

Analyse d'une séquence CLIL sur le sport et ses implications : enjeux de l'intégration de textes littéraires

Table des matières

ANALYSE D'UNE SEQUENCE CLIL SUR LE SPORT ET SES IMPLICATIONS : ENJEUX DE L'INTEGRATION DE TEXTES LITTERAIRES	2
CLIL ?	3
LES CARACTERISTIQUES D'UNE SEQUENCE CLIL :	3
LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	3
<i>Language demands</i>	3
<i>Formes de travail</i>	5
<i>Matériel</i>	6
<i>Textes littéraires</i>	6
DESCRIPTION DE LA SEQUENCE	7
<i>Première période</i> :	7
<i>Deuxième période</i> :	9
<i>Troisième période</i> :	11
<i>Quatrième période</i>	13
COMMENTAIRE DE LA SEQUENCE :	14
<i>a) Les objectifs posés pour la séquence sont appropriés, tant en terme de contenu (respect du curriculum des élèves), qu'en terme de niveau de langue</i>	14
<i>b) Les objectifs de la séquence ont été atteints et les stratégies et méthodes utilisées étaient appropriées</i>	15
<i>c) Il y a un équilibre entre le contenu et la langue</i>	15
<i>d) Les élèves étaient motivés</i>	16
<i>e) Les ressources et leur utilisation ont favorisé les apprentissages</i>	16
<i>f) Les formes de travail sont variées</i>	18
<i>g) Quel est mon ressenti à la suite de cette séquence CLIL : quels étaient les obstacles et les satisfactions</i>	19
<i>h) Quelles améliorations pour cette séquence</i>	19
CONCLUSION	19
REFERENCES :	20
ANNEXES	21
PRODUCTIONS D'ÉLÈVES	39

CLIL ?

CLIL est un acronyme pour *Content and Language Integrated Learning*. Il s'agit d'une approche qui consiste à enseigner des contenus liés au parcours des apprenants dans une langue étrangère (Bentley, 2010 : 5). Cette démarche présente plusieurs avantages qui sont directement liés au fait que l'apprentissage se fait à deux niveaux. En effet, un enseignement de ce type vise toujours deux objectifs : d'une part au niveau de la langue d'enseignement, dans laquelle les élèves affinent et développent un langage spécifique en lien avec une discipline ; et d'autre part dans la matière enseignée, où les élèves étoffent ou acquièrent des contenus au travers d'une langue étrangère.

Dans la première partie de ce travail, les éléments caractéristiques d'une séquence CLIL seront discutés sur la base du livre de Kay Bentley (2010) *The Teaching Knowledge Test Course, CLIL Module* et d'une conférence sur le thème du CLIL donnée par John Clegg à la *Pädagogische Hochschule* de Zürich le 8 Juin 2005. Dans un deuxième temps, une séquence sera présentée puis discutée en lien avec les éléments théoriques susmentionnés. La compatibilité de textes littéraires avec une telle approche sera également analysée.

Les caractéristiques d'une séquence CLIL :

Les objectifs d'apprentissage

Comme le souligne Clegg, il est important lorsque l'on travaille sur une séquence de ce type d'être transparent avec les élèves et de formuler clairement les objectifs, ainsi les élèves sont en mesure de mieux comprendre les différentes étapes d'une planification et d'en percevoir le sens. En effet, la communication des objectifs pédagogiques réduit de façon significative le temps nécessaire à la formation de l'élève et est susceptible d'accroître son habileté à manier la discipline enseignée. Cette explicitation permet également d'améliorer la motivation des élèves car ils sont en mesure de percevoir le but de ce qu'ils font en cours (Mager & McCann, 1961 ; Tourneur, 1989 ; Delorme 1981 ; tous cités dans Mottier Lopez et Laveault, 2008, p. 9-10).

Language demands

Une séquence CLIL part toujours d'un contenu dont les élèves ne savent pas tout dans une langue étrangère. Cela veut dire qu'à de nombreuses reprises la classe aura besoin d'un soutien langagier : c'est ce que Clegg et Bentley appellent les *language demands*. Clegg

insiste particulièrement sur ce point : lorsque l'enseignant a conçu le squelette de sa planification, il doit se demander à chaque étape de cette préparation quels sont les points où les élèves auront besoin de support langagier : « *you will need to plan the lesson, to think of the lesson... and then you will need to look at which points in the lesson you think the children will need language support.* » Coyle, Hood et Marsh (2010) décrivent trois niveaux auxquels s'effectue le travail de la langue lors d'une séquence CLIL. D'une part au niveau de la langue **de** l'apprentissage (*language of learning*), c'est à dire la langue spécifique au contenu enseigné. Puis au niveau de la langue **pour** l'apprentissage (*language for learning*) : c'est à dire la langue qui est associée aux procédures par lesquelles l'élève va être amené à utiliser le contenu enseigné. Finalement au niveau de la langue développée **au travers** de l'apprentissage (*language through learning*) : en effet, lors d'un enseignement CLIL, l'élève utilise d'autres aspects de la langue qui ne sont pas nécessairement inhérents à la séquence et où il développe également des compétences.

Plus spécifiquement, en terme de vocabulaire, Bentley explique que lors d'une séquence CLIL les élèves sont confrontés à quatre types de mots nouveaux qu'il faut expliciter au fur et à mesure qu'ils en ont besoin : (i) le vocabulaire lié directement au contenu enseigné et obligatoire pour s'exprimer dans le domaine ; (ii) les mots compatibles avec le sujet, mais également plus généralement ; (iii) des mots à usages fréquents (haute et moyenne fréquence) : on va retrouver ces derniers à de nombreux autres niveaux dans l'enseignement d'une langue ; (iv) et finalement des collocations, c'est à dire des mots qui apparaissent ensemble dans la matière enseignée (Bentley, 2010 : 12).

Au niveau grammatical, Bentley explique que l'enseignant doit identifier les structures récurrentes et le sens qu'elles ont avant de les expliquer aux élèves. Il doit également apporter des exemples de ces structures et insister sur leur utilisation correcte s'il estime qu'elles sont essentielles pour répondre aux objectifs de la séquence (Bentley, 2010 : 12). Au contraire, Bentley souligne le fait qu'il n'est pas forcément essentiel de corriger systématiquement les éléments grammaticaux qui sortent des objectifs de la séquence, surtout si les élèves sont dans une phase d'acquisition de contenu, il est important de garder leur attention focalisée sur ces éléments (Bentley, 2010 : 14).

Tant Clegg que Bentley recommandent aux enseignants de travailler avec des *chunks* : ce sont des phrases ou des expressions préfabriquées dont les élèves pourront se servir telles quelles. Ils invitent également l'enseignant à travailler de manière redondante sur les structures qu'il attend de la part des élèves : en exemplifiant, en modélisant et en reformulant ou en demandant aux élèves de reformuler s'ils ont produit des erreurs (Bentley, 2010 : 14).

John Clegg insiste sur un autre point que l'on peut classer dans la catégorie des besoins langagiers : il explique que les élèves n'ont pas l'habitude de parler durant un cours ex cathedra. C'est pourquoi, lors d'une activité en plénière, il faut éviter de surcharger les élèves en favorisant des questions qui exigent de leur part un travail mental intense mais qui ont une réponse linguistiquement simple ; ou au contraire des questions qui ne présentent pas une charge cognitive intense mais qui ont une réponse linguistiquement complexe. Par exemple lors de la lecture d'un texte, si l'on demande à un élève comment s'appelle le personnage principal, il faut attendre de lui une phrase complète en réponse. Au contraire, si l'on pose une question exigeant une attention particulière sur le fond du texte ou exigeant un travail d'analyse, une réponse sous forme de mots clés devrait être acceptée.

Formes de travail

Clegg et Bentley sont du même avis en ce qui concerne les formes de travail. Tous deux pensent qu'il faut varier un maximum et encourager les élèves à travailler par paires en groupes ou individuellement. Il est important d'être en mesure de diagnostiquer la complexité des tâches que l'on donne à ses élèves afin de pouvoir adapter en conséquence les formes de travail (Bentley, 2010 : 22). Pour déterminer le niveau de complexité, l'utilisation de la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001) est un bon outil, car il permet de l'évaluer sur la base de la formulation de l'objectif d'une tâche. Pour des tâches peu complexes, les élèves pourront travailler individuellement ou par paires. Plus une tâche sera complexe, plus on aura tendance à faire travailler les élèves en groupes afin qu'ils puissent unir leurs forces et coopérer ; dans un second temps, ils pourront s'adonner à des tâches similaires individuellement. Bentley assure qu'il est important pour les élèves de travailler sur des tâches complexes car elles permettent un affranchissement cognitif : la création d'un lien plus fort avec des situations concrètes (Bentley, 2010 : 22).

L'auteur pense également que la communication devrait être centrale dans le CLIL, car une telle séquence devrait permettre aux apprenants d'améliorer leur capacité de communication pour des situations réelles. En conséquence, il faut encourager la coopération entre les élèves le plus souvent possible, développer des processus de co-évaluation, faire travailler les élèves par paires puis les faire changer de partenaire afin d'encourager la redondance. De plus, il faudrait, dans la mesure du possible, faire précéder et suivre des tâches d'écriture par des échanges en paires et encourager les élèves à s'auto-corriger en passant par internet. En outre, Bentley explique que la création de présentation ou de posters

en groupes, ainsi que la participation à des débats ou des jeux de rôles contribuerait grandement à instaurer un climat communicatif. Pour soutenir ce climat, les élèves peuvent également tirer bénéfice d'un environnement auquel ils ont la possibilité de se référer pendant les tâches (posters, affiches, aides projetées) (Bentley, 2010 : 22). Il vaudrait également la peine d'ouvrir la discussion en fin de séance afin de donner du temps aux élèves d'échanger librement sur la matière ; hors tâche (Bentley, 2010 : 34).

Matériel

Bentley et Clegg expliquent qu'il est essentiel de travailler toutes les compétences de l'élève lors d'une séquence CLIL. Ainsi le matériel mis en place par l'enseignant doit permettre à la fois de développer la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite. En variant les supports et par un travail sur les différentes habiletés, l'enseignant peut se focaliser sur le contenu de son enseignement avec redondance, tout en étant stimulant pour les élèves.

Le genre des matériels utilisés peut également varier grandement. Les documents authentiques peuvent en effet prendre d'innombrables formes : l'enseignant peut par exemple travailler sur des articles de journaux, des émissions de radio, de télévision ou des extraits de films. L'important est de choisir des supports à la portée des élèves et surtout, comme dit précédemment, d'adapter les tâches et de fournir aux élèves les outils langagiers dont ils ont besoin à la fois pour aborder les supports et pour effectuer les tâches (Bentley, 2010 ; 52, 64).

Textes littéraires

Les textes littéraires sont également des documents authentiques et sont prisés dans l'enseignement des langues-cultures, notamment au niveau du gymnase, car leur portée dépasse la communication utilitaire limitée à la transmission d'informations. Ces textes permettent d'ouvrir une fenêtre sur une culture et ont généralement une dimension artistique qui leur confère un statut particulier dans l'enseignement. En dépit de cette place différente, « il importe [...] de ne pas sous estimer la richesse de contenus et de « possibles de la langue » à laquelle on accède par la lecture d'un texte littéraire » (Margonis-Pasinetti, 2012 : 42). De fait, une intégration dans un enseignement CLIL permet de placer la matière enseignée dans un contexte. Pour l'enseignant le travail prend une autre dimension lorsqu'il s'agit de choisir un texte littéraire à lire en classe. En effet, c'est le contenu de la séquence enseignée qui va déterminer quel texte peut-être intégré et comment.

Description de la séquence

Les principales caractéristiques d'une séquence CLIL ayant été définies ci dessus, il est possible de se pencher sur la séquence à proprement parler, afin de montrer en quoi elle correspond aux attentes théoriques. Dans cette section la séquence sera décrite puis commentée.

Les objectifs de l'enseignement proposé à une classe de première année de maturité sont les suivants : comme vu plus haut, une séquence CLIL repose généralement sur deux objectifs, l'un lié au contenu enseigné et l'autre à la maîtrise de la langue nécessaire au travail de ce contenu. Au niveau du contenu, l'objectif de cette séquence est de permettre aux élèves de décrire les bienfaits du sport pour la santé, de différencier le sport professionnel et le sport amateur, et de reconnaître et décrire les émotions liées à la pratique ou au visionnement du sport. L'objectif langagier lié à cette séquence est que les élèves soient capables de décrire et justifier par écrit leur pratique sportive et leur rapport émotionnel au sport.

Ces objectifs s'inscrivent dans la logique du plan d'étude d'allemand de première année de maturité car ils mènent naturellement à travailler plusieurs savoirs et savoir-faire que les élèves sont sensés développer durant cette année. Ces points de concordance seront discutés après la description de la séquence. En parallèle, cet enseignement permet de développer des objectifs d'apprentissages liés au plan d'étude d'éducation physique et sportive. D'après Bentley (2010), c'est en effet le corollaire d'une séquence CLIL : les objectifs de la séquence enseignée doivent mener à des connaissances dans d'autres disciplines du curriculum. D'autres auteurs comme Genesee (1994 ; 9-10) ont une position plus ouverte et admettent l'intégration de tout contenu thématique susceptible d'intéresser les élèves.

La séquence se déroule sur quatre périodes à raison d'une par semaine.

Première période :

La séquence démarre par l'explicitation des objectifs d'apprentissage, cela permet aux élèves de donner un sens à ce qu'ils vont faire au cours des périodes à venir et de percevoir la cohérence des tâches qui leur sont proposées tout au long de cette planification.

L'enseignement démarre par une activité de comparaison d'images, effectuée en plénière. Deux photos sont montrées aux élèves, l'une représente le sprinter jamaïcain Usain Bolt en action, et l'autre une femme faisant un jogging (Annexe 1). Cette activité a pour but de réactiver auprès des élèves un savoir préexistant et de les focaliser sur le thème abordé au

cours de cette période : le sport professionnel et le sport amateur. En échangeant ainsi par oral, certains élèves auront également la possibilité de progresser ou de se remémorer certains éléments au contact de leurs camarades. L'activité s'accompagne de questions qui vont guider les élèves vers la formulation d'un maximum d'éléments permettant de différencier le sport de compétition et le sport de loisir.

Cette pré-tâche ayant permis de remettre en place certains éléments dans l'esprit des élèves, une nouvelle activité leur est proposée (annexe 2, A & B). Il s'agit désormais d'être plus subjectif, car pour la première fois de la séquence les élèves vont devoir parler de leur propre rapport à la matière en décrivant leur pratique du sport, les sports qu'ils voudraient essayer, ceux qui ne les attirent en aucun cas, et finalement ceux qu'ils aiment regarder à la télévision (ou au stade). C'est la première fois de la séquence qu'entrent en jeu les besoins langagiers des élèves (*language demands*). Il ne faut pas se contenter de lancer les élèves dans la tâche, il faut également leur fournir les éléments qui leur permettent de réaliser cette tâche correctement sans quoi, ils ne seraient ni véritablement en train d'apprendre, ni en mesure de réaliser cette tâche correctement. En anglais on appelle cette aide *scaffolding* (littéralement échafaudage) ; ce concept issu des théories de Vygotski (1934) repose sur l'idée qu'un élève qui est capable d'accomplir une tâche avec l'aide de son enseignant sera à l'avenir capable d'agir sans cette aide.

Ici, le travail s'effectue en deux phases : durant la première, les élèves ont à leur disposition deux minutes pour remplir avec des mots-clés quatre cases d'un tableau. Dans la première case, ils écrivent les sports qu'ils pratiquent ; dans la deuxième, les sports qu'ils auraient envie d'essayer, et la raison justifiant cet intérêt ; dans la troisième, les sports qu'ils n'auraient envie d'essayer sous aucun prétexte, ainsi qu'une justification pour ce refus ; et dans la dernière, les sports qu'ils aiment visionner, et la raison de cet intérêt. L'enseignant leur projette un tableau rempli tel qu'attendu (annexe 2, B).

Une fois que les élèves ont terminé ce travail, l'enseignant leur montre des phrases qu'il a composées sur la base des éléments de son tableau (annexe 2, B suite). Par cette modélisation, il montre aux élèves ce qu'il attend d'eux dans la tâche qui suit et il fournit aux élèves des préfabriqués qu'ils vont pouvoir se réapproprier : ils vont devoir présenter leur rapport au sport à leurs voisins, sur la base de leur tableau. Entre autres, les élèves pourront se servir de trois formes pour exprimer un lien de causalité grâce à *weil* et *denn* (parce que) et également à l'aide de *um... zu* (pour). Il s'agit d'un exemple de *scaffolding* car les élèves réalisent une tâche tout en étant aidé par l'enseignant. Il est important de passer du temps sur cette tâche afin que les élèves puissent intégrer les structures qui leur sont proposées.

La fin de cette première période est consacrée à un texte littéraire court : *Der Stürmer* de Michael Meyer (Annexe 3 : A, B, C). Les élèves reçoivent la première page du texte (pièce B). L'enseignant attire leur attention sur une douzaine de mots qui vont leur permettre une meilleure compréhension (pièce A). Il s'agit à nouveau de parer aux besoins langagiers des élèves afin de faciliter leur travail de lecture. Deux questions auxquelles les élèves vont devoir répondre sont également projetées (pièce C). Ils reçoivent en outre la consigne de souligner les éléments du texte leur permettant de dire s'il s'agit de sport amateur ou de sport professionnel et de formuler une hypothèse quant au contexte décrit.

La première période touche à sa fin, l'enseignant demande aux élèves les éléments qu'ils ont trouvés. Les élèves relèvent l'utilisation de termes techniques liés au football (*Stürmer, Pressing, Gegner, Vorprung ausbauen, Pass, Schuss, Abwehr, Gegenangriff*) et le poids de la pression sur le protagoniste (*die innere Stimme, weitermachen, erwartung, weiter, schneller, abhängen, Gefahr, nervös werden*) et concluent à une partie avec un enjeu certain. La classe penche donc en faveur de l'hypothèse d'un contexte de sport professionnel. Un élève suggère même qu'il pourrait s'agir de la finale de la *Champions League*. Les élèves reçoivent la deuxième partie du texte (pièce B, page 2) avec pour consigne de la lire et de répondre à trois questions de compréhension pour la semaine suivante.

Deuxième période :

Avant d'entamer le travail sur la seconde partie du texte, l'enseignant commence par une discussion visant à rappeler les éléments du début de l'histoire et sur les hypothèses formulées lors de la lecture, cette phase a pour but de rafraîchir la mémoire des élèves et de les refocaliser sur le sujet. Un élève propose de lire la deuxième partie du texte à haute voix. Afin d'accompagner cette lecture l'enseignant interrompt l'élève, et pose une dizaine de questions de compréhension à l'ensemble de la classe. Il s'agit principalement au travers de ces questions de revenir sur les éléments vus la semaine précédente : les élèves sont amenés à expliquer pourquoi, selon eux, il s'agit de sport en amateur et non professionnel comme ils en avaient fait l'hypothèse. L'enseignant insiste sur l'utilisation des formes *weil, denn* et *um... zu* ; certains éléments de vocabulaire liés au sport reviennent également fréquemment. Il s'agit là d'un exemple de la redondance si chère à John Clegg : l'importance de revenir sur les mêmes structures langagières et les mêmes thématiques tout en variant les formes de travail. En effectuant des tâches différentes, sous des formes variées, les thèmes et les moyens traités

reviennent fréquemment. Cela permet aux élèves une meilleure appropriation des nouveaux concepts.

Cette première tâche a permis d'instaurer un climat de classe basé sur la communication : les élèves ont pu prendre la parole et s'exprimer sur le texte grâce notamment aux questions qui leur étaient posées. Après cette introduction, l'enseignant effectue un exercice de compréhension orale basé sur de courts épisodes (30 secondes environ) issus de l'émission de la télévision Suisse alémanique « Puls ». Trois extraits sont assortis de 4-5 questions de compréhension chacun (annexe 4). Deux à trois écoutes sont nécessaires. Dans chaque extrait est brièvement décrite une étude qui établit les bienfaits du sport pour un aspect de la santé (calories brûlées, perte de poids, réduction des maux de tête). Cette activité a plusieurs buts : d'une part réactiver du vocabulaire que les élèves ont rencontré au collège (*Kopfschmerzen, Kalorien, Übergewicht, gesund...*) ; d'autre part rendre les élèves attentifs au fait que du matériel authentique adressé à des natifs de langue allemande peut, avec une attention particulière, être à leur portée : cet état de fait est motivant pour eux. En outre, cet exercice d'écoute permet de densifier le lexique des élèves en amenant de nouveaux mots (*Ausdauertraining, Krafttraining, Kalorien verbrennen...*).

Dans l'enchaînement, l'enseignant écrit *Sport und Gesundheit* au tableau et demande aux élèves de lui livrer des mots clés liés à ce thème en associant, dans la mesure du possible, un nom à un verbe afin de pouvoir formuler des phrases avec *um...zu*. Par exemple : *Muskeln verstärken : Ich treibe Sport, um meine Muskeln zu verstärken*. Cette activité dure quelques minutes et permet de réunir les idées des élèves au tableau. Les élèves qui ont plus de peine à se rappeler du vocabulaire lié à ce sujet ont ainsi la possibilité de se mettre à niveau au contact de leurs camarades.

La période touchant à sa fin, l'enseignant explique aux élèves ce qu'il attend d'eux pour la prochaine période. Ils doivent lire et identifier (en soulignant) les recommandations de l'office fédéral pour le sport dans un texte présentant un résumé des recommandations qu'établit cet office en matière d'activité sportive pour les jeunes (annexe 5, pièce A). L'enseignant donne également aux élèves une liste de mots dont ils auront besoin pour comprendre les éléments essentiels de ce texte (annexe 5, pièce B). Il parcourt avec eux les mots et les expressions de cette liste afin de les aider à trouver les traductions.

Cette étape s'inscrit dans la volonté de couvrir les besoins langagiers des élèves. Ce texte est très complexe, d'autant plus qu'il s'agit d'un résumé où les éléments nouveaux se retrouvent concentrés ; sans ce travail en amont, les élèves seraient incapables de réaliser la tâche qui leur est demandée. Dans cette liste on retrouve les quatre types de mots décrits par

Bentley (2010 ; 12). Certains sont directement liés au sujet enseigné et incontournables (*Bewegung, Sportverhalten...*) ; d'autres sont compatibles avec le sujet, mais également plus généralement (*Empfehlung, Ratschlag, Bundesamt...*) ; il y a également des mots à usage fréquent (*regelmässig, täglich, zusätzlich...*) ; et finalement des collocations, c'est à dire des mots qui apparaissent ensemble dans la matière enseignée (*die Muskeln kräftigen, die Geschicklichkeit verbessern, den Herz-Kreislauf anregen...*).

L'enseignant conclut la période en expliquant aux élèves qu'ils travailleront en groupe sur ce texte la semaine suivante.

Troisième période :

Après deux premières périodes au rythme relativement élevé, la troisième période se veut plus lente. Les élèves doivent avoir le temps de travailler ensemble et de communiquer plus sur la base de concepts nouveaux pour eux. Les élèves ont fait leurs devoirs ce qui facilite la mise en marche.

Avant de s'atteler au travail de groupe l'enseignant décide de relire le résumé des recommandations de l'Office fédéral pour le sport avec les élèves afin de s'assurer de la compréhension de tous les points essentiels de ce texte qui sert de base au travail qui suit. C'est une manière différente de couvrir les besoins langagiers des élèves lors d'une activité.

Les consignes pour le travail de groupe sont projetées (annexe 5, C) et explicitées par l'enseignant : en groupes de trois, les élèves doivent formuler par écrit quatre recommandations en matière de sport pour leurs collègues de classe. Ces recommandations doivent être expliquées, ce qui implique une nouvelle fois l'utilisation de *weil, denn* et *um... zu*. Les élèves doivent également inclure des connecteurs tels que *weiterhin, auch* et *ausserdem*. Afin de les aider dans cette tâche d'une relative complexité, l'enseignant projette quatre phrases exemplifiant ce qu'il attend des élèves (annexe 5, C, suite). Ceux-ci sont invités à se baser sur les structures qu'ils observent dans ces exemples et sur le vocabulaire rencontré dans le texte précédemment traité. Finalement, les élèves peuvent faire preuve de créativité et introduire d'autres éléments. L'enseignant a également dit qu'il récolterait le résultat de leur travail afin d'y apporter des corrections et de produire une base de donnée avec les phrases nouvellement créées.

Cette tâche se déroule en une quinzaine de minutes. Puis l'enseignant récolte les feuilles et invite les élèves à regagner leur place. Le résultat de ce travail sera utilisé au cours de la période suivante.

C'est à ce point que l'enseignant aborde le dernier thème de sa séquence : l'émotion liée au sport. Il commence par montrer des images de sport qui évoquent pour lui des moments émotionnels en tant que spectateur (annexe 6): Roger Federer lors de sa première victoire contre Pete Sampras en 2001 à Wimbledon ; la victoire de Sarah Meier aux Européens de Berne en 2011 alors qu'il s'agissait de sa dernière compétition officielle ; et finalement la victoire de l'équipe de Suisse sur l'Espagne lors de la coupe du monde 2010, un miracle qui fut suivi d'une grosse désillusion et d'une élimination prématurée.

Ces moments ont été choisis dans un but précis : ils sont tous plus ou moins récents, font référence à des personnes que les élèves connaissent, mais ne correspondent pas forcément aux souvenirs les plus émotionnels des élèves. Comme attendu les élèves reconnaissent les personnes représentées sur les images, mais ne se souviennent pas tous de l'événement associé à l'image. Cela permet à l'enseignant de montrer aux élèves ce qu'il attend d'eux pour la tâche suivante ; une modélisation qui va permettre de couvrir leurs besoins langagiers. Il explique par exemple pourquoi une victoire de Federer sur Sampras à Wimbledon était un moment si particulier en attirant leur attention sur les phrases dont il a besoin pour exprimer son ressenti : « *Dieser Moment war für mich emotional, weil...* », « *Es ist für mich absolut denkwürdig, weil...* », « *Das war wirklich speziell, denn...* ». Il s'agit là de préfabriqués (*chunks*) inscrits au tableau que les élèves pourront utiliser dans la tâche suivante.

En effet, dans l'enchaînement l'enseignant demande aux élèves de se rappeler d'un événement sportif qui les a particulièrement marqués (suite de l'annexe 6), et d'expliquer ce moment et la raison de sa portée émotionnelle à leur voisin. Pour ce faire il invite les élèves à se servir des préfabriqués susmentionnés. Les élèves ont quelques minutes pour communiquer entre eux, et ils y prennent plaisir. Pour conclure cette activité, quelques souvenirs d'élèves sont partagés avec toute la classe. Lors de cette mise en commun, l'enseignant insiste sur l'utilisation des préfabriqués : comme dit précédemment, il est important de travailler de manière redondante sur les éléments nouveaux, et d'insister sur l'utilisation correcte des structures en lien avec les objectifs d'apprentissages. C'est ainsi que tous les élèves peuvent profiter du travail. Il ne faut pas oublier que certains ont un rythme d'acquisition plus lent et ont besoin de toutes ces étapes.

Cette période se termine sur l'introduction à un nouveau texte littéraire : « *Gegen Gladbach kann man mal verlier'n* » de Jannik Sorgatz (2012) (annexe 7). La photo de Lucien Favre – un vaudois de St. Barthélemy entraîneur de Borussia Mönchengladbach, un club de Bundesliga – est montrée à la classe (annexe 6, fin). La majorité des élèves savent de qui il

s'agit et suivent avec passion les résultats du club. L'enseignant explique le contexte de l'extrait qu'il distribue aux élèves et explique ce qu'il attend pour la semaine suivante : les élèves doivent lire l'extrait, et associer chaque paragraphe à la reformulation qui lui correspond. L'enseignant attire l'attention de la classe sur le fait que le texte est compliqué et qu'il s'agit d'un exercice de compréhension globale : l'objectif n'est pas de tout comprendre en détail.

Quatrième période



Il s'agit de la dernière période de la séquence. Avant de reprendre le travail avec le texte, l'enseignant distribue une feuille sur laquelle il a réuni toutes les phrases composées par les élèves lors de leur travail en groupe la semaine précédente. Ces phrases ont été corrigées et réunies dans un seul document (annexe 8) afin que les élèves puissent s'inspirer de ce qu'ont fait leurs camarades. Chaque élève reçoit également une photocopie des phrases que son groupe avait composées. La tâche consiste à faire identifier et corriger leurs erreurs aux élèves. Cette activité leur permet de voir où se situent leurs problèmes et de réaliser consciemment l'acte de correction ; c'est une sorte d'autoévaluation formative.

Après cette introduction relativement courte, l'enseignant invite la classe à reprendre le texte. Les élèves ont lu et associé les paragraphes à leur reformulation. Un élève lit et l'enseignant pose des questions de compréhension à la classe. L'objectif est de faire expliquer aux élèves pourquoi une personne d'une nature plutôt réservée comme Lucien Favre en vient à exulter de manière incontrôlée. À nouveau, l'enseignant insiste sur des formulations contenant *weil* ou *denn*, l'idée étant que les élèves y parviennent toujours plus aisément.

En parallèle, cette lecture a permis d'ouvrir les yeux de certains élèves sur le fait que la littérature est avant tout l'expression de la perception d'événements par une autre personne. Un élève se souvenait de la partie décrite dans ce texte et a raconté après le cours qu'il s'était même rendu avec son père au match suivant du Borussia Mönchengladbach (une défaite 1-2 contre Hoffenheim à Gladbach m'a-t-il dit : j'ai vérifié, c'était exact) : il a trouvé incroyable qu'un livre ait été écrit à ce sujet.

Pour terminer cette dernière séance, l'enseignant s'adresse aux élèves en français pour leur expliquer ce qu'il attend d'eux lors du test sur la séquence enseignée. Ses recommandations pour la préparation sont résumées en trois points réunis dans un document distribué à la classe (annexe 7, suite). Premièrement les élèves doivent maîtriser le vocabulaire leur permettant de justifier leur pratique du sport (pratique active ou en tant que

spectateur ; professionnelle ou en amateur ; les impacts sur la santé ; les sports que ils aiment, pourquoi...). Le vocabulaire rencontré lors de la séquence a été mis à leur disposition sur *quizlet*, un logiciel en ligne permettant aux enseignants de donner du vocabulaire aux élèves sous forme interactive. En outre, les élèves doivent être capables d'utiliser *denn, weil* et *um... zu* : cela leur permet de faire des phrases qui explicitent un lien de causalité. Finalement, ils doivent être en mesure de se servir des connecteurs : *ausserdem, auch* et *weiterhin* qui leur permettent de lier les éléments d'un texte.

La séquence enseignée se focalise sur ces éléments, il paraît dès lors normal de juger les élèves sur leur capacité à les manier. Les enseignants sont généralement conscients de ce qu'ils ont travaillé avec leurs élèves ; pour les élèves ce n'est toutefois pas toujours si facile d'identifier ce que l'enseignant attend d'eux. C'est pour cette raison que la séquence se conclut par une explicitation des attentes. Un autre avantage de cette démarche est qu'elle permet de mettre en place des critères d'évaluation clairs pour les élèves. L'évaluation sommative pour cette séquence n'aura finalement pas eu lieu pour cause de bouclage des notes (les élèves ont été avertis).

Commentaire de la séquence :

Le Département Européen pour l'éducation et la culture met à disposition sur son site un questionnaire pour l'autoévaluation d'une séquence CLIL. La présente section, s'inspire de ce schéma.

a) Les objectifs posés pour la séquence sont appropriés, tant en terme de contenu (respect du curriculum des élèves), qu'en terme de niveau de langue

Le plan d'étude est l'outil permettant de répondre à cette interrogation, car c'est là que se retrouvent listés les savoirs et les savoir-faire dont doivent faire preuve les élèves. Voici une liste des éléments rencontrés dans la séquence qui se retrouve dans le plan d'études des gymnases vaudois:

Savoirs :

- Consolidation et apprentissage du vocabulaire de base pour pouvoir s'exprimer sur des sujets familiers ou appartenant à des domaines étudiés en classe (actualité, voyage, arts, littérature et culture des pays germanophones, histoire, etc.).
- Lecture de textes divers (articles de journaux, littérature, etc.).
- Réception de divers documents audio ou audiovisuels: émissions de radio et de télévision, films.
- Etude d'éléments culturels des pays et régions de langue allemande: arts, histoire, société, géographie, etc.

Savoir-faire :

- Comprendre les points significatifs d'un article de journal ou d'un document audio ou audiovisuels et savoir les restituer (résumé, suite de points).
- Comprendre un texte littéraire accessible à ce niveau, et se préparer à des lectures plus complexes.
- Formuler et justifier une réaction personnelle par rapport à un texte (texte littéraire, article de journal, ...) ou un document audio ou audiovisuel.
- Raconter (par écrit ou par oral) une expérience, une histoire, un événement réel ou imaginaire.
- Elaborer une argumentation simple pour justifier une opinion ou un point de vue.
- Prendre part à une conversation sur un sujet d'intérêt personnel ou étudié en classe (Plan d'études vaudois, DGEP 2014-2015 ; 27).

Outre ces éléments du plan d'étude d'allemand, la séquence enseignée couvre deux objectifs du plan d'étude d'éducation physique et sportive : en terme de savoir, la séquence proposée permet aux élèves d'« apprécier le rôle de l'activité physique dans l'amélioration de la santé. » En terme de savoir-être, elle permet aux élèves de se projeter dans la problématique de la gestion des émotions positives ou négatives générées par les différentes activités (PET 2014-2015 : 171-172). Au vu des éléments cités ci-dessus, il peut être affirmé que les objectifs fixés pour cette séquence sont appropriés en terme de contenu et de niveau de langue.

b) Les objectifs de la séquence ont été atteints et les stratégies et méthodes utilisées étaient appropriées

L'implication des élèves au cours de la séquence et les contributions qu'ils ont eu l'occasion de livrer ont démontré un intérêt certain et une bonne capacité à se servir des éléments langagiers nouveaux. Les items et tâches que les élèves ont réalisés étaient cohérents avec les objectifs d'apprentissages, et ont permis aux élèves de progresser en vue de l'atteinte de ces objectifs. L'impression globale laissée à ce propos est donc bonne.

c) Il y a un équilibre entre le contenu et la langue

Malgré une variété relativement grande des supports engagés lors de cette séquence, on ne peut pas réellement dire que les élèves ont pu apprendre beaucoup sur le sport et ses implications. Les thèmes traités n'étaient pas toujours nouveaux pour les élèves ; c'est pourquoi, en terme d'apprentissage cette séquence penche fortement vers les objectifs langagiers. Cela ne pose pas de problème majeur : comme dit plus haut, pour certains auteurs comme Genesee (1994) l'essentiel est de travailler un contenu susceptibles d'intéresser les

élèves, l'enjeu principal pour l'enseignant de langue-culture étant de trouver des contextes permettant de développer des compétences linguistiques chez les apprenants.

d) Les élèves étaient motivés

Cette séquence a été complétée par un sondage d'opinion distribué aux élèves. Beaucoup ont estimé que le travail sur des documents authentiques était très enrichissant. Aucun élève ne s'est montré désintéressé par l'approche, et la majorité affirme avoir pris du plaisir durant cette séquence. De ce point de vue également, on peut dire que l'approche a été un succès.

e) Les ressources et leur utilisation ont favorisé les apprentissages

La plupart des tâches proposées durant la séquence reposent directement sur un texte, un support audio ou des images. Ces matériels authentiques ont servi de base pour répondre aux besoins langagiers des élèves et pour les mener à utiliser la langue de manière autonome (**de**, **pour**, et **au travers de** l'apprentissage). De ce point de vue, les ressources ont permis d'atteindre les objectifs langagiers de la séquence et leur utilisation est de ce fait cohérente.

Trois axes de l'apport et de l'utilisation des ressources méritent que l'on s'y attarde plus en détail. Premièrement, choix d'intégrer des textes littéraires dans une séquence CLIL est inhabituel. En effet, les textes littéraires constituent traditionnellement plutôt une partie isolée du curriculum en langue-culture : l'enseignant décide des livres qu'il désire lire avec les élèves et part éventuellement du texte littéraire pour travailler un contenu qui lui paraît intéressant. Ici, l'approche est différente. En effet, les deux textes littéraires de cette séquence ont été choisis rétroactivement car ils s'intégraient à la perfection dans le cadre thématique traité. Le premier texte (*der Stürmer*) a permis de faire un lien amusant entre les thèmes abordés durant la première séance (sport en amateur et professionnel) et le deuxième thème : le sport et la santé. L'autre texte littéraire (*Gegen Gladbach kann man mal verlieren*) n'est utilisé que sous forme d'extrait et a le double avantage de faire référence à un contexte connu par les élèves et d'être en lien direct avec la thématique du sport lié aux émotions.

Le choix du texte littéraire n'est pas anodin : l'un des aspects d'un tel texte est en effet de partager des ressentis et des expériences par des variations de points de vue. Il s'agit également d'une contextualisation des concepts traités en cours ; une fenêtre ouverte sur le monde en lien direct avec les thèmes de la séquence.

La nature de ces deux textes est également différente de ce à quoi sont confrontés habituellement les élèves dans leur parcours scolaire. En effet, ils ont plus l'habitude de textes

littéraires canoniques dont les caractéristiques linguistiques sont parfois éloignées de la langue parlée actuellement et les « contenus [sont] rendus difficilement abordables par leur éloignement sur l'axe du temps » (Margonis-Pasinetti, 2012 : 39). Dans cette séquence, il ne s'agit pas de littérature « classique », mais plutôt de littérature de divertissement ; une forme avec laquelle peu d'élèves semblent familiers. Ces textes à la fois moderne et en phase avec des thématiques actuelles ont suscité de l'étonnement chez certains qui n'étaient pas conscients du fait que l'on peut lire des livres sur tout, y compris sur ce qui nous intéresse de près. Même si l'objectif de l'utilisation de ces textes était ailleurs c'est un résultat satisfaisant.

Malgré les difficultés mentionnées ci-dessus quant à l'intégration des textes du canon dans un enseignement CLIL, celle-ci ne doit pas être exclue pour autant. Il s'agit avant tout de veiller à ce que le texte soit adapté aux besoins de la séquence en terme de contenu et que son utilisation soit adaptée au niveau des élèves.

Un autre élément en lien avec l'utilisation des ressources mérite une analyse plus fine. En effet tous les textes authentiques employés au cours de la séquence sont accompagnés par des tâches. Il est important d'associer le texte à une activité, car « aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture [...] qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active » (Cuq & Gruca, 2005 ; 170). Par l'approche actionnelle (l'utilisation de la tâche), l'intérêt des élèves est éveillé, l'accent est mis principalement sur le sens et l'attention de l'élève est concentrée sur un objectif (Pluskwa et. al., 2009). Ainsi en construisant de bonne tâche l'enseignant a la possibilité de focaliser les élèves sur les objectifs de l'enseignement. Par exemple, lors de la lecture du premier texte littéraire (*der Stürmer*) les élèves devaient souligner des éléments du texte et formuler une hypothèse sur la base de leurs observations. L'objectif général de la première période est de permettre aux élèves de présenter les différences entre le sport amateur et professionnel. Par la tâche, les élèves vont eux-mêmes faire ressortir du texte les éléments leur permettant de décrire le sport professionnel, puis le sport amateur. Par conséquent ce travail ciblé permet aux élèves un travail qui se focalise sur les éléments essentiels en vue de l'atteinte des objectifs fixés.

Finalement, le troisième élément qu'il est important de relever est à quel point l'utilisation des ressources a permis de travailler de manière redondante sur les objectifs de la séquence. En effet, des éléments grammaticaux et fonctionnels peuvent apparaître à plusieurs reprises dans des contextes différents : leur utilisation redondante va mener tout naturellement à leur acquisition. Dans la séquence par exemple, l'utilisation de *weil* et *denn* et *um...zu* est omniprésente, l'idée étant que cet objet central pour l'objectif général de la séquence se fixe

dans l'esprit des élèves. L'utilisation de préfabriqués, d'abord modélisés par l'enseignant, puis utilisés par les élèves en contexte est un autre exemple de redondance au profit de l'apprentissage.

Comme vu plus haut, il est également important, lors d'une séquence CLIL, de travailler différentes aptitudes. Cela permet d'ailleurs de travailler les éléments grammaticaux et fonctionnels susmentionnés de manières variées ce qui rend la redondance de certains éléments moins perceptible pour les apprenants. En effet, les tâches dans lesquelles les élèves ont dû se servir de *weil* et *denn* et *um...zu* sont liées aux quatre aptitudes : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, et l'expression écrite. Ici, la redondance n'est donc pas synonyme de répétition. Au contraire, elle est amenée avec un maximum de variation.

f) Les formes de travail sont variées

Outre les activités sur les quatre aptitudes, la variation est également assurée par les différentes formes de travail. Bentley et Clegg encouragent les enseignants à faire travailler leurs élèves tant ensemble qu'individuellement, tout en prêtant une attention particulière à la complexité des tâches proposées. Comme expliqué plus haut, les théoriciens soutiennent le travail en groupe pour plusieurs raisons : d'une part cela permet aux élèves de travailler dans un contexte sans pression ; la classe est plus détendue que lorsque l'interaction se fait entre l'enseignant et les élèves ; de plus cela leur permet de se confronter à leur pairs, d'échanger d'élève à élève ; pour une tâche complexe, comme celle de la création de phrases articulées, les élèves sont plus efficaces quand ils ont le temps de se confronter les uns aux autres. Finalement, Clegg ajoute que lors de ce travail, les élèves recourent à leur langue maternelle ce qui leur permet une meilleur secondarisation de l'exercice : ils en perçoivent mieux l'intérêt et cela facilite l'explicitation de leurs idées.

Durant la séquence les tâches de reconnaissance, de mémorisation ou d'interprétation (niveau de complexité 1 et 2 dans la taxonomie d'Anderson et Krathwohl 2001) étaient généralement effectuées individuellement ou en plénière. Les tâches d'exécution ou d'utilisation (niveau 3) étaient souvent prévues en travail par paires, alors que la tâche la plus complexe durant laquelle les élèves devaient détecter, structurer et juger quels conseils de santé et sport ils pouvaient formuler pour leurs camarades (niveau 4 et 5) s'est effectuée en groupe. De ce point de vue également la séquence enseignée a été cohérente au regard de la théorie.

g) Quel est mon ressenti à la suite de cette séquence CLIL : quels étaient les obstacles et les satisfactions

Dans l'ensemble j'ai été satisfait du travail que j'ai effectué avec les élèves. J'ai eu l'impression que la classe adhéraît dès le début au contrat d'apprentissage et avait bien compris les enjeux de la séquence. Je pense que le principal mérite de cet enseignement est d'être en cohérence avec les objectifs fixés au départ : on ne s'égaré pas. Si j'avais à recommencer sur la base du même matériel, je pense toutefois que j'étalerais la séquence sur une ou deux séances de plus afin de passer plus de temps sur certains items et de donner plus de temps aux élèves pour échanger sur la base du travail effectué. En effet, il me semble que ce temps d'échange cher à Bentley n'a par moment pas été suffisant.

h) Quelles améliorations pour cette séquence

Outre ces éléments liés au temps et au rythme du travail, il ressort de l'analyse ci-dessus que les contenus travaillés lors de cet enseignement auraient pu être plus exigeants. En effet, si les objectifs langagiers de la séquence ont été atteints, la séquence n'a pas permis beaucoup d'apprentissages sur le fond. Il aurait fallu pour parer à cela travailler en certaines occasions sur du matériel plus spécifique. Par exemple, j'aurais pu me focaliser sur le processus de brûlage des calories, et les aspects biologiques de ce dernier, j'aurais permis aux élèves d'apprendre quelque chose sur le contenu et non essentiellement sur la forme.

Conclusion

Ce travail de recherche-action a permis de comparer une séquence de CLIL effectivement enseignée aux attentes théoriques formulées par deux auteurs (Bentley, 2010 ; Clegg, 2005). De nombreux points de concordance ont été trouvés dans la confrontation théorie-pratique et les principales attentes ont pu être vérifiées sur le terrain. Il a été notamment remarqué qu'une séquence de type CLIL permettait un apprentissage efficace tant de la langue que du contenu enseigné. En outre, les élèves ont montré un intérêt particulier à une approche sur le fond, dans laquelle la langue d'enseignement est utilisée comme moyen d'accès et de traitement du contenu.

Il a également été montré qu'une telle séquence s'intègre facilement dans le plan d'études : un travail sur des supports authentiques en lien avec un thème est probablement le meilleur moyen de développer des savoirs et des savoir-faire chez les élèves car cela permet de les orienter vers l'utilisation véritable de la langue enseignée. Cette utilisation de la langue

dans un contexte réaliste a été renforcée par l'approche actionnelle qui a été mise en place lors du travail sur des documents authentiques. En effet les élèves abordaient toujours un support avec un objectif précis ; un projet leur permettant de donner du sens à ce qu'ils faisaient.

La séquence s'est en outre appuyée sur deux textes littéraires, une forme qui n'est pas inhérente à une séquence CLIL, mais dont l'intégration a apporté une plus-value dans le cas d'espèce : en effet, ces textes ont permis de contextualiser les thèmes vu en cours et de rendre visibles des expériences subjectives associées aux contenus enseignés.

Références :

- Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl, and Benjamin Samuel Bloom. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon, 2001.
- Bentley, Kay. *The Teaching Knowledge Test Course: CLIL Module*. Cambridge: CUP, 2010.
- Coyle, Do, Philip Hood, and David Marsh. "The CLIL Tool Kit: Transforming Theory into Practice." *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP, 2010.
- Cuq, Jean-Pierre-gruca. "Isabelle" *Cours de Didactique Du Français Langue Étrangère et Seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
- Delorme, C. "la pédagogie par objectifs ou quel changement de la pédagogie ?" *Mesure et évaluation en éducation*, 4(3) (1981) : 55-60.
- Genesee, Fred. *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge University Press, 1994.
- Lopez, Lucie Mottier, and Dany Laveault. "L'évaluation Des Apprentissages En Contexte Scolaire: Développements, Enjeux et Controverses." *Mesure et Évaluation En Éducation* 31, no. 3, 2008.
- Margonis-Pasinetti, Rosanna. "La Lecture Du Texte Littéraire En Classe de Langue Étrangère Au Niveau Avance." *Babylonia*, no. 02/12 (2012): 37-42.
- Mager, Robert Frank, and John McCann. *Learner-Controlled Instruction*. Varian Associates, 1961.
- Meyer, Michael. "Der Stürmer." *Best of Wort-Café: Siegertexte 2013 - 2014*, 1st ed., 10-12. Edition Paashaas Verlag, 2015.
- Pluskwa, Dominique, Willis, Dave, & Willis, Jane. "L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite!" *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, 205-231. Barcelone: Diffusion. Français Langue Etrangère, 2009.
- Sorgatz, Jannik. *Gegen Gladbach kann man mal verlieren'n: Die Saison 2011/2012*. 1st ed. Books on Demand, 2012.
- Tourneur, Y. les effets sur l'apprentissage de la communication des objectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 12 (2-3), 17-27, 1989.
- Vygotski, L.S. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. 1934/1985.

Plan d'études gymnasial vaudois, DGEP 2014-2015:

http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_EM.pdf

Annexes

Annexe 1 :



- **Vergleichen Sie den Kontext: wo befinden sich beide Läufer?**
- **Beschreiben Sie den Gesichtsausdruck der beiden Sprinter.**
- **Sind die Körper der beiden Läufer vergleichbar?**
- **Warum rennen diese zwei Personen Ihrer Meinung nach? Rennen sie aus dem gleichen Grund? Formulieren Sie eine Hypothese.**
- **In welchem Bild erkennen Sie sich mehr? Warum?**



Schreiben Sie in der Kreuztabelle:

- im 1. Feld: die Sportarten, die Sie treiben
- im 2. Feld: die Sportarten, die Sie gerne ausprobieren möchten. Erklären Sie, warum Sie diese Sportart ausprobieren möchten.
- im 3. Feld: die Sportarten, die Sie niemals treiben würden, und warum.
- im 4. Feld: die Sportarten, die Sie gerne anschauen und warum.

Besprechen Sie Ihre Tabelle mit Ihrem Nachbar. Lassen Sie sich von diesen Beispielen inspirieren; begründen Sie Ihre Antworten!

1) **Ich spiele zwei Mal in der Woche Badminton, aber das ist für mich nur ein Hobby.**

Ich spiele gerne Fußball.

Ich spiele Unihockey in der 2. Liga, und ich möchte später Profi werden.

Ich treibe nur wenig Sport.

2) **Ich möchte Curling unbedingt einmal ausprobieren, denn ich finde diese Sportart originell.**

Rugby zieht mich besonders an, weil es sehr physisch und anstrengend ist.

3) **Hornus interessiert mich überhaupt nicht, es sieht viel zu komisch aus.**

Ich finde Langlaufski absolut langweilig: es dauert Stunden, und ist immer gleich.

4) **Ich schaue mir gerne Fußball im Fernseher an. Ich liebe es besonders, wenn ein Tor fällt.**

Ich fahre auch gerne nach Malley, um mir eine Eishockeypartie anzuschauen.

Badminton	Curling – original, aussergewöhnlich
Fussball	Rugby – physisch, anstrengend
Hornus – komisch	Fussball – im Fernseher
Langlaufski - langweilig	LHC – in Malley

1) Ich spiele zwei Mal in der Woche Badminton, aber das ist für mich nur ein Hobby.

Ich spiele gerne Fussball.

Ich spiele Unihockey in der 2. Liga, und ich möchte später Profi werden.

Ich treibe nur wenig Sport.

2) Ich möchte Curling unbedingt einmal ausprobieren, denn ich finde diese Sportart originell.

Rugby zieht mich besonders an, weil es sehr physisch und anstrengend ist.

3) Hornus interessiert mich überhaupt nicht, es sieht viel zu komisch aus.

Ich finde Langlaufski absolut langweilig: es dauert Stunden, und ist immer gleich.

4) Ich schaue mir gerne Fussball im Fernseher an. Ich liebe es besonders, wenn ein Tor fällt.

Ich fahre auch gerne nach Malley, um mir eine Eishockeypartie anzuschauen.

Wortschatz: Der Stürmer - Michael Meyer

schwitzen

der Schweiß

der Strom, -e

erwarten

der Stürmer,-

unentschieden

versagen

wundervoll

der Torwart

die Abwehr

der Gegenangriff

sich verlassen auf





Literarischer Text:

Der Stürmer - Michael Meyer

Er schwitzt¹ wie ein Tier, der Schweiß² läuft ihm in Strömen³, ach was, in Bächen, nein, eher in Sturzfluten⁴ am Körper herunter. Überall. Auch da, wo Mann es nicht so gerne hat.

Er ist klatschnass⁵, sozusagen.

5 Aber seine innere Stimme verlangt von ihm weiterzumachen, nicht aufzuhören. Die anderen erwarten das von ihm.

Weiter, weiter, immer weiter.

Er hört sein Herz schlagen, direkt hinter seinem Auge, so hoch ist es ihm gerutscht.

10 Dann hört er wieder seine Kameraden:

„Schneller, spiel flach, mach ihn rein, mehr *Pressing*, den hast du.“

Er ist ihr Stürmer⁶, von ihm hängt vieles ab⁷, macht er das nächste Tor, steht es wieder unentschieden⁸. Versagt⁹ er, besteht die Gefahr, dass der Gegner seinen Vorsprung ausbaut¹⁰.

15 Der Ball kommt, wie gerne würde er dem Ball entgegen rennen, aber er kann nicht, es geht nicht.

Warten, bis der Ball bei ihm ist.

Er hat ihn, oh Mann, der Ball ist tatsächlich bei ihm angekommen, was für ein wundervoller Pass. Jetzt nur nicht nervös werden, ruhig, ruhig, schauen,

20 wo der Torwart steht und – Schuss!

Daneben!

Der Ball ist hängengeblieben in der Abwehr¹¹, sofort bereitet der Gegner den Gegenangriff¹² vor.

25 Der Ball ist weg, zu weit weg von ihm, er kann nicht mehr eingreifen, muss sich auf seine Hintermannschaft verlassen¹³.

¹ transpirer

² la transpiration

³ les torrents

⁴ crues soudaines

⁵ trempé

⁶ l'attaquant

⁷ (abhängen) dépendre

⁸ match nul

⁹ échouer

¹⁰ (Vorsprung ausbauen) agrandir son avantage

¹¹ la défense

¹² la contre-attaque

¹³ (sich auf etwas verlassen) compter sur qqch, qqun

Lesen Sie den zweiten Teil der Kurzgeschichte „Der Stürmer“ von Michael Meyer und beantworten Sie folgende Fragen:

- 1) Handelt es sich um Sport als Hobby oder um Profisport?
Unterstreichen Sie die Passagen, die es zeigen.**
- 2) Haben sich Ihre Hypothesen bestätigt?**
- 3) Warum spielen diese Männer Fussball?**

Wenn er doch nur nicht so schwitzen würde, aber seine 140 Kilo sind nun mal sein Handicap. Aber immerhin, welcher Stürmer bringt schon 140 Kilo auf die Waage?

Seine Frau meinte, Sport wäre gut für ihn, anstatt immer nur in seiner Stammkneipe¹⁴ zu sitzen. Die Frauen der anderen hatten ähnliches gesagt. Also haben sie eine Hobbymannschaft gegründet, eine Thekenmannschaft sozusagen. Sie hatten sich sogar um Freundschaftsspiele bemüht. Und heute war eins dieser Freundschaftsspiele.

Vorbereitung auf die kommende Saison.

Sie hatten ihr Team, den 1. FC Fette Thekentrinker, auch für die kommende Saison in der Liga angemeldet. Bis dahin waren es nur noch wenige Wochen und er musste in Form kommen. Nicht nur er, eigentlich sie alle. Kalle wog¹⁵ knapp 130 Kilo, er 140 und die anderen zwischen 98 und 150 Kilo, deswegen auch der Name 1. FC Fette Thekentrinker.

Sie trafen sich mittlerweile seit zwei Monaten dreimal in der Woche zum Training, aber abgenommen¹⁶ hatte noch keiner von ihnen.

Wie auch?

Wurde doch nach jedem Training der Thekenstammplatz eingenommen. Er konzentrierte sich wieder auf das Spiel, seine Abwehr hatte aufgepasst, und der Ball kam erneut zu ihm, wieder so ein Bilderbuch-Pass von Kalle. Genau auf die Linke Klebe.

Ausholen und Schuss, direkt genommen und – Tor! Toor! Tooor!

Der Ball ist drin. Alle jubeln.

Er hat ihn reingemacht, den Ausgleich zum 5:5.

Sein Gegenüber holt den Ball aus dem Tor und reicht ihn an seinen Partner weiter. „Los komm“, sagt er, „noch einen, dann haben wir gewonnen.“ Sein Partner nimmt den Ball und lässt ihn durch den Einwurfschacht in den Kicker gleiten. „Ok, auf geht’s, der Verlierer zahlt das nächste Bier.“

¹⁴ café habituel

¹⁵ (wiegen) peser

¹⁶ (abnehmen) perdre du poids



„Der Stürmer“ von Michael Meyer:

1) Lesen Sie die erste Seite der Kurzgeschichte. Handelt es sich um Sport als Hobby oder um Profisport? Unterstreichen Sie die Passagen die es zeigen.

Er schwitzt wie ein Tier, der Schweiß läuft ihm in Strömen, ach was, in Bächen, nein, eher in Sturzfluten am Körper herunter. Überall. Auch da, wo Mann es nicht so gerne hat.

Er ist klatschnass, sozusagen.

Aber seine innere Stimme verlangt von ihm weiterzumachen, nicht aufzuhören. Die anderen erwarten das von ihm.

Weiter, weiter, immer weiter.

Er hört sein Herz schlagen, direkt hinter seinem Auge, so hoch ist es ihm gerutscht.

Dann hört er wieder seine Kameraden:

„Schneller, spiel flach, mach ihn rein, mehr *Pressing*, den hast du.“

Er ist ihr Stürmer, von ihm hängt vieles ab, macht er das nächste Tor, steht es wieder unentschieden. Versagt er, besteht die Gefahr, dass der Gegner seinen Vorsprung ausbaut.

Der Ball kommt, wie gerne würde er dem Ball entgegen rennen, aber er kann nicht, es geht nicht.

Warten, bis der Ball bei ihm ist.

Er hat ihn, oh Mann, der Ball ist tatsächlich bei ihm angekommen, was für ein wundervoller Pass. Jetzt nur nicht nervös werden, ruhig, ruhig, schauen, wo der Torwart steht und – Schuss!

Daneben!

Der Ball ist hängengeblieben in der Abwehr, sofort bereitet der Gegner den Gegenangriff vor.

Der Ball ist weg, zu weit weg von ihm, er kann nicht mehr eingreifen, muss sich auf seine Hintermannschaft verlassen.

2) Machen Sie eine Hypothese: was ist der Kontext

Sport und Gesundheit



Hören und verstehen:

Studie 1: <http://www.srf.ch/gesundheit/lifestyle/spazieren-ist-so-gesund-wie-joggen>

Was ist gesünder? Joggen oder spazieren?

Wo wurde die Studie, die zu diesem Ergebnis kommt, durchgeführt?

Was ist dabei entscheidend?

Wie lautet die Faustregel?

Studie 2: <http://www.srf.ch/gesundheit/lifestyle/so-laufen-sie-sich-gesund-und-munter>

Wer wird in dieser Studie getestet?

Welche Sportarten werden in dieser Studie verglichen?

Wie lange hat die Studie gedauert?

Welche Sportarten wirken am effektivsten gegen Fett?

Warum?

Studie 3: <http://www.srf.ch/gesundheit/koerper/mit-joggen-den-schmerzen-davonlaufen>

Welche Art von Schmerzen wird in diesem Ausschnitt besprochen?

Was kann man machen, um diese Schmerzen zu reduzieren?

Wie viele Trainingseinheiten mussten die Teilnehmer der Studie pro Woche machen?

Was waren die Effekte dieses Trainings?

.....

Arbeit mit den Empfehlungen vom Bundesamt für Sport

Lesen Sie die Empfehlungen des Bundesamts für Sport und unterstreichen Sie die wichtigen Ratschläge.

Arbeiten Sie mit 2 Kollegen zusammen und bilden Sie ein Sportprogramm, in dem Sie Sportempfehlungen für eine Woche für ihre Kameraden machen.

Benützen Sie diese Beispiele als Hilfe:

Wir empfehlen euch jede Woche zwei Stunden Fussball **zu** spielen, **weil** diese Sportart die Geschicklichkeit verbessert.

Schwimmen **ist sehr gesund** für die Knochen. **Deshalb empfehlen wir, dass** ihr jede Woche 1.5 Stunden schwimmt.

Weiterhin schlagen wir vor, dass sie 1.5 Stunden im Fitnessstudio verbringen, **denn** Fitness ist das Beste, **um** die Muskeln **zu** kräftigen.

Ausserdem würden wir jeden Tag eine halbe Stunde spazieren, **um** den Herz-Kreislauf **anzuregen**.



Zusammenfassung der Empfehlungen für Kinder und Jugendliche

- Regelmässige Bewegung ist eine Grundvoraussetzung für eine gesunde Entwicklung. Nach heutigen Erkenntnissen sollten Kinder und Jugendliche im Schulalter zusätzlich zu den Alltagsaktivitäten mindestens eine Stunde täglich Aktivitäten mit mittlerer bis hoher Intensität durchführen. Dafür bietet sich eine Fülle von Sport- und Bewegungsaktivitäten an.
- Für eine optimale Entwicklung ist ein vielseitiges Bewegungs- und Sportverhalten nötig. Dabei sollten im Rahmen der «Minimalstunde» oder darüber hinaus mehrmals pro Woche Tätigkeiten durchgeführt werden, welche die Knochen stärken, den Herz-Kreislauf anregen, die Muskeln kräftigen, die Geschicklichkeit verbessern und die Beweglichkeit erhalten.
- Kinder im Primarschulalter sollten sich deutlich mehr bewegen. Zusätzliche Aktivitäten bringen für alle Altersgruppen weiteren gesundheitlichen Nutzen.
- Langdauernde Tätigkeiten ohne körperliche Aktivität sollten so weit wie möglich vermieden werden und ab und zu durch kurze aktive Bewegungspausen unterbrochen werden.

Empfehlungen aus dem Jahr 2013. Erstellt durch das Netzwerk Gesundheit und Bewegung Schweiz hepa.ch im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit BAG und des Bundesamtes für Sport BASPO sowie in Zusammenarbeit mit den folgenden Institutionen: bfu-Beratungsstelle für Unfallverhütung, Gesundheitsförderung Schweiz, Public Health Schweiz, Schweizerische Gesellschaft für Pädiatrie, Schweizerische Gesellschaft für Sportmedizin SGSM, Sportwissenschaftliche Gesellschaft der Schweiz SGS, Suva.

Netzwerk Gesundheit und Bewegung Schweiz hepa.ch
 Bundesamt für Sport BASPO, 2532 Magglingen
 info@hepa.ch, www.hepa.ch, Mai 2013



KINDER UND JUGENDLICHE

MINDESTENS

1h
PRO TAG

MITTLERE
INTENSITÄT



HOHE
INTENSITÄT



Mehrmals pro Woche:

- KNOCHEN STÄRKEN
- HERZ-KREISLAUF ANREGEN
- MUSKELN KRÄFTIGEN
- GESCHICKLICHKEIT VERBESSERN
- BEWEGLICHKEIT ERHALTEN



Wortschatz: Empfehlungen des Bundesamts für Sport

das Bundesamt für Sport

die Empfehlung, en

der Ratschlag, "e

regelmässig

die Bewegung, en

die Grundvoraussetzung, en

die Entwicklung, en

die Erkenntnis, e

die Alltagsaktivität, en

täglich

vielseitig

das Sportverhalten

die Tätigkeit, en

die Knochen stärken

den Herz-Kreislauf anregen

die Muskeln kräftigen

die Geschicklichkeit verbessern

die Beweglichkeit erhalten

zusätzliche Aktivitäten

langdauernd

vermeiden, vermeidet, vermied, hat vermieden

Die Empfehlungen vom Bundesamt für Sport

Arbeiten Sie mit 2 Kollegen zusammen und bilden Sie ein Sportprogramm, in dem Sie Sportempfehlungen für eine Woche für ihre Kameraden machen.

Benützen Sie diese Beispiele als Hilfe:

Wir empfehlen euch jede Woche zwei Stunden Fussball zu spielen, **weil** diese Sportart die Geschicklichkeit verbessert.

Schwimmen **ist sehr gesund** für die Knochen. **Deshalb empfehlen wir**, dass ihr jede Woche 1.5 Stunden schwimmt.

Weiterhin schlagen wir vor, dass sie 1.5 Stunden im Fitnessstudio verbringen, **denn** Fitness ist das Beste, **um** die Muskeln **zu** kräftigen.

Ausserdem würden wir jeden Tag eine halbe Stunde spazieren, **um** den Herz-Kreislauf **anzuregen**.



Sport und Emotionen:



Können Sie sich an einen Sportmoment erinnern, der für Sie besonders emotional war? Warum?

Kennen Sie diesen Mann?



Sport und Emotionen



Lesen Sie und finden Sie für jeden Abschnitt (1-5) die passende Umformulierung (A-E)!

„Gegen Gladbach kann man Mal verlier'n“ - Jannik Sorgatz

März 2012 : Leverkusen – Mönchengladbach, 80. Minute der Partie. Es steht 1-1; der Gewinner darf im Jahr danach die Champions League spielen. Ein Gladbacher erzählt:

...

1) »Eigentlich wird es mal wieder Zeit«, sage ich zu meiner Mutter, »für so ein Ding in letzter Sekunde. So ein Ding, von dem wir noch lange reden.« Wenige Minuten vor dem Ende will niemand daran denken, dass es die Gastgeber¹⁷ sein könnten, die sich mit dem 2:1 alle Chancen auf ein weiteres *Gladbach*-Debakel in der kommenden Saison erhalten. Dennoch haben sowohl Kießling als auch Toprak per Kopf zwei dicke Möglichkeiten. Drei Punkte liegen für beide Mannschaften auf einem Silbertablett im Mittelkreis. Auf der anderen Seite lenkt¹⁸ Leno einen Schuss von Reus mit mehr Glück als Verstand gerade noch über das Tor.

2) Alexander Ring ist in der 83. Minute gekommen. Drei Ballkontakte wird er bis zum Abpfiff haben und einen von zwei Pässen zum Mitspieler bringen. Der gebürtige Finne ging einst von Leverkusen zurück in die Heimat seiner Eltern. Die Nachspielzeit naht bereits, als Ring sein einziges Anspiel¹⁹ glückt. Der Abnehmer²⁰ heißt Reus und zieht so unnachahmlich²¹ an, dass man glatt 17,1 Millionen Euro dafür verlangen könnte.

3) Als er fünf Gegenspieler auf sich gezogen hat und de Camargo »Alles Gute« wünscht, liegt die Abseitslinie genau auf meiner Höhe. Alles läuft regelkonform, aber

¹⁷ l'équipe qui reçoit

¹⁸ lenken - détourner

¹⁹ la passe

²⁰ Le joueur qui est à la réception (de la passe)

²¹ inimitablement

ohnehin sind meine Sinne, sind die Sinne von allen Gladbachern auf etwas ganz anderes gepolt. Falls es so etwas wie Vorbeben²² gibt, erlebt der Gästeblock ein solches. Diesmal macht de Camargo alles richtig, er zieht im Sprint an Leno vorbei, der sich dem Silbertablett mit den drei Punkten hilflos hinterherwirft. Es folgt ein »Jaaa!« aus 8000 Kehlen, lauter Nachbeben des Glücks – es ist der größte und wichtigste Moment seit der Relegation, so weit darf man sich ruhig aus dem Fenster lehnen²³. Die zweite Single aus Borussias Erfolgsalbum schießt von Null auf Eins.

4) Nach dem Klassenerhalt musste Lucien Favre beinahe zur Euphorie gedrängt werden. Es schien ihm unangenehm zu sein, mit seinem Namen für ein handfestes Wunder zu stehen und von seinen Spielern wie Pizzateig in die Luft geschmissen zu werden. Als de Camargo den Ball ins leere Tor schießt, verliert der Schweizer zum ersten Mal alle Hemmungen²⁴.

5) Im Grunde muss Favre bereits beim Abspiel von Reus losgespurtet sein, 60 Meter von der Bank zur Eckfahne, mit ausgebreiteten Armen. Es ist ein Bild für die Gladbacher Ewigkeit, wie der schmale Mittfünfziger in seiner dunkelblauen Steppjacke, in seinem Sakko²⁵ mit dem grünen Innenfutter plötzlich zu seinem eigenen Spieler mutiert ist und einfach nur inmitten der Jubeltraube das Glück genießt. 39 Jahre nach Günter Netzer war es wieder eine Art Selbsteinwechslung – Trainer, ich raste dann mal aus vor Freude. Menschen lieben es, wenn Menschen Menschen sind.

...

Umformulierungen:

A) Kurz vor Schluss kommt ein Ersatzspieler. Nach kurzer Zeit, glückt ihm ein guter Pass.

B) Der normalerweise ruhige Trainer Lucien Favre kann sich aus Freude nicht mehr kontrollieren.

C) Es wäre super, wenn jetzt in den letzten Minuten ein Tor fallen könnte. Alle sind aber gespannt²⁶, denn das Tor könnte sowohl für Leverkusen als für Gladbach fallen. Beide Mannschaften haben Möglichkeiten.

D) Lucien Favre steht auf und macht einen 60 Meter Sprint, um das Tor mit seinen Spielern zu feiern.

E) Der Abnehmer des Passes schafft es den Ball weiter vor dem Tor zu geben: kein Abseits! Die ganzen Fans sind aufgeregt²⁷, und der Stürmer schafft es ein Tor zu schießen. Die Fans jubeln: dieser Moment ist für die Gladbacher historisch.

²² un pré-tremblement

²³ sich aus dem Fenster lehnen – Figuratif : on peut aller jusqu'à affirmer que...

²⁴ alle Hemmungen verlieren – faire tomber ses limites, n'avoir plus aucun scrupule

²⁵ le costume

²⁶tendu

²⁷excités

Ihre Sätze:



Liana, Jeanne, Lucile & Myriam:

Erstens empfehlen wir euch die Treppe anstatt des Lifts (Aufzugs) zu nehmen, um fit zu werden.

Weiterhin schlagen wir vor, dass sie eher eine kurze Alltagsaktivität treiben, als eine einzige intensive Aktivität pro Woche.

Ausserdem empfehlen wir euch jede Woche eine Stunde Joga zu machen, weil ihr dabei Beweglichkeit erhaltet und eure Muskeln kräftigt.

Wir schlagen vor, das Auto zu vermeiden, denn das Rad ist viel gesünder und umweltfreundlicher.

Gregory + Gruppe

Wir empfehlen euch einmal pro Woche Sport zu treiben, um eine gute Gesundheit zu behalten.

Isst auch fünf Früchte oder Gemüse pro Tag, um fit zu bleiben.

Vermeidet ausserdem zwischen den Speisen zu essen, um nicht dick zu werden.

Vermeidet auch den Bus zu nehmen, wenn ihr zu Fuss gehen könnt, weil ihr damit den Herz-Kreislauf anregt.

Maurice, Axel, Charles & Gillie

Wir empfehlen euch mindestens eine Stunde pro Woche zu laufen, um den Herz-Kreislauf zu verstärken.

Täglich gesund zu essen ist wichtig, um fit zu bleiben.

Gymnastik ist ausserdem sehr gut, weil man dabei die Beweglichkeit verbessern kann.

Es ist auch gut regelmässig zu schwimmen, denn es kräftigt die Muskeln.

Weiterhin ist Fussball sehr gut, weil man viel läuft und es stärkt die Knochen.

Tania, Clémentine, Lucien & Fabio

Wir empfehlen euch jede Woche drei Stunden zu laufen, weil das gesund ist.

Gesund ist auch Fussball, zum Beispiel um den Herz-Kreislauf zu stärken.

Ausserdem würden wir jeden Tag fünf Obst oder Gemüse essen, weil es wichtig für die Muskeln ist.

Weiterhin schlagen wir vor, dass ihr viel Wasser trinkt, denn es ist wichtig für die Beweglichkeit.

Jérôme + Gruppe

Wir empfehlen euch einmal pro Monat in den Bergen zu spazieren, weil es sehr gesund für rote Blutkörperchen ist. Es ist eigentlich legales Doping aber am besten funktioniert es über 4000 Meter!

Du solltest Rauchen vermeiden, weil es nicht gut für das Ausdauertraining ist.

Du solltest ausserdem viel Wasser trinken und zwei Stunden pro Woche laufen, denn das ist auch gesund.

Simon, Cyrille, Stephanie & Théo

Wir empfehlen euch jeden Tag mindestens eine Stunde laufen zu gehen, um fit zu bleiben oder werden.

Weiterhin schlagen wir vor fünf Mal pro Woche mit dem Fahrrad zur Schule oder zur Arbeit zu fahren, weil man dabei frische Luft einatmet.

Joga ist ausserdem das allerbeste für die Beweglichkeit.

Bien me préparer pour le test:



-Je maîtrise le vocabulaire me permettant de justifier ma pratique du sport (pratique active ou en tant que spectateur ; professionnelle ou en amateur ; les impacts sur la santé ; les sports que j'aime, pourquoi...) : <https://quizlet.com/join/PfgxexTCj>

-Je suis capable d'utiliser *denn, weil* et *um... zu* : cela me permet de faire des phrases qui explicitent un lien de causalité: « Je fais du sport **pour** renforcer mes os », « J'aime nager **car** cela me détend », « je te conseil de te déplacer à pied **car** cela te permet de rester en forme » (Attention, *denn, weil* et *um... zu* sont toujours précédés d'une virgule)

-Je suis capable de me servir des connecteurs : *ausserdem, auch* et *weiterhin* : cela me permet de lier les éléments d'un texte : « Le sport permet de renforcer les muscles. **De plus**, il permet de gagner en souplesse »

Simon, Gyulke, Stephi, Théo

Allemand

1. Wir empfehlen euch jeden Tag mindestens eine Stunde laufen zu gehen, um fit zu bleiben oder werden.
2. Weiterhin, schlagen wir vor, fünf mal pro Woche mit dem Fahrrad zur Schule oder zur Arbeit gehen. Weil sie so frischer Luft kommen.
3. Yoga ist gut, denn sie

Liana, Jeanne, Lucile et Myriam

- 1) Am ersten, empfehlen wir euch die Treppe nehmen anstatt das Lift um fit zu werden
- 2) Weiterhin, schlagen wir vor, dass sie eine Alltagsaktivität ein vier Stunden anstatt eine intensive Aktivität pro Woche.
- 3) Ausserdem, empfehlen wir euch jede Woche ein Stunde Yoga zu machen, weil es die Beweglichkeit erhält und die Muskeln kräftigt.
- 4) Für die Umwelt und die Gesundheit, schlagen wir vor vermeidet das Auto nehmen denn, das Rad besser ist.

- ① Wir empfehlen euch jede Woche drei Stunden ~~Laufen~~ zu laufen, weil das gesund ist.
- ② Fussball ist sehr gesund für den Herz-Kreislauf.
- ③ Ausserdem, würden wir jeden Tag fünf Obst und fünf Gemüse pro Tag weil es important für den Muskeln ist.
- ④ Weiterhin, schlagen wir vor, dass sie viel Wasser trinken.

Tania, Clémentine,
Cécilia et Fabio
♡

Greg

Wir empfehlen euch, einmal pro Woche sport zu ~~machen~~ machen für eine gute Gesundheit erhalten

Essen 5 Früchte und Gemüse pro tag um fit zu ~~bleiben~~ ^{bleiben}.

Nicht essen zwischen die Essen, um nicht dick zu werden.

Wir empfehlen euch nicht den Bus nehmen, wenn du zu Fuss gehen kannst, um den Herz-Kreislauf anzuregen.

Altenand:

Maurice, Axel, Charles, Gillie

1. Wir empfehlen euch mindestens eine Stunde pro Woche zu laufen um den Herz-Kreislauf zu verbessern
2. Täglich gesund essen ist wichtig, um fit zu bleiben
3. Gymnastik ist sehr gut, weil man die Beweglichkeit verbessern kann.
4. Es ist gut regelmäßig zu schwimmen, denn es kräftigt die Muskeln.
5. Fussball ist gut weil du viel läufst und es stärkt die Knochen.

Résumé

CLIL est une approche qui consiste à enseigner des contenus liés au parcours des apprenants dans une langue étrangère. Cette démarche présente plusieurs avantages qui sont directement liés au fait que l'apprentissage se fait à deux niveaux. En effet, un enseignement de ce type vise toujours deux objectifs : d'une part au niveau de la langue d'enseignement, dans laquelle les élèves affinent et développent un langage spécifique en lien avec une discipline ; et d'autre part dans la matière enseignée, où les élèves étoffent ou acquièrent des contenus au travers d'une langue étrangère.

Une séquence d'enseignement en allemand sur le sport et ses implications est décrite ici, puis analysée. L'une des particularités de cet enseignement CLIL est qu'il inclut deux textes littéraires. L'impacte de ce type de documents authentiques dans une séquence basée sur le contenu est discuté plus précisément. L'approche actionnelle qui consiste à travailler sur des supports authentiques à l'aide de tâches est également au centre de la séquence analysée. Finalement, l'impacte motivationnel d'une telle séquence sur les élèves est décrit.

Mots clés :

SLA

CLIL

Textes littéraires

Approche actionnelle

Documents authentiques

Motivation