

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°7 – Juillet 2018

DIDACTIQUE

Fostira Iasonidou

L'approche EMILE en primaire (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère) : planification d'une séance didactique de géographie 5

L'approche EMILE en primaire : planification d'une séance didactique de géographie

Fostira Iasonidou
Université de Chypre
Enseignante de FLE, Doctorante en didactique

Résumé

La défense de la diversité linguistique et culturelle doit être mise au cœur des préoccupations de l'Europe, puisque celle-ci a décidé de promouvoir le plurilinguisme. Depuis presque deux décennies l'Europe fait preuve d'un volontarisme exceptionnel en faveur de l'éducation bi-/plurilingue et de l'Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère (approche EMILE). L'approche EMILE (ou CLIL) désigne une situation d'apprentissage bi-/plurilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement et à l'apprentissage d'une discipline (Gravé-Rousseau, 2011). Dans la première étape de cette étude, nous allons essayer de repérer et d'esquisser les avantages d'une application de l'approche EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque, tandis que dans la seconde étape nous procéderons à la planification d'une séance didactique concernant la géographie en français pour un public cible d'élèves grecs de dernière année de primaire.

Abstract

The defense of linguistic and cultural diversity must be at the heart of a Europe that has decided for several years now to promote multilingualism. It is true that over the last two decades Europe has shown exceptional eagerness to promote bi-/multilingual education as well as Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Gravé-Rousseau, 2011). CLIL “refers to any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content.” (Marsh, 2002). In the first part of this contribution we will try to identify and outline the advantages of an innovative CLIL application for Greek primary school students, while in the second part we will proceed to the presentation of a lesson plan concerning the subject of geography in French for a target audience of 6th primary students, according to the principles of CLIL.

1 Introduction

Selon Guillaume Gravé-Rousseau (2011) le Conseil de l'Europe suit une politique de défense de la diversité linguistique ; l'approche EMILE en fait preuve :

Afin de défendre la diversité linguistique et culturelle et la citoyenneté démocratique, l'Europe a décidé depuis plusieurs années de promouvoir le plurilinguisme, qui est devenu le fer de lance de la politique linguistique européenne. [...] L'EMILE (ou CLIL) désigne une situation d'apprentissage bi-/plurilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. Par conséquent, la langue n'est donc plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires. (2011, 2-5)

Dans la première partie de cette intervention nous allons essayer de repérer et d'esquisser les avantages d'une application de l'approche EMILE – une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues – auprès des apprenants de l'école primaire grecque, où le français est la deuxième langue étrangère enseignée pendant les deux dernières années de la scolarisation.

Lors de la deuxième partie de notre étude nous allons procéder à la planification d'une séance didactique concernant la géographie pour un public cible d'élèves de 6^e année du primaire grec, selon les principes d'EMILE, et tenant en compte du fait que la complexité de cette approche exige une réflexion de fond sur le processus d'enseignement et d'apprentissage et le double objectif à atteindre : langue étrangère et matière non linguistique. L'application d'un cours expérimental de géographie en français qui va être décrite dans la seconde partie de l'étude a eu lieu dans la 18^e école primaire de Serrès, une petite ville grecque à cent kilomètres de Thessalonique.

2 Les avantages de l'approche EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque

1.1 *L'absence d'approche EMILE dans le système éducatif grec*

D'après le rapport du réseau Eurydice intitulé *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe* :

Les premières expériences en matière d'enseignement EMILE ont été liées aux composantes politico-administratives (existence de plusieurs langues officielles d'État, accords de coopération avec des pays voisins notamment), géographiques (exiguïté territoriale, situation frontalière, langues et/ou spécificités régionales) et démographiques (existence de minorités) de chaque pays. (2006, 14)

Au-delà des disparités soulignées, la plupart des pays ont légiféré l'existence de l'enseignement EMILE et/ou élargi son offre depuis le début des années 1990 (Coste, 2006 : 18-19). Triste constatation : la Grèce fait partie des six pays où l'enseignement EMILE est inexistant ; cette situation peut s'expliquer, en partie, par des raisons historiques et/ou l'homogénéité langagière partagée par les habitants du pays.

1.2 Les avantages potentiels de l'approche EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque

L'EMILE s'inscrit dans le cadre du volontarisme exceptionnel en faveur de l'éducation bi-/plurilingue et de la diversité linguistique qu'ont voulu promouvoir deux institutions supranationales, la Commission européenne et le Conseil de l'Europe. Le plurilinguisme, c'est-à-dire « l'usage de plusieurs langues par un même individu » (définition donnée dans le préambule de la Charte européenne du plurilinguisme) repose sur trois principes majeurs selon Guillaume Gravé-Rousseau :

- la capacité d'un individu à puiser, dans un répertoire de connaissances et de savoir-faire dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus diverses de la vie professionnelle ou personnelle ;
- l'idée selon laquelle le niveau de maîtrise linguistique et culturelle n'est pas identique d'une langue à l'autre et qu'il est susceptible d'évoluer pendant le parcours personnel d'un individu ;
- le rôle que l'école est appelé à accomplir qui est non seulement d'amener les élèves à acquérir des connaissances et des savoir-faire dans les langues mais également de renforcer l'autonomie et la compétence plurilingue des élèves afin qu'ils puissent s'en servir dans leur vie future. (2011, 2)

Ainsi, une application de l'approche EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque aurait sans doute des avantages exceptionnels.

En premier lieu, comme Davison & Williams (2001) l'ont décrit, une application de l'approche EMILE aurait des bénéfices notables :

- les élèves apprennent et assimilent plus vite la langue étrangère via l'EMILE, car langue étrangère et discipline non linguistique sont intégrées simultanément au processus d'enseignement et d'apprentissage linguistique ;
- grâce à l'approche EMILE les élèves sont amenés à réfléchir et interagir en langue étrangère avec pour vecteur la discipline étudiée, développant ainsi de nouvelles compétences langagières dans la communication, qui ne se limitent pas seulement aux interactions sociales plus quotidiennes.

Une autre recherche réalisée en 2002 par Gajo & Serra (cités par Gravé-Rousseau) concernant leur expérience sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques en français L2 au Val d'Aoste en Italie, s'est focalisée sur la comparaison des compétences développées chez les élèves bilingues d'un côté et monolingues de l'autre. Leur étude a prouvé que les élèves des deux groupes se différenciaient considérablement :

Les élèves monolingues développent de meilleures compétences dans l'acquisition et la mémorisation des connaissances alors que les élèves bilingues développent davantage des compétences liées aux savoir-faire et sont plus en mesure de transférer et d'appliquer des connaissances à de nouvelles situations d'apprentissage. (2011, 9)

En tant qu'enseignants, il vaut la peine de nous demander quel devrait être l'objectif principal de l'enseignement offert à l'école primaire : l'acquisition de connaissances déclaratives ou de connaissances procédurales ?

D'autres bénéfices très importants, de caractère personnel cette fois, sont mis en avant par Marsh, Marsland et Stenberg (2001, 13-14). Ceux-ci soulignent que les apprenants qui bénéficient d'un enseignement EMILE peuvent avoir des avantages non seulement linguistiques et disciplinaires mais aussi témoigner d'une plus grande motivation et confiance en soi (ce qui est digne de considération). Nous pourrions aussi avancer qu'au fur et à mesure que l'apprenant accroît ses compétences linguistiques, il devient capable de traiter des sujets toujours plus complexes et désire trouver dans les matériaux pédagogiques proposés par l'enseignant qui applique l'EMILE, de quoi

nourrir son intérêt et ses nouvelles capacités.

En outre, selon Marsh (2012, 391) les personnes bi/plurilingues semblent être capables de résoudre plus facilement des problèmes complexes, parce qu'elles comprennent le monde qui nous entoure sous des perspectives différentes, effet du plurilinguisme. De cette façon, ils sont capables de concevoir des solutions créatives et innovantes.

Mais, mis à part l'enrichissement du contenu de l'enseignement, le fait que la langue devient plus intéressante et plus motivante, et le développement cognitif potentiel stimulé par les défis intellectuels que pose un enseignement EMILE de qualité, nous pourrions aussi considérer qu'avec les horaires surchargés de l'école, le fait de combiner les classes de langues avec l'enseignement des matières permet une meilleure utilisation du temps. Il serait vraiment souhaitable que les élèves grecs puissent choisir de présenter certaines disciplines dans l'une des langues étrangères ou secondes enseignées à l'école (l'anglais, le français ou l'allemand), ou encore qu'ils puissent acquérir un diplôme de fin d'études bi/plurilingue. Ces situations seraient des atouts à la fois en termes de possibilités d'emploi et d'admission dans des universités étrangères.

Les avantages d'une application potentielle de l'approche EMILE à l'école primaire grecque seraient nombreux comme nous avons déjà mentionné, mais il ne faut pas cesser de viser encore plus haut dans le cadre d'un enseignement EMILE. Selon le site du Centre Européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, l'un des défis majeurs de l'approche EMILE est : « Comment optimiser à la fois la langue et la matière enseignée ? » En d'autres termes, si la matière enseignée est l'histoire ou la géographie en français langue étrangère, comment s'assurer de ce que l'enseignement ces sujets soit aussi poussé que s'ils étaient enseignés dans la première langue de l'apprenant ? Et ceci, en offrant en même temps une conscientisation interculturelle ? Inversement, comment optimiser les progrès dans une langue quand l'accent est mis en priorité sur le contenu de la leçon ? Ces deux problématiques doivent avoir un impact sur et sur la formation des enseignants EMILE. Ces questions nous ont préoccupée pendant la planification de la séance didactique de géographie que nous allons maintenant décrire.

3 Planification d'une séance didactique en géographie, 6^e année du primaire grec, selon les principes EMILE

1.3 Présentation du public cible

Les apprenants de 6^e année de l'école primaire grecque ont 11 ans et leur emploi du temps prévoit une heure de géographie par semaine et deux heures de français ou d'allemand selon leur choix comme deuxième langue étrangère. Les écoliers de 6^e année ont au moins 30 heures de cours par semaine (l'informatique, la musique et les arts plastiques n'existent pas toujours), donc 6 ou 7 heures de cours par jour. Ils commencent à 8 heures du matin et finissent à 2 heures de l'après-midi. C'est leur deuxième année d'enseignement/apprentissage du FLE et du point de vue grammaire ils ne connaissent que le présent, l'impératif, les articles (définis, indéfinis et partitifs) et les adjectifs possessifs. Leur lexique aussi est restreint. Pour les aider à comprendre le cours en français, nous leur avons donné avant la séance de l'application de l'approche EMILE en géographie, un vocabulaire à apprendre et nous leur avons précisé qu'ils ne devaient pas utiliser le grec pendant le cours¹.

¹ Il s'agit d'une séance faisant partie d'une implémentation expérimentale annuelle de l'approche EMILE dans un réseau d'écoles primaires de la ville de Serrès, proposée au Ministère de l'Éducation Nationale par notre conseiller pédagogique Léo Partsanakis et supervisée par la section française et anglaise de l'Université Aristote de Thessalonique. Nous avons travaillé pendant toute l'année scolaire sur la géographie en classe de 6^e (le primaire grecque ayant six niveaux, il s'agit de la dernière classe de primaire), sur les saisons par exemple. Vous pouvez voir le matériel conçu et utilisé pour l'enseignement du chapitre mentionné, sur :

https://drive.google.com/open?id=1vSbYxvoeSHDTzhrLgq6jOKIMS_4LrJDZTYN5AmUzauc et https://drive.google.com/open?id=1hAFxbP-XwoV8-572bzCutTgtJgYFYf_2kcFiEEcY_jQ.

À la fin du chapitre sur les saisons, nous avons procédé à la création d'un poème (dont le titre a été : « Avec un globe je voyage ») construit grâce à des techniques d'écriture créative. Ce poème a participé au Concours CEO-FIPF « Un voyage de rêve » et a remporté le premier prix. Vous pouvez le lire sur :

<https://drive.google.com/open?id=1v066maZiye8OPmRjFsmNxlitEM0WnUXg>.

À la fin de l'année, un tome collectif avec le matériel représentatif de tous les enseignants qui avaient participé au programme en question a été créé avec l'initiative de notre conseiller pédagogique. Vous pouvez le trouver sur :

<https://drive.google.com/open?id=0Bw7mkr50J5uMaFBsTHBNNkZxclZuSuk1UmlSYWtqcDhpeVFR>.

1.4 Justification du choix de la géographie et du système solaire

La géographie de sixième est une matière très intéressante comme elle invite les apprenants à connaître notre planète, la Terre. Il s'agit donc d'un voyage lointain qui commence par l'étude de la Terre comme une des planètes de notre système solaire (première unité), continue avec l'étude de notre environnement naturel (deuxième unité) et de la vie de l'homme sur cette planète « bleue » (troisième unité) et finit par l'étude de chaque continent et de ses caractéristiques (quatrième unité).

Une autre raison qui justifie notre choix est le fait qu'une grande part du lexique de la géographie ne leur est pas inconnu parce qu'il provient de la langue grecque (hémisphères, axes, océans, zones climatiques ...) et qu'il est utilisé aussi en anglais.

Nous avons enfin opté pour l'enseignement du 6^e année chapitre de la première unité du livre de géographie de 6^e année, c'est-à-dire notre système solaire, tout d'abord parce que la plupart des enfants connaissent déjà les planètes en grec et en anglais, ensuite parce que la mythologie grecque qui a offert leurs noms aux planètes leur est connue et finalement parce que nous pourrions facilement trouver des vidéos qui combinent image et son en français, ce qui rend notre travail plus facile. Nous nous focalisons sur les activités et l'utilisation de la langue française en classe et pas sur le texte écrit, qui est difficile à comprendre. Néanmoins, il faut transmettre à nos élèves les connaissances du chapitre correspondant proposé par le manuel du ministère grec.

1.5 Présentation des objectifs didactiques et du chapitre

Le système solaire constitue la dernière leçon de la première unité didactique qui étudie la Terre comme planète et sa place dans le système solaire². Les objectifs du chapitre annoncés par les auteurs (qui constituent d'ailleurs nos objectifs) sont d'une part la familiarisation des apprenants avec les planètes du système solaire et la localisation de la place de la Terre à l'intérieur du système solaire.

Les apprenants découvrent le système solaire et ses planètes à travers une image

² Aussi disponible aussi sur :

[http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL100/418/2817,10618/.](http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL100/418/2817,10618/)

qui présente les planètes en orbite autour du Soleil avec leurs noms mentionnés. Plus bas, il y a un tableau avec toutes les planètes, leurs diamètres, leurs distances du Soleil et leurs satellites, ce qui pousse les élèves à comparer notre planète avec les autres. L'activité de discussion qui est proposée par la suite «En utilisant le tableau de la page précédente trouvez les planètes dont les dimensions sont plus grandes que celles de la Terre » suit exactement cette logique et encourage l'enseignant et les apprenants d'étendre leurs découvertes critiques.

La partie écrite du chapitre donne les définitions nécessaires sur les planètes, les étoiles, les satellites, et invite les apprenants à se demander pourquoi toutes les planètes portent des noms de la mythologie grecque, après une courte leçon de mythologie sur Saturne et son fils Jupiter. Il y a à côté, deux belles images de Saturne et de notre planète bleue avec son satellite, la Lune. Le dernier paragraphe (avec la photo correspondante) est consacré aux premiers hommes qui ont eu la chance de marcher sur la surface de la Lune en 1969.

Par la suite, les auteurs du manuel incitent les apprenants à penser sur l'importance du Soleil pour notre vie. Il s'agit bien sûr d'une activité de discussion suivie par le glossaire qui nous donne les définitions des termes les plus importants de la leçon. Et le chapitre finit avec une activité collective optionnelle qui invite les apprenants à trouver des informations sur l'origine mythologique des noms des planètes, et un paragraphe qui «complète nos connaissances» sur Venus.

1.6 Création de notre support didactique en français à la place du livre

Il est évident que nous avons eu besoin d'un support didactique écrit qui prenne la place du livre pendant notre enseignement, mais aussi pendant l'étude à la maison, où les apprenants se mettent en contact encore une fois avec les éléments les plus importants de la leçon afin de les mémoriser ou d'y travailler à travers un devoir. Il est vrai que la présence d'un livre ou bien d'un autre document écrit fiable met en valeur la leçon enseignée à l'école, aide à la mémorisation des notions clés et aide à l'autonomisation des apprenants en renforçant leur compétence heuristique. En effet, les enfants, curieux de nature, ont besoin d'un stimulus qui va les inciter à faire leurs

propres recherches sur Internet ou ailleurs.

Comme l'application de l'approche EMILE en géographie constitue pour nous un acte didactique novateur, nous avons dû créer du matériel qui soit en accord avec le niveau de français de nos apprenants. Tout d'abord nous avons eu besoin d'un lexique, distribué avant le cours aux élèves, pour qu'ils se familiarisent avec les termes du chapitre et qu'ils puissent suivre le déroulement du cours. En voici un exemple :

Vocabulaire sur le système solaire

Soleil = Ήλιος
Mercure = Ερμής
Venus = Αφροδίτη
Terre = Γη
Mars = Άρης
Jupiter = Δίας
Saturne = Κρόνος
Uranus = Ουρανός
Neptune = Ποσειδώνας
La distance = η απόσταση
Le satellite = ο δορυφόρος
Plus proche = πιο κοντινός
Moins lointain = λιγότερο μακρινός
Massif = ογκώδης
Une planète rocheuse = ένας βραχώδης πλανήτης
Une planète gazeuse = ένας πλανήτης που αποτελείται από αέρια
Graviter = περιστρέφομαι γύρω από ένα μεγαλύτερο σώμα
L'homme = ο άνθρωπος L'humanité = η ανθρωπότητα
Un objet céleste = ένα ουράνιο σώμα
La lumière = το φως lumineux = φωτεινός
La découverte de l'espace = η εξερεύνηση του διαστήματος
La vie = η ζωή
La place = η θέση

Ensuite, nous avons du réécrire le chapitre en français, en respectant le niveau de langue utilisé, ainsi que les les lignes directrices proposées par les auteurs mais aussi

en ajoutant (ou en retirant) tout ce qui nous paraissait être en accord avec les principes de l'EMILE. Notre production a constitué bien sûr le support écrit qui a remplacé le livre de géographie écrit en grec.

Chapitre 6 Notre système solaire

Ce chapitre focalise sur :

- Les planètes de notre système solaire
- La place de la Terre dans le système solaire



Image 6.1 Les planètes



Activité 1. En utilisant les chiffres ci-dessous trouvez les planètes qui sont **plus** grandes que la Terre, celles qui ont **plus** de satellites que la Terre et celles qui sont **moins** proches du Soleil que la Terre. Travaillez en trois groupes.

Planète	Diamètre en km	Distance du Soleil en km	Satellites
Soleil	1.392.000		
Mercure	4.878	58.000.000	0
Venus	12.100	107.500.000	0
Terre	12.756	149.600.000	1
Mars	6.380	227.800.00	2
Jupiter	142.800	777.900.000	16
Saturne	120.660	1.472.000.000	> 20
Uranus	51.024	2.870.000.000	15
Neptune	50.950	4.486.000.000	8

Activité 2. Après avoir visionné la vidéo sur notre système solaire <https://www.youtube.com/watch?v=hS3kxyHZyAs>, répondez aux questions suivantes :

1. Quel est l'objet le plus massif qui constitue le centre du système solaire?

2. Soulignez les planètes rocheuses et encerclez les planètes gazeuses de notre système solaire

Soleil
Mercure
Venus
Terre
Mars
Jupiter
Saturne
Uranus
Neptune

3. Quelle est la plus grande des planètes du système solaire?

4. La caractéristique de Saturne est :

- a. Sa couleur
- b. Ses anneaux
- c. Son satellite unique

5. Uranus est la planète la plus petite des planètes gazeuses et la plus lointaine du Soleil.

A. VRAI B. FAUX



Image 6.2 Saturne et ses anneaux

Les planètes sont des corps célestes non-lumineux par eux-mêmes qui gravitent autour du Soleil. Le Soleil est une étoile, c'est-à-dire un corps céleste lumineux qui émet de la lumière et de l'énergie. D'après la mythologie, Saturne le fils d'Uranus et le père de Jupiter a eu comme femme la Terre. Il avalait ses enfants quand ils étaient bébés parce qu'il avait peur d'une prophétie qui disait qu'un de ses enfants deviendrait roi à sa place. Jupiter a été le seul enfant qui caché par sa mère, a été sauvé par son père.

D'après vous, pourquoi les planètes ont-elles des noms de dieux grecs?



Image 6.3 La terre et son satellite

Au tour de certaines planètes gravitent d'autres objets célestes, les satellites. La Terre a un seul satellite, la Lune. Le Soleil, les huit planètes et leurs satellites constituent notre système solaire.

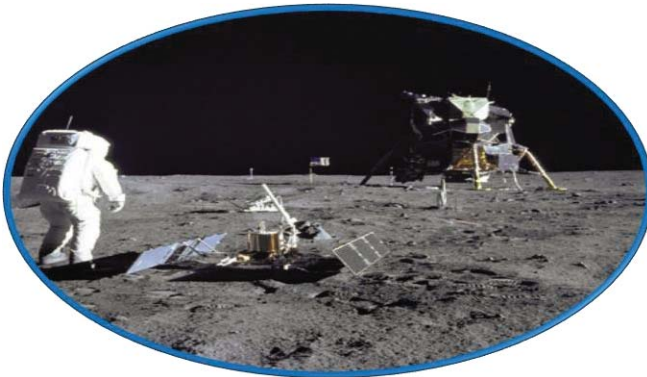


Image 6.4 Les premiers hommes sur la Lune

Les premiers hommes qui ont marché sur la Lune étaient les astronautes américains Neil Armstrong et Buzz Aldrin, le 21 Juillet 1969. Neil Armstrong a dit : « Un petit pas pour l'homme, un grand pas pour l'humanité ». Comment comprenez-vous ces paroles?



Activité 3. Un jour le Soleil disparaît. Imaginez la vie sur Terre sans lui. Dites si c'est VRAI ou FAUX :

1. Il fait très chaud.
2. Il fait très froid.
3. Il n'y a pas de plantes.
4. Il fait très sombre.
5. La vie est belle sans la lumière du Soleil.

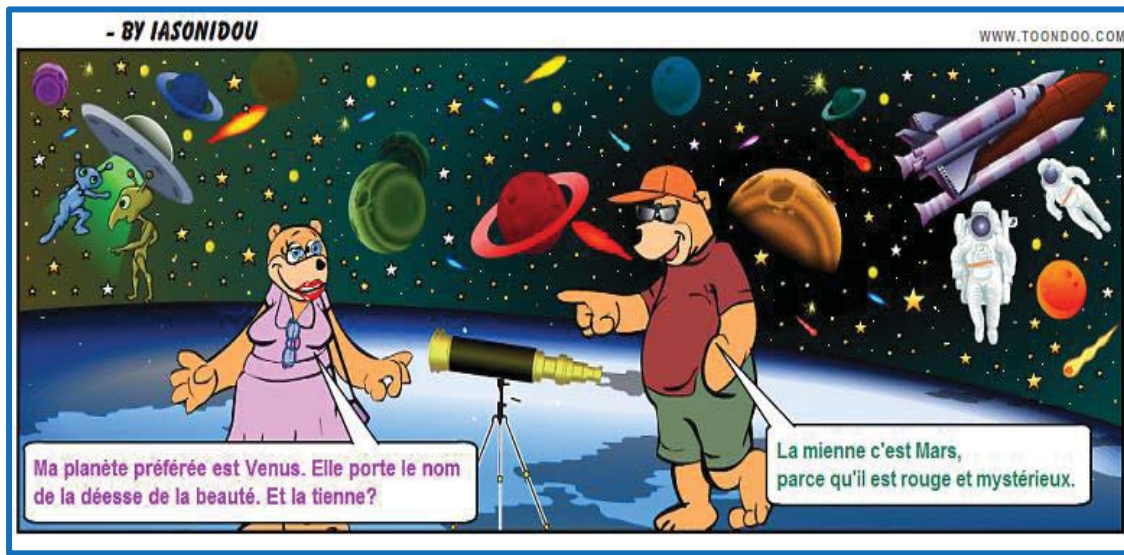
Activité 4. Il est vrai aussi que les noms des jours de la semaine viennent des planètes.

Alors si Dimanche est le jour du Soleil (Sunday) et Lundi est le jour de la Lune, faites correspondre les autres jours de la semaine avec la planète qui leur a donné leur nom

Mardi
Mercredi
Jeudi
Vendredi
Samedi

Venus
Saturne
Mars
Jupiter
Mercure

Tâche : Quelle est ta planète préférée? Pourquoi?



Notre glossaire géographique

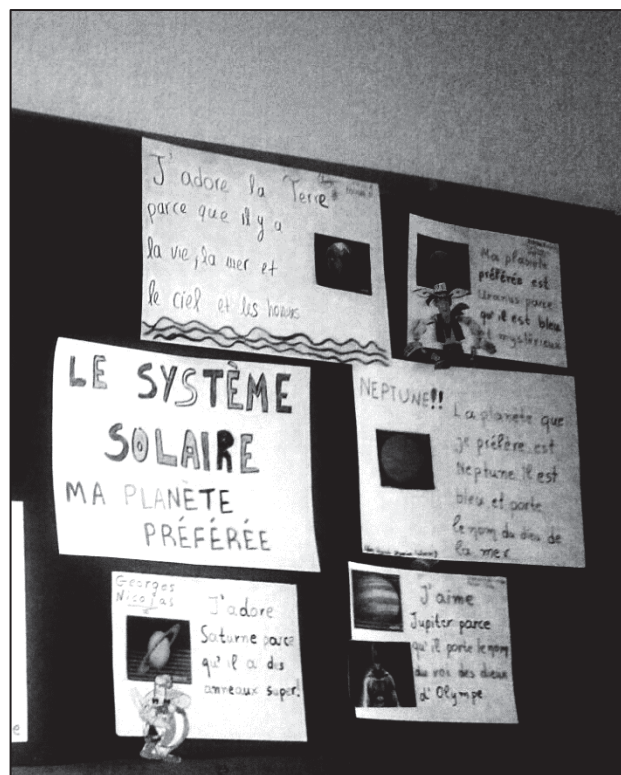
Une étoile : un corps céleste lumineux, qui émet de la chaleur.

Une planète : un corps céleste non lumineux, qui gravite autour du Soleil

Un satellite : un corps céleste qui gravite autour d'une planète

Le système solaire : Le Soleil avec les huit planètes et leurs satellites

Les productions des enfants étaient intéressantes. Vous pouvez voir une photo du pan de mur que nous avons créé pour les y accrocher.



Nous avons ajouté (mais aussi retiré) tout ce qui nous paraissait être en accord avec les principes de l'EMILE. Nous avons donc choisi d'ajouter une activité de compréhension orale basée sur une vidéo que nous avons trouvée sur YouTube³ : qui met les élèves en contact avec les notions-clés étudiées, mais cette fois prononcées par un locuteur natif. Après avoir visionné la vidéo, les apprenants devaient répondre à des questions qui assuraient sa compréhension globale et sélective. Nous avons aussi ajouté une activité de correspondance qui invitait les apprenants à découvrir la relation étroite des planètes et des jours de la semaine. Nous avons enfin prévu une fiche d'autoévaluation qui orientait l'effort qu'ils devaient faire à la maison afin de retenir les points essentiels de la leçon.

Fiche d'autoévaluation proposée aux élèves à la fin de la séance

Remplissez la fiche d'autoévaluation :

Coloriez en vert= Très bien

Coloriez en jaune= Bien

Coloriez en bleu= Assez bien

Coloriez en rouge= Assez mal

- Je peux nommer les planètes du système solaire. ○
- Je peux trouver la place de la Terre à l'intérieur du système solaire. ○
- Je sais d'où viennent les noms des planètes. ○
- Je peux dire quel est le satellite de la Terre. ○
- Je sais quelle est la planète la plus grande du système solaire. ○
- Je sais d'où viennent les noms des jours de la semaine en français. ○
- Je sais pourquoi le Soleil est important de notre vie. ○

Nous avons également choisi de passer aux élèves une fiche d'évaluation du cours, qui s'est avérée intéressante et utile pour nous. Nous avons pu de cette façon constater si notre point de vue sur le degré de motivation des activités proposées correspondait à celui des apprenants, et prendre en compte leurs remarques pour améliorer le cours.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=hS3kxyHZyAs>

Fiche d'évaluation des activités proposées

La leçon sur le système solaire vous a paru : **Très intéressante, Intéressante, Ennuyeuse**

Activité 1 **Très intéressante Intéressante Ennuyeuse**

Activité 2 **Très intéressante Intéressante Ennuyeuse**

Activité 3 **Très intéressante Intéressante Ennuyeuse**

Activité 4 **Très intéressante Intéressante Ennuyeuse**

Ce que j'ai aimé le plus, c'est :

Ce que je n'ai pas du tout aimé, c'est :

Par contre, nous avons omis le texte informatif sur Vénus et nous avons remplacé l'activité optionnelle finale par une tâche plus intéressante (Bagnoli, 2010) comme celle qui apparaît à travers une BD que nous avons créée, et plus simple pour qu'elle corresponde au niveau de langue des apprenants (A1.1). Cette tâche demande une petite recherche à la maison ou pendant le cours d'informatique.

1.7 Conception de la fiche pédagogique

Le système solaire, Fiche pédagogique

Titre de la séquence	Enseignement de 6 ^e année chapitre de l'Unité 1 de la géographie de 6 ^e année Notre système solaire
Type de public	Elèves de la 6 ^e année du primaire
Niveau des apprenants	A1
Objectifs du cours	Connaissances socio-culturelles : découvrir le système solaire, se familiariser avec ses huit planètes et pouvoir localiser la place de la Terre au sein du système solaire. Compétences communicatives et fonctionnelles : être capable d'identifier les planètes du système solaire, la place de la Terre et faire des corrélations concernant leurs dimensions. Compétences langagières : compréhension orale (visionner une vidéo courte sur le système solaire), expression écrite (répondre à des questions qui assurent sa compréhension globale et sélective par écrit), compréhension écrite (comprendre la partie scripturale de la leçon), et expression orale (participer à des activités collectives ou individuelles proposées par le manuel ou par l'enseignant). Connaissances linguistiques : le vocabulaire sur le système solaire et les activités proposées.
Durée de la séquence	Une séquence pédagogique en plusieurs étapes méthodologiques (introduction, travail avec l'ensemble de la classe, travail individuel, travail collectif) en une séance didactique de 45 minutes.
Méthodes et techniques de travail	<ul style="list-style-type: none"> • faire alterner travail avec l'ensemble de la classe, travail individuel et travail de groupe. • varier les supports de cours en utilisant différents types de ressources authentiques et fabriquées (photos, vidéo, le chapitre 6 du manuel de géographie en français, fiche d'autoévaluation).

	<ul style="list-style-type: none"> • varier la nature et les objectifs des activités, en faisant alterner activité de QCM après le visionnement d'une vidéo, activités de discussion et activité de recherche d'informations et de justification en se basant sur une BD.
Déroulement du cours	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saluer les élèves et donner des informations pratiques sur le déroulement et les objectifs du cours (warm- up). (3 min) 2. Distribuer les photocopies qui remplaceront le manuel (Annexes) Retour aux objectifs, sensibilisation et familiarisation des élèves avec les noms des planètes à travers la première photo (5 min) 3. Etude et exploitation pédagogique du tableau qui présente en chiffres les diamètres des planètes et leur distance du Soleil à travers une activité de discussion et de comparaison en groupes (5 min) 4. Faire visionner la vidéo 2 fois et laisser du temps aux apprenants afin de lire, puis répondre aux questions ; vérification des réponses (10 min) 5. Lecture collective des parties scripturales de la leçon à l'aide de l'ordinateur et du vidéoprojecteur, puis faire les activités de discussion collectivement (10 min) 6. Faire l'activité de correspondance Noms des planètes-Jours (3 min) 7. Lecture en tandem du dialogue de la BD et explication de la tâche qu'ils doivent préparer à la maison (5 min) 8. Distribuer et faire remplir la Fiche d'autoévaluation. (4 min)
Documents authentiques Documents fabriqués	<ol style="list-style-type: none"> 1. Document audiovisuel : la vidéo sur le système solaire 2. Documents écrits : le chapitre 6 sur le système solaire en français (photos, tableau, activités, BD pédagogique), la Fiche d'autoévaluation

4 Conclusions

L'application de l'approche EMILE à l'école primaire grecque serait une chance pour les apprenants, étant donné que la langue n'est plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires autre que langagiers (Moussouri, 2008). La Grèce est inexplicablement exclue de la zone EMILE européenne, qui offre beaucoup d'avantages aux apprenants : apprentissage plus rapide et plus efficace de la langue étrangère, acquisition des compétences multidimensionnelles (capacité de réfléchir et penser dans les disciplines scolaires, transfert et application des connaissances acquises à de nouvelles situations d'apprentissage), ainsi que bénéfiques plus personnels comme la motivation et la confiance en soi. Si l'approche EMILE était généralisée en Grèce, les élèves du primaire auraient la chance de bénéficier de tous les avantages mentionnés.

Dans cette étude, nous avons aussi procédé à la planification d'une séance

didactique concernant la géographie pour un public cible d'élèves de 6^e année du primaire, selon les principes d'EMILE, et tenant compte de la complexité de cette approche et du double objectif à atteindre : langue étrangère et matière non linguistique. Nous avons donc essayé d'adapter notre enseignement au niveau de langue de notre public en leur offrant en même temps la possibilité de bénéficier de tous les avantages d'une application potentielle de l'EMILE. L'intérêt de nos élèves, leur attention pendant le cours, leur participation active et leurs productions soignées nous ont montré que l'approche EMILE pourrait et devrait être appliquée à l'école primaire.

Nous espérons bien que nous, les enseignants de FLE aurons bientôt la chance de suivre une formation EMILE pour être capable de l'appliquer offrant à nos apprenants les avantages d'un enseignement/apprentissage bi-/plurilingue.

BIBLIOGRAPHIE

- COSTE, D., (2006), « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », dans *Le français dans le monde*, n°345 : 18-19.
- DAVISON, C., & WILLIAMS, A., (2001). "*Integrating language and content: unresolved Issues*". In: Bernard Mohan, Constant Leung and Chris Davison (eds.). *English as a second language in the mainstream. Teaching, learning and identity.* (Applied Linguistics and Language Study) Harlow etc.: Longman: 51-70.
- GAJO, L., & SERRA, C., (2002). « Bilingual teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics ». In D. So & G. Jones (eds). *Education and society in Plurilingual Contexts.* VUB Brussels University Press, Brussels, P75-95.
- MARSH, D., Marsland, B., & Stenberg, K., (2001). *Integrating Competencies for Working Life.* Jyväskylä, Finlande : Unicom, University of Jyväskylä.
- MARSH, D., (2012), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) A Development Trajectory,* University of Córdoba, Córdoba
- MOUSSOURI, E., 2008, *Principes et applications de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire,* Patras, EAII

SITOGRAFIE

- BAGNOLI P., DOTTI E., PRADERI R., RUEL V., 2010, La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue, consulté le 20/4/2015, Disponible sur: <http://www.ph->

ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveationnelleBagnoliRuel.pdf

CENTRE EUROPÉEN POUR LES LANGUES VIVANTES DU CONSEIL DE L'EUROPE, (2013) Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE), consulté le 25 décembre 2015, disponible sur :

<http://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/1625/language/fr-FR/Default.aspx>

COMMISSION EUROPÉENNE, (2006). L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère, consulté le 23 décembre 2015, disponible sur :

http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf

GRAVÉ-ROUSSEAU, G., (2011), L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère, consulté le 25 décembre 2015, disponible sur :

http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf

MARSH, D. (2002) The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe, disponible sur:

<http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>

OBSERVATOIRE EUROPÉEN DU PLURILINGUISME, 2005-2008, Charte européenne du plurilinguisme : assises européennes du plurilinguisme, consulté le 25 décembre 2015, disponible sur le site :

<http://b1-akt.com/wp-content/uploads/2015/10/CharteauropeenneplurilinguismefrV2.13.pdf>

TAILLEFER, G., 2004, Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications, La revue du GERAS, consulté le 25 décembre 2015, disponible sur <https://asp.revues.org/884>