, déroulement d'une observation ou d'une expérience)
- *Autoriser la répétition comme aide à l'apprentissage* : aborder les contenus plusieurs fois et sous différentes formes de présentation

Au niveau primaire, l'étayage consiste à fournir délibérément des aides linguistiques et à les varier progressivement, sans les retirer trop tôt.

Stratégies d'apprentissage au secondaire

Au secondaire, l'accent est de plus en plus mis sur l'argumentation disciplinaire, la structuration et la précision linguistique.

Les stratégies centrales pour les apprenants du secondaire sont les suivantes :

- *Reconnaître les idées fondamentales d'une matière* : *qu'est-ce qui est essentiel ? Qu'est-ce qui facilite la compréhension ?*
- *Utiliser des actes de langage de façon ciblée* : expliquer, justifier, comparer, décrire, évaluer (par exemple en géographie : comparer les causes. en biologie : expliquer les processus)
- *Structurer ses notes de manière judicieuse* : mots-clés, tableaux, croquis, organisateurs graphiques
- *Utiliser consciemment des formes d'apprentissage coopératif* : formuler ensemble, s'expliquer mutuellement, donner un retour d'information à ses pairs
- *Solliciter activement des retours* : par exemple, *était-ce compréhensible ? Quels termes manquent encore ?*

L'étayage est de moins en moins utilisé dans le secondaire, tandis que les apprenants apprennent à choisir et à appliquer des stratégies de manière autonome.

Progression des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement EMILE

Les stratégies d'apprentissage se développent de manière spirale :

- d'une forte guidance (montrer, participer, répéter)
- à une approche contrôlée conjointement (amorce de phrase, travail en binôme, visualisations)
- à une application autonome (structurer, argumenter, réfléchir).

Les enseignants ne planifient donc pas les stratégies de manière ponctuelle, mais sur des périodes plus longues.

Réflexion sur les stratégies d'apprentissage

Pour que les stratégies d'apprentissage soient efficaces à long terme, les apprenants doivent être régulièrement invités à réfléchir, par exemple à l'aide de questions courtes :

- *Quelle stratégie m'a aidé aujourd'hui ?*
- *Qu'ai-je fait lorsque je ne connaissais pas certains mots ?*
- *Que ferais-je différemment la prochaine fois ?*

Ces phases de réflexion peuvent se faire à l'oral, à l'écrit ou de manière visuelle (par exemple à l'aide de symboles ou de smileys).

Rôle de l'enseignant dans la transmission des stratégies d'apprentissage dans les cours EMILE

Les enseignants favorisent la mise en place de stratégies d'apprentissage en les

- nommant explicitement,
- modélisant (par exemple en les présentant à voix haute),
- répétant régulièrement et en les exigeant.



À retenir

Dans l'enseignement EMILE, les stratégies d'apprentissage favorisent la compréhension disciplinaire, la participation linguistique et l'autonomie, à condition qu'elles soient explicitement introduites et mises en pratique.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 9 et 10. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

11. LES ACTES DE COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

L'enseignement disciplinaire est toujours lié à la langue : les apprenants lisent, écoutent et observent. ils parlent, écrivent, expliquent et justifient. Alors que bon nombre de ces actions sont souvent considérées comme allant de soi dans l'enseignement disciplinaire dans la langue maternelle, elles doivent être consciemment mises en évidence et planifiées de façon ciblée dans l'enseignement EMILE. Il ne s'agit pas de la langue en soi qui est déterminante, mais l'acte linguistique dans la matière enseignée – par exemple expliquer des liens ou justifier des causes –, dans lequel la pensée linguistique et la pensée cognitive interagissent.

Ce chapitre établit une distinction systématique entre les actions linguistiques réceptives (compréhension) et productives (action) et montre leur importance pour l'apprentissage des matières dans l'enseignement EMILE.

Les actions linguistiques centrales qui sont fondamentales pour la réflexion disciplinaire dans les cours EMILE et qui doivent être prises en compte dans la planification des cours sont présentées ci-dessous. Les actions linguistiques réceptives ouvrent l'accès aux contenus disciplinaires et constituent la base d'autres actions linguistiques. Les actions linguistiques productives rendent les processus d'apprentissage visibles et montrent comment les apprenants comprennent, traitent et présentent les contenus disciplinaires.

11.1 ACTES DE LANGAGE RÉCEPTIFS ET PRODUCTIFS

Actes de langage réceptifs	Que font les apprenants ?	Pourquoi est-ce important dans l'EMILE?
Écouter et comprendre	Suivre les interventions orales de l'enseignant ou des autres apprenants	Le langage oral est souvent dense et disciplinaire ; la compréhension est une condition préalable à la poursuite de l'apprentissage)
Lire et extraire des informations	Lire des textes spécialisés, des diagrammes, des graphiques et en comprendre le sens	Les textes sont disciplinaires et linguistiquement exigeants ; la compréhension est nécessaire pour pouvoir les traiter
Observer et interpréter	Traduire en langage ce qui a été observé (par exemple, des expériences, des images)	Le langage relie la perception au sens disciplinaire
Reconnaître la structure	Comprendre et classer les processus, les systèmes, les catégories	Le langage structurant (par exemple « d'abord... puis... ») facilite la compréhension de contenus complexes
Actes de langage productifs	Que font les apprenants ?	Pourquoi est-ce important dans l'EMILE?
Nommer et décrire	Utiliser des termes disciplinaires ; présenter les caractéristiques	Action initiale essentielle pour rendre le contenu visible
Expliquer	Décrire les processus/déroulements à l'aide du langage	Exigeant, car cela nécessite de relier la pensée et le langage
Comparer et différencier	Exprimer les similitudes/différences	Favorise la pensée analytique et comparative
Justifier et argumenter	Étayer ses propos linguistiquement, présenter les causes/conséquences	Particulièrement marqué par le langage soutenu
Évaluer et réfléchir	Formuler des estimations ; évaluer les résultats	Souvent à la fin d'une unité ; grande complexité linguistique

11.2 ACTES DE LANGAGE ET PHASES D'ENSEIGNEMENT

Les actes de langage ne surviennent pas par hasard dans l'enseignement, mais sont étroitement liés aux différentes phases du processus d'apprentissage. Une classification par phase facilite la planification en clarifiant quels actes de langage sont nécessaires à quelle phase et comment ils peuvent être accompagnés de façon ciblée sur le plan linguistique.

Phase d'enseignement	Actes de langage réceptifs	Actes de langage productifs	Fonction typique
Introduction	Écouter et comprendre (impulsion/questions) Observer et interpréter (image/début de l'expérience) Reconnaître la structure (de quoi s'agit-il ?premier déroulement)	Nommer (mots, concepts, symboles) Décrire (de manière simple, proche du quotidien : « Je vois... »)	Créer un accès, activer les connaissances préalables, entrer dans la réflexion sans pression linguistique
Élaboration	Écouter et comprendre (apports/partenaires) Lire et extraire des informations (texte, graphique, diagramme) Observer et interpréter (modèles/processus) Reconnaître la structure (déroulements, cause-effet, ordre)	Décrire (avec précision) Expliquer (étapes/processus) Comparer et distinguer (appliquer des critères) Justifier (premières justifications : « parce que... »)	Construire des concepts disciplinaires, utiliser la langue comme outil, transition vers la langue de l'enseignement
Consolidation	Lire et extraire des informations (tableau noir/phrasé mnémotechnique) Reconnaître la structure (classer/regrouper) Écouter et comprendre (résumé)	Nommer (termes disciplinaires avec assurance) Décrire (avec précision disciplinaire) Expliquer (de manière cohérente) Justifier (avec des arguments disciplinaires solides)	Préciser, regrouper, consolider les termes/structures, « stabiliser » le langage
Application	Lire et extraire des informations (tâche/matériel) Reconnaître la structure (nouvelle situation, logique de transfert)	Expliquer (de manière autonome) Comparer et différencier (critères de transfert) Justifier (de manière rigoureuse) Argumenter (point de vue, contre-arguments)	Utilisation autonome, transfert, communication disciplinaire plus exigeante sur le plan linguistique
Réflexion / Conclusion	Écouter et comprendre (feedback/contributions) Reconnaître la structure (rétrospective : qu'est-ce qui était important ?)	Évaluer (évaluer les résultats) Réfléchir (parcours d'apprentissage, stratégies : « Qu'est-ce qui a aidé ? ») Argumenter (pourquoi une solution est convaincante)	Métacognition, rendre le processus d'apprentissage visible, perspectives/poursuite du travail

11.3 CONSÉQUENCES POUR LA PLANIFICATION DES COURS

La vue d'ensemble des actions linguistiques réceptives et productives ainsi que leur attribution aux phases d'enseignement montre clairement que les actions linguistiques constituent un élément central de la planification dans l'enseignement EMILE. Pour la planification des cours, cela signifie que les actions linguistiques doivent être clarifiées dès le début de la planification.

À partir des objectifs d'apprentissage spécifiques à la matière, on détermine les actions linguistiques que les apprenants doivent accomplir au cours de la leçon. Les tâches sont ensuite formulées pour exiger ces actions de façon ciblée et à stimuler la réflexion linguistique spécifique à la matière. Sur cette base, il est possible de planifier les aides linguistiques nécessaires pour permettre les actions respectives.

Les supports sont également évalués en fonction des actions linguistiques qu'ils favorisent et de la phase du processus d'apprentissage à laquelle ils peuvent être utilisés de manière pertinente. Une telle planification axée sur l'action contribue à associer systématiquement l'enseignement disciplinaire et le développement linguistique et à rendre efficaces les processus d'apprentissage dans l'enseignement EMILE.



À retenir

Dans l'enseignement EMILE, l'apprentissage est organisé autour d'actions linguistiques : décrire, expliquer, justifier et comparer rendent la réflexion disciplinaire visible.

12. MATÉRIEL ET ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

Une fois que l'on a déterminé quels actes de communication sont essentiels dans l'enseignement et à quel moment ils sont utilisés, la question suivante se pose : *comment les supports et l'environnement d'apprentissage doivent-ils être conçus pour que ces actions linguistiques soient possibles ?*

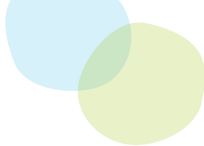
Dans l'enseignement EMILE, le matériel et l'espace d'apprentissage jouent un rôle didactique actif : ils rendent la langue visible, facilitent les processus d'apprentissage et favorisent la réflexion disciplinaire, en particulier lorsque les moyens linguistiques sont encore en cours d'acquisition.

12.1 MATÉRIEL DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE – FONCTIONS ET POTENTIEL

Dans l'enseignement classique, le matériel sert principalement à transmettre des contenus. Dans l'enseignement EMILE, il assume en outre une fonction de soutien linguistique.

Des supports bien choisis dans l'enseignement EMILE

- rendent les contenus disciplinaires visibles et tangibles,
- structurent les processus de réflexion et les procédures disciplinaires,
- soulage les apprenants sur le plan linguistique sans simplifier le contenu disciplinaire,
- permettent un travail autonome à différents niveaux linguistiques.



Cependant, il n'existe souvent pas de manuels scolaires parfaitement adaptés à l'enseignement EMILE. De nombreux enseignants se posent donc la question suivante : dois-je désormais créer moi-même mon matériel pédagogique ? La réponse est : pas systématiquement, mais parfois de façon ciblée.

Il est particulièrement judicieux de créer ses propres supports lorsque

- les supports existants sont trop exigeants sur le plan linguistique,
- les idées fondamentales de la matière ne ressortent pas clairement dans le matériel, ou
- lorsqu'il s'agit de soutenir de façon ciblée un apprentissage linguistique spécifique à une matière.

Dans de tels cas, un cadre d'orientation clair est utile :

- *Quel est le concept disciplinaire central ?*
- *Quelles actions disciplinaires les apprenants doivent-ils accomplir ?*
- *Quels supports soutiennent précisément ces étapes ?*

Les supports peuvent être élaborés étape par étape et combinés à partir de différentes sources. Les bons supports sont souvent créés en classe même, par l'observation, l'adaptation et la réutilisation. Le professionnalisme ne se manifeste pas ici par la perfection, mais par la clarté didactique.

12.2 REPRENDRE, ADAPTER OU CRÉER SOI-MÊME DU MATÉRIEL

Reprendre du matériel lorsque

- l'objectif pédagogique est clairement identifiable,
- les contenus disciplinaires sont corrects et adaptés à l'âge,
- Les apprenants sont capables de travailler de manière professionnelle avec le matériel,
- les visualisations facilitent la compréhension.

Vérification EMILE :

Les apprenants peuvent-ils réfléchir de manière disciplinaire avec ce matériel, même si leur maîtrise de la langue n'est pas encore parfaite ?

Adapter le matériel si

- le matériel est bon sur le plan disciplinaire, mais trop difficile sur le plan linguistique,
- trop de nouveaux termes apparaissent en même temps,
- les processus ou les liens ne sont pas clairement structurés.

Vérification EMILE :

L'adaptation aide-t-elle les apprenants à mieux comprendre les relations disciplinaires et à les exprimer linguistiquement ?

Créer soi-même le matériel si

- il n'existe pas de manuel adapté,
- le matériel existant ne correspond pas aux objectifs d'apprentissage sur le plan disciplinaire ou linguistique,
- une action d'apprentissage spécifique doit être soutenue de façon ciblée (par exemple expliquer, comparer, justifier).

Vérification EMILE :

Le matériel créé par vos soins soutient-il précisément ce que les apprenants doivent faire sur le plan disciplinaire ?

12.3 PRÉPARER UN TEXTE SPÉCIALISÉ POUR L'ENSEIGNEMENT EMILE

Situation initiale : un enseignant trouve un texte spécialisé de bonne qualité et souhaite l'utiliser dans le cadre d'un cours EMILE.

La question centrale n'est pas : « Comment simplifier le texte ? », mais « Comment favoriser la réflexion disciplinaire avec ce texte ? ».

Étape 1 : clarification disciplinaire – Que doit-on apprendre avec ce texte ?

Avant même de penser à la langue, l'enseignant se pose les questions suivantes :

- Pourquoi est-ce que j'utilise précisément ce texte ?
- Quelle est sa fonction disciplinaire ?

Étape 2 : lecture disciplinaire du texte – sans se concentrer sur la langue

L'enseignant lit d'abord le texte d'un point de vue purement disciplinaire :

- Quels sont les contenus essentiels ?
- Quels passages sont déterminants ?
- Quelles parties sont accessoires ?

Étape 3 : identifier les obstacles linguistiques

C'est seulement à ce moment-là que la langue entre en jeu.

L'enseignant pose des questions ciblées :

- Quels sont les termes indispensables dans ce domaine ?
- Quelles structures de phrases sont particulièrement complexes ?
- Où se trouve la plus grande densité linguistique ?

Étape 4 : clarifier les actes de langage – Que doivent faire les apprenants avec le texte ?

L'étape décisive de l'EMILE est la suivante : quelle action linguistique est associée à ce texte ? La réponse à cette question détermine les étapes suivantes.

Étape 5 : rendre le texte accessible – sans le « détruire »

L'enseignant décide alors comment traiter le texte pour qu'il reste authentique et que l'aide apportée se situe en dehors du texte.

Voici quelques mesures possibles :

- Numéroté les paragraphes
- Mettre en évidence les mots clés
- Ajouter des sous-titres
- Ajouter des questions secondaires

Étape 6 : planifier de façon ciblée la préparation

Tout n'est pas expliqué à l'avance. L'enseignant décide :

- Quels sont les termes indispensables avant la lecture ?
- Que peut-on déduire de la lecture ?
- Qu'est-ce qui sera clarifié après la lecture ?

Étape 7 : formuler des tâches claires sur le plan linguistique et disciplinaire

La tâche EMILE proprement dite est alors formulée. Au lieu de « Lies den Text : Markiere... / Erkläre... / Vergleiche... », etc.

Les tâches :

- guident la lecture
- déterminent l'action linguistique
- facilitent le processus d'apprentissage

Étape 8 : fournir un soutien linguistique

Des aides ciblées viennent désormais compléter le tout :

- liste de mots (uniquement les termes clés)
- Débuts de phrases adaptés à la tâche (« *Im Text steht, dass ... / Eine Ursache war... usw.*»)
- Aides à la structure, si nécessaire (par exemple, cause → conséquence)

Étape 9 : planifier le suivi

L'enseignant planifie consciemment :

- *Comment les résultats sont-ils consignés ?(par exemple, tableau commun)*
- *Où le langage pédagogique est-il précisé ?(par exemple, reformulation des déclarations des apprenants)*
- *Quels sont les points à reprendre ?(par exemple, bref résumé)*

Étape 10 : réflexion personnelle

Après le cours, l'enseignant se pose les questions suivantes :

- *Quels sont les points forts du texte ?*
- *Où la langue a-t-elle constitué le plus grand obstacle ?*
- *Que ferais-je différemment la prochaine fois ?*

12.4 LA SALLE DE CLASSE COMME ESPACE DE RÉFLEXION

Dans l'enseignement EMILE, la salle de classe ne sert pas seulement d'espace d'organisation, mais aussi d'espace de réflexion et d'orientation. La salle « participe » : elle rappelle, structure et soutient la réflexion disciplinaire.

Un espace d'apprentissage favorisant l'apprentissage linguistique

- rend visibles les structures disciplinaires,
- offre une orientation sans explication constante,
- et soulage la mémoire de travail des apprenants.

Ses caractéristiques principales sont les suivantes :

- visualisations claires,
- clarté et reconnaissance,
- des supports facilement accessibles.



À retenir

Dans l'enseignement EMILE, les supports sont plus que de simples outils : ils structurent la réflexion disciplinaire, facilitent l'apprentissage linguistique et ouvrent des voies d'accès à l'apprentissage.



Le temps d'une Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 11 et 12. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

13. COMPRÉHENSION DE TEXTES DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

Les textes jouent un rôle central dans l'enseignement des matières. Ils regroupent des informations, expliquent des liens, structurent les connaissances et condensent les contenus disciplinaires. Dans l'enseignement EMILE, les textes sont toutefois plus exigeants, car ils abordent plusieurs niveaux à la fois. Ils véhiculent des contenus disciplinaires, utilisent souvent des structures linguistiques savantes et supposent des connaissances disciplinaires ou linguistiques implicites préalables.

Pour les apprenants, cela signifie que les textes ne doivent pas seulement être lus, mais aussi activement compris. Ils sélectionnent les informations pertinentes, identifient les liens, suivent les arguments disciplinaires et classent les déclarations sur le plan linguistique. Les textes disciplinaires exigent donc plusieurs actions linguistiques réceptives simultanées : lire, comprendre, interpréter et structurer.

À cela s'ajoutent les caractéristiques linguistiques typiques des textes spécialisés, telles qu'une forte densité d'informations, des structures de phrases complexes, des expressions nominalisées ou des relations de cause à effet implicites. Il en résulte une double exigence pour les apprenants : ils doivent penser de manière disciplinaire tout en décodant le langage. Sans un soutien ciblé, les textes peuvent ainsi devenir un obstacle à l'apprentissage, non pas en raison de leur niveau disciplinaire, mais en raison de leur structure linguistique.

13.1 LA COMPRÉHENSION DE TEXTE COMME PONT ENTRE LA COMPRÉHENSION ET L'ACTION

La compréhension de textes dans l'enseignement EMILE a une fonction didactique claire : elle permet d'accéder à des informations pertinentes sur le plan disciplinaire et prépare à une action disciplinaire productive. Il n'est pas essentiel que chaque terme ou chaque structure linguistique soit parfaitement compris. Ce qui importe, c'est plutôt ce que les apprenants doivent faire avec un texte.

L'interprétation de textes est donc un moyen didactique ciblé pour atteindre des objectifs d'enseignement disciplinaires. Elle fait le lien entre la compréhension réceptive et l'action linguistique productive. Une question centrale se pose : quelle action disciplinaire et linguistique doit être préparée par le travail sur le texte ?

Selon l'objectif pédagogique, un texte peut servir à expliquer des relations disciplinaires, à décrire des processus, à comparer des faits ou à justifier et évaluer des affirmations. Les textes sont utilisés de façon ciblée dans l'enseignement EMILE afin de stimuler la réflexion disciplinaire et de préparer l'action linguistique.

13.2 L'ANALYSE DE TEXTE DANS LA PLANIFICATION DES COURS

Un aspect central de l'enseignement spécialisé sensible à la langue reste souvent invisible dans le quotidien scolaire : l'interprétation du texte ne commence pas seulement en classe, mais dès la planification des cours. Les enseignants prennent au préalable des décisions fondamentales qui influencent de manière déterminante l'approche disciplinaire ultérieure.

Il s'agit notamment de clarifier les questions suivantes : quelles informations d'un texte sont essentielles pour l'objectif d'enseignement disciplinaire ? Quelles parties du texte sont pertinentes pour les apprenants ? À quels endroits des obstacles linguistiques pourraient-ils compliquer l'accès disciplinaire ? Ces considérations déterminent si les apprenants pourront ensuite utiliser les textes comme base pour la réflexion et l'action disciplinaires.

13.3 LE RÔLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DANS L'INTERPRÉTATION DES TEXTES

Dans l'enseignement EMILE, le personnel enseignant n'est pas un traducteur de textes, mais un concepteur d'approches. Cela signifie qu'il doit sélectionner les textes de manière réfléchie au lieu de les reprendre tels quels, structurer les textes sans les simplifier sur le plan disciplinaire et préparer les processus d'apprentissage au lieu de se contenter de faire travailler les textes.

L'enseignant crée les conditions cadres dans lesquelles les apprenants peuvent comprendre les textes étape par étape, identifier les informations essentielles et les utiliser pour réfléchir de manière disciplinaire et s'exprimer dans la langue. La compréhension de textes devient ainsi une partie intégrante de l'enseignement disciplinaire dans l'enseignement EMILE.



À retenir

L'analyse de textes dans l'enseignement EMILE permet d'accéder à des textes qui facilitent la compréhension disciplinaire et favorisent un travail productif avec les contenus.

14. UTILISER L'IA DE MANIÈRE JUDICIEUSE POUR PRÉPARER L'ANALYSE DE TEXTES

Ce chapitre présente comment l'IA peut être utilisée de manière judicieuse, réfléchie et efficace pour la préparation de l'analyse de texte, et où se situent ses limites. Le point de départ est toujours le texte spécialisé authentique. Le texte original n'est ni simplifié ni réécrit. Le niveau de difficulté disciplinaire est conservé. Le soutien s'articule plutôt autour du texte : grâce à des exercices spécialement conçus, des questions directrices et des aides au marquage et à la structuration qui facilitent l'accès au texte sans en modifier le contenu. Sur cette base, une série d'étapes pratiques est présentée, qui montre comment préparer l'analyse de texte à l'aide de l'IA.

Étape 1 : identifier les passages clés du texte

Objectif :

Déterminer quels passages du texte sont essentiels à la compréhension disciplinaire.

Exemple de prompt :

Voici un texte destiné à un cours d'histoire au collège. Indiquez trois à cinq passages particulièrement importants pour la compréhension des causes de l'événement historique décrit dans le texte et expliquez brièvement pourquoi ces passages sont essentiels.

Intérêt didactique :

- donne un aperçu rapide,
- réduit le texte à l'essentiel sur le plan disciplinaire,
- constitue la base pour la formulation des tâches.

Étape 2 : mettre en évidence les difficultés linguistiques

Objectif :

identifier les passages où la langue rend la compréhension difficile.

Exemple de prompt :

Quels mots ou structures de phrases dans ce texte pourraient être difficiles à comprendre pour les apprenants ? Veuillez les énumérer sans les simplifier, ni les expliquer.

Intérêt didactique :

- permet un allègement linguistique ciblé,
- évite la simplification générale,
- sert à préparer des listes de mots ou des aides linguistiques.

Étape 3 : élaborer des exercices de marquage plutôt que des questions de compréhension

Objectif :

Contrôler la lecture sans imposer trop tôt des exigences productives.

Exemple de prompt :

Formulez des exercices de surlignage pour ce texte, qui permettent aux apprenants d'identifier les causes et les conséquences. Veuillez vous assurer que les exercices sont adaptés à l'âge des apprenants et clairs.

Intérêt didactique :

- réduit la charge de travail d'écriture,
- favorise une lecture concentrée,
- soutient les actes de langage réceptifs.

Étape 4 : formuler des questions directrices adaptées aux actes de langage

Objectif :

Axer la lecture sur des actes de communication spécifiques à un domaine particulier.

Exemple de prompt :

Formulez des questions clés permettant aux apprenants d'expliquer les causes, de comparer les différences et d'identifier les liens. Évitez les questions fermées (oui/non).

Intérêt didactique :

- guide la lecture,
- prépare des actes de langage productifs.

Étape 5 : varier les tâches en fonction du niveau d'exigence

Objectif :

Permettre différentes approches d'un même texte.

Exemple de prompt :

Créez trois tâches pour ce texte : une tâche simple (trouver des informations), une tâche moyenne (expliquer) et une tâche difficile (justifier ou comparer).

Intérêt didactique :

- permet une différenciation sans travail supplémentaire,
- crée une base textuelle commune pour tous,
- ouvre des voies d'apprentissage individuelles.

Le choix et la combinaison des exercices sont effectués par l'enseignant.

Étape 6 : générer des débuts de phrases en rapport avec le texte

Objectif :

Faciliter la transition entre la lecture et l'expression orale ou écrite.

Exemple de prompt :

Donnez-moi des débuts de phrases simples permettant aux apprenants d'expliquer les causes mentionnées dans le texte. (Remarque : les débuts de phrases sont proposés à titre indicatif et ne sont pas obligatoires.)

Intérêt didactique :

- facilite la formulation d'énoncés disciplinaires,
- facilite le passage d'actions linguistiques réceptives à des actions productives,
- permet de s'exprimer de manière disciplinaire même avec des moyens linguistiques encore limités.

Étape 7 : Préparer le suivi et la consolidation

Objectif :

Rendre visible et consolider la compréhension disciplinaire.

Exemple de prompt :

Proposez de courts exercices de consolidation permettant aux apprenants de montrer ce qu'ils ont compris du texte.

Intérêt didactique :

- rend les processus d'apprentissage visibles,
- soutient la consolidation disciplinaire,
- permet différentes formes d'expression pour un même objectif disciplinaire.



À retenir

L'IA aide les enseignants à planifier clairement l'analyse de textes sur le plan disciplinaire : elle permet de préparer de façon ciblée les contenus centraux, les exigences linguistiques et les exercices adaptés autour du texte original.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 13 et 14. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

15. LISTES DE MOTS DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

Dans l'enseignement EMILE, le soutien linguistique est efficace lorsqu'il s'inscrit dans un contexte d'action spécifique à la matière enseignée. Le travail sur le vocabulaire ne vise donc pas l'apprentissage isolé de mots individuels, mais l'utilisation de mots en fonction de tâches et de contextes spécifiques. Dans l'enseignement EMILE, une liste de mots est un outil de travail qui soutient et accompagne la réflexion spécifique à la matière enseignée sur le plan linguistique.

Le point de départ est une question centrale : *de quels mots les apprenants ont-ils besoin pour pouvoir agir de manière disciplinaire ?* Il en résulte un principe de base pour le travail avec des listes de mots : moins, c'est mieux, à condition que les mots sélectionnés soient utilisés de manière fonctionnelle. Une liste de mots EMILE efficace se concentre sur des termes importants pour la discipline, est adaptée aux actions linguistiques prévues et est utilisée activement dans les tâches et les processus d'apprentissage.

En règle générale, cinq à douze mots par unité d'enseignement suffisent. Il ne s'agit pas du nombre de mots qui est déterminant, mais leur intégration judicieuse dans des tâches disciplinaires et des activités d'apprentissage.

15.1 TYPES DE MOTS DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE - DISTINCTION FONCTIONNELLE

Les listes de mots dans l'enseignement EMILE regroupent différents types de mots qui remplissent chacun des fonctions spécifiques pour l'enseignement disciplinaire. Il s'agit tout d'abord des termes disciplinaires de la langue d'enseignement. Ces termes sont constitutifs de la compréhension disciplinaire, car sans eux, les concepts centraux ne peuvent être pensés ou expliqués. Dans les cours d'histoire, il s'agit par exemple de termes tels que « *Revolution, Privileg, Stand ou Monarchie* ». Ils ne sont pas facultatifs, mais nécessaires à la réflexion disciplinaire.

En outre, les listes de mots EMILE contiennent des mots fonctionnels qui permettent des actes de langage spécialisés. Des mots tels que « *Ursache, Folge, deshalb ou im Gegensatz zu* » aident à établir des liens, à expliquer des processus ou à comparer des faits. Ils favorisent la réflexion en termes de relations et de structures et sont indispensables à la communication spécialisée.

Ces types de mots sont complétés par des mots courants qui servent de passerelles linguistiques. Des mots tels que « *mehr / weniger, zuerst / danach ou wichtig / anders* » facilitent l'accès à la matière et relient le langage courant au langage spécialisé. Ils réduisent les barrières linguistiques sans simplifier le contenu spécialisé.

15.2 CRÉATION ET INTRODUCTION DE LISTES DE MOTS EMILE

Une liste de mots EMILE est conçue pour mettre en évidence la signification, l'utilisation et le contexte disciplinaire. Outre le mot lui-même, elle contient des indications sur où et comment il est utilisé en cours et dans quel type d'action linguistique, par exemple pour expliquer, comparer ou justifier. Une colonne consacrée à l'utilisation est particulièrement utile, car elle précise à quoi sert concrètement un mot donné pour les apprenants.

Les listes de mots EMILE ne visent pas l'apprentissage d'équivalents de traduction, mais la compréhension disciplinaire. Les mots sont introduits dans leur contexte disciplinaire et illustrés par des exemples, des paraphrases ou des images, si possible sans traduction littérale. Cela permet de créer des champs sémantiques plutôt que des paires de mots isolées, par exemple lorsque le mot « *Privileg* » est expliqué par une paraphrase telle que « *Nicht alle haben das - nur einige* ».

L'introduction de la liste de mots se fait progressivement. Tous les termes ne sont pas expliqués en détail dès le début ni présentés sous forme de liste complète. Au contraire, certains mots sont présentés de façon ciblée, d'autres sont découverts dans le texte ou dans des exercices, et tous les termes sont repris régulièrement en cours. Le travail sur les mots accompagne ainsi le processus d'apprentissage et évolue avec lui.

15.3 UTILISATION ET POURSUITE DES LISTES DE MOTS DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Une liste de mots n'est efficace que si elle est visible et accessible en permanence pour les apprenants. Les formats analogiques et numériques tels que les affiches, les tableaux muraux, les aperçus numériques, les fiches de travail ou les tables d'apprentissage ont fait leurs preuves à cet égard. Sous cette forme, la liste de mots devient une référence fiable, une assurance linguistique et un point d'ancrage dans le processus d'apprentissage.

L'utilisation active de la liste de mots en classe est déterminante. Les mots sont utilisés de façon réfléchie lors de la prise de parole, de l'écriture, de la synthèse et de la répétition. Le personnel enseignant donne généralement des indications telles que « *Schau auf die Wortliste, Welches Wort hilft dir hier ?* » ou « *Nutze mindestens zwei Wörter aus der Wortliste.* ».

Un travail efficace sur le vocabulaire ne s'arrête pas à une seule leçon. Les listes de mots sont reprises dans de nouveaux contextes, utilisées dans d'autres exercices et complétées ou réduites si nécessaire. Elles restent ainsi vivantes et favorisent l'enseignement disciplinaire au-delà des cours individuels.



À retenir

Le vocabulaire dans l'enseignement EMILE se développe de manière spiralaire : par une sélection ciblée, une utilisation répétée et une application dans différents contextes disciplinaires.

16. UTILISER L'IA DE MANIÈRE JUDICIEUSE LORS DE LA CRÉATION DE LISTES DE MOTS

L'intelligence artificielle peut soulager les enseignants dans la planification du soutien linguistique dans les cours EMILE si elle est utilisée de façon ciblée et réfléchie. L'IA ne décide pas de ce qui est appris et ne remplace pas les décisions didactiques. Elle peut toutefois aider à rendre les exigences linguistiques plus visibles, à proposer des variantes et à vérifier sa propre planification. Le point de départ reste toujours l'objectif d'enseignement disciplinaire défini par le personnel enseignant. L'IA aide à la préparation linguistique de cet objectif d'apprentissage, mais pas à sa définition. Les deux exemples suivants montrent comment l'IA peut être utilisée de manière judicieuse pour créer des listes de mots.

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Thème

Warum Tiere im Winter unterschiedlich leben (Questionner le monde)

Étape 1 : clarifier l'objectif pédagogique

Ici aussi, il convient tout d'abord de clarifier l'objectif pédagogique de la leçon. Celui-ci définit ce que les élèves doivent comprendre, expliquer ou présenter sur le plan disciplinaire et sert de base à toutes les autres décisions relatives au travail sur les mots. Cette décision relève entièrement de la responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante.

Intérêt didactique :

- orientation disciplinaire claire pour le choix des mots,
- évitement des listes de mots arbitraires ou surchargées.

Étape 2 : utiliser l'IA pour recueillir des idées

À l'étape suivante, l'IA peut être utilisée pour collecter des termes disciplinaires pertinents. L'objectif est d'obtenir une vue d'ensemble des concepts centraux qui sont nécessaires sur le plan linguistique pour l'action disciplinaire visée.

Exemple de prompt :

En classe de CE2, j'aborde le thème : pourquoi les animaux vivent différemment en hiver. Citez les termes disciplinaires centraux dont les élèves ont besoin pour expliquer comment les animaux survivent à l'hiver. Veuillez limiter votre réponse à 10 termes maximum, sans explications.

Intérêt didactique :

- aperçu rapide des termes disciplinaires pertinents possibles,
- aide à la sélection de mots adaptés aux enfants et pertinents sur le plan disciplinaire.

Étape 3 : sélection et réduction par l'enseignant

Les termes proposés par l'IA servent de point de départ et non de liste de mots définitive. Le personnel enseignant décide quels mots sont nécessaires pour l'objectif d'apprentissage actuel et lesquels seront introduits ultérieurement.

En primaire, cette réduction est particulièrement importante, car un trop grand nombre de nouveaux mots rend la compréhension disciplinaire difficile.

Avantage didactique :

- concentration sur les idées disciplinaires centrales,
- éviter le surmenage linguistique.

Étape 4 : compléter le langage fonctionnel

Pour pouvoir agir de manière disciplinaire, les apprenants ont besoin, outre des termes disciplinaires, de moyens linguistiques simples leur permettant d'expliquer les relations. L'IA peut aider à mettre en évidence des modèles de phrases adaptés à l'âge.

Exemple de prompt :

Les apprenants doivent utiliser ces termes pour expliquer comment les animaux survivent à l'hiver :

« Winter, Tier, Futter, Fell. »

Donne-moi des mots fonctionnels simples et des débuts de phrases qui m'aideront à expliquer. Veuillez les adapter à l'âge des apprenants.

Utilité didactique :

- aide à la transition entre l'observation et l'explication,
- préparation à des actes de langage explicatifs simples.

Étape 5 : contextualiser les significations au lieu de les traduire

Au niveau primaire également, il ne s'agit pas de définir des concepts, mais de les rendre compréhensibles dans leur contexte disciplinaire. De brèves descriptions aident à ouvrir des champs sémantiques.

Exemple de prompt :

Explique le mot « Winterschlaf » pour qu'un élève de CE2 comprenne ce qui arrive à l'animal.

Pas de définition, mais une brève explication avec un exemple.

Intérêt didactique :

- Développement de la compréhension disciplinaire sans définitions formelles,
- lien entre l'expérience quotidienne et le langage disciplinaire.

AU COLLÈGE

Thème

Ursachen der Französischen Revolution (cours d'histoire)

Étape 1 : clarifier l'objectif pédagogique

Il faut toujours commencer par clarifier l'objectif pédagogique de la leçon. Celui-ci définit ce que les élèves doivent comprendre, expliquer ou présenter sur le plan disciplinaire et sert de base à toutes les décisions ultérieures concernant le travail sur le vocabulaire. Cette décision relève entièrement de la responsabilité du professeur ou de la professeure.

Intérêt didactique :

- orientation disciplinaire claire pour le choix des mots,
- évitement des listes de mots arbitraires ou surchargées.

Étape 2 : utiliser l'IA pour recueillir des idées

À l'étape suivante, l'IA peut être utilisée pour collecter des termes disciplinaires pertinents. L'objectif est d'obtenir une vue d'ensemble des concepts centraux qui sont nécessaires sur le plan linguistique pour l'action disciplinaire visée.

Exemple de prompt :

J'enseigne l'histoire au collège. Notre thème est : les causes de la Révolution française. Citez les termes disciplinaires centraux dont les élèves ont besoin pour expliquer les causes. Veuillez limiter votre réponse à 15 termes maximum, sans explications.

Intérêt didactique :

- aperçu rapide des termes potentiellement pertinents,
- aide à la mémorisation des concepts centraux de la matière.

Étape 3 : sélection et réduction par le personnel enseignant

Les termes proposés par l'IA ne constituent qu'un point de départ. L'étape didactique décisive réside dans la sélection et la réduction par l'enseignant ou l'enseignante. Il décide quels termes sont nécessaires pour l'objectif d'apprentissage actuel et lesquels ne jouent aucun rôle dans l'unité d'enseignement concernée.

Avantage didactique :

- concentration sur l'essentiel sur le plan disciplinaire et didactique,
- éviter le surmenage dû à des listes de mots trop longues.

Étape 4 : compléter le langage fonctionnel

Outre les termes disciplinaires, les apprenants ont besoin de moyens linguistiques pour pouvoir agir de manière professionnelle. L'IA peut aider à identifier les mots et les modèles de phrases fonctionnels nécessaires à certaines actions linguistiques telles que l'explication, la justification ou la comparaison.

Exemple de prompt :

Les apprenants doivent utiliser ces termes pour expliquer les causes : révolution, privilège, classe sociale. Donnez-moi des mots fonctionnels et des débuts de phrases typiques qui aident à expliquer les causes. Veuillez rester simple et adapté aux élèves.

Intérêt didactique :

- Visualisation d'actes de langage typiques de la matière,
- préparation ciblée à une utilisation productive de la langue.

Étape 5 : contextualiser les significations au lieu de les traduire

L'IA peut également aider à comprendre les termes disciplinaires sans les traduire ni les simplifier. De brèves descriptions aident à ouvrir des champs sémantiques et à créer des accès linguistiques.

Exemple de prompt :

Expliquez en allemand le mot « Privileg » pour qu'un élève de 13 ans puisse le comprendre en cours d'histoire. Pas de traduction, mais une brève explication avec un exemple.

Intérêt didactique :

- aide à la compréhension disciplinaire,
- établissement de ponts entre le langage courant et le langage scolaire.

La liste de mots ainsi élaborée met en évidence une répartition claire des rôles entre l'enseignant et l'IA. L'IA aide à la préparation en fournissant des suggestions de termes possibles, des formulations et des débuts de phrases, et en contribuant à la clarté linguistique. Cependant, les décisions didactiques restent entièrement du ressort de l'enseignant. C'est lui qui décide du choix et de la réduction des mots, de leur intégration dans les exercices et les phases d'enseignement, ainsi que du moment et du type d'utilisation en classe. La responsabilité de la qualité didactique de la liste de mots reste donc entièrement du ressort du personnel enseignant.

Au-delà de la leçon concrète, l'IA peut également servir d'aide à la réflexion en donnant des suggestions d'ajustements ou en indiquant des développements possibles d'une liste de mots. Cela peut par exemple donner lieu à des réflexions sur les termes qui devraient être ajoutés ou supprimés lors de la prochaine utilisation. L'IA ne remplace pas la réflexion pédagogique, mais elle peut la structurer et fournir des impulsions pour un développement conscient du travail sur les mots.



À retenir

L'IA peut préparer les décisions didactiques, mais la responsabilité du choix, de la réduction et de l'utilisation incombe toujours au personnel enseignant.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 15 et 16. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

17. LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

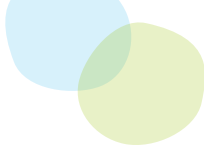
Dans l'enseignement EMILE, l'enseignement disciplinaire est au centre. La langue – et donc aussi la grammaire – est toujours abordée dans sa fonction pour la compréhension disciplinaire. La grammaire n'est pas une fin en soi, mais un outil permettant d'expliquer des significations, des contextes et de préciser des déclarations disciplinaires.

Les structures grammaticales sont abordées dans les cours EMILE en fonction de la situation : chaque fois qu'elles sont nécessaires pour comprendre le contenu ou l'exprimer de manière appropriée. Il ne s'agit pas d'expliquer les règles dans leur intégralité ou d'exercer systématiquement les formes, mais de fournir des moyens linguistiques qui permettent une réflexion disciplinaire.

17.1 INTÉGRER LA GRAMMAIRE DANS LA MATIÈRE ET L'UTILISER DE MANIÈRE FONCTIONNELLE

Dans les cours EMILE, la grammaire n'est pas préparée comme un sujet à part entière, mais intégrée dans la planification disciplinaire. Les enseignants observent à quels moments les structures linguistiques jouent un rôle central dans l'enseignement disciplinaire. C'est précisément là que la grammaire est abordée, ni avant ni de manière isolée.

Le principe « le sens avant la règle » s'applique ici. En cours, il s'agit d'abord de clarifier le sens d'une phrase, et non sa dénomination grammaticale. Les structures linguistiques sont utilisées, montrées et répétées sans être expliquées de manière formelle. Les apprenants acquièrent des connaissances disciplinaires avant – ou même sans – connaître les règles grammaticales. Les structures linguistiques sont proposées, et non exigées.



Les méthodes typiques consistent à écrire au tableau des débuts de phrases ou des modèles de phrases, à représenter graphiquement des relations (par exemple la relation cause □ effet) ou à reformuler ensemble les expressions des apprenants. La correction est sélective et justifiée sur le plan disciplinaire : toutes les erreurs grammaticales ne sont pas corrigées. Le retour d'information est ciblé lorsque les énoncés disciplinaires prêtent à confusion ou lorsque des structures centrales pour la matière jouent un rôle. Les erreurs qui n'affectent pas la compréhension disciplinaire sont délibérément laissées telles quelles. L'accent reste ainsi mis sur la réflexion et le contenu, et non sur la forme.

17.2 LA GRAMMAIRE DANS LA COMPRÉHENSION DE TEXTES

L'interprétation de textes spécialisés est un exemple typique de l'utilisation fonctionnelle de la grammaire dans l'enseignement EMILE. Prenons un extrait d'un cours d'histoire (niveau collège) : Les impôts élevés ont suscité le mécontentement de la population.

Dans l'enseignement EMILE, l'accent n'est pas mis dans un premier temps sur la formulation grammaticale, mais sur la relation de contenu exprimée dans la phrase. L'enseignant attire l'attention des élèves sur la structure sous-jacente : quelle est la cause ? Quelle est la conséquence ? De cette manière, le sens est compris sans nommer ni expliquer de règle grammaticale. La grammaire sert ici à clarifier le contenu, et non à l'analyser.

Dans l'étape suivante, cette structure sémantique est mise en évidence. La cause et la conséquence peuvent être représentées graphiquement ou soutenues par de simples repères linguistiques. Des débuts de phrases tels que « Une raison était... » ou « Cela a conduit à... » aident les apprenants à saisir le contexte linguistique. La structure est utilisée et répétée sans être décomposée formellement.

Ce n'est qu'ensuite, et de manière facultative, que la structure est proposée de manière productive. Les apprenants peuvent travailler avec des modèles de phrases prédéfinis ou développer leurs propres formulations. Ce qui est déterminant ici, c'est que l'utilisation de la structure est rendue possible, mais n'est pas exigée. La grammaire sert de support linguistique à la réflexion et à la compréhension disciplinaires, et non d'exigence de performance.

17.3 LA GRAMMAIRE DANS LA PRODUCTION DE TEXTES

Dans le prolongement du travail réceptif sur les textes, les phases productives de l'enseignement EMILE – par exemple les tâches d'explication, de présentation ou d'écriture – sont axées sur des actions linguistiques pertinentes sur le plan disciplinaire. L'objectif n'est pas la perfection linguistique, mais de rendre visible la réflexion disciplinaire à l'aide de moyens linguistiques appropriés.

Les tâches productives sont donc conçues pour suggérer certaines structures linguistiques qui correspondent à l'objectif d'enseignement disciplinaire. Selon la tâche, il peut s'agir de moyens linguistiques permettant de décrire, d'expliquer des processus, de comparer ou de justifier. Ces structures sont mises en évidence au préalable et reprises à plusieurs reprises pendant le cours.

Les apprenants sont ainsi aidés, par exemple, par des débuts de phrases pour expliquer des processus, par des structures de comparaison pour opposer des faits disciplinaires ou par des modèles de justification pour argumenter. Il importe que le contexte disciplinaire soit présenté de manière compréhensible, indépendamment de la correction de chaque forme linguistique.

Les tâches productives dans l'enseignement EMILE ouvrent ainsi des espaces dans lesquels les apprenants peuvent utiliser, tester et développer la langue de manière active. Le soutien linguistique est considéré comme une offre qui renforce la réflexion disciplinaire et qui est de plus en plus utilisée de manière autonome.

17.4 ACCOMPAGNER ET ABORDER DE FAÇON CIBLÉE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

Sur la base des principes décrits précédemment, la grammaire dans l'enseignement EMILE n'est pas traitée comme une matière d'apprentissage à part entière, mais est abordée dans des processus d'enseignement disciplinaires. Le rôle de l'enseignant consiste à mettre en évidence les structures linguistiques dans le contexte disciplinaire et à clarifier leur importance pour la compréhension disciplinaire. L'accent n'est pas mis sur la règle formelle, mais sur la question de savoir ce qu'une structure linguistique exprime sur le plan disciplinaire.

La correction grammaticale est effectuée de façon réfléchie et sélective. Elle est utile lorsque les structures linguistiques ont une signification disciplinaire ou peuvent donner lieu à des malentendus. Cela concerne en particulier les moyens linguistiques utilisés pour représenter des relations disciplinaires centrales, telles que les relations de cause à effet, les séquences temporelles ou les formes passives dans des contextes disciplinaires pertinents. Dans ces cas, la grammaire est abordée de façon ciblée dans la réflexion disciplinaire.

En revanche, aucune correction n'est apportée lorsque l'idée disciplinaire est clairement compréhensible, qu'il s'agit d'erreurs linguistiques secondaires ou qu'une correction immédiate interromprait le processus de réflexion ou d'expression. Dans l'enseignement EMILE, la règle suivante s'applique expressément : la compréhension prime sur la correction. Les apprenants doivent oser penser et s'exprimer de manière disciplinaire, même si leur maîtrise de la langue est encore incertaine.

Une correction réussie est un soutien et non un enseignement. Parmi les méthodes éprouvées, on peut citer la reformulation des propos des apprenants sous forme de modèle linguistique, les questions ciblées visant à préciser les notions disciplinaires, la mise en évidence des structures pertinentes et les retours différés lors des phases de consolidation ou de réflexion. La correction devient ainsi un élément du processus d'apprentissage qui favorise la compréhension disciplinaire, encourage le développement linguistique et maintient la participation active des apprenants.



À retenir

Dans l'EMILE, la grammaire n'est pas enseignée de manière isolée, mais découle des exigences disciplinaires et sert à la compréhension des contenus.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans le chapitre 17. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

18. PRODUCTION LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

La phase d'application est un moment central du processus d'apprentissage dans l'enseignement EMILE. C'est là que l'on voit si les apprenants ont non seulement compris les contenus disciplinaires, mais s'ils sont également capables d'utiliser et d'exprimer cette compréhension sur le plan linguistique.

La production linguistique dans l'enseignement EMILE signifie donc : faire quelque chose avec des connaissances disciplinaires – les expliquer, les appliquer, les justifier ou les approfondir. La langue sert ici à rendre visible la pensée disciplinaire.

18.1 LA PROGRESSIVITÉ D'APPRENTISSAGE : DE LA COMPRÉHENSION À LA PRODUCTION

Dans l'enseignement EMILE, le passage de la lecture ou de l'écoute à la production orale ou écrite ne se fait pas de manière abrupte. Les apprenants ont besoin d'étapes intermédiaires qui garantissent la compréhension disciplinaire et permettent une action linguistique progressive. Une logique didactique claire a fait ses preuves : de la compréhension réceptive à la production de plus en plus autonome en passant par des formes de production guidées.

Avant que les apprenants ne produisent eux-mêmes des textes, le contenu disciplinaire doit être assimilé. À ce stade, le travail reste principalement réceptif, mais il est déjà actif. Les apprenants soulignent les informations centrales dans le texte, classent les contenus dans des diagrammes structurels, travaillent avec des schémas de cause à effet ou notent les termes clés dans des listes de mots-clés. L'objectif est d'apporter de la clarté disciplinaire sans imposer aux apprenants des exigences linguistiques trop élevées.

Sur cette base, suit une phase charnière centrale, au cours de laquelle la logique d'application EMILE proprement dite devient visible. Au cours de cette phase, les apprenants sont guidés de façon ciblée vers la production, sans être surmenés sur le plan linguistique. Les formats typiques sont les débuts de phrases, les phrases à trous avec des termes disciplinaires, les exercices d'association entre texte et graphique ou la reformulation de mots-clés en phrases complètes. En cours d'histoire, par exemple, on peut travailler avec des modèles de phrases tels que « *Eine Ursache der Revolution war ...* » ou « *Das führte dazu, dass ...* ». Ces formes de production guidées réduisent les inhibitions, structurent la pensée et rendent la langue immédiatement utilisable. Sans ce pont didactique, la production autonome reste souvent superficielle ou pauvre en contenu.

Ce n'est qu'ensuite que vient la phase d'application autonome. Les apprenants utilisent alors leurs connaissances disciplinaires de manière de plus en plus autonome et sous différentes formes d'expression. Il convient de noter que tous ne doivent pas produire la même quantité de langage, mais tous travaillent vers le même objectif disciplinaire. Les formats d'application EMILE appropriés peuvent être oraux, écrits ou multimodaux, par exemple sous forme d'explications à l'aide de graphiques, de courts exposés avec des fiches de mots-clés, d'explications entre partenaires, d'explications écrites structurées, de comparaisons sous forme de tableaux ou de présentations combinant images, texte et audio.

Au cours de cette phase d'application, les aides linguistiques ne sont pas supprimées brusquement, mais réduites de manière délibérée. Les offres d'aide restent visibles, mais ne sont plus obligatoires. Les listes de mots peuvent continuer à être utilisées, les débuts de phrases sont disponibles et les aides à la structure restent accessibles. Les apprenants décident de plus en plus eux-mêmes du soutien dont ils ont encore besoin et de ce dont ils peuvent déjà se passer. L'autonomie ne résulte pas du retrait des aides, mais des possibilités de choix et de la responsabilité personnelle.

Les différentes formes d'expression ne constituent pas une perte de qualité, mais sont un élément central d'une différenciation judicieuse. Elles permettent à tous les apprenants de travailler de manière professionnelle et d'utiliser la langue de manière productive en fonction de leur niveau de développement respectif.

18.2 CLASSE INVERSÉE - UTILISER LE TEMPS DE COURS POUR LA LANGUE

Dans le cadre de la classe inversée³ dans l'enseignement EMILE, l'apport disciplinaire est en partie transféré à la phase de préparation, ce qui laisse plus de temps pour les phases linguistiques actives pendant les cours. Pour la préparation à la maison, les supports visuels et linguistiquement réduits sont particulièrement adaptés : images, courtes vidéos, textes simples, listes de mots ou enregistrements audio. En classe, l'accent n'est alors pas mis sur l'acquisition de nouveaux contenus, mais sur l'explication, la discussion, la mise en pratique et la présentation.

Exemple tiré du cours de géographie au niveau collège : les élèves regardent chez eux une courte vidéo sur les zones climatiques et reçoivent une liste de mots accompagnée d'images. En classe, ils expliquent le contenu entre eux dans partenariats d'apprentissage, utilisent des amorces de phrases visibles et préparent de courtes mini-présentations. Le temps de cours est ainsi systématiquement utilisé pour la pratique active de la langue.

Dans l'enseignement EMILE au niveau primaire, le concept de classe inversée est repris sous une forme adaptée à l'âge des élèves. Les contenus disciplinaires sont en partie abordés avant le cours, mais de manière très simplifiée, avec un support visuel et adaptés aux modes d'apprentissage des enfants. L'objectif n'est pas que les élèves travaillent de manière autonome à la maison, mais qu'ils se familiarisent avec les thèmes disciplinaires et les structures linguistiques.

Pour cette phase préparatoire, on peut utiliser de courtes histoires illustrées, des textes factuels très simples, des enregistrements audio ou de courtes vidéos avec un lien clair entre l'image et le langage. Le matériel sert de base commune de perception et d'expérience à laquelle on peut se référer pendant le cours. Cela laisse plus de temps pour parler, agir et réfléchir ensemble en s'exprimant.

Exemple tiré de l'enseignement général au niveau primaire : sur le thème « Lebensräume von Tieren », les enfants regardent chez eux, avec un adulte de référence, une courte série d'images sur l'habitat forestier et écoutent une séquence audio simple. Les mots clés tels que « Wald, Baum, Tier ou wohnen » sont mis en évidence visuellement, sans qu'on attende des enfants qu'ils les utilisent activement.

En classe, les élèves reprennent les images. Ils montrent des détails, racontent ce qu'ils reconnaissent et formulent des phrases simples telles que : « Das Tier lebt im Wald. » ou « Hier ist ein Baum ». L'enseignant note ces remarques, confirme la compréhension disciplinaire, modélise les formes linguistiques appropriées et les développe avec précaution. De cette manière, le temps de cours est utilisé pour parler, montrer et décrire ensemble, tandis que l'apport disciplinaire est déjà amorcé.

18.3 LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS LA PHASE D'APPLICATION

Dans la phase d'application, les enseignants jouent un rôle d'accompagnement et de structuration dans l'enseignement EMILE. Ils observent les processus d'apprentissage, se concentrent sur la réflexion disciplinaire et sur la manière dont cette réflexion se traduit sur le plan linguistique. L'objectif est de renforcer les apprenants dans leur développement disciplinaire et linguistique et de les encourager à poursuivre leur activité linguistique.

Le retour d'information est un outil central à cet égard. Il est valorisant, sélectif et axé sur l'apprentissage. L'accent est mis sur les réussites disciplinaires et sur les énoncés compréhensibles, clairs ou structurés de manière cohérente. Les retours d'information abordent de façon ciblée des aspects individuels et montrent avec tact comment les relations disciplinaires ou les formulations linguistiques peuvent être précisées davantage. Les corrections exhaustives sont remplacées par de brèves remarques, des questions ou des reformulations modèles.

³ Classe inversée : https://fr.wikipedia.org/wiki/Classe_invers%C3%A9e

Voici quelques exemples typiques de commentaires :

- *Du hast den Ablauf klar erklärt.*
- *Man versteht gut, warum das passiert.*
- *Der Fachbegriff ist hier richtig verwendet.*
- *Kannst du noch genauer sagen, was danach passiert ?*
- *Versuch, diesen Zusammenhang mit « weil » oder « deshalb » zu erklären.*
- *Ich formuliere das einmal anders – hör zu, ob das für dich passt.*

De tels retours rendent les attentes disciplinaires transparentes sans décourager les apprenants. Ils montrent ce qui est important sur le plan disciplinaire et fournissent en même temps une orientation linguistique pour les prochaines étapes d'apprentissage.

Dans la phase d'application, l'évaluation n'est pas un acte supplémentaire, mais fait partie intégrante de ce retour d'information. Elle s'oriente en premier lieu vers l'objectif d'enseignement disciplinaire. Il est essentiel que les apprenants aient correctement compris les contenus disciplinaires et puissent présenter cette compréhension de manière compréhensible à l'aide du langage. L'application est ici comprise comme l'expression d'une compétence disciplinaire et non comme la preuve d'une perfection linguistique.

L'accent est donc mis sur :

- l'exactitude disciplinaire des contenus présentés,
- la compréhensibilité des déclarations,
- ainsi que l'utilisation judicieuse de termes disciplinaires centraux..

En revanche, les éléments suivants ne sont pas prioritaires :

- une grammaire ou une orthographe sans faute,
- la complexité linguistique ou le style élaboré,
- les aspects formels qui ne sont pas déterminants pour la compréhension disciplinaire.

Dans les phases produites en particulier, les imprécisions linguistiques sont considérées comme faisant partie du processus d'apprentissage. Elles montrent les niveaux de développement et offrent des points de départ pour un soutien ciblé, sans relativiser les progrès disciplinaires réalisés.

Dans l'ensemble, le rôle de l'enseignant dans la phase d'application consiste à encourager plutôt qu'à corriger, à se concentrer plutôt qu'à surcharger, à accompagner plutôt qu'à évaluer de manière définitive. La phase d'application devient ainsi un espace d'apprentissage dans lequel les compétences disciplinaires deviennent visibles et où la langue peut continuer à se développer.



À retenir

La production linguistique dans l'enseignement EMILE rend visible la compréhension disciplinaire, avec un soutien progressif et une autonomie croissante.

19. L'EMILE CONCRET : EXEMPLE DE PLANIFICATION SUR LES THÈMES « WIE PFLANZEN WASSER AUFNEHMEN » ET « HITZE IN STÄDTEN » - DE LA COMPRÉHENSION DU TEXTE À L'APPLICATION AUTONOME

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Thème

Comment les plantes absorbent l'eau (Questionner le monde)

Objectif disciplinaire

les élèves sont capables d'expliquer comment les plantes absorbent l'eau et pourquoi l'eau est importante pour les plantes.

Objectif linguistique

es apprenants utilisent des structures explicatives simples pour présenter des relations disciplinaires (par exemple, « *Pflanzen brauchen ..., Das Wasser kommt ..., Deshalb ...* »).

Point de départ : compréhension du texte - assurer la compréhension disciplinaire

La leçon commence par un texte factuel court et adapté à l'âge des élèves, par exemple : « *Pflanzen brauchen Wasser, um zu wachsen. Das Wasser kommt aus dem Boden. Die Wurzeln saugen das Wasser auf. Durch den Stängel gelangt es in die Blätter.* »

Le texte n'est ni simplifié ni réécrit. L'objectif n'est pas une lecture complète au sens classique du terme, mais une compréhension ciblée du texte. L'enseignant lit le texte lentement. Les élèves écoutent, montrent une image d'une plante ou accompagnent leur écoute de gestes (montrer la racine, la tige, la feuille).

Question incitative :

Was macht die Pflanze mit dem Wasser?

Les réponses peuvent être fragmentaires. Le langage courant et les gestes sont expressément autorisés :

- trinken
- hier (zeigen auf Wurzel)
- braucht Wasser

Fonction EMILE de cette phase :

- Accès facile au texte
- Activation des connaissances préalables
- Compréhension avant correction linguistique

Compréhension du texte - consolidation du contenu

Les élèves travaillent maintenant avec le texte. Ils marquent (ou soulignent) trois mots importants dans le texte : *Wasser* - *Wurzeln* - *Blätter*. Ils classent ensuite ces mots dans un schéma simple représentant une plante.

L'enseignant attire l'attention sur les questions suivantes :

- *Wo kommt das Wasser her ?*
- *Wohin geht es ?*



Le contexte disciplinaire est clarifié visuellement et intellectuellement, sans que les élèves aient à produire beaucoup eux-mêmes.

Fonction EMILE de cette phase :

- Consolidation des informations disciplinaires essentielles
- Allègement grâce à la visualisation
- Compréhension du texte sans pression d'écriture

Phase de transition : proposer des structures linguistiques pour la production

Des repères linguistiques sont alors proposés. Les débuts de phrases sont inscrits au tableau :

- *Pflanzen brauchen Wasser, weil ...*
- *Das Wasser kommt aus ...*
- *Die Wurzeln ...*

L'enseignant formule une phrase type : « *Pflanzen brauchen Wasser, weil sie sonst nicht wachsen können.* »

Les élèves complètent oralement des phrases ou des parties de phrases. Les phrases incomplètes sont autorisées.

Fonction EMILE de cette phase :

- Faire le lien entre le texte et la parole
- Structuration linguistique de la pensée disciplinaire
- Sécurité grâce à des modèles de phrases

Application : permettre une présentation disciplinaire autonome


Au cours de la phase d'application, les apprenants utilisent la préparation pour leur propre présentation. Tâches possibles :

- Explique à l'aide du graphique comment l'eau arrive dans la plante.
- Rédige trois phrases sur l'eau et les plantes.

Les apprenants travaillent à l'oral (explication à un partenaire), à l'écrit (court texte explicatif) ou de manière combinée (dessiner et parler).

Le contenu disciplinaire est le même pour tous, mais la formulation linguistique peut varier. Les débuts de phrases restent visibles, mais ne sont pas obligatoires.

Fonction EMILE de cette phase

- Application autonome des connaissances disciplinaires
 - Acceptation de différents niveaux linguistiques
 - La langue comme outil de compréhension
- 

Classification de l'exemple

Cet exemple de planification montre comment, dans l'enseignement EMILE au niveau primaire, l'interprétation de textes prépare de façon ciblée à l'utilisation de la langue. Le texte factuel constitue le point de départ disciplinaire, sans être simplifié. La compréhension est assurée par le marquage, le classement et la visualisation avant que l'on attende une production linguistique propre. Le soutien linguistique permet d'exprimer la pensée disciplinaire sans l'anticiper. Il en résulte un enseignement clair sur le plan disciplinaire, linguistiquement allégé et accessible à différents niveaux d'apprentissage.

AU COLLÈGE

Thème

Stadtklima - Hitze in Städten (cours de géographie)

Objectif disciplinaire

les élèves sont capables d'expliquer pourquoi les villes sont souvent plus chaudes que leurs environs en été et d'en citer les causes principales

Objectif linguistique

les élèves utilisent des moyens linguistiques pour présenter de manière compréhensible les relations de cause à effet.

Point de départ

compréhension du texte - assurer la compréhension disciplinaire

Le point de départ de la leçon est un texte factuel qui décrit pourquoi les villes ont souvent des températures nettement plus élevées que les zones rurales en été. Dans un premier temps, les élèves acquièrent le contenu disciplinaire sans avoir à produire eux-mêmes de manière exhaustive.

Ils soulignent dans le texte les causes principales de l'augmentation de la température dans les villes, telles que la densité des constructions, les surfaces imperméables ou le manque d'espaces verts. Ils classent ensuite ces causes dans un graphique simple qui compare les zones urbaines et périurbaines. De cette manière, le contexte disciplinaire est structuré visuellement et clarifié intellectuellement.

Fonction EMILE de cette phase :

- accent mis sur la compréhension disciplinaire
- Exigences linguistiques réduites
- Soutien par le marquage, le classement et la visualisation

Phase de transition : proposer des structures linguistiques pour la production

Sur la base des connaissances acquises, des passerelles linguistiques sont proposées pour faciliter la transition vers la production autonome. Les élèves reçoivent des débuts de phrases tels que :

- *Ein Grund dafür ist ...*
- *In Städten ist es wärmer, weil ...*
- *Das führt dazu, dass ...*

Ces modèles de phrases s'inspirent étroitement de l'objectif d'enseignement disciplinaire et montrent comment les causes et les effets peuvent être reliés entre eux sur le plan linguistique. Les apprenants utilisent d'abord les structures ensemble ou en binôme, sans qu'on attende d'eux des formulations complètes ou linguistiquement parfaites.

Fonction EMILE de cette phase :

- passage de la compréhension à l'action linguistique
- Allègement linguistique pour les énoncés disciplinaires complexes
- Utilisation de la langue comme outil de réflexion

Application : permettre une présentation disciplinaire autonome

Dans la phase d'application qui suit, les élèves utilisent la préparation pour présenter le contenu de manière autonome. Ils expliquent la formation de la chaleur dans les villes soit oralement à l'aide du graphique, soit en rédigeant une brève explication écrite de cinq à six phrases.

Le contenu disciplinaire reste le même pour tous, tandis que la forme de la traduction linguistique varie. Les modèles de phrases introduits précédemment restent disponibles, mais ne doivent plus nécessairement être utilisés. Certains collégiens s'expriment librement, d'autres continuent à recourir à des aides linguistiques.

Fonction EMILE de cette phase :

- Application autonome des connaissances disciplinaires
- Aide linguistique réduite et facultative
- Acceptation de différents niveaux linguistiques

Classification de l'exemple

L'exemple de planification illustre comment, dans l'enseignement EMILE, le passage de la compréhension du texte à l'utilisation autonome de la langue peut être organisé de manière progressive. La compréhension disciplinaire est d'abord assurée avant que les exigences linguistiques ne soient augmentées. L'aide linguistique est proposée de façon ciblée et progressivement réduite au fur et à mesure.

Il en résulte un cours dans lequel tous les apprenants peuvent travailler sur le même objectif disciplinaire, quel que soit leur niveau de développement linguistique individuel. La langue ne constitue pas un obstacle supplémentaire, mais un outil permettant de rendre la réflexion disciplinaire visible, compréhensible et partageable.



À retenir

Dans l'EMILE, la compréhension disciplinaire est d'abord assurée. Le soutien linguistique permet ensuite de passer à une utilisation autonome.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 18 et 19. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

20. DÉVELOPPER PROGRESSIVEMENT LES COMPÉTENCES ORALES

Les compétences orales sont un objectif d'apprentissage central dans l'enseignement EMILE, car l'enseignement disciplinaire se fait essentiellement par la discussion, l'explication et la négociation des significations. Les apprenants développent leur compréhension disciplinaire en verbalisant, en classant et en rendant les contenus compréhensibles pour les autres. La production orale n'est donc pas un complément à l'enseignement disciplinaire, mais un moyen d'apprentissage central.

Les situations de présentation constituent une forme particulièrement importante de production orale dans l'enseignement EMILE. Présenter ne signifie pas ici faire un exposé devant un groupe en commettant le moins d'erreurs possible, mais rendre les contenus disciplinaires accessibles à d'autres : montrer, expliquer, justifier ou partager un résultat. Les présentations font donc partie intégrante du processus d'apprentissage et ne constituent pas une évaluation isolée des performances. Elles permettent de voir comment les apprenants réfléchissent sur le plan disciplinaire et comment ils utilisent la langue pour exprimer cette réflexion.

Dans l'enseignement EMILE, les formats de présentation sont délibérément courts, clairement structurés et bien préparés. Ils servent à l'échange disciplinaire et à la réflexion commune. Le soutien linguistique reste visible et utilisable, pour que les apprenants puissent structurer leurs propos et les préciser sur le plan disciplinaire. La conception concrète s'adapte à l'âge, au niveau de développement et aux prérequis linguistiques des apprenants et ouvre différentes voies d'accès à la compétence orale.

Un principe central est le suivant : tous les apprenants ne s'expriment pas de la même manière, mais tous participent activement à l'apprentissage oral de la matière. Dans les cours EMILE, la compétence orale signifie agir de manière disciplinaire, rendre ses pensées audibles et utiliser progressivement la langue comme un outil d'apprentissage avec plus d'assurance.

20.1 UNE PRÉSENTATION ADAPTÉE À L'ÂGE DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

En maternelle, l'accent est mis sur la production orale sans pression. Présenter ne signifie pas ici « réciter », mais montrer, agir, participer et pouvoir parler. Le langage naît de situations concrètes, du jeu et de l'attention commune. Les formes de présentation qui ont fait leurs preuves sont avant tout celles qui sont liées à l'action et à la perception. Les enfants montrent un objet, une image ou un résultat et nomment ce qu'ils voient ou tiennent. Cela donne lieu à des mots isolés ou à de courtes expressions telles que « Das ist... » ou « Hier ist... ». Même les contributions linguistiques minimales constituent une production linguistique à part entière et l'expression d'une compréhension disciplinaire.

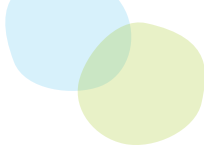
Une autre forme centrale est la participation et la prise de parole communes. La parole en chœur, la répétition rythmique, les chansons, les rimes ou les versets en mouvement ancrent physiquement le langage et le sécurisent émotionnellement. La voix commune soulage les enfants individuellement et crée un sentiment de sécurité.

Les jeux de rôle et les formats imaginatifs ouvrent des espaces linguistiques supplémentaires. Lorsque les enfants parlent à partir d'un rôle - par exemple en tant que plante, animal, soleil ou pluie -, ils s'expriment souvent plus librement et plus courageusement qu'à la première personne. Le langage est ici expérimenté de manière ludique et intégré dans un contexte disciplinaire.

De courts cercles de narration ou de démonstration complètent le spectre. Un enfant montre quelque chose, l'enseignant anime la discussion avec des questions simples telles que « Was sehen wir? », « Was ist das? » ou « Was passiert hier? ». Le langage est porté, complété et modelé ensemble. Le rôle de l'enseignant est clair : il anime les situations, modèle le langage et protège systématiquement les enfants contre toute évaluation. En maternelle, le langage est encouragé, mais pas exigé.

A l'école primaire, la présentation devient plus consciente, mais reste accessible et fortement soutenue. L'objectif est de rendre visible la pensée disciplinaire, et non d'entraîner les compétences rhétoriques.

Une forme centrale est celle de montrer et d'expliquer. Les apprenants présentent une image, une affiche ou un objet et utilisent des débuts de phrases simples tels que « Das ist... » ou « Wir sehen... ». De cette manière, l'explication disciplinaire commence sans surcharger linguistiquement.



Les présentations en binôme et en groupe jouent un rôle important. Lorsque les apprenants s'expriment ensemble et se répartissent les rôles (par exemple, une personne montre, une autre explique), ils sont soulagés sur le plan linguistique et émotionnel. La responsabilité et la parole sont partagées.

Les présentations en mouvement, par exemple sous forme d'ateliers (Stationarbeit⁴), sont également particulièrement adaptées. Certains groupes préparent le contenu, tandis que les autres enfants écoutent et posent des questions. La présentation se fait ici sous forme de dialogue et de mouvement et reste proche de l'apprentissage commun.

Des petites présentations de 30 à 60 secondes offrent des possibilités d'entraînement supplémentaires. Une consigne claire, une durée limitée et des aides visibles telles que des listes de mots, des débuts de phrases ou des images apportent sécurité et structure.

Le soutien linguistique reste visible dans tous les formats. Les débuts de phrases, les listes de mots et les répétitions sont expressément autorisés. Les présentations au niveau primaire montrent avant tout la réflexion et la compréhension, et non la perfection linguistique.

A partir du **collège**, les présentations deviennent plus exigeantes sur le plan disciplinaire et plus différenciées sur le plan linguistique. Le soutien linguistique reste essentiel. Des structures claires et des critères d'évaluation transparents fournissent une orientation. Ici aussi, la présentation fait partie du processus d'apprentissage, elle n'en est pas l'aboutissement.

Parmi les formes de présentation qui ont fait leurs preuves, on peut citer :

- Les présentations explicatives avec des graphiques, des diagrammes ou des cartes mentales sont particulièrement adaptées. L'accent est mis sur l'explication, la justification et la comparaison. Le langage suit la structure de la matière et favorise la réflexion disciplinaire.
- Les présentations courtes d'une à deux minutes avec une question centrale claire favorisent la synthèse plutôt que la surcharge. Il n'est pas nécessaire de rédiger des textes complets. Des mots-clés et des supports visuels suffisent.
- Les formes de présentation dialogiques, dans lesquelles deux apprenants présentent sous forme de conversation, permettent une production linguistique plus naturelle. Des rôles tels que celui d'expert et d'intervieweur structurent la conversation et allègent la charge linguistique.
- *Poster-Sessions*⁵, *Gallery Walks*⁶ ou des *World-Cafe*⁷ offrent des avantages supplémentaires : les apprenants expliquent plusieurs fois le même contenu, ce qui leur permet de gagner en assurance à chaque fois. La répétition ne devient pas ennuyeuse.
- Les formats de transfert créatifs tels que les podcasts, les courtes vidéos explicatives, les jeux de rôle d'un point de vue historique ou les simulations allient motivation et profondeur disciplinaire et ouvrent de multiples possibilités d'expression.

20.2 FEEDBACK ET ÉVALUATION LORS DES PRÉSENTATIONS

Dans l'enseignement EMILE, les présentations servent avant tout à rendre visible la compréhension disciplinaire. En conséquence, l'évaluation ne porte pas sur la perfection linguistique, mais sur la capacité des apprenants à présenter des contenus disciplinaires de manière compréhensible. Cela vaut pour tous les âges, de la maternelle au secondaire. Une forme de retour d'information sélective et transparente est ici essentielle. Tout ce qui est encore incertain sur le plan linguistique n'est pas abordé. Au contraire, le retour d'information porte sur des éléments délibérément sélectionnés. L'accent est mis sur la clarté disciplinaire et l'utilisation fonctionnelle de la langue.

Voici quelques exemples de questions clés pour l'évaluation et le retour d'information :

- *Le contenu disciplinaire est-il compréhensible ?*
- *Les termes ou concepts centraux sont-ils utilisés de manière reconnaissable ?*
- *Une structure interne est-elle reconnaissable (par exemple, ordre, cause-effet, comparaison) ?*

⁴ Stationenarbeit : <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/stationenarbeit/>

⁵ Poster Session : <https://komfortzonen.de/poster-session-gallery-walk/>

⁶ Gallery Walk : <https://www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/classroom-gallery-walk/>

⁷ World-Cafe : <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/world-cafe/>

Les aspects tels que l'accent, la correction grammaticale totale ou l'expression orale libre sans aide ne sont pas prioritaires. Les aides linguistiques sont autorisées et souhaitées, car elles favorisent la réflexion disciplinaire et ne doivent pas être considérées comme un déficit.

Exemple pratique :

Un enfant explique l'habitat « Wald » à l'aide d'une affiche : « *Hier lebt der Fuchs. Er hat Fell. Er findet Essen im Wald.* »

Réaction possible de l'enseignant : « *Du hast gut gezeigt, wo der Fuchs lebt, und erklärt, was er dort findet. Besonders klar war, dass du den Wald als Lebensraum beschrieben hast.* »

Modélisation linguistique facultative : « *Man kann auch sagen: Der Fuchs lebt im Wald, weil er dort Nahrung findet.* »

Il n'y a pas de correction des articles ou de la structure de la phrase. Le retour se concentre sur :

- l'exactitude disciplinaire,
- la compréhensibilité,
- l'élargissement ciblé d'une structure centrale.

La présentation est ainsi utilisée comme un moment d'apprentissage : les élèves découvrent que leur réflexion disciplinaire compte et que la langue les aide à développer cette réflexion.



À retenir

La présentation dans l'enseignement EMILE rend la réflexion disciplinaire visible et favorise le développement des compétences orales – dans le cadre d'un dialogue, avec un soutien, mais sans se concentrer sur la perfection linguistique.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans le chapitre 20. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

21. DÉVELOPPER SYSTÉMATIQUEMENT SES COMPÉTENCES RÉDACTIONNELLES

L'écriture joue un rôle central dans l'enseignement EMILE : elle est à la fois un outil de réflexion disciplinaire et un espace de développement linguistique. Alors que la production orale favorise avant tout la négociation commune des significations, l'écriture rend la compréhension disciplinaire durablement visible, vérifiable et perfectible. Les apprenants organisent leurs pensées, précisent les liens et consignent par écrit leurs connaissances disciplinaires.

Une pratique de l'écriture orientée EMILE ne vise donc pas à produire des textes linguistiquement parfaits ou stylistiquement raffinés. Ce qui est déterminant, c'est plutôt que les contenus disciplinaires soient présentés correctement, que les termes centraux soient utilisés de manière fonctionnelle et que les pensées soient structurées de manière compréhensible. La langue d'enseignement n'est pas considérée comme une fin en soi, mais comme un moyen d'expliquer, de justifier ou de comparer des relations disciplinaires. Des aspects tels que la correction grammaticale totale ou les subtilités linguistiques passent au second plan au profit de la clarté disciplinaire.

Afin de permettre systématiquement cette forme d'écriture, l'écriture dans l'enseignement EMILE est souvent organisée sous la forme d'un atelier d'écriture. L'atelier d'écriture EMILE considère l'écriture comme un processus : soutenu, construit étape par étape et étroitement lié aux objectifs d'enseignement disciplinaires. Ce chapitre présente comment les compétences en écriture peuvent être développées de cette manière dans l'enseignement EMILE, en tant que production linguistique écrite qui soutient l'enseignement disciplinaire et favorise le développement linguistique de façon ciblée.

21.1 L'ATELIER D'ÉCRITURE EMILE

L'atelier d'écriture EMILE se concentre sur des formats d'écriture fonctionnels qui rendent visible la pensée disciplinaire et peuvent être bien accompagnés sur le plan linguistique. Il ne s'agit pas de textes longs ou littérairement exigeants, mais de tâches d'écriture gérables avec un objectif disciplinaire clair. Il s'agit par exemple de textes explicatifs courts, d'arguments structurés, de présentations de causes et d'effets, de textes comparatifs, de protocoles ou de résumés, qui sont développés progressivement à partir de mots-clés pour former des phrases cohérentes.

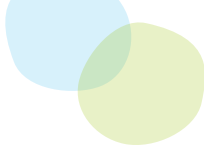
Ces formats sont pertinents sur le plan disciplinaire et permettent de développer systématiquement les compétences rédactionnelles sans surcharger les apprenants. L'écriture n'est pas considérée comme une performance ponctuelle, mais comme une partie du processus d'apprentissage dans lequel la pensée est clarifiée, précisée et développée.

Les aides linguistiques constituent un élément central de l'atelier d'écriture. Les listes de mots, les débuts de phrases et les aides à la structure soutiennent le processus d'écriture sans le remplacer. Leur fonction didactique consiste à mettre en évidence les termes importants pour un sujet, les actions linguistiques attendues (par exemple expliquer, justifier ou comparer) et la manière dont les idées disciplinaires peuvent être organisées sur le plan linguistique. Ces aides facilitent la formulation, garantissent la précision disciplinaire et favorisent la transition entre le langage courant et le langage éducatif. Elles fournissent une orientation sans anticiper le contenu.

L'atelier d'écriture EMILE comprend également la révision ciblée de textes. La révision n'est pas conçue comme un cycle de correction complet, mais est délibérément limitée et conçue pour être efficace sur le plan pédagogique. Au lieu de réviser des textes entiers, les apprenants se concentrent sur des aspects individuels, tels que l'utilisation de termes disciplinaires centraux, la clarté des relations de cause à effet ou la précision d'un paragraphe sélectionné. La révision reste ainsi gérable, motivante et pertinente sur le plan disciplinaire. Elle sert à affiner le contenu et la langue, et non à atteindre la perfection.

21.2 DIFFÉRENCIATION DANS L'ATELIER D'ÉCRITURE EMILE

L'atelier d'écriture EMILE est différencié dans sa conception. Il permet à tous les apprenants d'accéder au même objectif d'enseignement disciplinaire, mais leur offre différents chemins pour y parvenir. La différenciation ne résulte pas de tâches différentes, mais de différents degrés de soutien linguistique et de différentes formes de mise en œuvre.



Les apprenants travaillent avec des débuts de phrases, des listes de mots ou des aides à la structure dans la mesure où ils en ont besoin. La longueur du texte, la formulation linguistique ou la forme de présentation peuvent varier, tant que le cœur du sujet reste reconnaissable. Les possibilités de choix favorisent l'autonomie et permettent aux apprenants d'assumer la responsabilité de leur processus d'écriture.

Un principe central de l'atelier d'écriture est donc le suivant : tous les élèves écrivent sur le même thème et poursuivent le même objectif disciplinaire, mais pas avec les mêmes moyens linguistiques. Cette logique est fondamentale pour l'enseignement EMILE dans son ensemble. La différenciation ne signifie pas ici une simplification du contenu disciplinaire, mais une adaptation précise du soutien linguistique.

21.3 FEEDBACK ET ACCOMPAGNEMENT DANS L'ATELIER D'ÉCRITURE EMILE

Dans l'atelier d'écriture EMILE, le personnel enseignant joue un rôle d'accompagnement et de guidage. L'écriture n'est pas évaluée de manière définitive, mais soutenue tout au long du processus. Le feedback sert à poursuivre l'enseignement disciplinaire et linguistique, et non à « réparer » les textes.

Le retour d'information se concentre sur l'exactitude disciplinaire, la compréhensibilité et l'utilisation fonctionnelle des termes clés. L'enseignant ou l'enseignante attire l'attention sur ce qui est essentiel pour l'objectif d'enseignement disciplinaire et met en évidence les points où le contenu a été clairement présenté ou peut encore être précisé. Les écarts linguistiques individuels ou les imprécisions formelles ne sont pas au premier plan.

Les retours brefs et ciblés ont fait leurs preuves : les passages réussis du texte sont marqués, les messages centraux sont mis en évidence ou complétés par de brèves remarques. Le retour par les pairs peut également faire partie de l'atelier d'écriture, à condition qu'il soit clairement guidé et qu'il se concentre sur la compréhensibilité disciplinaire.

Les aides linguistiques restent visibles et accessibles, mais sont considérées comme des propositions. À mesure que leur assurance grandit, les apprenants les utilisent de manière de plus en plus autonome ou y renoncent délibérément. Il en résulte une culture du retour d'information qui rassure, invite à poursuivre le travail et n'interrompt pas le flux d'écriture.

De cette manière, l'écriture dans l'enseignement EMILE devient un processus d'apprentissage efficace : les apprenants utilisent la langue pour réfléchir de manière disciplinaire, clarifier des liens et exprimer leurs connaissances avec plus de précision. L'écriture favorise ainsi non seulement le développement linguistique, mais contribue également de manière significative à l'enseignement disciplinaire.

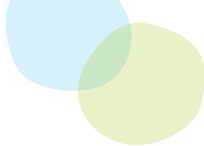
21.4 L'ÉCRITURE EN GROUPE COMME PASSERELLE D'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

Dans l'enseignement EMILE, l'écriture en groupe ne remplace pas l'écriture individuelle, mais constitue un pont didactique ciblé. Elle crée un cadre protégé dans lequel la réflexion disciplinaire peut être testée sur le plan linguistique avant que les apprenants ne s'attaquent seuls à cette tâche. L'écriture en groupe ne considère pas l'écriture comme une situation de performance, mais comme un processus d'apprentissage commun dans lequel la langue naît, se développe et se négocie.

Écriture en groupe : penser de manière disciplinaire, négocier linguistiquement

Lorsqu'on écrit à plusieurs, la responsabilité linguistique est partagée. Les mots sont recherchés ensemble, les phrases sont formulées en commun et les contenus sont négociés dans le cadre d'un dialogue. Cela réduit la pression linguistique qui pèse sur chaque apprenant et favorise la participation, même chez les apprenants qui manquent d'assurance sur le plan linguistique. La langue naît de l'échange et non de manière isolée sur une feuille blanche.

En même temps, l'écriture en groupe rend visible la réflexion disciplinaire. Les élèves doivent décider ensemble ce qui est pertinent en termes de contenu, comment les liens peuvent être présentés et pourquoi une formulation particulière est disciplinairement appropriée. L'écriture devient ainsi un processus de réflexion qui peut être entendu, discuté et corrigé. Ce format est particulièrement efficace pour développer le langage scolaire : les termes disciplinaires, les structures de phrases typiques et les modèles de justification sont créés de manière co-constructive. Ce qui ne peut pas encore être formulé seul devient possible dans le cadre d'un processus commun.



Cependant, l'écriture en groupe n'est pas une fin en soi, mais une étape préparatoire. Elle est souvent suivie d'une phase au cours de laquelle les apprenants rédigent leur propre version du texte. Le travail commun sert de modèle linguistique et d'orientation à partir duquel les textes individuels peuvent être développés. La transition de l'écriture commune à l'écriture autonome est ainsi préparée de façon ciblée.

Structurer l'écriture collective de façon ciblée

Pour que l'écriture collective reste efficace sur le plan pédagogique, il faut une conception consciente de l'enseignement. Les tâches doivent être clairement formulées et prescrire une action linguistique sans ambiguïté, par exemple expliquer, justifier ou comparer. Des aides à la structure telles que des consignes de paragraphes, des débuts de phrases ou des listes de mots visibles facilitent le processus d'écriture et garantissent que tous les apprenants restent impliqués. Il s'est également avéré efficace de répartir clairement les rôles au sein du groupe (par exemple pour la collecte d'idées, la formulation, la structure ou les termes disciplinaires) afin de répartir les responsabilités et d'éviter la domination de certains individus.

Une idée fausse courante consiste à assimiler l'écriture en groupe à une simple copie collective. L'enseignement EMILE lutte spécifiquement contre cela en concevant des tâches qui nécessitent une transformation du contenu, par exemple en passant du texte au graphique puis de nouveau au texte, en changeant de perspective ou en limitant clairement la longueur du texte. Une bonne écriture en groupe modifie le contenu et le reformule, elle ne le reproduit pas.

Feedback dans l'écriture en groupe : soutenir plutôt qu'évaluer

Le retour d'information dans l'écriture collective est un accompagnement, pas une évaluation. Il porte sur la compréhensibilité, la structure disciplinaire et l'utilisation appropriée des termes clés. L'écriture collective est un temps d'apprentissage, pas une évaluation des performances, et offre un espace pour tester, développer et consolider la langue. Pour que l'écriture collective favorise la réflexion disciplinaire et permette la participation linguistique, il faut des tâches claires, un soutien adapté et un accompagnement ciblé de la part du personnel enseignant. Les suggestions pratiques suivantes montrent comment l'écriture collective peut être conçue pour conduire systématiquement les apprenants à l'écriture autonome.

Commencer par des consignes d'écriture claires

Formulez les consignes d'écriture pour que le contenu et l'acte linguistique soient clairs. Une consigne claire guide à la fois la réflexion disciplinaire et le langage nécessaire.

Ne dites pas : « *Schreibt einen Text zum Thema ...* », mais plutôt : « *Erklärt gemeinsam, warum ..., Begründet mit zwei Argumenten, weshalb ..., Vergleicht ... und fasst eure Ergebnisse in drei Sätzen zusammen.* »

Rendre la structure visible, ne pas la cacher

Mettez ouvertement à disposition des aides à la rédaction. Elles soulagent les élèves et empêchent que certains d'entre eux dominent le travail d'écriture :

- début de phrases au tableau ou sur des cartes
- une structure de paragraphe prédéfinie
- une courte liste de contrôle (*Haben wir ... erklärt ? Begriffe genutzt ?*)

Utiliser les rôles de façon ciblée

Travaillez avec des rôles simples et clairs, qui peuvent varier en fonction du groupe d'apprentissage. Les rôles encouragent la participation et rendent la coopération transparente :

- Collecteur d'idées (*Was wollen wir sagen ?*)
- Formuleur (*Wie sagen wir es ?*)
- Garde de la structure (*Ist der Text logisch aufgebaut ?*)
- Vérificateur/vérificatrice des termes (*Nutzen wir die Fachbegriffe ?*)

Prévoir la transformation plutôt que la copie

Concevez les tâches d'écriture en groupe pour que le contenu doive être modifié. La transformation oblige à réfléchir et empêche la simple copie :

- Graphique → Explication
- Points clés → texte cohérent
- Texte → Tableau comparatif → Explication

Utiliser l'écriture en groupe comme préparation

Prévoyez délibérément une transition vers l'écriture individuelle :

- d'abord un texte commun
- brève discussion : « *Was ist gelungen ?* »
- ensuite : rédiger sa propre version (abrégée, développée ou reformulée)

Faire des commentaires ciblés

Lors de la rédaction en groupe, ne corrigez pas tout, mais donnez un retour ciblé :

- Votre explication est structurée de manière compréhensible.
- Les termes disciplinaires sont utilisés correctement.
- Il manque encore ici le lien entre la cause et la conséquence.



À retenir

L'atelier d'écriture EMILE crée des espaces d'apprentissage dans lesquels l'écriture disciplinaire est développée collectivement grâce à la différenciation, à l'aide linguistique et au retour d'information.

22. EMILE CONCRET : EXEMPLE DE PLANIFICATION SUR LE THÈME « DIE INDUSTRIELLE REVOLUTION: URSACHEN UND FOLGEN » - DE L'ÉCRITURE ASSISTÉE À L'ÉCRITURE AUTONOME

Thème

causes et conséquences de la révolution industrielle – cours d'histoire au collège

Objectif disciplinaire

les élèves sont capables de citer et d'expliquer les causes principales de la révolution industrielle et de décrire ses premières conséquences sur la vie des gens.

Objectif linguistique

les élèves utilisent des structures causales pour présenter de manière compréhensible les liens historiques.

Phase 1 : Écriture guidée – acquérir une assurance linguistique

Après l'analyse du texte (texte factuel sur la révolution industrielle), les contenus sont consolidés ensemble. Les concepts et les liens centraux sont déjà connus. Pour la première étape de rédaction, les élèves reçoivent des structures linguistiques claires.

Consigne d'écriture : « *Ergänze die Sätze mit Informationen aus dem Text.* ».

Aide linguistique :

- Début de phrase : « *Eine Ursache der Industriellen Revolution war .../ Das führte dazu, dass...* »
- Liste de mots avec les concepts clés : « *Maschinen, Fabriken, Produktion, Arbeit, Städte.* »

Exemple de trace écrite : « *Eine Ursache der Industriellen Revolution war die Erfindung neuer Maschinen. Das führte dazu, dass Waren schneller hergestellt werden konnten.* »

À ce stade, l'accent n'est pas mis sur l'autonomie, mais sur l'orientation : les élèves apprennent à relier linguistiquement les causes et les conséquences historiques.

Phase 2 : écriture partiellement ouverte – formuler soi-même les liens

Le soutien linguistique est désormais réduit, mais la structure disciplinaire reste inchangée.

Consigne d'écriture : « *Schreibe einen kurzen Absatz (4-5 Sätze), in dem du eine Ursache der Industriellen Revolution erklärst und eine Folge beschreibst.* »

Soutien linguistique :

- Questions clés : « *Was war die Ursache ? Welche Veränderungen brachte sie ?* »
- Début de phrases, liste de mots avec des termes clés (facultatif)

Exemple de trace écrite : « *Eine wichtige Ursache der Industriellen Revolution war die Nutzung von Maschinen. In Fabriken konnten viele Produkte gleichzeitig hergestellt werden. Dadurch wurde die Arbeit schneller, aber auch anstrengender. Viele Menschen verließen das Land und zogen in die Städte, um dort Arbeit zu finden.* »

On observe ici une formulation autonome, soutenue par des questions clés disciplinaires et des termes clés.

Phase 3 : Écriture plus libre – expliquer les développements historiques

Au cours de la dernière phase, les apprenants écrivent de manière largement autonome. Les aides linguistiques ne sont plus essentielles, mais peuvent toujours être utilisées.

Consigne d'écriture : « *Erkläre in einem kurzen Sachtext (8-10 Sätze), wie die Industrielle Revolution das Leben der Menschen veränderte.* »

Critères d'évaluation (transparents dès le départ) :

- structure compréhensible (cause – conséquence)
- utilisation pertinente des concepts centraux

Exemple de trace écrite : « *Die Industrielle Revolution veränderte das Leben der Menschen grundlegend. Durch neue Maschinen entstanden viele Fabriken. Dort konnte man schneller produzieren als zuvor. Viele Menschen zogen vom Land in die Städte, um in Fabriken zu arbeiten. Das Leben in den Städten war oft schwierig, da die Arbeitszeiten lang waren. Gleichzeitig entstanden neue Möglichkeiten, Geld zu verdienen. Insgesamt führte die Industrielle Revolution zu großen sozialen Veränderungen.* »

Le texte n'est pas parfait sur le plan linguistique, mais il est pertinent sur le plan disciplinaire, structuré et compréhensible.

Révision ciblée comme étape d'apprentissage : la révision est sélective et efficace pour l'apprentissage.

Tâche de révision : « *Unterstreiche alle Stellen, an denen eine Ursache oder eine Folge genannt wird. Prüfe, ob die Zusammenhänge klar formuliert sind.* »

Les apprenants ne révisent pas l'ensemble du texte, mais un aspect clairement défini.



À retenir

Les exercices d'écriture EMILE conduisent progressivement les apprenants de la formulation assistée à la rédaction autonome de textes disciplinaires.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 21 et 22. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

23. LA RÉPÉTITION DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

L'enseignement disciplinaire dans les cours EMILE pose des exigences particulières : les apprenants ne se contentent pas d'aborder de nouveaux contenus, ils développent en même temps des moyens linguistiques pour comprendre, réfléchir et exprimer ces contenus. Cette double exigence ne peut être satisfaite par des occasions d'apprentissage ponctuelles. Les rencontres avec des termes disciplinaires, des structures linguistiques ou des processus de réflexion centraux doivent se produire à plusieurs reprises, être abordées dans différents contextes et approfondies progressivement. Ce n'est que grâce à une répétition ciblée que les apprenants acquièrent de l'assurance, reconnaissent les liens et peuvent utiliser la langue de manière de plus en plus autonome.

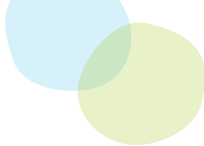
Dans l'enseignement EMILE, la répétition n'est donc pas un signe de ralentissement ou de réduction, mais un principe central de l'apprentissage durable. Elle crée les bases nécessaires pour consolider la compréhension disciplinaire, maintenir la disponibilité de la langue et rendre visible la progression de l'apprentissage.

Répétition n'est pas synonyme de répéter

La répétition ne signifie pas répéter plusieurs fois le même contenu sous une forme identique. Il s'agit plutôt de reprendre et d'approfondir les contenus d'apprentissage.

Au centre de cette approche se trouvent :

- l'application de contenus connus dans de nouveaux contextes,
- une précision linguistique croissante,
- ainsi qu'une profondeur disciplinaire croissante.



La variation consciente est typique de l'EMILE : les mêmes contenus sont traités avec d'autres actes de langage, les mêmes moyens linguistiques sont utilisés pour de nouvelles exigences disciplinaires. La répétition devient ainsi une progression de l'apprentissage, tant sur le plan disciplinaire que linguistique.

Exemple :

Un terme tel que « *Verdunstung* » apparaît d'abord lors de l'observation (« *Das Wasser verschwindet* »), puis lors de l'explication d'un modèle et enfin lors de la justification écrite d'un lien. Le terme reste le même, mais l'acte linguistique change.

Ce qui est répété dans l'enseignement EMILE

Dans l'enseignement EMILE, ce n'est pas seulement la « notion » disciplinaire qui est répétée. La répétition se réfère à plusieurs niveaux interdépendants :

- les concepts et les relations disciplinaires,
- les termes centraux et leur utilisation,
- les structures linguistiques et les modèles de phrases typiques,
- les actes de langage tels que décrire, expliquer ou justifier,
- processus de réflexion tels que la comparaison, la structuration ou l'évaluation.

L'objectif n'est pas de mémoriser isolément des éléments individuels, mais de développer des compétences linguistiques spécialisées.

Exemple :

Dans les cours de géographie, le cycle de l'eau n'est pas seulement mentionné à nouveau, mais il est ensuite abordé à travers différentes questions : d'abord de manière descriptive, puis explicative, puis comparative (par exemple, différentes zones climatiques).

Répétition tout au long du processus d'apprentissage

Dans l'enseignement EMILE, la répétition efficace n'a pas lieu seulement à la fin d'une unité. Elle accompagne l'ensemble du processus d'apprentissage.

Les points de départ typiques sont les suivants :

- après l'analyse du texte, afin de consolider les contenus essentiels,
- après les phases de vocabulaire ou de grammaire, afin de mettre en pratique les formes apprises,
- après des tâches productives, afin de regrouper et de préciser les expériences.

L'accent est progressivement déplacé de :

- soutenu vers autonome,
- réceptif à productif,
- collectif vers individuel.

La répétition devient ainsi le moteur du développement de l'apprentissage.

Une répétition planifiée plutôt que des révisions spontanées

Dans l'enseignement EMILE, la répétition est un choix délibéré.

Les révisions spontanées peuvent être utiles. Cependant, la répétition durable se produit lorsqu'elle est systématiquement intégrée dans le déroulement du cours.

Les enseignants réfléchissent à l'avance aux éléments disciplinaires et linguistiques qui doivent être disponibles en permanence.

- quels éléments disciplinaires et linguistiques doivent être disponibles en permanence,
- sous quelle forme ils doivent être repris,
- et quand l'aide linguistique peut être réduite ou supprimée.

Exemple :

Un modèle de phrase (« *Ein Grund dafür ist ...* ») est d'abord proposé de manière visible, puis repris uniquement à l'oral et enfin laissé entièrement à la disposition des apprenants.

Une répétition et une motivation à apprendre

La répétition planifiée renforce non seulement les connaissances, mais aussi la confiance dans l'apprentissage. La reconnaissance crée un sentiment de sécurité : les apprenants constatent qu'ils reconnaissent des concepts, des structures et des modes de pensée et qu'ils sont capables de les utiliser de manière de plus en plus autonome. La répétition réduit les inhibitions linguistiques, augmente la participation et renforce la volonté de prendre des risques sur le plan disciplinaire et linguistique.

Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante dans la répétition

Dans l'enseignement EMILE, l'enseignant ou l'enseignante contrôle la répétition par une observation ciblée et des décisions conscientes.

Il ou elle perçoit

- ce qui est stable sur le plan disciplinaire et linguistique,
- ce qui nécessite encore un soutien et
- quels éléments doivent être repris sous une nouvelle forme.

L'enseignant agit alors en tant qu'observateur des processus d'apprentissage, structurant et modérateur du développement disciplinaire et linguistique.



À retenir

Une révision ciblée dans l'EMILE renforce la confiance, approfondit la compréhension disciplinaire et favorise l'acquisition d'une autonomie linguistique.

24. RÉFLEXION, FEEDBACK, DIAGNOSTIC DU NIVEAU D'APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION DES PERFORMANCES DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

L'enseignement EMILE est conçu comme un processus. L'enseignement disciplinaire et linguistique se développe au fil du temps, à travers l'expérimentation, le retour d'information et l'adaptation. La réflexion, le retour d'information, le diagnostic des acquis et l'évaluation des performances servent avant tout à accompagner les processus d'apprentissage.

Ce chapitre traite de la manière dont l'apprentissage dans les cours EMILE peut être rendu visible, tant pour les apprenants que pour les enseignants. La réflexion aide à prendre conscience de la compréhension disciplinaire et de l'utilisation linguistique. Le retour d'information aide les apprenants à identifier les prochaines étapes. Le diagnostic des acquis et l'évaluation des performances fournissent une orientation lorsqu'ils sont transparents, différenciés et conçus pour favoriser l'apprentissage.

Ce chapitre présente comment ces éléments peuvent interagir dans l'enseignement EMILE sans interrompre les processus d'apprentissage ni surcharger les apprenants. L'accent est mis sur des formats adaptés à la vie quotidienne, des critères clairs et une attitude qui considère l'apprentissage comme un processus continu et non comme une succession d'évaluations isolées.

24.1 BOUCLES DE RÉFLEXION, FEEDBACK PAR LES PAIRS ET COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS

Les boucles de réflexion sont de courts moments délibérément prévus dans l'enseignement, pendant lesquels les apprenants prennent conscience de leur apprentissage et le classent. Elles ne servent ni à l'évaluation ni à l'analyse détaillée, mais à l'orientation : *qu'ai-je compris sur le plan disciplinaire ? Comment ai-je utilisé la langue ? Qu'est-ce qui était facile, qu'est-ce qui était difficile ?*

Dans l'enseignement EMILE, les boucles de réflexion sont particulièrement importantes, car deux processus d'apprentissage se déroulent simultanément : l'enseignement disciplinaire et la maîtrise linguistique. Sans réflexion ciblée, il est souvent difficile de déterminer si les difficultés sont d'ordre disciplinaire ou linguistique, ou si elles résultent de leur interaction. La réflexion soulage, car elle permet de mettre en évidence rapidement les difficultés.

Les boucles de réflexion sont délibérément conçues pour être faciles d'accès. Elles ne durent généralement qu'une à cinq minutes et permettent différentes formes d'expression. Souvent, des mots-clés, de brèves interventions orales, des marques ou des signaux non verbaux suffisent. L'objectif n'est pas l'exhaustivité, mais la perception.

Exemples typiques de réflexions dans l'enseignement EMILE :

- Sur le plan disciplinaire : « *qu'ai-je compris aujourd'hui ? Qu'est-ce qui était nouveau ou surprenant ?* »
- Sur le plan linguistique : « *quels mots ou modèles de phrases ai-je utilisés ? En quoi la langue m'a-t-elle aidé ?* »
- Processus : « *qu'est-ce qui m'a paru facile ? Qu'est-ce qui m'a paru difficile et pourquoi ?* »

Ces questions peuvent être adaptées à l'âge et au niveau des élèves. Au primaire, il suffit souvent de montrer, de cocher ou d'utiliser des phrases courtes. Au collège, on peut ajouter des mots-clés ou de courtes notes écrites.

Les boucles de réflexion ne sont pas « insérées » spontanément, mais planifiées à l'avance. Elles sont particulièrement utiles après :

- l'analyse de texte,
- un travail en groupe ou en binôme,
- des présentations ou des phases productives.

Cela permet de maintenir le flux d'apprentissage tout en aidant les apprenants à s'orienter. La réflexion ne ralentit pas l'enseignement, elle le rend plus ciblé.

Dans l'enseignement EMILE, **le feedback entre pairs** est un format d'apprentissage et non un outil d'évaluation. Les apprenants se donnent mutuellement un retour d'information afin de clarifier leur compréhension disciplinaire et d'améliorer leur intelligibilité linguistique. Il est essentiel de définir clairement le cadre : le feedback entre pairs est un soutien, il est ciblé et ne met pas l'accent sur la langue.

Dans l'EMILE, le feedback par les pairs ne signifie pas tout commenter. Il s'agit plutôt de se concentrer sur quelques aspects centraux, tels que :

- La notion disciplinaire est-elle compréhensible ?
- Les termes centraux sont-ils utilisés ?
- La structure est-elle reconnaissable ?

Pour que le feedback entre pairs reste efficace pour l'apprentissage, il faut des critères clairs et des aides linguistiques. Des débuts de phrases tels que « *Ich habe verstanden, dass ..., Gut erkennbar war ..., Noch unklar ist ...* » permettent de donner un feedback même avec des moyens linguistiques limités.

Le **retour d'information des enseignants** dans les cours EMILE suit un principe clair : tout ce qui est faux n'est pas important pour le moment. Le personnel enseignant décide délibérément sur quoi il se concentre afin de soutenir les processus d'apprentissage plutôt que de les bloquer.

Le retour d'information se fait à trois niveaux :

- disciplinaire : *le contenu est-il correct ? Les liens sont-ils compréhensibles ?*
- linguistique et fonctionnel : *la langue soutient-elle la réflexion disciplinaire ? Les concepts centraux sont-ils compréhensibles ?*
- Au niveau du processus : *quelles stratégies ont été utiles ? Où un soutien était-il nécessaire ?*

La correction grammaticale absolue ou les subtilités stylistiques ne sont pas au premier plan. Elles relèvent, le cas échéant, d'autres contextes d'apprentissage et non de l'enseignement EMILE.

Le retour d'information se fait souvent par le biais de modélisations, de questions ou de brèves remarques, et non par des analyses détaillées des erreurs.

24.2 DIAGNOSTIC DU NIVEAU D'APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION DES PERFORMANCES

Dans l'enseignement EMILE, le diagnostic des acquis scolaires repose avant tout sur l'observation. Il ne s'agit pas de demander : « *Quelles sont les compétences linguistiques parfaites des apprenants ?* », mais plutôt : « *Que peuvent-ils montrer sur le plan disciplinaire avec les moyens linguistiques dont ils disposent actuellement ?* ».

Les éléments suivants sont par exemple pertinents pour le diagnostic :

- la participation à des discussions disciplinaires,
- utilisation de termes clés,
- la capacité à expliquer ou à justifier des liens,
- l'autonomie croissante dans l'utilisation de la langue.

Ces observations sont prises en compte dans la planification des cours : *où un soutien supplémentaire est-il nécessaire ? Où peut-il être réduit ?*

L'évaluation des performances dans l'enseignement EMILE reste axée sur les matières. La langue est prise en compte, mais n'est pas pénalisée. L'évaluation porte sur la compréhension des matières et non sur l'absence d'erreurs linguistiques.

Une distinction claire a fait ses preuves :

- les critères disciplinaires sont au premier plan.
- Les critères linguistiques sont limités, transparents et préalablement définis.

Dans la pratique, cela signifie que

- la compréhensibilité compte plus que la correction formelle.
- Les termes disciplinaires centraux sont plus pertinents que les structures de phrases complexes.
- La part linguistique dans l'évaluation reste raisonnable.

L'évaluation formative domine le quotidien scolaire, l'évaluation sommative est utilisée de manière ponctuelle et clairement encadrée.

24.3 INTERACTION ENTRE LES ÉLÉMENTS – RÉFLEXION, FEEDBACK, DIAGNOSTIC ET ÉVALUATION

Dans l'enseignement EMILE, la réflexion, le feedback entre pairs, le retour d'information, le diagnostic du niveau d'apprentissage et l'évaluation ne fonctionnent pas de manière isolée. Ils forment une boucle d'apprentissage : les apprenants travaillent sur le sujet, réfléchissent brièvement, reçoivent un retour de leurs pairs et adaptent leur approche. L'apprentissage devient ainsi cyclique et axé sur le développement. Le progrès ne résulte pas de la pression, mais de l'orientation.



À retenir

Le retour d'information et l'évaluation dans l'enseignement EMILE accompagnent les processus d'apprentissage, rendent la compréhension disciplinaire visible et ouvrent la voie aux prochaines étapes d'apprentissage – de manière propice à l'apprentissage, transparente et axée sur le processus.

25. UTILISER L'IA DE MANIÈRE JUDICIEUSE POUR LE RETOUR D'INFORMATION, LE DIAGNOSTIC DU NIVEAU D'APPRENTISSAGE ET L'ÉVALUATION DES PERFORMANCES

L'utilisation de l'IA dans l'enseignement EMILE peut soulager efficacement les enseignants si elle s'inscrit dans un cadre didactique clair. L'IA peut aider à formuler des critères, à préciser les commentaires linguistiques et à créer de la transparence. Cependant, les jugements pédagogiques, les évaluations et les décisions concernant les processus d'apprentissage restent toujours du ressort du personnel enseignant.

DANS QUELS DOMAINES L'IA PEUT-ELLE APPORTER UN SOUTIEN UTILE DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE ?

Rendre les critères visibles et gérables

L'IA est particulièrement adaptée pour formuler clairement des critères disciplinaires et linguistiques et les réduire à quelques aspects centraux. Dans l'enseignement EMILE notamment, cela permet d'éviter les incertitudes et de rendre les attentes transparentes.

Exemple de prompt (interdisciplinaire) :

J'enseigne en dispositif EMILE au collège. Les apprenants doivent expliquer un contexte disciplinaire. Créez des propositions pour un maximum de cinq critères d'évaluation, séparés par contenu disciplinaire et langue (fonctionnel, pas grammatical).

Intérêt didactique :

- critères clairs au lieu de formulations vagues
- langage cohérent pour plusieurs tâches
- meilleure compréhension pour les apprenants

Séparer les aspects disciplinaires et linguistiques sans les dissocier

L'un des principaux avantages didactiques du EMILE réside dans la distinction claire entre les performances disciplinaires et les performances linguistiques. L'IA peut aider à préparer cette séparation de manière claire, sans surévaluer la langue.

Exemple de prompt (géographie, niveau collège) :

Formulez des critères d'évaluation pour une explication du cycle de l'eau. Faites clairement la distinction entre les critères disciplinaires et les critères linguistiques (compréhensibilité, termes disciplinaires, structure). Évitez les règles grammaticales.

Formulations adaptées à l'âge et au niveau

L'IA est particulièrement utile lorsque les critères ou les commentaires doivent être adaptés à différents âges.

Exemple de prompt (niveau primaire) :

Formulez ces critères d'évaluation pour ce qu'ils soient compréhensibles pour des enfants de CE2.

Exemple de prompt (niveau collège) :

Formulez les mêmes critères de manière objective et précise pour les élèves de 4e.

Ainsi, le « langage des enseignants » devient une orientation adaptée aux apprenants.

Cohérence entre les unités d'enseignement

L'IA peut aider à rendre les grilles d'évaluation cohérentes d'une tâche à l'autre et à rendre la progression visible.

Exemple de prompt :

Réviser ces critères afin qu'ils soient plus exigeants pour une deuxième tâche, tout en conservant la même structure de base.

QUAND L'IA NE DOIT PAS ÊTRE UTILISÉE DANS L'EMILE

Pour ce guide, une distinction claire est essentielle. L'IA ne connaît ni le groupe d'apprentissage ni le parcours d'apprentissage individuel. L'IA ne devrait pas être utilisée pour :

- Évaluation automatique des performances des élèves
- attribution des notes
- Comparaison entre les élèves
- Commentaires axés sur les lacunes
- Évaluations linguistiques « objectives » sans connaissance du processus d'apprentissage

UNE PROGRESSIVITÉ DANS L'EMILE DIDACTIQUEMENT IRRÉPROCHABLE GRÂCE À L'IA

Une progression éprouvée se divise en étapes clairement distinctes :

Étape 1 : clarifier l'objectif pédagogique et l'action linguistique (sans IA)

Exemple :

les apprenants doivent expliquer les causes d'un événement historique.

Étape 2 : utiliser l'IA pour recueillir des idées

Exemple de prompt :

Créez des propositions de critères d'évaluation pour un exercice d'explication en cours d'histoire (niveau collège).

Étape 3 : sélection et pondération par l'enseignant

- Quels sont les critères essentiels ?
- Qu'est-ce qui n'est délibérément pas évalué ?

Étape 4 : formulation adaptée aux apprenants à l'aide de l'IA

Exemple de prompt :

Formulez ces critères pour ce qu'ils soient compréhensibles pour des élèves de 14 ans.

Étape 5 : développer des modules de phrases pour le feedback

Exemple de prompt (biologie, niveau collège) :

Formulez des phrases de feedback valorisantes sur l'explication d'un processus biologique. Focus : compréhension disciplinaire, intelligibilité, développement.

Exemples de commentaires :

- *Ton explication montre que tu as compris le processus, en particulier...*
- *Le lien est clairement identifiable, la prochaine fois, tu pourrais...*

Utiliser l'IA pour la réflexion et le diagnostic du niveau d'apprentissage

Les questions de réflexion peuvent également être bien préparées à l'aide de l'IA, de manière particulièrement accessible et adaptée à l'âge.

Exemple de question (niveau collège) :

Formulez de courtes questions d'auto-réflexion sur l'enseignement disciplinaire et l'utilisation de la langue dans les cours EMILE.

Questions possibles qui aident à évaluer le niveau d'apprentissage sans porter de jugement :

- *Qu'ai-je compris aujourd'hui sur le plan disciplinaire ?*
- *Quels mots ai-je utilisés ?*
- *Qu'est-ce qui m'a paru facile, qu'est-ce qui m'a paru difficile ?*



À retenir

L'IA peut apporter de la clarté et ouvrir des options, mais c'est l'enseignant ou l'enseignante qui prend les décisions didactiques.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 23 à 25. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

26. APPRENDRE EN ENSEIGNANT AVEC DES PARTENAIRES D'APPRENTISSAGE DANS LES COURS EMILE

L'EMILE associe la réflexion disciplinaire au traitement linguistique. L'apprentissage par l'enseignement (LdL⁸) avec des partenariats d'apprentissage active les deux niveaux simultanément : la compréhension disciplinaire est vérifiée, structurée et approfondie, tandis que la langue est utilisée de manière fonctionnelle et significative. Les concepts sont affinés, les liens clarifiés et les structures linguistiques consolidées par une utilisation répétée.

Celui qui explique ordonne sa propre pensée. Celui qui écoute pose des questions, complète et demande des éclaircissements. Le dialogue rend l'enseignement disciplinaire visible et permet de le travailler sur le plan linguistique. En même temps, le travail avec des partenaires d'apprentissage réduit la pression linguistique. La langue peut être expérimentée, simplifiée, corrigée et développée sans se concentrer sur la performance ou l'évaluation. Cela crée un sentiment de sécurité et encourage la participation active. Apprendre en enseignant dans l'EMILE ne signifie pas que les apprenants doivent faire de longs exposés ou des présentations parfaites. Il s'agit plutôt de moments d'explication courts et clairement structurés sous forme de dialogue. L'explication se fait par petites étapes et est soutenue par la langue.

Partenaires d'apprentissage dans l'EMILE - Compréhension des rôles

Dans l'EMILE, les partenaires d'apprentissage ne sont ni des experts confirmés ni des débutants, il n'y a pas de groupes de niveau et pas de rôles permanents. Ils forment plutôt des alliances de travail temporaires, axées sur des tâches, qui changent de manière flexible et sont conçues sur un pied d'égalité. L'apprentissage par l'enseignement est particulièrement efficace lorsque les partenaires d'apprentissage s'aident mutuellement à réfléchir et à s'exprimer, peuvent poser des questions et travaillent ensemble à la compréhension.

Formats dialogiques LdL dans l'enseignement EMILE

Dans l'EMILE, l'apprentissage par l'enseignement peut être mis en œuvre dans divers formats dialogiques, par exemple par des explications en tandem, où une personne explique et l'autre écoute, pose des questions ou complète. Ce format est particulièrement adapté aux nouveaux termes disciplinaires, processus ou contextes. Les rôles d'experts dans les partenariats d'apprentissage sont également efficaces : de petits groupes ou des duos prennent la responsabilité d'un aspect et l'expliquent aux autres. La responsabilité disciplinaire et l'action linguistique sont ainsi partagées.

D'autres formats éprouvés sont les stations d'apprentissage ou les galeries d'art, où les apprenants expliquent leurs résultats à plusieurs reprises et acquièrent une plus grande assurance linguistique grâce à la répétition. L'écriture en groupe avec fonction explicative, où les décisions sont justifiées collectivement, permet également de prendre conscience de la langue. Enfin, dans l'EMILE, les présentations servent à la compréhension et non à l'évaluation.

Soutien linguistique dans l'apprentissage par l'enseignement

Dans le cadre de l'EMILE, l'apprentissage par l'enseignement avec des partenaires d'apprentissage ne fonctionne qu'avec un soutien linguistique ciblé. Des débuts de phrases tels que « Wir werden nun erklären... » ou « Ein wichtiger Punkt ist ... », des listes de mots visibles, des visualisations ainsi que des limites claires en termes de temps et de volume facilitent l'apprentissage linguistique et fournissent des repères. L'apprentissage par l'enseignement a besoin de tels supports pour être efficace. Sans étayage, il y a un risque de surcharge linguistique.

Le rôle de l'enseignant dans le cadre dialogique de l'apprentissage par l'enseignement

L'enseignant reste un acteur central dans l'apprentissage par l'enseignement. Il structure les formats des tâches, modélise la langue, fournit une aide linguistique, observe les processus d'apprentissage et intervient si nécessaire pour apporter son soutien. Son rôle est celui d'un metteur en scène de l'apprentissage, et non celui d'un spectateur. Les partenariats d'apprentissage ont besoin d'un cadre clair, mais pas de contrôle.

⁸ LdL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren

Apprendre en enseignant et réflexion

L'apprentissage par l'enseignement est particulièrement efficace dans l'EMILE lorsqu'il s'inscrit dans des boucles de réflexion et de rétroaction. De brefs moments de réflexion, des commentaires entre pairs et des retours ciblés aident les apprenants à prendre conscience de leurs actions disciplinaires et linguistiques.

Voici quelques questions de réflexion typiques :

- *Qu'est-ce qui t'a aidé à expliquer ?*
- *Quels mots étaient importants ?*
- *Qu'est-ce qui était compréhensible, qu'est-ce qui n'était pas clair ?*



À retenir

Apprendre en enseignant dans le cadre d'un cours EMILE développe la réflexion disciplinaire dans le cadre d'échanges et rend la langue fonctionnelle.

27. FORMES D'APPRENTISSAGE OUVERTES, L'APPRENTISSAGE AGILE ET GESTION DE CLASSE DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

Les cours EMILE reposent sur la participation active, pratique et linguistique des apprenants. L'enseignement disciplinaire et le développement linguistique ne se font pas uniquement par l'écoute, mais aussi par la pratique, l'explication, la négociation et l'application. Les formes d'apprentissage ouvertes et les environnements d'apprentissage agiles offrent de grandes opportunités à cet égard. Pour qu'ils soient efficaces dans les cours EMILE, ils ont avant tout besoin d'un cadre clair et fiable.

27.1 FORMES D'APPRENTISSAGE OUVERTES – VOIES OUVERTES, OBJECTIFS FIXES

Les formes d'apprentissage ouvertes sont facilement mal comprises dans l'enseignement EMILE. « Ouvert » ne signifie pas ici non planifié, arbitraire ou sans contrôle linguistique. Les formes d'apprentissage ouvertes se caractérisent plutôt par le fait que les apprenants peuvent emprunter différentes voies dans le cadre d'objectifs disciplinaires et linguistiques clairement définis. La clarté des objectifs est préservée, mais l'accès à ceux-ci est ouvert.

Les formes d'apprentissage ouvertes dans l'EMILE se caractérisent généralement par le fait que les apprenants ont le choix, peuvent utiliser différentes approches pour aborder le même contenu disciplinaire et jouent un rôle actif dans le processus d'apprentissage. C'est précisément cela qui crée un espace pour la participation linguistique.

Parmi les formes d'apprentissage ouvertes qui ont fait leurs preuves dans l'EMILE, on peut citer l'apprentissage par stations, les ateliers d'apprentissage et les projets. Dans le cadre de l'apprentissage par stations, les apprenants travaillent sur plusieurs tâches relatives à un même thème, souvent à différents niveaux. Une particularité spécifique à l'EMILE est que chaque station est clairement définie non seulement sur le plan disciplinaire, mais aussi sur le plan linguistique : elle comprend des termes clés, des débuts de phrases et une action linguistique claire.

Les ateliers d'apprentissage permettent des phases de travail plus longues, au cours desquelles les apprenants documentent leurs résultats intermédiaires et utilisent la langue tout au long du processus. Ce format offre beaucoup de possibilités pour un travail sensible à la langue, en particulier dans les cours de sciences, de géographie ou de biologie. Enfin, le travail de projet aborde des questions réelles et aboutit à des produits visibles tels que des affiches, des présentations ou des podcasts. Ici, la langue n'est pas pratiquée, mais utilisée comme un outil de travail – l'enseignement disciplinaire devient visible et partageable.

27.2 L'APPRENTISSAGE AGILE - APPRENDRE PAR ÉTAPES

La méthodologie « apprentissage agile⁹ » est particulièrement adaptée à l'enseignement EMILE, car elle considère l'apprentissage comme un processus continu. Elle est moins axée sur le produit final et structure plutôt les parcours d'apprentissage en étapes claires, accompagnées de réflexion et d'ajustements.

Les éléments centraux des formes d'apprentissage agiles sont des objectifs d'apprentissage clairs, des phases de travail courtes, des moments de réflexion réguliers et des résultats intermédiaires visibles. Cette structure soulage les apprenants sur le plan linguistique et disciplinaire, car les exigences ne sont pas regroupées, mais traitées étape par étape.

Les sprints d'apprentissage en sont un exemple éprouvé. Dans un laps de temps clairement défini, d'environ 20 à 30 minutes, les apprenants travaillent sur une tâche concrète, par exemple expliquer un processus ou comparer deux phénomènes. Ensuite, une brève réflexion s'ensuit : *qu'est-ce qui était difficile ? Quels mots ou modèles de phrases ont été utiles ? La langue est ici consciemment perçue et développée.*

Les tableaux Kanban¹⁰, analogiques ou numériques, sont également bien adaptés à l'enseignement EMILE. Avec des colonnes telles que « À faire », « En cours » et « Expliqué », le processus d'apprentissage devient visible et la langue peut être expérimentée comme faisant partie intégrante de ce processus. Les séances de révision, au cours desquelles les apprenants expliquent leurs résultats intermédiaires, posent des questions et reçoivent des commentaires, intègrent également de manière naturelle l'apprentissage par l'enseignement.

27.3 GESTION DE LA CLASSE - CRÉER UN ENVIRONNEMENT SÛR POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Les formes d'apprentissage ouvertes et les environnements d'apprentissage agiles ne peuvent déployer leur potentiel dans EMILE que s'ils s'accompagnent d'une gestion claire de la classe (Classroom-Management¹¹). C'est précisément parce que les apprenants doivent travailler de manière très autonome et utiliser activement la langue qu'ils ont besoin d'orientation et de sécurité.

Les éléments centraux d'une gestion de classe adaptée à l'EMILE sont des routines claires, des phases fixes et des formes de travail récurrentes. Des débuts de phrases connus, des objectifs transparents et une langue visible facilitent la réflexion et la communication. Les apprenants savent ce qui est attendu d'eux sur le plan disciplinaire et quelle langue ils doivent utiliser pour cela.

La langue doit toujours être disponible dans la salle : grâce à du vocabulaire affiché au mur, des débuts de phrases, des visualisations ou des aides à la structure. La clarification des rôles est tout aussi importante : qui explique ? Qui pose des questions ? Qui documente ? Les responsabilités sont partagées, et non centralisées.

La gestion de classe dans l'EMILE ne signifie donc pas tout contrôler ou corriger en permanence. Elle consiste à fournir un cadre fiable, à créer un sentiment de sécurité et à ouvrir des espaces linguistiques. Une bonne gestion de classe rend les apprenants courageux.



À retenir

Dans l'EMILE, des structures claires allègent la charge linguistique et créent un espace propice à l'ouverture d'esprit et à la réflexion indépendante.

⁹ Agile Lernsettings : <https://www.zeitfuerdieschule.de/materialien/artikel/agiles-lernen-in-der-schule/>

¹⁰ Kanban-Board : https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/dossiers/kanban/

¹¹ Classroom-Management : <https://static.qua-lis.de/schulentwicklung/static/cms/cms/inklusive-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/classroom-management/classroom-management.html>



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 26 et 27. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?

28. QUELLES SONT LES COMPÉTENCES REQUISES POUR DES ENSEIGNANTS EMILE ?

L'enseignement EMILE pose des exigences particulières, car il combine l'apprentissage d'une matière et le développement linguistique. Il n'en résulte pas un « surplus » de compétences au sens d'exigences supplémentaires, mais une approche professionnelle spécifique de l'enseignement. Les enseignants EMILE combinent les perspectives disciplinaires, linguistiques et didactiques pour rendre l'apprentissage accessible à tous les élèves.

Compétences disciplinaires

La maîtrise de la matière est un élément central de l'enseignement EMILE. Les enseignants EMILE connaissent les concepts, les modes de pensée et les objectifs centraux de leur matière et sont capables de les nommer et de les structurer clairement. L'exigence disciplinaire reste toujours prioritaire et n'est pas réduite au profit des aspects linguistiques. La clarté disciplinaire permet de planifier l'enseignement de façon ciblée et d'orienter le soutien linguistique vers des contenus pertinents pour la matière.

Compétence linguistique (voir EPR¹²)

Les enseignants EMILE utilisent la langue d'enseignement de manière fonctionnelle et spécifique à leur matière. Ils disposent d'un vocabulaire disciplinaire solide et peuvent utiliser avec assurance les actions linguistiques typiques de leur matière, telles que décrire, expliquer, justifier ou comparer. La langue n'est pas considérée comme une compétence statique, mais comme une compétence qui peut être développée. La compétence linguistique se manifeste avant tout dans l'utilisation consciente de la langue, dans sa modélisation et dans sa mise à disposition des apprenants comme outil de réflexion disciplinaire.

Sensibilité linguistique

La sensibilité linguistique est une caractéristique centrale de l'action professionnelle EMILE. Les enseignants EMILE ne considèrent pas la langue comme une condition préalable, mais la perçoivent consciemment. Ils identifient les obstacles linguistiques potentiels dans l'enseignement de leur matière, font la distinction entre la langue courante et la langue de l'enseignement et rendent visibles les exigences linguistiques. Les niveaux linguistiques intermédiaires sont acceptés et considérés comme faisant partie du processus d'apprentissage. La langue devient audible, visible et, si nécessaire, négociée collectivement.

Compétence didactique et méthodologique

Dans l'enseignement EMILE, la compétence didactique et méthodologique se traduit par la capacité à rendre possible la réflexion disciplinaire sur le plan linguistique. Les enseignants EMILE planifient systématiquement leurs cours en fonction des objectifs d'apprentissage disciplinaires et en déduisent les exigences linguistiques nécessaires à l'action disciplinaire. Les tâches sont conçues pour être stimulantes sur le plan disciplinaire tout en restant accessibles sur le plan linguistique. Le soutien linguistique est utilisé de façon ciblée, rendu visible et progressivement réduit au cours du processus d'apprentissage. L'étayage ne sert pas à simplifier le contenu, mais à permettre la réflexion disciplinaire.

Compétence diagnostique

Dans l'enseignement EMILE, la compétence diagnostique se concentre moins sur les résultats finaux que sur les processus d'apprentissage. Les enseignants EMILE observent comment les apprenants réfléchissent sur le plan disciplinaire, où la langue facilite la compréhension et où elle constitue un frein. Ces observations constituent la base de retours formatifs qui favorisent la poursuite de l'apprentissage au lieu de l'évaluer prématurément. Les erreurs sont alors considérées comme des indications du niveau d'apprentissage et utilisées de façon ciblée pour soutenir le développement disciplinaire et linguistique.

Compétences relationnelles et attitude

Une relation d'apprentissage solide est essentielle dans l'enseignement EMILE. Les enseignants EMILE créent un espace linguistique sûr dans lequel les apprenants osent utiliser la langue, même si leur maîtrise est encore incomplète. Ils encouragent la participation, acceptent les niveaux linguistiques intermédiaires et font face aux incertitudes avec sérénité. L'authenticité joue ici un rôle important : les enseignants ne doivent pas parler parfaitement, mais montrer que la langue est développée ensemble en classe.

Compétences en matière de coopération

L'enseignement EMILE est rarement un projet individuel. Le professionnalisme se traduit donc également par la capacité à travailler en équipe. Les enseignants EMILE collaborent avec leurs collègues, utilisent des structures en tandem ou en équipe et échangent du matériel, des expériences et des observations. L'échange entre les enseignants spécialisés et les professeurs de langues ouvre de nouvelles perspectives sur l'enseignement et contribue à mieux coordonner l'enseignement disciplinaire et linguistique.

¹² EPR-digital : <https://egrid.epg-project.eu/de/content/home>

Compétence numérique (voir DigCompEdu¹³)

Dans l'enseignement EMILE, la compétence numérique signifie utiliser les outils numériques avec assurance et à des fins didactiques. Les médias numériques sont utilisés pour visualiser des contenus disciplinaires, fournir un soutien linguistique ou permettre des formes d'apprentissage coopératif. Il ne s'agit pas de l'utilisation des outils numériques en soi qui est déterminante, mais leur intégration fonctionnelle dans les processus d'enseignement disciplinaire et le développement linguistique.

Compétences de réflexion et de développement

Les enseignants EMILE se considèrent comme des professionnels en apprentissage. Ils réfléchissent à leur enseignement, utilisent les commentaires des apprenants et de leurs collègues et s'orientent vers des grilles de développement afin de perfectionner leurs propres actions. La professionnalisation n'est pas considérée comme un état achevé, mais comme un processus continu dans lequel les expériences sont évaluées, les perspectives élargies et l'enseignement progressivement amélioré.



À retenir

Un enseignant ou une enseignante EMILE allie clarté disciplinaire et soutien linguistique, réfléchit aux processus d'apprentissage et crée un espace sûr dans lequel la pensée disciplinaire et la langue se développent main dans la main.

29. PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT EMILE

De nombreux enseignants spécialisés qui souhaitent enseigner EMILE se posent des questions similaires : *mon niveau de langue est-il suffisant ? Puis-je enseigner EMILE si mes compétences linguistiques ne sont pas parfaites ? Comment puis-je développer mes compétences linguistiques sans avoir à suivre une formation supplémentaire ?*

La réponse principale est la suivante : l'EMILE n'exige pas une maîtrise parfaite de la langue, mais une capacité à s'exprimer dans la matière enseignée.

Le développement linguistique comme processus continu

Dans le cadre de l'EMILE, le développement linguistique n'est pas un critère d'admission, mais un processus continu. Ce qui vaut pour les apprenants vaut également pour les enseignants : la compétence linguistique s'acquiert par la pratique. Elle se développe pendant et grâce à l'enseignement, et non avant ou en dehors de celui-ci. La maîtrise linguistique s'améliore grâce à la pratique de la matière, à des routines récurrentes et à l'utilisation consciente de la langue d'enseignement.

Des niveaux linguistiques à la pratique linguistique

Il est utile de changer de perspective et de passer des niveaux linguistiques abstraits à la pratique linguistique concrète. Au lieu de se baser sur les niveaux, la question centrale est la suivante : *de quelles actions linguistiques ai-je besoin en classe ? Quelles formulations typiques est-ce que j'utilise pour expliquer, poser des questions, structurer ou résumer ?*

Dans le cadre de l'EMILE, la compétence linguistique se manifeste avant tout par la capacité à accompagner la réflexion disciplinaire sur le plan linguistique.

¹³ DigComp : <https://digital-competence.eu/digcompedu/en/survey/qid-8430/>

La langue d'enseignement comme champ d'apprentissage

Un point de départ central pour le développement linguistique personnel est le travail conscient sur sa propre langue d'enseignement. Elle est au cœur de l'action linguistique du personnel enseignant et sert quotidiennement de modèle aux apprenants. En réfléchissant à sa propre langue d'enseignement, en l'enrichissant et en la stabilisant, on renforce en même temps sa propre assurance linguistique.

Développer un vocabulaire spécialisé de manière fonctionnelle

Le développement ciblé du vocabulaire spécialisé est particulièrement efficace. Au lieu de cours de langue généraux, l'accent est mis sur les termes disciplinaires centraux, les expressions typiques et les structures de phrases récurrentes. Ceux-ci peuvent être rassemblés, préparés et utilisés de façon réfléchie en cours. Le vocabulaire spécialisé se développe ainsi de manière fonctionnelle et s'intègre dans des situations d'enseignement réelles.

Le développement linguistique commence lors de la préparation

La préparation des cours est un levier souvent sous-estimé pour le développement linguistique. La lecture de textes spécialisés, la réflexion linguistique sur des exercices ou la formulation préalable d'explications possibles constituent déjà un apprentissage linguistique intensif. La préparation devient ainsi elle-même un processus d'apprentissage linguistique.

L'enseignement comme espace de croissance linguistique

L'enseignement n'est pas un lieu où l'on teste la perfection linguistique, mais un espace où la langue est utilisée et développée. Il est permis de montrer ses propres incertitudes linguistiques. Elles créent de l'authenticité, une proximité avec l'apprentissage et une attitude ouverte vis-à-vis de la langue, dont les apprenants profitent également.

Apprendre et se soutenir entre collègues

Le développement linguistique est plus facile dans le cadre d'échanges avec d'autres personnes. Le soutien entre collègues peut prendre de nombreuses formes : brèves discussions avec les enseignants de langues, examen commun des supports pédagogiques, échange sur les formulations typiques, stages d'observation ou formats en tandem. Le développement commun de supports pédagogiques favorise à la fois la maîtrise disciplinaire et linguistique.

Utiliser les outils numériques comme soutien

Les outils numériques peuvent également soutenir le développement linguistique. L'IA peut par exemple aider à développer des formulations typiques pour l'enseignement, à simplifier ses propres explications, à vérifier la compréhensibilité des textes ou à collecter des modèles de phrases typiques de la matière. Utilisée comme outil de réflexion et de soutien, elle complète de manière judicieuse le développement professionnel.



À retenir

L'EMILE n'exige pas une maîtrise parfaite de la langue, mais la volonté d'utiliser consciemment la langue dans la matière enseignée et de la développer avec les apprenants.



Pause réflexive

Prenez un moment pour réfléchir à ce que vous avez lu dans les chapitres 28 et 29. Les questions suivantes peuvent vous y aider. N'hésitez pas à noter vos premières réflexions ou mots-clés dans le champ prévu à cet effet.

Que savais-je déjà ?

Qu'est-ce qui était nouveau pour moi ?

Sur quoi est-ce que je souhaite continuer à réfléchir ?

Que souhaiterais-je partager avec mes collègues ?



RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

BIBLIOGRAPHIE

Azaoui, B., Skeet, J., Wilson, G., Cross, R., Veitch, A., Wiseman, A., Coyle, D., Payre-Ficout, C., & Rutgers, D. (2025). The current landscape of CLIL in primary education in France: An exploratory study and recommendations for further research into Content and Language Integrated Learning (CLIL). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2025-09/2025_Current_Landscape_CLIL_PrimaryEducation_France.pdf (Abgerufen am 28.12.2025)

Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., & Oleschko, S. (2014). DLL 16: Sprachbildung in allen Fächern [Buch mit DVD]. Klett Sprachen.

Carol, R. (2022). Enseigner une matière scolaire dans une langue étrangère: Des théories aux pratiques. Champs didactiques plurilingues: Données pour des politiques stratégiques. P.I.E. Peter Lang.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press.

Daryai-Hansen, P., Koistinen, S., Lindemann, B., Moussouri, E., & Poggi, C. (2023). CLIL in languages other than English – Successful transitions across educational stages. Europarat (Europäisches Fremdsprachenzentrum), Graz. <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/CLIL-in-languages-other-than-English> (Abgerufen am 28.12.2025)

Gierlinger, E., Carré-Karlinger, C., Fuchs, E., & Lechner, C. (2010). Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszatdb36/diss/Praxisreihe_13.pdf (Abgerufen am 28.12.2025)

Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle. (2023). Éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-l-eveil-la-diversite-linguistique-en-maternelle-100770.pdf> (Abgerufen am 28.12.2025)

Guide pour l'enseignement des langues vivantes – Oser les langues vivantes étrangères à l'école. (2019). Éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-l-ecole-67713.pdf> (Abgerufen am 28.12.2025)

Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues vivantes étrangères. (2020). Éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee-67725.pdf> (Abgerufen am 28.12.2025)

Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis [Buch (2 Bände im Schubert)]. Klett Sprachen.

Zaparucha, A. (2020). CLIL resources, CLIL matters. CLIL Matters. <https://clilmatters.com/clil-resources/> (Abgerufen am 28.12.2025)



RESSOURCES EN LIGNE

Catalogue des ressources LCR 1er degré Alsace. Réseau Canopé, Académie de Strasbourg. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Academies-ateliers/DT_Alsace_Lorraine_Champagne_Ardennes_ALCA/Academie_Strasbourg/ACTUS_GENERALES/OLD/Les_dernieres_nouveautes_pour_enseigner_en_allemand_270921/Cat_LCR_1er-deg_Alsace.pdf (Abgerufen am 28.12.2025)

Clil4U: CLIL implementation with pools of resources for teachers, students, and pupils. <https://languages.dk/clil4u/> (Abgerufen am 28.12.2025)

CLIL macht Spaß auf Deutschstunde. Goethe-Institut. https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/clil_macht_spass (Abgerufen am 28.12.2025)

Im Deutschunterricht. DNL et immersion, Académie d'Amiens. <https://dnl-et-immersion.ac-amiens.fr/107-im-deutschunterricht.html> (Abgerufen am 28.12.2025)

Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4 : <https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4> (Abgerufen am 28.12.2025)

Goethe-Institut Frankreich

17, avenue d'Iéna

75116 Paris

Frankreich

www.goethe.de/frankreich