



Master of Arts/of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I

Mémoire professionnel

**À la croisée des approches d'enseignement en langues-cultures étrangères :
Analyse d'une séquence d'enseignement de l'anglais basée sur des tâches et du contenu
interculturel.**

Travail de Mme Yandé Dieng (P48012)

Sous la direction de Mme Chiara Bemporad
Membre du jury : Mme Murielle Ferry Meystre

Lausanne, juin 2022

Remerciements

Je remercie Mme Chiara Bemporad pour son suivi, sa disponibilité et les échanges qui ont enrichi ma pratique enseignante. Je remercie également Mme Murielle Ferry Meystre d'avoir accepté l'expertise de ce mémoire en tant que jury.

Un grand merci à mes élèves de 10VP pour leur investissement dans la réalisation de la séquence d'enseignement ainsi que la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Je tiens à remercier chaleureusement ma famille et mes amis qui m'ont accompagnée tout au long de la réalisation de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	5
PARTIE THÉORIQUE	8
1. L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE-CULTURE ÉTRANGÈRE PAR DES TÂCHES : DÉFINITION ET PLACE DANS LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE.	8
2. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) : DÉFINITION ET PLACE DANS LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE.	10
3. L'APPROCHE INTERCULTURELLE : DÉFINITION ET PLACE DANS LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE.	13
4. LA COMMUNICATION : UNE FINALITÉ D'APPRENTISSAGE COMMUNE ENTRE LES APPROCHES BASÉES SUR DES TÂCHES, DU CONTENU ET L'INTERCULTURALITÉ.	15
5. LES TÂCHES ET LE CONTENU D'APRÈS LE PLAN D'ÉTUDES ROMAND ET <i>ENGLISH IN MIND</i> .	16
5.1. <i>Les tâches et le contenu d'après le Plan d'études romand Langues.....</i>	16
5.2. <i>Les tâches et le contenu d'après English in Mind.....</i>	17
PARTIE EMPIRIQUE	20
6. MÉTHODOLOGIE	20
7. ÉLABORATION DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT	21
7.1. <i>Contexte d'enseignement.....</i>	21
7.2. <i>Choix didactiques de la séquence d'enseignement par rapport à l'unité 4 d'English in Mind</i>	21
7.3. <i>Déroulement de la séquence d'enseignement</i>	23
8. ÉVALUATION DE LA TACHE.....	25
8.1. <i>Évaluation sommative de la tâche : consignes et critères d'évaluation</i>	25
8.2. <i>Déroulement de l'évaluation</i>	27
9. QUESTIONNAIRE ECRIT SUR LA SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT	29
9.1. <i>Rôle et contenu du questionnaire</i>	29
10. ANALYSE DE LA SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT SELON LES CRITERES PREDEFINIS.....	30
10.1. <i>Développement de la compétence communicative</i>	30
10.2. <i>Développement de la compétence interculturelle</i>	34
10.3. <i>L'authenticité des documents en comparaison au MER</i>	37
10.4. <i>Perception de sens et de motivation</i>	40
10.5. <i>Développement de capacités transversales</i>	43

CONCLUSION.....	46
BIBLIOGRAPHIE.....	48
ANNEXES.....	51
RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS.....	89

Introduction

Actuellement, la didactique des langues-cultures étrangères comprend de nombreuses méthodes d'enseignement qui cherchent à favoriser l'apprentissage des langues étrangères à travers le développement de la compétence communicative. Parmi les approches actuelles qui sont mises en œuvre, on retrouve l'enseignement d'une langue étrangère et d'un contenu (dont l'approche *CLIL*), l'enseignement d'une langue étrangère par des tâches (dont la perspective actionnelle) ainsi que les approches plurilingues et interculturelles (dont l'approche interculturelle). Ces approches sont encouragées par les politiques européennes (notamment par le Cadre européen commun de référence pour les langues, dit CECR, qui encourage la mise en œuvre de la perspective actionnelle) et régionales (la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, dite CIIP, propose un moyen d'enseignement de l'anglais, *English in Mind*, qui met en pratique la perspective actionnelle et l'approche interculturelle). Les cours et séminaire de la didactique des langues-cultures étrangères à la HEP présentent les nombreux apports de ces méthodes tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage des langues étrangères. Très vite, j'ai porté un grand intérêt à ces approches qui ont questionné non seulement ma manière d'enseigner l'anglais mais également la pratique de l'enseignement des langues étrangères dans le canton de Vaud.

En août 2020, j'ai commencé mon stage B en anglais dans un établissement scolaire du canton de Vaud. Étant dans ma première année d'enseignement de l'anglais, j'ai rapidement adopté la manière d'enseigner de la file d'anglais de mon établissement. J'ai vite constaté un décalage entre notre pratique traditionnelle de l'enseignement de l'anglais, dont les objectifs d'apprentissage étaient purement langagiers, et les postulats actuels en didactique des langues-cultures étrangères tels que cités précédemment. Au cours du second semestre de l'année scolaire 2020-2021, j'ai commencé à intégrer des documents authentiques afin que les élèves aient un contact authentique avec la langue étrangère pour qu'ils¹ soient à même de l'utiliser dans des situations réelles tout en mettant l'accent sur le développement de la compétence communicative. Je me suis rapidement rendu compte de l'efficacité des nouveaux apports non seulement en termes de motivation chez les élèves, mais également d'apprentissage de la langue.

Lorsque le choix du thème du mémoire s'est imposé, j'ai souhaité mettre à profit la rédaction d'un mémoire professionnel pour définir, interroger et mettre en pratique trois approches actuelles de la didactique des langues étrangères, à savoir : l'enseignement par des tâches,

¹ Dans le cadre de ce mémoire, le genre masculin est utilisé pour désigner autant le masculin que le féminin.

l'approche *CLIL* (enseignement d'une langue et d'un contenu) ainsi que l'approche interculturelle. Ainsi, le questionnement qui guidera ce travail de mémoire est le suivant : « Quels sont les apports d'un enseignement basé sur des tâches et du contenu interculturel ? ». Pour répondre à cette question de recherche, j'ai planifié et testé une séquence d'enseignement inédite de douze périodes, pensée sous la forme d'une tâche, pour une classe de 10VP dont l'objectif général est le suivant : à la fin de la séquence, les élèves seront capables de présenter par oral une recette de cuisine à l'aide d'un support numérique Keynote. Les objectifs qui découlent de cette séquence d'enseignement sont multiples ; il s'agit d'objectifs tant langagiers, interculturel, communicatif que transversaux (notamment la formation au support numérique Keynote).

Pour faire l'analyse des apports de ces trois approches, j'ai articulé ce mémoire en deux parties. La première partie porte sur le cadre théorique propres aux trois approches. Dans un premier temps, je les définis avec un intérêt particulier pour la place des savoirs et savoir-faire dans ces manières d'enseigner. Dans un second temps, je présente la finalité commune entre ces trois approches qui est le développement de la compétence communicative. Finalement, je me suis intéressée à la place des tâches et des contenus dans le Plan d'études romand des *Langues* et dans le moyen d'enseignement romand de l'anglais *English in Mind*. La deuxième partie de ce mémoire, nommée partie empirique, porte sur l'analyse des trois approches intégrées à la séquence d'enseignement. Premièrement, je présente la méthodologie et l'explication des choix didactiques pour élaborer la séquence d'enseignement. Ensuite, je m'intéresse à l'évaluation de la tâche ainsi qu'au rôle et contenu du questionnaire écrit complété par les élèves afin d'évaluer la séquence d'enseignement. Deuxièmement, je fais l'analyse de différents critères propres aux trois approches testées. Pour ce faire, les données analysées sont les suivantes :

- notes de terrain portant sur l'enseignement de la séquence en se focalisant sur les notions d'apprentissage du contenu interculturel et de la langue-culture étrangère ainsi que sur l'implication des élèves à réaliser les différentes phases de la tâche ;
- présentations orales des élèves, plus précisément les indices qu'elles peuvent me donner sur la pertinence des approches préconisées dans cette séquence ;
- un questionnaire écrit complété par les élèves afin d'évaluer la séquence d'enseignement tant au niveau de l'apprentissage du contenu interculturel et de la langue-culture étrangère qu'au niveau de la motivation ressentie à la réaliser.

L'analyse de cette séquence d'enseignement permettra non seulement d'interroger les apports de ces approches actuelles des langues-cultures étrangères, mais également d'enrichir ma pratique enseignante afin d'optimiser les apprentissages des élèves.

Partie théorique

1. L'enseignement d'une langue-culture étrangère par des tâches : définition et place dans les savoirs et savoir-faire.

L'enseignement d'une langue-culture étrangère par des tâches n'est pas une nouveauté dans la didactique des langues étrangères. Plusieurs approches d'enseignement des langues étrangères intègrent les tâches comme outil de communication ; parmi celles-ci on trouve l'approche communicative (*AC*), le *task-based language teaching* (*TBLT*) et la perspective actionnelle (*PA*). L'*AC* apparaît dans les années 1980 et travaille déjà la compétence de communication en langue étrangère à travers des tâches de simulation ou jeux de rôle (Puren, 2007). Dans ce contexte, la tâche se veut communicative car elle fait de l'apprenant un étranger qui échange des informations, on entend par là l'action sociale de « parler avec », avec un autre étranger (Puren, 2007). Le but premier de la tâche est la réussite de la communication entre apprenants au détriment d'une maîtrise de la forme du langage dans la tâche. A la fin des années 1980, le *TBLT* naît de l'*AC* en tentant de pallier à ce manque de maîtrise de la forme du langage, la tâche devient ainsi un moyen efficace pour apprendre et évaluer en langue étrangère en donnant davantage d'importance à la forme du langage pour réussir la communication (Ellis et al., 2019). En 1996, Willis définit la tâche comme une activité « dont la langue cible est utilisée par l'apprenant dans un but communicatif (objectif) afin d'atteindre un résultat » [traduction libre] (cité dans Rodríguez-Bonces, 2010, p. 166). En effet, dans le *TBLT*, l'apprenant prend conscience qu'il a besoin de maîtriser la forme du langage pour réaliser la tâche communicative ; de ce fait, on apprend la langue étrangère en l'utilisant.

Puis, dans les années 2000, apparaît le terme de « perspective actionnelle » qui s'illustre comme le prolongement de ces deux approches présentées et qui s'inscrit dans la volonté politique de l'agenda européen comme il est indiqué dans le *Guide d'utilisation du CECR* (Cadre européen commun de référence pour les langues) :

La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. « L'apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. (Trim, 1997, cité dans Puren, 2007, p. 1)

Ainsi, le CECR définit la tâche comme :

toute visée actionnelle que l'acteur se représente devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, [...], de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (p. 16)

Dans la *PA*, les tâches ne sont plus seulement langagières (comme c'était le cas dans l'*AC*) mais également non-langagières favorisant des objectifs tant linguistique, (inter)culturel, communicatif que transversal (recours à des supports numériques par exemple). La tâche de la séquence d'enseignement proposée dans ce mémoire, à savoir, la présentation orale d'une recette de cuisine à l'aide d'un support numérique Keynote, comprend ces quatre typologies d'objectifs. La multitude d'objectifs des tâches permet de favoriser l'acquisition de compétences générales telles que des savoirs et savoir-faire relatifs à la langue étrangère ainsi que des savoir-être (développement d'attitudes qui contribuent au développement personnel des apprenants) afin de faire de l'apprenant et usager de la langue un acteur social (Pécheur, 2010, cité dans Alrabadi, 2012). En effet, la grande différence entre l'*AC* et la *PA* s'illustre dans cette dernière par la volonté de faire de l'usager et apprenant de la langue un acteur social qui réalise des tâches dans un contexte précis (dans le cadre de cette séquence, il s'agit du cours d'anglais) en mobilisant des compétences générales et la compétence communicative. En effet, le CECR indique que la *PA* « [...] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (2001, p. 15).

Müller-Hartmann et Schocker von Dithfurth (2011) ont décrit les caractéristiques de tâches soutenant l'apprentissage d'une langue-culture étrangère. Parmi ces caractéristiques, la tâche nécessite l'utilisation de la langue-culture étrangère dans un contexte signifiant pour les élèves ; la dimension motivationnelle doit faire partie de la tâche. En effet, une des conditions de la tâche est qu'elle se veut signifiante et motivante pour les élèves. De plus, la tâche se doit d'être complexe (en termes cognitifs) et interactive permettant ainsi aux élèves de collaborer dans la résolution des problèmes inhérents à la tâche. Lors de sa réalisation, la tâche est divisée en phases (pré-tâche, tâche, post-tâche) proposant une suite d'activités complémentaires nécessaires à la réalisation de la tâche. Ces différentes phases décrites par Willis (1996, cité dans Council of Europe and European Commission, 2000) sont les suivantes :

- Pré-tâche : l'enseignant explore le sujet avec la classe en introduisant les unités lexicales utiles à la réalisation de la tâche. Il peut le faire à l'aide de documents authentiques tels

que des images ou vidéos et d'activités qui réactivent ou introduisent le vocabulaire. Le but étant de préparer les élèves à réaliser la tâche de manière autonome. Dans la séquence proposée, cette première étape de la tâche portera sur la définition du genre de la recette, l'introduction du vocabulaire relatif au contenu, des discussions à propos des habitudes et préférences alimentaires des élèves ainsi que la découverte de nouvelles traditions culinaires.

- Tâche : il s'agit de la réalisation de la tâche communicative, la plus authentique possible, par les élèves. La question de l'authenticité prend tout son sens dans ce type d'enseignement qui privilégie les contacts authentiques avec la langue-culture étrangère à travers des situations du monde réel favorisant ainsi la perception de sens de la tâche pour l'apprenant. La tâche proposée dans la séquence est la présentation orale d'une recette de cuisine réalisée par les élèves à l'aide d'un support numérique Keynote.
- Post-tâche : plusieurs options se prêtent à cette dernière étape de la tâche, l'enseignant peut proposer un feed-back sur la réalisation de la tâche grâce à l'évaluation de la tâche par exemple. De plus, il est pertinent de s'intéresser au langage utilisé dans la réalisation de la tâche en travaillant sur les erreurs, les éventuelles mauvaises compréhensions ou le manque de lexique. Cela permet de consolider l'apprentissage du vocabulaire nécessaire à la réalisation de la tâche communicative. Dans le cadre de la séquence d'enseignement de ce mémoire, la post-tâche s'intéresse à un retour sur l'évaluation de la tâche ainsi qu'à l'élaboration d'une liste de vocabulaire sur le contenu de la tâche qui sera évalué sous forme de test assimilé (TA).

2. Content and Language Integrated Learning (CLIL) : définition et place dans les savoirs et savoir-faire.

Outre l'enseignement des langues étrangères par des tâches, cette séquence d'enseignement de l'anglais intègre l'approche *CLIL* dont l'acronyme reprend le concept de *Content and Language Integrated Learning*. Cette approche associe l'apprentissage d'une langue-culture étrangère à l'apprentissage de compétences et notions d'un contenu disciplinaire ou culturel. Des prototypes de programmes dits *CLIL* s'observent déjà dans les pratiques éducatives d'écoles bilingues ou en immersion à la fin du XIXe siècle, notamment en Turquie afin de proposer une éducation moderne à une population internationale (Küppers & Trautmann, 2013). Ces manières d'enseigner (éducation bilingue et en immersion) ont fait leurs preuves car elles promeuvent les échanges internationaux en termes de langues, cultures et contenus. C'est

l'efficacité constatée de ces formes d'enseignement qui pousse les agendas politiques européens à s'en inspirer afin de définir l'approche *CLIL*, également appelée *EMILE* (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) dans le monde francophone, dès les années 1990 et à la transposer à l'apprentissage des langues-cultures étrangères (Van de Craen, 2017). D'une part, l'approche *CLIL* permet de remédier aux divers problèmes des méthodes d'enseignement traditionnel des langues-cultures étrangères. En effet, très peu nombreux étaient les élèves qui, à la fin de leur parcours scolaire secondaire, étaient capables de participer à une conversation de la vie de tous les jours en langue étrangère (Survey, 2012, cité dans Van de Craen, 2017). D'autre part, le programme *CLIL* permet de pallier au manque de contenu engageant et motivant dans les apprentissages traditionnels de langues-cultures étrangères (Stotz & Massler, 2018). La littérature fait état de différentes mises en pratique de l'approche *CLIL*. Ainsi, cette méthode peut prendre diverses formes que Stotz et Massler (2018) définissent par trois typologies (A, B et C). Dans le type A, certaines disciplines, comme la science ou les arts visuels, sont occasionnellement enseignées en langue étrangère ; on parle ici d'une immersion partielle focalisée davantage sur l'apprentissage de la langue. Dans le type B, l'approche *CLIL* est utilisée dans les disciplines des langues étrangères où le contenu est enseigné et appris en langue étrangère. De ce fait, l'apprentissage de la langue, qui reste l'apprentissage premier, est enrichi par l'apprentissage d'un contenu. C'est ce type d'enseignement, déjà présent dans les écoles du canton de Zürich, qui m'intéresse et que je souhaite tester dans ma séquence d'enseignement. Finalement, le type C vise un apprentissage mixte tant celui du contenu que celui de la langue étrangère. Ce dernier type est mis en place dans certaines écoles primaires bilingues.

Coyle et al (2010) définissent l'approche *CLIL* en identifiant quatre composantes connues sous le nom de l'influent modèle des « 4C ». Les quatre composantes, toutes interconnectées, sont :

1. le contenu ;
2. la communication ;
3. la cognition ;
4. la culture.

La première composante est le contenu faisant référence à une thématique choisie, à un contenu (pluri)disciplinaire voire culturel. D'ailleurs, la littérature présente une multitude de définitions du terme « contenu » ; certains le considèrent comme du contenu académique (Crandall & Tucker, 1990 cités dans Met, 1999) alors que d'autres affirment que le contenu n'a pas besoin d'être académique mais doit être porteur de sens et d'intérêt pour l'apprenant (Genesee, 1994, cité dans Met, 1999). Les tendances actuelles de l'approche *CLIL* s'orientent sur une conception plus ouverte du contenu : il peut être lié à un sujet d'actualité ou de culture générale aussi bien

qu'à une autre discipline scolaire enseignée dans le curriculum scolaire afin de renforcer les liens entre les disciplines scolaires voire être négocié avec les élèves selon leurs intérêts. Dans le cadre de la séquence proposée aux élèves, j'ai choisi un contenu culturel qui soit proche de leur réalité tout en s'inscrivant dans le plan d'études relatif au groupe classe : les traditions culinaires. En effet, je me suis inspirée du contenu sur la nourriture du programme de 10H année en anglais (Unit 4 d'*English in Mind*) tout en lui ajoutant une dimension interculturelle afin de travailler la compétence interculturelle que je développerai dans le sous-chapitre suivant.

La deuxième composante est la communication qui associe la manière d'utiliser et d'apprendre la langue-culture étrangère. Pour ce faire, Coyle et al. (2010) définissent trois typologies du langage interdépendantes que l'enseignant doit prendre en compte : *language of learning* (langage de l'apprentissage), *language for learning* (langage pour l'apprentissage) et *language through learning* (langage par l'apprentissage). Ces trois typologies mettent en lumière la nécessité d'encourager l'interaction dans un contexte communicatif afin de favoriser l'apprentissage de la langue notamment au travers de documents authentiques (Coyle, 2007). Ces typologies seront reprises dans l'analyse de la séquence d'enseignement en lien avec le critère de développement de la compétence communicative.

La troisième composante concerne la cognition qui stipule qu'afin de favoriser l'apprentissage du contenu et de la langue, la séquence d'enseignement doit promouvoir des processus cognitifs complexes tels qu'« analyser », « évaluer » et « créer » selon la taxonomie de Anderson et Krathwohl (2001) ; d'où la pertinence d'associer l'enseignement de l'anglais par des tâches à l'approche *CLIL*, car la tâche permet de développer des processus cognitifs complexes dans sa réalisation.

Finalement, la quatrième composante est la culture qui, à travers les autres composantes, permet d'inscrire le modèle *CLIL* comme un acteur majeur du mouvement didactique plurilingue et pluriculturel (Coyle et al, 2010). La dimension culturelle de l'approche *CLIL* vise à promouvoir la connaissance de différentes cultures et dans une plus large mesure le développement d'une compréhension interculturelle de notre monde. Cependant, cette dernière n'est pas toujours évidente à percevoir pour les apprenants selon Coyle et al. (2010) qui affirment que « [...] l'extension du contenu *CLIL* pour inclure la compréhension interculturelle n'est pas toujours évidente. Il faut y réfléchir afin d'assurer des contenus signifiants plutôt que des références symboliques » [traduction libre] (p. 55).

C'est pour cette raison que j'ai fait le choix d'apporter une dimension interculturelle au contenu culturel que sont les traditions culinaires afin de favoriser dans une plus large mesure le développement d'une ouverture à l'interculturalité chez les élèves.

3. L'approche interculturelle : définition et place dans les savoirs et savoir-faire.

Dans le cadre de ma séquence d'enseignement, j'ai fait le choix de traiter d'un contenu culturel, la nourriture, en lui intégrant une dimension interculturelle afin de développer la compétence interculturelle des élèves. Il me semble donc pertinent de définir l'approche interculturelle et plus particulièrement les caractéristiques de la compétence interculturelle dans l'apprentissage d'une langue-culture étrangère. L'approche interculturelle est née dans les années 1970 avec la scolarisation des enfants des migrants (Chaves et al., 2012). Ainsi, « l'interculturel se définit comme un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures » (Chaves et al., 2012, p. 12). Les auteurs (2012) expliquent que cette approche pédagogique a pour but de faire prendre conscience aux élèves de l'existence d'une pluralité culturelle. Cette prise de conscience est nécessaire au bon déroulement du vivre ensemble et se travaille au travers du développement de nombreuses compétences. À ce sujet, le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), parmi lesquelles figure l'approche interculturelle, définit les compétences plurilingues et pluriculturelles telles que prescrites par le CECR. Ces compétences sont travaillées par des tâches, d'où la pertinence de l'enseignement de l'anglais par des tâches dans cette séquence d'enseignement, et mobilisent des savoirs (connaissances lexicales et compétences langagières) ainsi que des savoir-faire comme « savoir interagir en situation de contacts de langues et de cultures » et des savoir-être tel que « savoir comparer les phénomènes linguistiques ou culturels de langues ou cultures différentes » (CARAP, 2022). Parmi ces compétences pluriculturelles on retrouve la compétence interculturelle qu'Huber et al. (2014) définissent comme :

un ensemble d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés qui sous-entend l'action et permet à une personne, individuellement ou en groupe :

- de comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ;
- de réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ;
- d'entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes ;

- de s'approprier soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle. (p. 80-81)

La compétence interculturelle peut être développée dans le cadre scolaire, notamment en cours de langues étrangères, à travers des activités dont les aspects interculturels ont pour but de défier les aprioris, susciter de l'intérêt et des questions et également de faire des liens entre sa propre culture et celle de l'autre (Liddicoat & Scarino, 2013). Qui plus est, le développement de cette compétence est préconisé dans le plan d'études romand (PER) des *Langues* et plus précisément dans le sous-chapitre « Les remarques spécifiques pour l'enseignement de l'allemand et de l'anglais, selon les cycles ». En ce qui concerne la construction de références culturelles, le PER indique que « [...] l'apprentissage d'une langue implique nécessairement une réflexion interculturelle portant (a) sur les éléments qui distinguent les cultures en contact, et (b) sur le fonctionnement de la communication entre personnes parlant des langues différentes » (2012). En effet, la compétence interculturelle est complémentaire à la réussite de la communication car elle permet de reconnaître, d'éviter voire de régler d'éventuels malentendus au niveau des croyances et des valeurs car elle travaille un savoir-être essentiel à la communication, à savoir l'« acceptation positive de la diversité linguistique ou culturelle, de l'autre ou du différent » (CARAP, 2022). Il est important que l'enseignant mobilise lui-même cette compétence interculturelle puisqu'« à chaque fois que cela semble pertinent et possible, l'enseignant-e amène les élèves à prendre connaissance des aspects culturels – et interculturels – de la langue cible » (PER, 2012).

Dans une plus large mesure, le développement de ces savoir-faire et savoir-être dans les disciplines des langues permet de travailler l'éducation au vivre ensemble tel que décrit dans le PER de la discipline *Formation générale* en lien avec les disciplines des langues :

L'Exercice de la démocratie est activé par le développement de la maîtrise des règles de la communication, qui incluent entre autres le respect de la parole d'autrui; plus encore, la découverte de la diversité linguistique et culturelle, dans la classe et dans le monde, ainsi que l'apprentissage d'autres langues favorisent l'ouverture à l'altérité. (2012)

Pour toutes ces raisons, j'estime que l'intégration de la dimension interculturelle dans le contenu culturel enseigné aux élèves est une plus-value considérable.

4. La communication : une finalité d'apprentissage commune entre les approches basées sur des tâches, du contenu et l'interculturalité.

J'ai jusqu'ici défini les caractéristiques principales de l'enseignement par des tâches, de l'approche *CLIL* ainsi que de l'approche interculturelle. Je souhaiterais maintenant mettre en lumière une finalité d'apprentissage commune entre ces approches afin de justifier mon choix de les intégrer dans une même séquence d'enseignement de l'anglais. Ces trois formes d'enseignement ont un objectif commun qui est de développer la compétence communicative des apprenants. L'enseignement par des tâches ainsi que l'approche *CLIL* favorisent la compétence communicative dans des situations signifiantes et motivantes pour les élèves ainsi que des formes d'étude du contenu variées (Marsh et al, 2001 ; Richards & Rodgers, 2014, cités dans Lopes, 2020). Intégrée dans une approche *CLIL*, une structuration par tâches pourrait permettre de combler les éventuelles lacunes de l'approche *CLIL* identifiées par certains auteurs. Par exemple, une étude menée par Blasco (2014, cité dans Lopes, 2020), auprès d'élèves âgés de 9 à 10 ans suivant une approche *CLIL*, a montré que le degré d'exactitude de la langue des élèves était en baisse par rapport à un enseignement traditionnel, en comparaison avec la fluidité et la syntaxe de leur production de l'oral qui elles, étaient satisfaisantes. Présenté précédemment, le *TBLT* permet de pallier à un manque d'exactitude de la langue car cette approche se focalise davantage, dans le contexte de la réalisation de la tâche, sur la forme du langage (Ellis et al., 2019). Ainsi, la tâche qui est « axée sur la création d'opportunités d'utilisation du langage réel » permet à l'élève de ne pas seulement assimiler du contenu mais de prendre conscience de l'importance du langage pour communiquer (Pluskwa et al., 2009, p. 210). Par conséquent, j'ai fait le choix de proposer une séquence d'enseignement qui s'inspire de l'approche *CLIL*, selon la typologie B de Stotz et Massler, en lui conférant une structuration par tâches afin de favoriser l'apprentissage de la langue chez les élèves dans une démarche communicative.

Toujours en termes de communication, l'approche interculturelle apporte une plus-value considérable puisqu'elle travaille la compétence interculturelle complémentaire à la réussite de la communication car elle permet de reconnaître, d'éviter voire de régler d'éventuels malentendus au niveau des croyances et des valeurs. De plus, la compétence interculturelle peut être travaillée grâce à des tâches à visée interculturelle. Ces dernières permettent aux élèves de découvrir et de prendre conscience d'autres pratiques culturelles et par conséquent de réfléchir aux leurs (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth, 2011). L'association de ces trois formes

d'enseignement permet de favoriser le développement de la compétence communicative dans son ensemble par le développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être complémentaires.

5. Les tâches et le contenu d'après le Plan d'études romand et *English in Mind*

5.1. Les tâches et le contenu d'après le Plan d'études romand *Langues*

Le Plan d'études romand (PER) fait office de cadre de référence qui définit les objectifs d'apprentissage de l'école publique des cantons romands en Suisse. Chaque discipline a son curriculum contenant les intentions, les objectifs d'apprentissage, les progressions des apprentissages et les attentes fondamentales en fin de cycle. Pour la discipline qui nous intéresse, le PER a fait le choix, dans une perspective intégrative des compétences langagières, de réunir toutes les langues aussi bien le français, en tant que langue de scolarisation, que l'allemand et l'anglais, en tant que langues étrangères, dans un seul et même domaine, celui des « *Langues* ». L'intention générale de ce domaine étant de « favoriser chez l'élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères » (PER, 2012).

Pour ce faire, le PER (2012) prévoit de développer quatre finalités :

- apprendre à communiquer et communiquer ;
- maîtriser le fonctionnement des langues et réfléchir sur les langues ;
- construire des références culturelles ;
- développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

On observe que la compétence de communication est à valoriser et à promouvoir dans l'enseignement des langues étrangères. Au cours du cycle 2, les élèves développent des compétences de base en langues étrangères leur permettant de participer à des communications simples. Au cours du cycle 3, les élèves poursuivent la visée prioritaire qu'est la communication à travers l'exécution de tâches comme il est mentionné dans le PER :

Au cycle 3, l'apprentissage se poursuit à l'aide de documents et d'activités en lien avec le vécu personnel des élèves (vie quotidienne, loisirs, école), porteuses de sens, qui leur permettent – en réception et en production – de construire et de mobiliser des connaissances (vocabulaire, savoirs à propos de la culture cible), des savoir-faire (règles grammaticales de base) et des stratégies (repérage de mots connus, demandes d'explication,...) appropriées pour l'accomplissement des tâches à effectuer. (2012)

Il est intéressant de noter qu'il s'agit de la seule mention du terme « tâche » dans le PER des *Langues* et que ce texte de référence ne parle pas d'enseignement basé sur des tâches bien qu'il cite le CECR (dont il reprend les niveaux d'attentes de fin de cycle et les descripteurs), qui adopte une perspective actionnelle.

En ce qui concerne les contenus, le PER en définit plusieurs types. En effet, il préconise d'intégrer des contenus (pluri)disciplinaires et sociaux proches de la réalité des élèves à l'apprentissage de la langue. Ainsi, les conditions cadres matérielles et organisationnelles, qui ont pour but de faciliter les apprentissages des langues-cultures étrangères, doivent « favoriser, en particulier pour les langues 2 et 3 mais aussi pour la L1, un apprentissage des langues intégré aux contenus scolaires des diverses disciplines et ancré dans des contenus sociaux pertinents » (PER, 2012).

Afin de favoriser les contacts authentiques avec la langue et la culture étrangères, les enseignants sont encouragés à varier les supports et les contenus, notamment ceux culturels :

L'enseignant-e se sert de références culturelles variées (journaux, livres, médias électroniques, textes littéraires simples) et les contextualise par rapport à la langue cible.

La découverte des cultures de la langue cible peut également prendre des formes plus systématiques, en abordant la géographie, l'histoire des pays et régions dont on apprend la langue. Les élèves apprennent à faire des comparaisons entre les références culturelles et les médias des différentes langues de la classe. (PER, 2012)

Ainsi, le PER se positionne en faveur de l'intégration de contenus, tant en lien avec d'autres disciplines du curriculum que sur des sujets de culture générale ou d'actualité, à l'enseignement des langues-cultures étrangères.

5.2. Les tâches et le contenu d'après *English in Mind*

Les moyens d'enseignement romands (MER) sont prescrits par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). En ce qui concerne l'anglais au cycle 3, le MER est intitulé *English in Mind* et est composé d'un :

- *Student's Book* dont les activités visent à promouvoir la production orale et l'interaction sous formes d'activités engageantes ainsi que des parties intitulées « Culture in mind » dont le but est d'offrir aux élèves un regard sur le monde qui les entoure.
- *Workbook* visant la consolidation des acquis et le suivi des progrès des apprentissages.

- *Language Builder* se voulant être un outil personnalisable contenant le vocabulaire et exercices permettant de le consolider, les verbes réguliers et irréguliers ainsi que les points de grammaire à compléter.
- Site web² contenant des activités variées (jeux, exercices, chansons etc) classées par unités du livre.
- *Teacher's Resource Book* destiné au corps enseignant qui contient les objectifs d'apprentissage de chaque unité, des activités supplémentaires telles que des warmers/coolers ainsi que les corrigés du *Student's Book* et du *Workbook*.

En parlant d'*English in Mind*, la CIIP affirme que :

Conformément au PER, l'approche préconisée par les auteurs d'*English in Mind 10e* est communicative, actionnelle et fonctionnelle, ce qui fait que les élèves sont amenés à agir et à communiquer entre eux de manière concrète, en lien avec des situations effectives de la vie courante, touchant aux centres d'intérêts des adolescents. (2022)

Ainsi, le MER promeut le développement de la compétence communicative comme préconisée par le PER *Langues* et le complète en y intégrant une perspective actionnelle. En ce qui concerne cette dernière, le *Teacher's Resource Book* dit de la méthode d'enseignement qu'elle comprend des tâches : « *English in Mind 9e* supports the teacher's task of creating positive learning experiences through: clear tasks [...]» (p. 7). Les tâches à réaliser par les élèves se situent généralement à la fin d'un cycle de deux unités, partie intitulée « Round up ». À ce sujet, le *Teacher's Resource Book* explique que :

The first task in each Round up section is oral text based, involving songs, poems or jokes. This is followed by a freer interactive speaking activity which can be used for oral assessment. The main task is an extended project, which can also be used for assessment of both writing and oral production. (p. 11)

L'exemple de tâche proposé en annexe (Annexe n°1) illustre la volonté de mettre en œuvre la perspective actionnelle en promouvant la compétence de communication. On observe dans cet exemple la multiplicité d'objectifs que comprend cette tâche conformément à la perspective actionnelle.

En ce qui concerne les supports didactiques, le MER propose « différents types de supports (extraits de magazines ou de journaux, pages tirées du web, interviews, récits, chansons, poèmes, "jokes", des séquences de type roman-photo, ainsi que des "clips") présentent une utilisation authentique de la langue » (CIIP, 2022).

² <https://eimciip.cambridge.org/student-zone/10e/welcome>

Au sujet du contenu, il est intéressant de noter le choix du MER de sélectionner des contenus qui sont « loin » de la réalité des élèves :

Teachers frequently observe that teenagers are reluctant to ‘talk about themselves’. This has to do with the adolescent’s need for psychological security. Consequently, the ‘further away’ from their own world the content of the teaching is, the more motivating and stimulating it will be for students. (*Teacher’s Resource Book*, p. 7)

Ce postulat est à l’opposé de l’approche *CLIL* et du PER *Langues* qui tous deux privilégient d’intégrer à la langue-culture étrangère des contenus proches de la réalité des élèves afin de les engager dans la tâche (Genesee 1994, cité dans Met, 1999 ; PER, 2012 ; Stotz & Massler, 2018). Certains contenus d’*English in Mind 10^e* restent parfois trop éloignés de la réalité des élèves et sont donc moins engageants, comme par exemple l’Unit 3 : *Working World* travaillée au premier semestre de 10H, qui invite les élèves à parler de leur futur professionnel qui est encore très peu dessiné à ce moment-là de leur cursus scolaire. Cependant, d’autres contenus propres à d’autres disciplines scolaires telles que la biologie (Unit 6 : Survival), les technologies (Unit 5 : Into the future) ou des contenus culturels comme la nourriture (Unit 4 : Eat for life) comme par exemple les vacances (Unit 2 : Holiday time) répondent à la volonté d’offrir un contenu engageant et sont selon moi proches de la réalité des élèves.

Il est également intéressant d’observer que le MER entend proposer une dimension culturelle voire interculturelle dans les contenus proposés :

English in Mind 10e gives students insights into a number of important cross-cultural and intercultural themes. Significant cultural features of English-speaking countries are presented, and students are involved in actively reflecting on the similarities and differences between other cultures and their own. (*Teacher’s Resource Book*, p. 8)

Dans la partie empirique qui suivra, je vais m’intéresser en détail au contenu de l’Unit 4 du *Student’s Book*, dont je reprends la thématique qui porte sur la nourriture, afin de justifier les choix didactiques de ma propre séquence d’enseignement portant sur les traditions culinaires.

Partie empirique

6. Méthodologie

La partie empirique qui suivra vise à apporter des éléments de réponses à mon questionnaire de départ à savoir « Quels sont les apports d'un enseignement basé sur des tâches et du contenu interculturel ? », ceci afin de réguler mon enseignement et de l'adapter aux besoins et capacités des élèves. En premier lieu, je vais présenter le contexte d'enseignement ainsi que justifier les choix didactiques pour l'élaboration de la séquence d'enseignement. Pour cela, je vais faire l'analyse de l'Unité 4 d'*English in Mind* dont je reprends le contenu, tout en lui donnant une dimension interculturelle, en évaluant ses limites afin de proposer dans ma séquence d'enseignement des pistes d'amélioration. Le déroulement de la séquence d'enseignement sera également présenté sous forme d'un tableau détaillé. Dans un second temps, je vais m'intéresser à l'évaluation de la tâche, soit la présentation orale d'une recette de cuisine à l'aide d'un support numérique Keynote, et plus particulièrement à la forme de l'évaluation et son déroulement. Ensuite, je présenterai le rôle et le contenu du questionnaire qui sera mobilisé dans l'analyse des critères que j'introduirai à la fin de ce sous-chapitre.

Tout au long de la séquence d'enseignement, j'ai récolté de nombreuses données afin de répondre à ma question de recherche. Il s'agit de :

- notes de terrain mises par écrit à la fin de chaque période d'enseignement (Annexe n°2). Lors de l'observation je me suis focalisée sur les notions d'apprentissage du contenu interculturel et de la langue-culture étrangère ainsi que sur l'implication des élèves à réaliser les différentes phases de la tâche.
- productions finales des élèves (PO) soit les présentations orales des recettes de cuisine, dont une sélection de Keynote est en annexe (n°5). Mon intérêt s'est porté précisément sur les indices qu'elles peuvent me donner sur la pertinence des approches préconisées dans cette séquence (structurée en tâches et basée sur du contenu interculturel).
- questionnaire écrit (QE) (Annexe n°6) afin que les élèves puissent évaluer la séquence d'enseignement tant au niveau de l'apprentissage du contenu interculturel et de la langue-culture étrangère qu'au niveau de la motivation ressentie à la réaliser.

Ces trois types de données m'ont permis de réaliser une analyse qualitative avec une composante quantitative grâce aux réponses du questionnaire écrit que j'ai ensuite transcrites sous forme de pourcentages (cf. graphiques du QE en annexe n° 6). L'analyse repose sur des critères propres aux approches décrites dans la partie théorique qui correspondent chacun à un sous-chapitre d'analyse. Les critères sont les suivants :

- développement de la compétence communicative ;
- développement de la compétence interculturelle ;
- l'authenticité des documents en comparaison au MER ;
- perception de sens et de motivation des élèves ;
- développement des capacités transversales dont la formation à un support numérique et la collaboration.

7. Élaboration de la séquence d'enseignement

7.1. Contexte d'enseignement

Cette séquence d'enseignement s'adresse à une classe de 10VP composée de 22 élèves d'un établissement scolaire vaudois. Je leur enseigne l'anglais depuis le début de la 9H et j'ai réalisé mon stage B avec eux l'année scolaire passée. J'entretiens une très bonne relation avec cette classe qui m'a toujours fait confiance notamment lors de différentes visites dans le cadre de ce master (visites du praticien formateur, de la didactique ou de la direction). Il me paraissait donc évident de leur demander de tester la séquence d'enseignement présentée dans ce mémoire, ce que la classe a accepté. Les élèves ont un très bon niveau d'apprentissage de la langue-culture étrangère que ce soit de très bonnes capacités de mémorisation du vocabulaire et des temps verbaux que de bonnes compétences propres à la discipline (compréhension et production orale/écrite). Malheureusement, la situation COVID qui a fortement touché les écoles aux mois de novembre et décembre, période à laquelle la séquence d'enseignement a été testée, a fait beaucoup d'absents. Le travail à réaliser était régulièrement déposé sur Teamup afin que les élèves absents puissent suivre à distance les périodes d'anglais. Des appuis ont été proposés mais aucun élève en a exprimé le besoin.

7.2. Choix didactiques de la séquence d'enseignement par rapport à l'unité 4 d'*English in Mind*

L'unité 4 d'*English in Mind* est intitulée « Eat for life » et porte sur le thème de la nourriture. Les objectifs d'apprentissage sont présentés aux élèves en début d'unité dans le *Student's Book*, il s'agit de « describe food and diet, make requests and order a meal, ask and answer about quantity and describe dishes and how to prepare them » (*Student's Book*, p. 26). On constate que les finalités d'apprentissage sont formulées à partir de la volonté de promouvoir la communication conformément à la première finalité du PER *Langues*. En effet, c'est la

production orale qui est majoritairement valorisée dans cette unité et plus particulièrement l'interaction entre élèves.

Afin de réaliser les objectifs précités, l'unité 4 du *Student's Book*³ propose des exercices et activités qui varient les compétences de production et/ou compréhension orale et/ou écrite ainsi que le développement de l'aspect langagier (activités appelées « Focus on language ») en lien avec le contenu. Au sujet de l'aspect langagier, l'unité 4 met l'accent sur l'utilisation des expressions comptables et incomptables (How much, how many, some, any). Pour ma part, je n'ai pas intégré d'exercices propres à l'acquisition des expressions comptables ou incomptables car elles n'étaient pas nécessaires à la communication du contenu interculturel proposé dans cette séquence. Les deux dernières pages de l'unité (appelées « Team Spirit ») proposent des activités variées favorisant la communication entre élèves (Annexe n° 1). On constate que la production écrite est absente du *Student's Book*, bien qu'une recette de cuisine soit proposée dans le *Workbook*, et que par conséquent c'est la communication orale qui est prioritairement travaillée dans cette unité. J'ai fait le choix de garder la compétence communicative promue dans cette unité car d'une part, elle est l'élément central d'une langue telle que valorisée par le PER *Langues* et d'autre part, elle est complémentaire à l'enseignement par des tâches que j'intègre dans ma séquence d'enseignement. En effet, la séquence d'enseignement est structurée en une tâche de production orale s'insérant dans la perspective actionnelle favorisant la communication des élèves. De plus, les élèves vont se former à la création du support numérique Keynote pour la réalisation de la tâche ; les supports numériques sont d'ailleurs absents de l'unité 4.

Bien que les supports didactiques proposés dans l'unité soient variés, il n'y a aucun document authentique proposé aux élèves, ce qui restreint conséquemment l'accès authentique à la langue-culture étrangère. Je vais donc pallier à cette limite en proposant l'utilisation de documents authentiques actuels (vidéos de réalisation de recette de cuisine en anglais tirées de YouTube) afin d'offrir aux élèves un accès authentique à la langue-culture étrangère.

En termes de contenu, l'unité 4 porte sur la nourriture en s'intéressant particulièrement à la santé nutritionnelle. Les activités 1 et 4 du *Student's Book* (Annexe n°1) abordent la question de l'alimentation saine en proposant d'une part, aux élèves de s'interroger sur leurs propres routines alimentaires et d'autre part, de leur donner des informations sur une alimentation saine. Dans une moindre mesure, la dimension interculturelle est abordée à travers les activités 1 et 3 offrant uniquement des références aux cultures culinaires anglaises ou américaines (Annexe n°

³ C'est le *Student's Book* qui est analysé dans cette partie puisqu'il s'agit du livre de référence des élèves.

1). J'ai fait le choix d'étendre cette dimension interculturelle dans ma séquence en s'intéressant aux traditions culinaires du monde entier à partir des connaissances et expériences des élèves. Je développerai cet aspect dans le sous-chapitre d'analyse portant sur le développement de la compétence interculturelle.

7.3. Déroulement de la séquence d'enseignement

La séquence d'enseignement proposée dans ce mémoire comprend 12 périodes y compris la préparation de la Keynote et du script ainsi que les présentations orales. Le tableau ci-dessous vise à illustrer le déroulement de la séquence d'enseignement selon plusieurs angles : la temporalité et les différentes phases de la tâche, ce que les élèves sont capables de réaliser, les documents utilisés ainsi que les activités langagières travaillées. Comme déjà dit, des notes de terrain détaillées (Annexe n°2), mises par écrit à la fin de chaque période d'enseignement, viennent compléter le tableau suivant :

Temporalité (dates)/Phases de la tâche	Déroulement de la période	Documents utilisés	Activités langagières travaillées
P1 : 22.11.21 (Pré-tâche)	L'élève est capable de (L'EECD) restituer tous les mots qu'il connaît sur le thème de la nourriture avant de commencer la séquence d'enseignement, de déterminer le genre d'une vidéo à savoir la recette. Finalement, l'enseignante présente la tâche qui sera réalisée par les élèves à la fin de la séquence d'enseignement (OG de la séquence).	Fiche « Brainstorming » (Annexe n°3)	Vocabulaire CO
P2 : 25.11.21 (Pré-tâche)	L'EECD interpréter de courtes affirmations afin de réaliser l'activité « Change seats if ». Puis, l'EECD trouver le nom d'aliments afin de les associer avec des adjectifs, d'associer des verbes avec les images et les définitions correspondantes. Ensuite, l'EECD interpréter une courte vidéo présentant deux recettes de cuisine, d'en repérer les mots cibles et de remettre dans l'ordre les différentes actions de la recette.	Fiche « Food vocabulary » (Annexe n°3)	Vocabulaire CO
P3 : 26.11.21 (Pré-tâche)	L'EECD interpréter de courtes affirmations afin de réaliser l'activité « Find someone who ». Puis, l'EECD de produire par oral des réponses à des questions. Ensuite, l'EECD compléter un exercice afin de consolider l'apprentissage du vocabulaire. Finalement, l'EECD formuler par oral des questions et des réponses sur le thème des habitudes alimentaires.	Fiches « Find someone who » ; Ex. LB « Recipe verbs » (Annexe n° 1) ; « Interaction : talk about your recipe » ;	PO Vocabulaire PO

		« Food habits » (Annexes n° 3)	
P4 : 29.11.21 (Pré-tâche)	L'EECD restituer par oral le vocabulaire de l'unité. Puis, l'EECD formuler par oral des réponses à des questions portant sur les traditions culinaires. Ensuite, l'EECD d'interpréter une courte vidéo sur la cuisine britannique et de répondre à des questions sur celle-ci. Finalement, l'EECD formuler par oral des réponses à des questions portant sur leurs préférences et expériences alimentaires.	Fiches (Annexes n°3) « Discover new foods » « Speaking activity »	PO CO PO
P5 : 02.12.21 (Pré-tâche)	L'EECD interpréter une recette de cuisine en la remettant dans l'ordre et de formuler par oral la traduction de certains mots de la recette. Finalement, les élèves regardent un tutoriel pour la création de leur Keynote durant les périodes 6 et 7 en salle d'informatique.	Ex. 4 SB p. 28 (Annexe n°1)	PE (et éducation numérique)
P6-7: 03-06.12.21 (Tâche)	L'EECD produire un support écrit et visuel, sous forme de Keynote, pour la présentation orale de sa recette de cuisine.	Fiche « Consignes présentation orale » (Annexe n° 4)	PE
P8 : 09.12.21 (Tâche)	L'EECD produire un script écrit sur la présentation orale de sa recette de cuisine. Certains groupes s'entraînent à la présentation orale de leur recette.	L'enseignante encourage les élèves à exploiter l'ensemble des documents.	PE/PO
P9-10-11 : 10-16.12.21 (Tâche)	L'EECD présenter par oral une recette de cuisine, préparée à la maison, à l'aide d'un support écrit et visuel, sous forme de Keynote. La présentation est évaluée sommativement (TS). Les consignes détaillées sont disponibles en annexe dans le document « TS Speaking ». Pendant les présentations orales, l'EECD de produire par écrit de courtes réponses portant sur le contenu des présentations orales.	Fiche « TS Speaking » (Annexe n° 4) Fiche « Activity-presentation TS » (Annexe n°4)	PO CO CE PE
P12: 17.12.21 (Post-tâche)	L'EECD élaborer une liste de mots ou expressions afin de constituer le vocabulaire qui sera testé sous forme de travail assimilé (TA) en fin de séquence. De plus, les élèves complètent le questionnaire écrit. L'enseignante rend les grilles d'évaluation du TS.	Fiche « Create your vocabulary » (Annexe n° 4) Questionnaire écrit (Annexe n°6)	Vocabulaire

8. Évaluation de la tâche

8.1. Évaluation sommative de la tâche : consignes et critères d'évaluation

Comme mentionné dans le déroulement de la séquence d'enseignement, la tâche, soit la présentation orale, à l'aide d'une Keynote, d'une recette de cuisine, a été évaluée sommativement. J'ai fait le choix d'évaluer cette tâche afin de répondre aux exigences du cadre général de l'évaluation (CGE) qui stipule qu'à la fin du 1^{er} semestre les élèves doivent être évalués par quatre tests significatifs (TS). Pour ce faire, j'ai rédigé des consignes propres à l'évaluation (Annexe n° 4 « TS Speaking ») ainsi qu'une grille d'évaluation (en annexe n° 4 ainsi qu'à la page suivante). Les consignes d'évaluation, distribuées en début de séquence, sont les suivantes :

Instructions :

- You are working in pairs.
- Prepare a multicultural recipe at home, take pictures of the ingredients, the 5 main steps and the final result. (7 pictures in total)
- Create a Keynote presentation in class (apporte une clé USB). You must include the 7 pictures write key words only (mots-clés). For the steps, use the imperative (ex: Mix the ingredients).
- Present it, orally, to the class for max 5 minutes (veillez à bien vous répartir le temps de parole).

Les objectifs du PER propres à la compétence de la production de l'oral figurent en tête du document des consignes. J'ai également pris soin de noter les échéances de réalisation de chaque consigne pour que les élèves puissent s'organiser. Pour rappel, la séquence d'enseignement est composée de 12 périodes dont la réalisation de la tâche intervient déjà au milieu (à la 6^{ème} période) de celle-ci.

En ce qui concerne l'évaluation de la tâche, j'ai élaboré une grille d'évaluation également distribuée en début de séquence aux élèves afin qu'ils puissent connaître les critères sur lesquels ils seront évalués ainsi que la tarification de chaque critère. Voici la grille d'évaluation :

	0 pt	1 pt	2 pts	3 pts	4 pts
Respect des consignes	Aucune consigne n' est respectée.	Consignes partiellement respectées car trois manquantes.	Consignes partiellement respectées car deux manquantes.	Consignes respectées dans l' ensemble mais une manquante.	Toutes les consignes sont respectées .
Développement des idées	Aucune réponse développée.	Seulement une réponse est bien développée.	Quelques questions sont bien développées.	Toutes les réponses sont bien développées.	
Clarté et intégralité du support Keynote	Support incomplet contenant de nombreuses incohérences. Absence d' interaction avec le support.	Support incomplet et quelques incohérences. Faible interaction avec le support.	Support complet malgré quelques incohérences. Interaction moyenne avec le support.	Support clair et complet. Interaction à bon escient avec le support.	
Vocabulaire et grammairer dont utilisation des verbes (temps verbaux, formation des verbes)	Non maîtrisés.	De nombreuses erreurs rendant la compréhension difficile.	Corrects dans l' ensemble malgré quelques erreurs.	Maîtrisés et correctes malgré quelques erreurs.	
Débit et fluidité	Prononciation incompréhensible et de très nombreuses hésitations.	Prononciation approximative avec de nombreuses hésitations.	Prononciation compréhensible malgré quelques erreurs et hésitations.	Prononciation claire et correcte. Pas ou peu d' hésitations.	
Production de l'oral					
Fonctionnement de la langue					

— / —
16 pts

NOTE

La grille d'évaluation est composée de deux parties : la production de l'oral, sous-entendu le contenu du TS, et le fonctionnement de la langue sous-entendu, la forme du TS. Comme le préconise le département général de l'enseignement obligatoire (DGEO) ainsi que la HEP, les 3/5 des points de l'évaluation reposent sur le contenu de la production orale ; la forme quant à elle ne représente que 2/5 des points car elle est au service de la production orale. En ce qui concerne le contenu de la présentation orale, trois critères sont évalués pour un total de 10 points: le critère « respect des consignes » reprend les consignes de réalisation des présentations orales décrites précédemment dont chacune vaut 1 point soit 4 au total; le critère « développement des idées » s'intéresse au développement du contenu propre à la présentation des différentes étapes de la recette ainsi qu'à la discussion des 4 questions le tout valant 3 pts; le critère « clarté et l'intégralité du support Keynote » permet d'évaluer d'une part, la forme et le fond dudit support et d'autre part, l'interaction avec le support afin de présenter des recettes, le tout pour 3 points au total. Quant à la forme de la présentation orale, deux critères ont été définis pour un total de 6 points : le critère « vocabulaire et grammaire » comprenant tant la maîtrise du lexique propre au contenu culinaire que la grammaire dont l'utilisation correcte et variée des temps verbaux pour un total de 3 points. L'association du vocabulaire et de la grammaire dans un même critère s'explique par la volonté d'évaluer une seule fois ces deux composantes du fonctionnement de la langue et de garder ainsi un ratio 2/5 pour la forme. Le deuxième critère « débit et fluidité » concerne la maîtrise de la composante de la prononciation ainsi que le rythme de la parole. A noter que pour ces deux derniers critères, un forfait de comptabilisation des erreurs tant lexicales, grammaticales que de prononciation permet de pondérer ces différentes composantes. De plus, les erreurs récurrentes ne sont comptées qu'une seule fois. Le forfait de points est déterminé comme suit :

Points	0	1	2	3
Nombres d'erreurs	9 +	6-7-8	3-4-5	0-1-2

8.2. Déroulement de l'évaluation

J'ai demandé aux élèves leur autorisation d'enregistrer par dictaphone leurs présentations orales en leur expliquant que je les réécouterai pour évaluer objectivement l'ensemble desdits critères. Durant les présentations orales des groupes, les élèves qui écoutaient les présentations orales devaient compléter par écrit (Annexe n° 4 « Activity-presentation TS ») deux questions sur le

contenu interculturel présenté. Il s'agissait de répondre à « Give 2 adjectives to describe the recipe » et « Would you like to try it? Why? ». Le but de cette activité est que les élèves aient une écoute active et porteuse de sens durant les présentations orales. De plus, les élèves utilisent la langue pour décrire et donner leur avis sur le contenu interculturel présenté. Ainsi, les quatre compétences (compréhension orale/écrite et production orale/écrite) ont été mobilisées au cours des présentations orales.

En ce qui me concerne, lors des présentations orales en classe, je me suis davantage concentrée sur l'aspect contenu de la grille d'évaluation soit sur le respect des consignes ainsi que sur la clarté et l'intégralité du support Keynote. Lors de la deuxième écoute des présentations, j'ai évalué tous les autres critères en indiquant aux élèves les éventuelles erreurs de vocabulaire et de grammaire ainsi qu'en leur fournissant des commentaires pour la perte de points d'éventuels critères. Ce type d'évaluation est chronophage puisqu'il demande à l'enseignant d'être assidu et concentré. Cependant il fournit des rétroactions écrites pertinentes pour les élèves qui peuvent ainsi prendre conscience des critères maîtrisés ou à améliorer dans le cas d'erreurs.

En termes de réussite de l'évaluation, 20 élèves sur 22 ont maîtrisé les différents critères évalués en ayant la note de 4 ou plus ; la moyenne de classe étant de 5.06 (le 4 étant fixé à 66%). Seuls deux élèves ont eu en dessous du seuil de suffisance pour plusieurs raisons (annexe grille d'évaluation et Keynote) tant dans le fond que dans la forme. En termes de fond, les deux élèves n'ont pas développé les 4 questions de discussion que ce soit dans leur Keynote qu'à l'oral, ils n'ont que très peu développé leurs idées (contenu très pauvre de la présentation de la recette) et le support Keynote était incomplet et contenait de nombreuses incohérences. Concernant la forme, leur production orale comportait quelques voire de nombreuses erreurs ainsi qu'une prononciation approximative avec de nombreuses hésitations notamment dues à leur manque de préparation de la présentation orale et du support. Il est intéressant de relever ici l'importance de maîtriser la forme de la langue pour réussir la tâche communicative tel que prescrit par le *TBLT* et la *PA*. En ce qui concerne le reste de la classe, à savoir 20 élèves, ils ont tous respecté les consignes et ont obtenu la totalité des points pour ce critère. Les points attribués pour le critère « développement des idées » oscillaient entre 2 et 3 points, cette différence s'explique par le peu d'ajouts aux idées ; certains élèves se sont contentés de lire les phrases inscrites dans la Keynote (2 pts), tandis que d'autres développaient leurs idées par des ajouts de compléments d'informations ou de descriptions (3 pts). Ce critère-là a été évalué individuellement. Finalement, le critère « clarté et de l'intégralité du support », évalué par binôme, a été pour la plupart des élèves entièrement maîtrisé à l'exception de certains binômes dans les Keynote comportaient quelques incohérences (inversion des slides) ou erreurs orthographiques.

De manière générale, je suis très satisfaite des présentations orales des élèves qui se sont, pour la plupart, impliqués tout au long du processus de réalisation malgré des conditions parfois instables (de nombreuses absences dues au Covid ont demandé à certains binômes de travailler à distance). L'objectif général de cette séquence d'enseignement « À la fin de la séquence d'enseignement, les élèves seront capables de présenter par oral une recette de cuisine, préparée à la maison, à l'aide d'un support écrit et visuel, sous forme de Keynote » a pu être réalisé par la plus grande majorité des élèves (20 sur 22). Cette information indique que l'évaluation, sous forme de tâche, a été maîtrisée par la grande majorité de la classe.

9. Questionnaire écrit sur la séquence d'enseignement

9.1. Rôle et contenu du questionnaire

Cette partie s'intéresse au rôle et au contenu du questionnaire écrit (QE) (Annexe n° 6) complété en fin de séquence d'enseignement (période 12) par les élèves. Le rôle de ce questionnaire est de permettre aux élèves d'évaluer la séquence d'enseignement tant au niveau de l'apprentissage du contenu interculturel et de la langue-culture étrangère qu'au niveau de la motivation ressentie à la réaliser. Il a directement été annoncé, aux vingt-un élèves qui l'ont complété, que les réponses seraient anonymes et uniquement traitées dans le cadre de ce mémoire professionnel.

Le questionnaire écrit est composé de 10 questions tant ouvertes que fermées. L'avantage principal de ces dernières réside en leur caractère objectif facilitant ainsi l'analyse de données et la comparaison entre les différents résultats des élèves. De plus, j'ai opté pour une échelle de Likert afin d'optimiser les résultats obtenus et de garantir la bonne compréhension des élèves lorsqu'ils complèteraient le questionnaire. Les questions ouvertes (n° 3-5) ont quant à elles permis aux élèves de formuler par écrit leur avis par le biais de phrases ou mots-clés. Le questionnaire a été pensé en trois parties permettant d'évaluer des indicateurs différents ; les voici :

- Partie 1 : Qu'est-ce que je pense des activités ?
- Partie 2 : Qu'est-ce que j'ai appris ?
- Partie 3 : Qu'est-ce qui m'a motivé ?

Les résultats aux questions fermées ont été transformés en diagrammes afin de mettre en évidence les répartitions des pourcentages. Les résultats aux réponses ouvertes ont été mises sous forme d'histogrammes pour faire ressortir les différentes réponses et nombre de mentions de ces dernières. Tous ces résultats sont mis en annexe (Annexe n°6) et seront exploités dans

la partie suivante qui porte sur l'analyse des apports des approches basées sur du contenu et des tâches.

10. Analyse de la séquence d'enseignement selon les critères prédéfinis

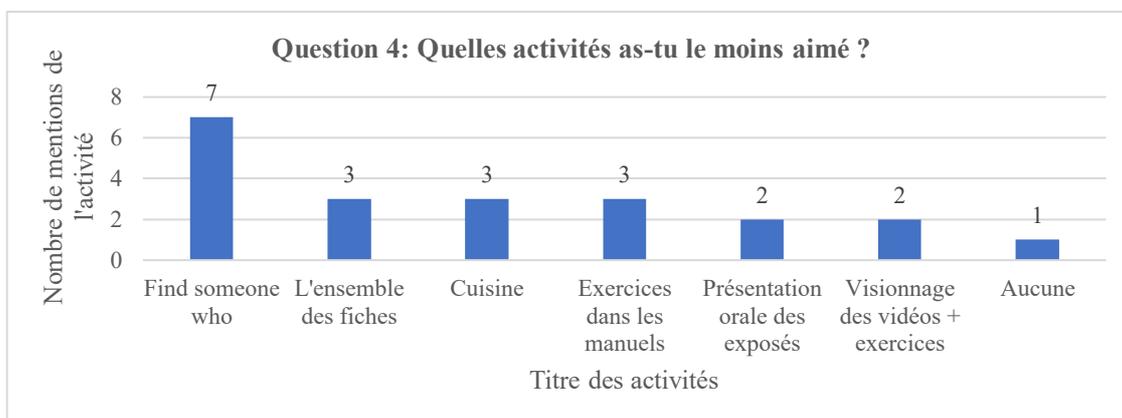
Afin de répondre au questionnement de départ de ce travail de mémoire à savoir « Quels sont les apports d'un enseignement basé des tâches et du contenu interculturel? », la partie qui suit s'intéresse à l'analyse de la séquence selon les critères prédéfinis dans la méthodologie. Il s'agit des critères tels qu'invoqués dans la partie théorique soit le développement de la compétence communicative, de la compétence interculturelle, de la plus-value des documents authentiques en comparaison avec le MER, le développement de la perception de sens et de motivation ainsi que des capacités transversales (collaboration et formation à un support numérique). Pour faire l'analyse de ces critères, je m'appuierai sur les notes de terrain (NT), les productions orales des élèves (PO) ainsi que sur les résultats du questionnaire écrit (QE) complété par les élèves en lien avec la littérature telle que décrite dans la partie théorique. Dans une plus large mesure, je tenterai de proposer des pistes d'amélioration aux éventuelles limites de ma séquence d'enseignement.

10.1. Développement de la compétence communicative

Le premier critère analysé est le développement de la compétence communicative en s'intéressant plus particulièrement à comment cette dernière est travaillée dans la séquence d'enseignement. La tâche proposée dans la séquence avait pour but de produire une action communicative. Si l'on reprend le tableau du déroulement de la séquence (p. 23), on observe que la compétence de production orale y est très présente notamment lors de la réalisation de la tâche qui est une présentation orale.

Les cinq premières périodes de la séquence font partie de l'étape de la pré-tâche. Conformément à la description des étapes d'une tâche telle que décrite par Willis (1996, cité dans Council of Europe and European Commission, 2000), la pré-tâche introduit et mobilise les unités lexicales utiles à la réalisation de la tâche communicative. Pour ce faire, j'ai créé un bon nombre d'activités (Annexes n° 3) qui m'ont donné passablement d'informations sur l'utilisation du langage pour communiquer sur le contenu interculturel (NT, P1-3). Par exemple, j'ai proposé aux élèves des activités variées permettant soit de réactiver le vocabulaire, comme le brainstorming (NT, P1), soit d'introduire le lexique propre au contenu notamment à travers des

documents authentiques (NT, P2). Ces diverses activités mettent en lumière ce que Coyle et al. (2010) définissent comme le « language for learning » (langage de l'apprentissage). En effet, les auteurs (2010) définissent la communication comme l'association entre la manière d'utiliser et d'apprendre la langue étrangère. En termes d'apprentissage du langage, j'ai constaté plusieurs éléments : premièrement, la nécessité de contextualiser les unités lexicales afin de prévenir d'éventuels malentendus de la part des élèves. Un exemple concret s'est produit lors de la deuxième période qui introduisait le vocabulaire propre au contenu, certains élèves n'ont pas compris le sens de l'adjectif « hot » dans le contexte des goûts (NT, P2). Deuxièmement, il est nécessaire de donner aux élèves des supports qu'ils peuvent exploiter pour réaliser des activités propres au développement de la communication communicative. Par exemple, leur fournir le vocabulaire nécessaire ainsi que des exemples afin qu'ils puissent réussir à communiquer (NT, P3). Mon rôle durant les exercices de productions orales lors de la pré-tâche n'a pas été seulement de corriger la grammaire ou la prononciation (NT, P3) mais également d'encourager les élèves à communiquer et à se désinhiber en vue des présentations orales. De plus, lorsque l'on utilise des documents authentiques tels que des vidéos, il est nécessaire soit de fournir un étayage soit de proposer plusieurs visionnages pour favoriser la compréhension du langage et par conséquent du contenu. C'est ce qui a peut-être manqué aux deux élèves qui dans le graphique 4 (QE) ont noté ne pas avoir apprécié visionner la vidéo et compléter des exercices à ce sujet car les personnes parlaient trop vite.



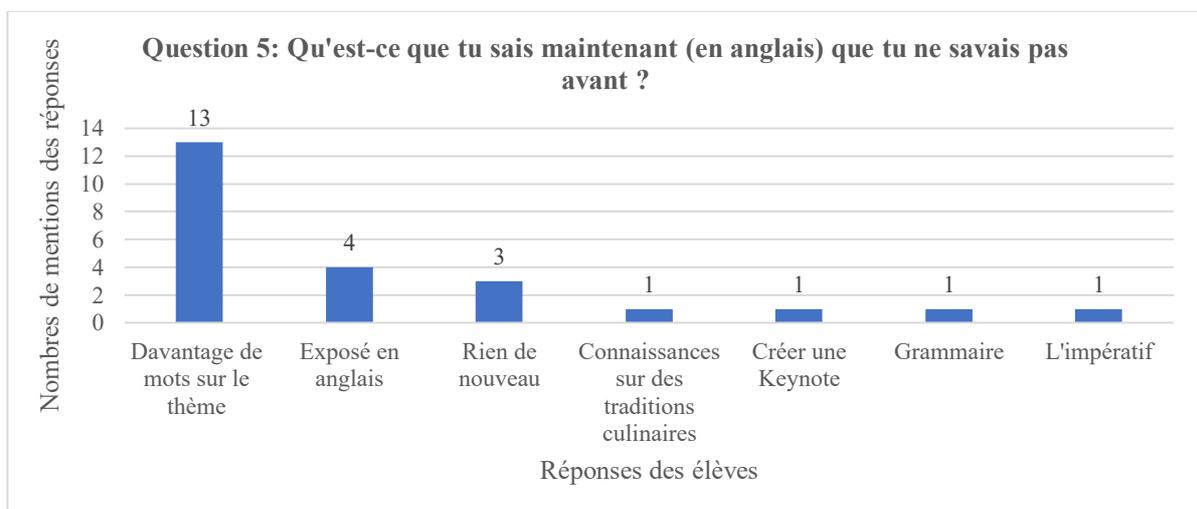
Graphique 4 : Les activités les moins engageantes

En termes d'utilisation du langage pour communiquer, ce même graphique nous indique que l'activité la moins engageante selon les élèves est le warmer « Find someone who ». Un seul élève a expliqué que « Ce n'est pas de l'anglais car la plupart triche et parle français pour finir en premier ». J'avais dû moi-même rappeler à certains élèves d'interagir uniquement en anglais (NT, P3). L'indication de cet élève est très pertinente car elle met en lumière la condition qui si l'on veut communiquer on a besoin du vocabulaire propre au contenu sinon l'activité n'est

pas réussie. Cette affirmation est d'ailleurs défendue par Pluskwa et al. (2009) qui affirment que la forme de la tâche doit faire prendre conscience aux élèves de l'importance du langage pour communiquer afin de réussir la tâche. D'ailleurs, la maîtrise de la forme de la langue est nécessaire à la réussite de la tâche communicative. En effet, dans les PO, alors que quelques élèves avaient recours à des mots en français car le lexique en anglais leur manquait, d'autres faisaient des erreurs grammaticales. Cette faible maîtrise de la forme de la langue met en lumière l'importance de la maîtrise de la forme de la langue pour la réussite de la communication. Mon constat confirme la thèse de Ellis et al. (2019) qui affirment que la tâche est un moyen efficace pour évaluer en langue étrangère car elle donne de l'importance à la maîtrise de la langue pour réussir à communiquer.

Ainsi, les élèves concernés ont donc perdu des points dans la grille d'évaluation car la forme de la langue était un critère d'évaluation des présentations orales. Toutefois, la maîtrise de la forme de la langue n'est pas l'unique critère pour déterminer la réussite de la compétence communicative. J'ai fait le choix d'associer le vocabulaire et la grammaire en un même critère de la grille d'évaluation afin d'évaluer une seule fois ces deux composantes du fonctionnement de la langue, gardant ainsi un ratio 2/5 pour la forme pour se concentrer davantage sur le contenu de la communication et uniquement sur sa forme. En effet, la réussite de la compétence communicative a porté sur d'autres critères comme définis dans la grille d'évaluation (Annexe n°4).

Finalement, le développement de la compétence communicative soulève un point important, celui de l'apprentissage du lexique. En effet, le graphique 5 du QE atteste des diverses mentions faites par les élèves des nouveaux apprentissages acquis dans la séquence d'enseignement.



Graphique 5 : Nouvelles acquisitions des élèves en anglais

Il est intéressant d'observer que la première mention (citée à treize reprises) concerne l'apprentissage de davantage de mots sur le thème et illustre l'importance de la dimension lexicale aux yeux des élèves. Cet aspect met en lumière la dernière typologie du langage relative à la communication : « language through learning » (langage par l'apprentissage). Ainsi, le langage qui a été nécessaire pour communiquer a été l'apprentissage principal des élèves : la compétence communicative favorise ainsi l'apprentissage du langage. Donc, la tâche communicative permet non seulement d'apprendre le langage mais également de prendre conscience de la nécessité de maîtriser la forme de la langue pour communiquer.

En ce qui concerne la pré-tâche, j'ai décidé de m'intéresser à un retour sur les présentations orales par la reddition des grilles d'évaluation détaillées (j'ai fourni aux élèves des commentaires détaillés ainsi que mis par écrit les éventuelles erreurs de vocabulaire ou de grammaire) ainsi qu'à l'élaboration du vocabulaire par les élèves eux-mêmes. En préambule, il est important de rappeler que d'habitude, une liste de vocabulaire est donnée aux élèves en tout début de séquence d'enseignement d'une nouvelle unité. Les élèves doivent mémoriser les unités lexicales au cours de la séquence mais ne sont testés qu'en fin de séquence. Dans le cadre de cette séquence d'enseignement originale, j'ai donc suivi les principes de la perspective actionnelle permettant aux élèves de mettre en œuvre les connaissances et compétences propres à la langue pour réaliser la tâche. Ainsi, aucune liste de vocabulaire n'a été distribuée en début de séquence à l'inverse, les unités lexicales ont été introduites et mobilisées tout au long de la séquence. A posteriori, je constate que l'absence d'une liste de vocabulaire donnée en début de séquence n'a pas constitué un frein à l'apprentissage de la langue-culture étrangère mais que bien au contraire l'introduction et l'utilisation de vocabulaire tout au long de la séquence est une méthode efficace de l'apprentissage de la langue étrangère.

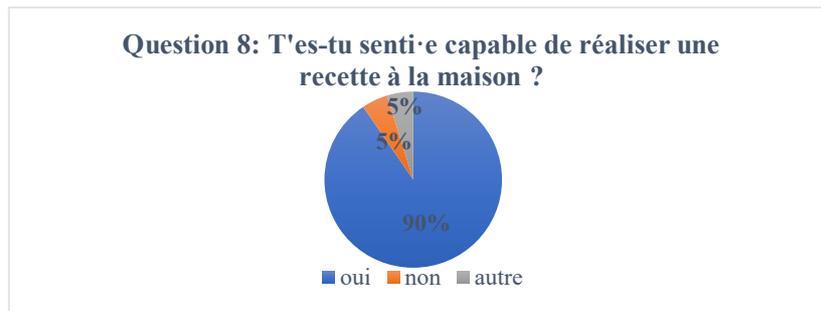
En conclusion de cette première analyse, j'ai constaté la pertinence d'un enseignement structuré en un tâche communicative pour développer la compétence communicative chez les élèves. Afin de réaliser la tâche communicative, ils ont pu prendre conscience de la nécessité de maîtriser la forme du langage afin de réussir la tâche et ont appris du lexique propre au contenu. Ainsi, l'apprentissage du langage a davantage de sens puisqu'il permet non seulement d'atteindre les objectifs langagiers de la tâche mais également la réussite de celle-ci. De plus, l'étape de post-tâche m'a fait prendre conscience d'une autre façon d'apprendre et d'évaluer le vocabulaire qui, à mon sens, est plus pertinente en termes d'apprentissage des élèves. En effet, ceux-ci sont impliqués dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue-culture étrangère.

10.2. Développement de la compétence interculturelle

Le deuxième critère analysé que je souhaite aborder dans l'analyse de ma séquence d'enseignement est le développement de la compétence interculturelle en s'intéressant à la manière dont les élèves se sont appropriés cette compétence. L'interculturalité a été travaillée à trois moments de la séquence d'enseignement : lors du choix de la recette, lors de la quatrième période propre à l'interculturalité et lors des présentations orales (la tâche en elle-même). Le premier moment correspond au choix de la recette que j'ai introduit comme une recette « multiculturelle ». La mention multiculturelle pour une recette peut sembler assez intrigante de prime abord, j'ai fait le choix d'utiliser ce terme avec les élèves afin qu'ils choisissent une recette « from another country than Switzerland » (telle est l'explication que j'ai donnée aux élèves). Pour des raisons d'organisation, j'ai demandé aux élèves de choisir une recette qu'ils devaient me soumettre d'ici à la troisième période. Les choix des élèves ci-dessous montre que le caractère interculturel du contenu est, à ce moment-là de la séquence, assez intuitif car nous n'avons pas encore abordé l'interculturalité dans le contexte des traditions culinaires (qui interviendra en quatrième période). Voici les choix des élèves :

- Tiramisù aux framboises
- Chocolate chips cookies
- Waffles
- Turkish pita bread
- Lomo saltado
- Brownies
- Crème brûlée
- Cupcakes
- Spaghetti bolognese
- Lasagna
- Macaroni and cheese

A noter que le groupe qui a choisi la dernière recette avait en premier lieu choisi de présenter un gâteau au chocolat. Je leur ai demandé de choisir une recette qui soit plus évidente à présenter notamment en lien avec une des questions de discussion de la présentation orale « Where is your recipe from ? » (Annexe n°4 fiche « TS Speaking ») ; en effet, il est assez difficile de définir de quel pays vient le gâteau au chocolat. J'ai demandé aux élèves quels critères personnels déterminaient leur choix : il s'agit d'une recette qu'ils aiment manger et qu'un des membres du binôme sait cuisiner. A ce propos, le graphique 8 du QE illustre le sentiment de capacité des élèves à réaliser une recette à la maison qui est de 90%.

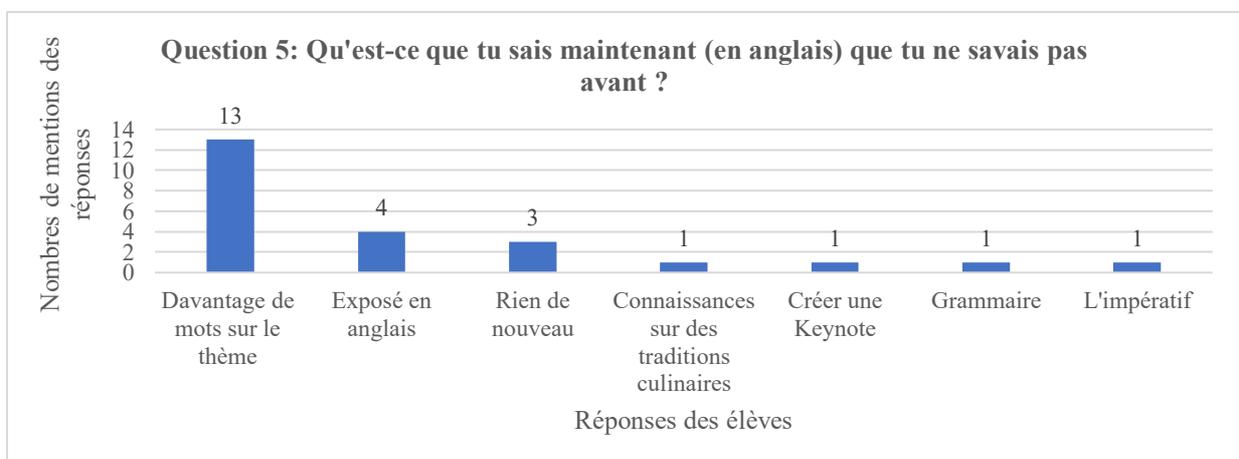


Graphique 8 : Sentiment de capacité à réaliser une recette à la maison

Le deuxième moment d'interculturalité a été travaillé lors de la période 4 (NT, P4) qui est d'une grande richesse puisqu'elle permet de développer et enrichir la compétence interculturelle des élèves. Afin de traiter de la dimension interculturelle du contenu, j'ai souhaité partir du point de vue des élèves : ils ont noté sur des post-it les noms de mets et leurs pays d'origine, qu'ils ont présenté à quelques camarades à l'aide des questions de l'exercice 2 de la fiche (Fiche « Discover new foods » en annexe n°4) pour ensuite les coller sur une carte du monde. Il est intéressant de noter que les mets inscrits sur les post-it durant la première activité ont tous été goûtés par les élèves ; en termes d'interculturalité, les élèves parlent de ce qu'ils connaissent et ont déjà expérimenté. Les représentations ont été riches puisqu'il y avait des mets de tous les continents. Certains plats étaient méconnus du reste des élèves et j'ai leur ai donc demandé qui les avaient notés, pour nous décrire les ingrédients ainsi que le goût ; les élèves ont pu parler du contenu interculturel en langue étrangère. C'est donc à partir des représentations interculturelles des élèves qu'ils ont travaillé non seulement l'ouverture à d'autres cultures mais également la déconstruction des clichés liés à la nourriture notamment en lien avec la culture culinaire suisse (NT, P4). Ce constat rappelle une des caractéristiques de la compétence interculturelle, telle que définie par Huber et al. (2014), qui permet à l'élève de « d'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers l'altérité culturelle » (p. 81). La deuxième partie de la fiche « Discover new foods » s'intéresse à l'interculturalité en mettant l'accent sur les traditions culinaires anglaises. Il me paraissait pertinent de porter un intérêt à la culture anglaise puisqu'elle est en lien avec l'objectif du PER *Langues* de s'intéresser à la culture de la langue cible. L'activité portait sur le visionnage d'une vidéo authentique présentant les plats typiques anglais. S'en est suivie une riche discussion avec les élèves pour savoir s'ils avaient déjà goûté un plat anglais, s'ils aimeraient en goûter, ce qu'ils en pensaient. La richesse des discussions portant sur l'ouverture à l'altérité confirme la thèse de Liddicoat et Scarino (2013) qui plébiscitent de travailler des activités interculturelles ayant pour but de défier les aprioris, de susciter l'intérêt et la curiosité des élèves tout en faisant des liens entre leur propre culture et celle de l'autre. Une piste d'amélioration pourrait être apportée en lien

avec le développement de la compétence interculturelle. Il pourrait être intéressant, dans une future réalisation de cette séquence, de travailler l’interculturalité dans les traditions culinaires (tel que fait en quatrième période) avant de choisir une recette à présenter. Ainsi, l’ouverture à d’autres cultures encouragerait les élèves à explorer d’autres traditions culinaires que celles qu’ils connaissent déjà.

Le troisième moment de travail sur l’interculturalité a eu lieu lors des présentations orales. Les élèves ont donc présenté en binôme les recettes telles que mentionnées ci-dessus. Le choix des recettes permet d’observer comment les élèves se sont appropriés le contenu interculturel : pour les élèves, l’interculturel c’est amener quelque chose de soi (de sa propre communauté) à l’école (une autre communauté). On retrouve ici l’élève comme un agent social qui, selon la perspective actionnelle, accomplit une tâche, ici à visée interculturelle, dans un environnement donné, soit le cours d’anglais (CECR, 2001). De plus, les présentations orales des recettes ont permis de présenter des traditions culinaires venant des quatre coins du monde. Bien que certaines recettes soient connues par la plupart des élèves, deux recettes étaient nouvelles pour les élèves, il s’agit du Turkish pita bread et du Lomo saltado (Keynote des présentations en annexe n° 5). Les présentations orales de ces recettes ont permis de travailler dans une plus large mesure que les autres recettes l’intérêt pour de nouvelles cultures ainsi que l’ouverture à d’autres traditions culinaires. Mon observation confirme la thèse défendue par Müller-Hartmann et Schocker-von Ditzfurth (2011) qui affirment que les tâches à visée interculturelle permettent aux élèves de découvrir et prendre conscience d’autres pratiques culturelles et par conséquent de réfléchir aux leurs. A ce même propos, le graphique 5 (QE) met en évidence les nouveaux apprentissages acquis mentionnés par les élèves dans la séquence d’enseignement ; une mention des connaissances sur les traditions culinaires montre que le développement de la compétence interculturelle a été perçue comme un apprentissage en tant que tel.



Graphique 5 : Nouvelles acquisitions des élèves en anglais

De plus, le graphique 7 (QE) illustre l'intérêt à l'interculturalité perçu par les élèves ; 76% des élèves a trouvé la dimension interculturelle de la séquence « intéressante » voire « très intéressante ».



Graphique 7 : Intérêt à l'interculturalité

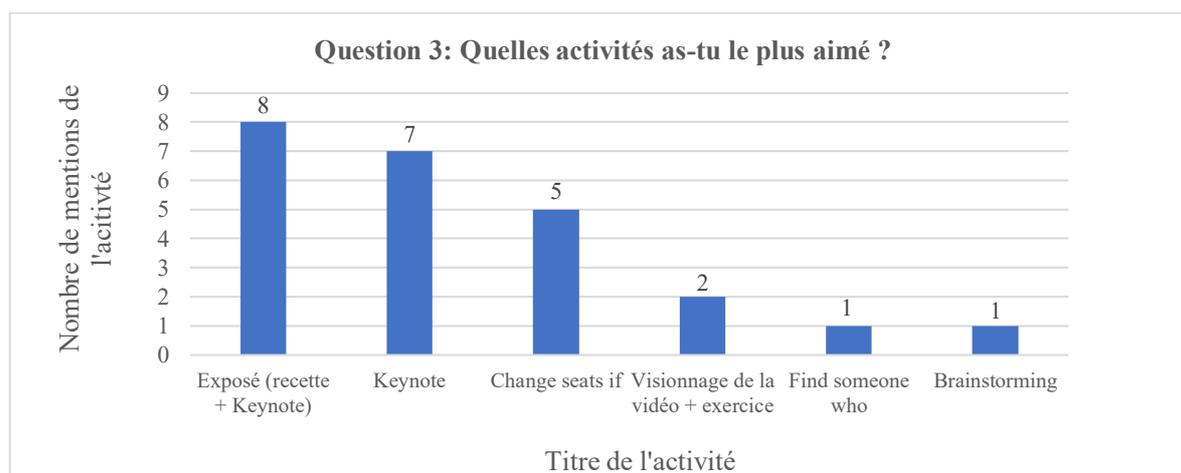
J'en déduis que les élèves ont apprécié la découverte de la diversité culturelle telle que promue par le PER *Formation générale* en lien avec les cours de langues. En effet, ce très bon score met en évidence la pertinence d'intégrer une dimension interculturelle au contenu proposé aux élèves ainsi que de proposer une tâche à visée interculturelle.

Pour conclure, l'interculturalité a été dans un premier temps abordée comme quelque chose de connu par les élèves, puis ce sont à partir de leurs représentations et de la vidéo authentique qu'ils ont échangé sur les différentes cultures voire découvrir d'autres traditions culinaires ainsi que déconstruit des clichés liés aux traditions culinaires. Finalement, lors des présentations orales, l'interculturalité s'est caractérisée par le fait d'amener quelque chose de soi à un autre groupe social afin que ce dernier puisse découvrir d'autres pratiques culturelles que les siennes. C'est en travaillant l'ouverture et la découverte de l'altérité que les élèves ont développé et enrichi leur compétence interculturelle, ce qu'ils ont apprécié pour la plupart, les préparant ainsi à être des futurs citoyens prêts à interagir dans un monde multiculturel. Il est donc tout à fait pertinent d'intégrer un objectif interculturel à une séquence d'enseignement d'une langue-culture étrangère.

10.3. L'authenticité des documents en comparaison au MER

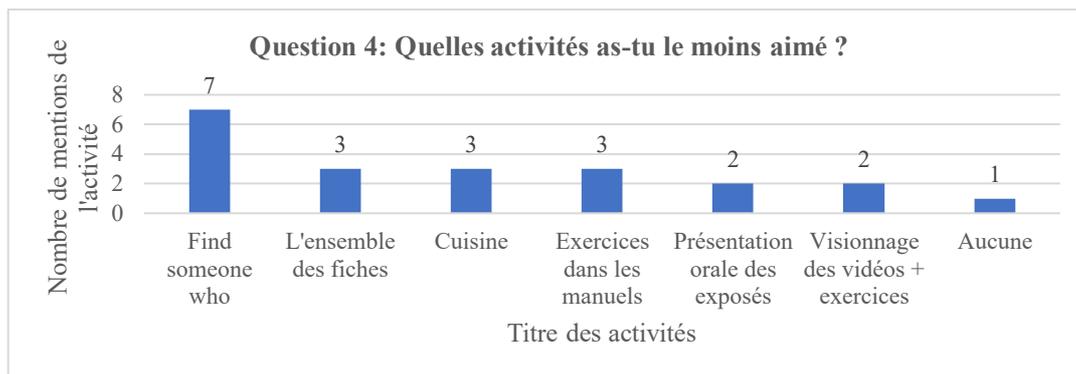
L'intégration de documents authentiques actuels (vidéos de réalisation de recette de cuisine en anglais tirées de YouTube) m'est paru évident puisque le *TBLT* et l'approche *CLIL* recommandent de favoriser les contacts authentiques avec la langue-culture étrangère à travers des situations du monde réel (Coyle, 2007 ; Willis, 1996 cité dans Council of Europe and

European Commission, 2000). J'ai donc intégré trois vidéos authentiques actuelles lors des périodes de pré-tâche. La première vidéo, un tutoriel de cuisine, a été utilisée pour introduire le genre de la recette aux élèves dans une situation de la vie réelle (NT, P1). La deuxième vidéo a servi à présenter aux élèves les différentes étapes de réalisation de deux recettes de cuisine (NT, P2). Ainsi, les élèves ont non seulement eu accès à du contenu interculturel mais également à de nouvelles unités et expressions langagières qu'ils ont mobilisées dans les exercices en lien avec la vidéo (exercices 4 et 5 de la fiche « Food vocabulary »). La troisième vidéo que j'ai choisie traite de la culture culinaire typiquement anglaise. D'une part la vidéo a servi de support à un exercice de compréhension orale (exercice 4 de la fiche « Discover new foods » en annexe n° 2) mais a également permis d'échanger sur d'autres pratiques culturelles que les nôtres et par conséquent de travailler l'ouverture à l'altérité (NT, P4). Les élèves ont également relevé plusieurs nouveaux mots qu'ils ont appris grâce à la vidéo (NT, P4). J'ai observé que le contact authentique avec la langue a favorisé non seulement l'apprentissage de nouveaux mots à travers leur utilisation dans les exercices ou discussions, mais également la découverte de nouvelles pratiques culturelles. Mon observation rejoint l'idée de Coyle (2007) qui encourage les enseignants de langues étrangères à utiliser des documents authentiques non seulement pour favoriser l'apprentissage de la langue mais pour encourager l'interaction dans un contexte communicatif à partir de situations du monde réel. En ce qui concerne l'avis des élèves sur la question des vidéos authentiques au sein de la séquence, le graphique 3 (QE) illustre les activités les plus appréciées par les élèves, parmi celles-ci est mentionné à deux reprises le visionnage de la vidéo ainsi que la complétion d'exercices.



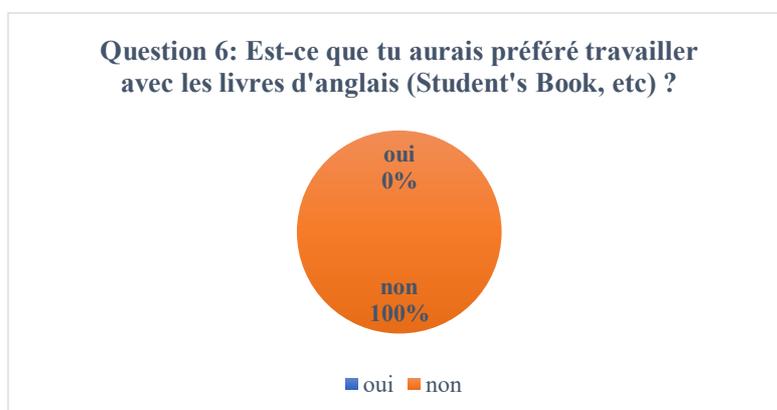
Graphique 3 : Activités les plus appréciées

A l'inverse, dans le graphique 4 (QE), qui montre les activités les moins engageantes, il y a deux mentions concernant le visionnage de la vidéo ainsi que la complétion d'exercices.



Graphique 4 : Activités les moins engageantes

Malheureusement, aucun élève n'a justifié cette mention. A la lumière de ces deux graphiques, on peut penser que ces deux vidéos ont autant plu que déplu auprès de ces quatre élèves. Toutefois, quatre mentions ne permettent pas de tirer de conclusions significatives quant à la pertinence de ces vidéos aux yeux des élèves. Cependant, une comparaison peut être faite avec l'utilisation et l'appréciation des MER par les élèves. Pour rappel, dans cette séquence d'enseignement j'ai essentiellement créé, didactisé voire adapté des documents en lien avec le contenu interculturel (Annexe n° 3). J'ai néanmoins gardé deux exercices du MER : 1 exercice de consolidation du vocabulaire dans le *Language Builder* (NT, P3) (Annexe n°1) et 1 exercice dans le *Student's Book* (Annexe n°1) qui a servi de modèle pour l'explication des différentes étapes de réalisation d'une recette de cuisine et de révision du vocabulaire (NT, P5). Ces deux exercices dans le MER ont été réalisés très facilement par les élèves. A ce sujet, trois élèves ont mentionné dans le graphique 4 (QE) qu'il s'agissait des activités les moins engageantes. Cette mention peut être expliquée d'une part, par le caractère traditionnel de ces exercices et d'autre part, par l'absence de documents authentiques dans le MER qui est le moyen d'enseignement le plus souvent utilisé durant mes cours d'anglais. Relativement à ces trois mentions, le graphique 6 (QE) indique que la totalité des élèves n'aurait pas préféré travailler avec le MER.



Graphique 6 : Utilisation des MER

Cela indique que l'apport de nouveaux supports de travail notamment des documents authentiques a été davantage apprécié par les élèves que l'utilisation traditionnelle du MER. Je juge donc important et pertinent d'intégrer des supports variés et authentiques. C'est également la volonté du PER *Langues* qui encourage les enseignants à favoriser les contacts authentiques avec la langue-culture étrangère à travers des supports variés comme des vidéos, images et articles. De plus, ce cent pourcent met en lumière la thèse défendue par Stotz et Massler (2018) qui déclarent que l'approche *CLIL* permet de pallier à un manque de contenu engageant et motivant dans les apprentissages traditionnels tels que le MER.

Pour résumer, l'apport de documents authentiques permet, à travers le contact avec la langue cible, d'introduire des unités lexicales, de faire émerger des représentations (genre de la recette par exemple), ainsi que de présenter du contenu interculturel. C'est donc un ajout considérable dans les cours de langues-cultures étrangères. De plus, les élèves ont indiqué préférer travailler avec les nouveaux supports préparés par mes soins. J'en conclus que diversifier sa pratique enseignante avec d'une part, des documents authentiques et d'autre part, d'autres supports de cours constitue une plus-value à l'enseignement des langues-cultures étrangères. Ainsi, ce constat questionne la notion de sens des activités pour les élèves et la motivation ressentie à réaliser la séquence d'enseignement.

10.4. Perception de sens et de motivation

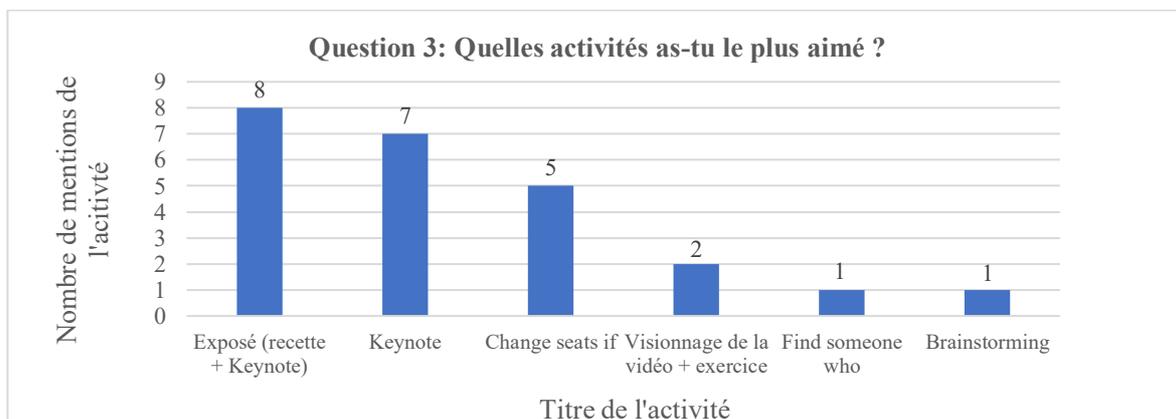
Comme abordé dans la partie théorique, les notions de sens et de motivation sont inhérentes à l'enseignement par des tâches et l'approche *CLIL*. Il convient donc de les interroger dans le cadre de cette séquence d'enseignement tant à travers mes observations que les réponses des élèves issues du questionnaire.

Lors de la période 4 portant sur l'aspect interculturel du contenu, j'ai observé que la grande majorité des élèves étaient engagés dans la discussion à travers des échanges riches et variés (NT, P4) ; la dimension interculturelle du contenu constitue un aspect important de cette conception d'intérêt pour le contenu. J'ai donc posé la question aux élèves « Comment as-tu trouvé les activités proposées par ton enseignante ? » dont le graphique 1 (QE) met en évidence les réponses des élèves. On observe que la majorité des élèves (76%) a trouvé les activités proposées « intéressantes » voire « très intéressantes ».



Graphique 1 : Intérêt pour les activités proposées

Ce résultat met en lumière l'intérêt que ces élèves ont porté aux activités et dans une plus large mesure la perception de sens de ces activités. En effet, Stotz et Massler (2018) insistent sur l'importance cruciale de la notion de sens pour les élèves qui doivent être intéressés par le contenu du sujet. C'est également ce que j'ai observé avec l'activité « Change seats if » lors de la deuxième période qui est une activité que les élèves apprécient réaliser notamment parce qu'elle permet de parler du contenu en langue étrangère dans un contexte de mouvement (NT, P2). Mon ressenti a été confirmé par le graphique 3 (QE) qui montre cinq mentions de ce « warmer » dans les activités les plus appréciées des élèves.



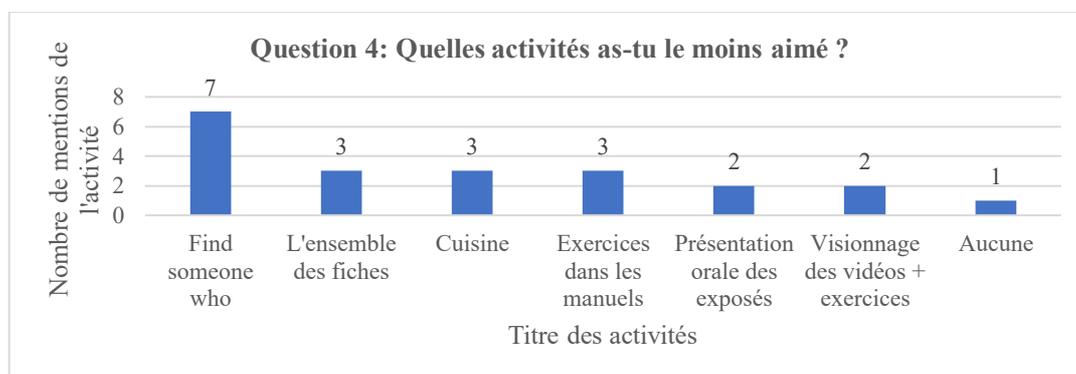
Graphique 3 : Activités les plus appréciées

D'autre part, le graphique 9 (QE) permet de mettre en lumière la perception de sens dans la réalisation des activités. On constate que la majorité des élèves (76%) a perçu du sens dans les activités proposées soit le même pourcentage que l'intérêt pour les activités proposées.



Graphique 9 : Sens perçu dans la réalisation des activités

Toutefois, 15% des élèves n'a « pas du tout » voire « très peu » perçu de sens dans les activités proposées. Ce pourcentage, bien que faible, peut s'interpréter de plusieurs manières. Premièrement, lors de la troisième période les élèves ont dû compléter la liste des ingrédients nécessaires à leur recette mais ils n'ont pas été en mesure de le faire car ils n'avaient pas la recette avec eux et ne l'avaient pas encore réalisée (NT, P3). Cette activité n'avait donc aucun sens à ce stade de la tâche et donc par conséquent aucune utilité pour les élèves dans la réalisation de la tâche. Deuxièmement, le graphique 1 (QE) indique qu'une faible part des élèves (10%) a trouvé les activités « ennuyeuses » voire « très ennuyeuses ». Ce possible manque de perception de sens dans les activités peut s'expliquer à travers les données du graphique 4 (QE) qui illustre les activités les moins engageantes.



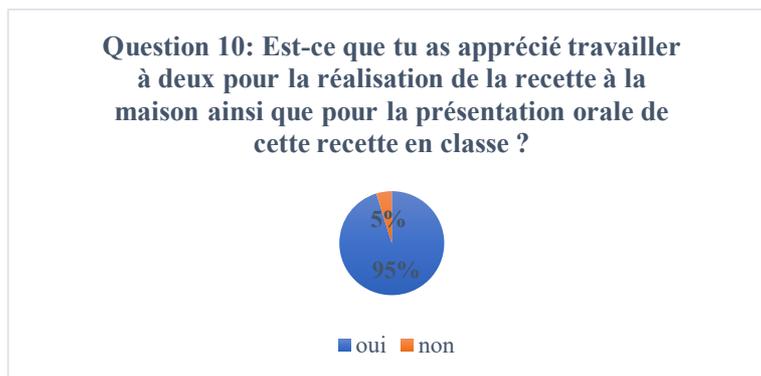
Graphique 4 : Activités les moins engageantes

On constate que « l'ensemble des fiches » n'a pas été perçu comme engageantes par trois élèves car considérées comme « ennuyantes ». On observe ici que la dimension de sens et de motivation est intrinsèque à l'enseignement par des tâches car si les élèves ne s'impliquent pas dans leur réalisation c'est probablement qu'ils ne perçoivent pas le sens des activités. On pourrait expliquer cette absence de sens par le caractère cognitivement faible en termes taxonomique de certaines activités et exercices proposées dans les fiches. Le modèle des « 4C » développé par Coyle et al. (2010) met en exergue l'importance de la composante cognitive de

l'approche *CLIL* qui promeut des processus cognitifs complexes et en haut de la taxonomie soit « analyser », « évaluer » et « créer » (Anderson & Krathwohl, 2001). En effet, la tâche, soit la présentation orale, répond aux exigences de la composante cognitive élevée car elle mobilise des compétences d'analyse et de création. Le lien entre engagement cognitif élevé et sens à la réalisation de la tâche s'observe dans le graphique 3 (QE) car l'exposé, faisant référence à la présentation orale, est l'activité la plus appréciée par les élèves avec huit mentions. Cette information est cruciale car elle indique que l'enseignement par des tâches est non seulement appréciée par les élèves mais que la tâche proposée est signifiante et motivante aux yeux des élèves comme le préconisent Müller-Hartmann et Schocker von Dithfurth (2011). De plus, la présentation orale laisse place à la créativité et à la personnalisation par le choix de la recette et de la réalisation de la Keynote que certains groupes ont personnalisées (Annexe n°5 : Keynote du Turkish pita bread). D'ailleurs, les très bons résultats des présentations orales des élèves montrent leur implication dans la réalisation de la tâche. Finalement, il est intéressant d'observer, dans le graphique 4 (QE), que deux élèves ont mentionné ne pas avoir apprécié cuisiner ce qu'ils justifient par le fait de ne pas aimer cuisiner et que cela leur a coûté de l'argent. En effet, cette partie de la réalisation du produit final demande aux parents des élèves d'assumer les coûts de la recette de cuisine. Dans une plus large mesure, il pourrait être intéressant de réaliser cette recette de cuisine dans le cadre du cours d'économie ménagère que les classes de 10VG ont à la grille horaire. La dimension motivationnelle pourrait être renforcée en alliant les objectifs du plan d'études de la branche économie ménagère à la réalisation, dans le cadre scolaire, d'une partie de la présentation orale pour le cours d'anglais. La conclusion que l'on peut tirer de toutes ces observations est que l'enseignement par des tâches et l'approche *CLIL* favorisent la motivation à condition que le contenu soit porteur de sens pour les élèves et que les activités soient engageantes de par leur caractère cognitif élevé et utiles à la réalisation de la tâche.

10.5. Développement de capacités transversales

Afin de terminer l'analyse de la séquence d'enseignement, je souhaiterais parler de deux capacités transversales qui ont été travaillées dans la tâche soit la collaboration et la formation à un support numérique. La collaboration a été mise en place dans la réalisation de la présentation orale qui a constitué une plus-value car les élèves ont pu compléter leurs connaissances et leurs compétences notamment lors de la création de la Keynote et du script propres à la présentation orale (NT, P6-7-8). Le graphique n°10 montre que 95% des élèves semblent avoir apprécié réaliser la tâche en binôme :

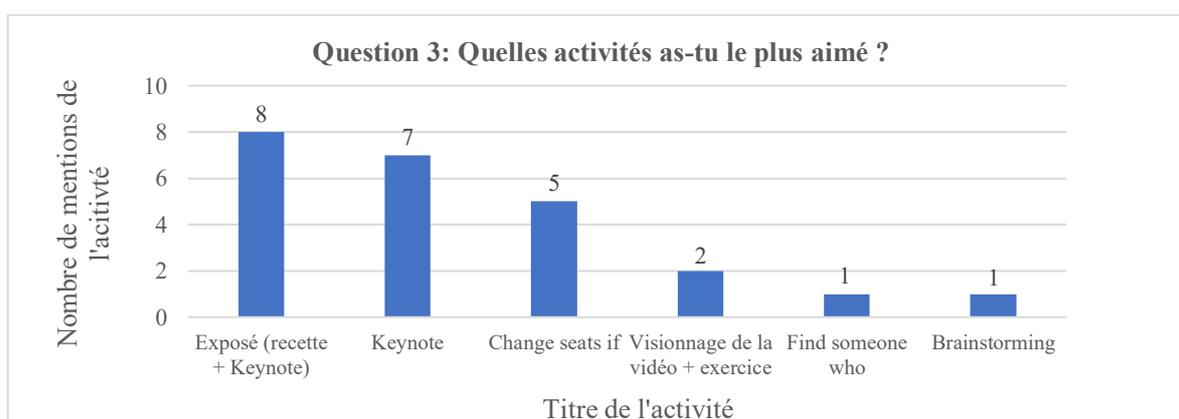


Graphique 10 : Appréciation de la réalisation du produit final en binôme

A noter que dans l'évaluation du produit final, les critères « respect des consignes » et « clarté et intégralité du support Keynote » ont été évalués de la même manière pour chacun puisqu'ils étaient produits par les deux membres du binôme. Cette forme de travail à deux permet de valoriser les échanges et la collaboration dans le travail, compétence inhérente à la vie en société, et répond à la volonté du PER *Langues* selon laquelle :

[...] les enseignements du domaine *Langues* contribuent au développement de : la *Collaboration*, notamment par la réalisation de projets (échanges entre classes, rédaction d'un journal,...) qui supposent d'une part un engagement personnel de chaque élève, d'autre part la reconnaissance du rôle et des apports de chacun-e, quelles que soient ses capacités et ses origines. (2012)

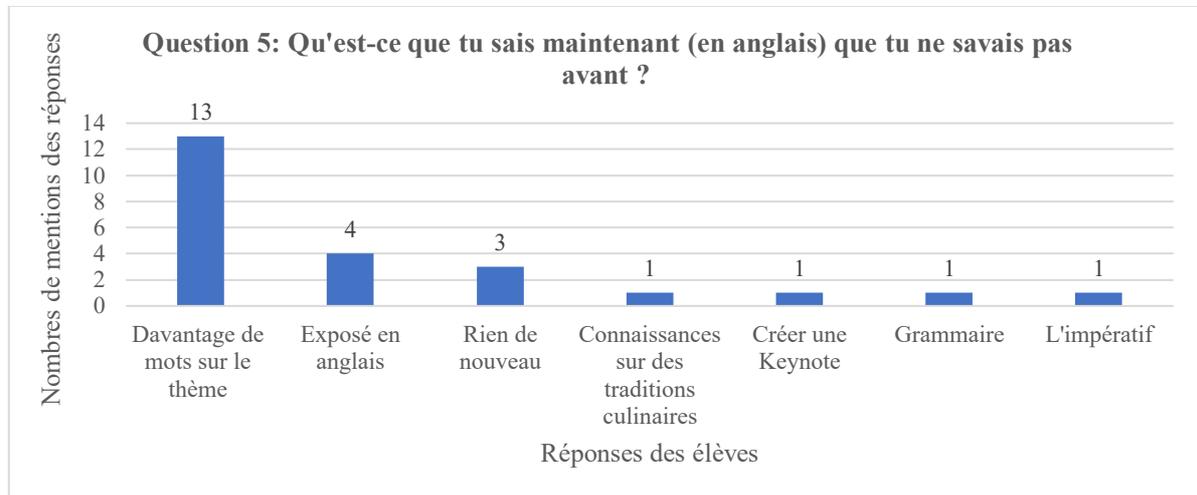
La seconde capacité transversale développée dans cette séquence est l'apprentissage de création de l'outil numérique Keynote. Le graphique 3 (QE) montre que la Keynote, comprise ici comme la création de ce support numérique, est la troisième activité la plus appréciée par les élèves.



Graphique 3 : Activités les plus appréciées

Comme mentionné dans les observations de la séquence, les élèves n'étaient pas du tout familiers avec la création de Keynote (NT, P6-7) ; le tutoriel vidéo que j'ai créé a donc été un support très utile aux élèves. La création d'un support numérique telle que travaillée dans cette

séquence est liée à la collaboration et nécessite de donner suffisamment de temps aux élèves pour créer un support qui leur soit utile et qui leur plaise. Il est intéressant d’observer dans le graphique 5 (QE) qui met en évidence les nouveaux apprentissages acquis en anglais par les élèves, qu’un élève a mentionné la Keynote.



Graphique 5 : Nouvelles acquisitions des élèves en anglais

Cette mention met en lumière les différents objectifs qui découlent de la tâche selon la perspective actionnelle. En effet, selon cette dernière, la tâche comprend des objectifs langagiers mais également non-langagiers tels que transversaux comme il est le cas dans cette séquence.

En conclusion, les élèves ont agi dans l’environnement qu’est la classe d’anglais en développant la compétence communicative ainsi que des compétences générales, comme la collaboration, la compétence interculturelle et la création d’une support numérique nécessaires à la réalisation de la tâche. La pluralité d’objectifs travaillés dans la tâche, selon la perspective actionnelle, font d’elle une approche remarquable pour l’apprentissage non seulement d’une langue-culture étrangère mais également de capacités transversales. Ce constat rejoint l’idée de Pécheur (2010, cité dans Alrabadi, 2012) qui insiste sur le caractère bénéfique d’une pluralité d’objectifs favorisant l’acquisition de compétences générales telles que des savoirs et des savoir-faire relatifs à la langue ainsi que des savoir-être (des attitudes qui contribuent au développement personnel).

Conclusion

L'analyse qui a précédé a permis d'une part, de relever les nombreux apports des formes d'enseignement par des tâches, *CLIL* et l'approche interculturelle et d'autre part, de prendre conscience des éventuelles limites de la séquence d'enseignement tout en proposant des pistes d'amélioration. Je peux donc tirer les conclusions suivantes : premièrement, l'enseignement par des tâches et l'approche *CLIL* favorisent la communication en langue étrangère. Au cours de la séquence, les élèves ont pris conscience de la nécessité de mobiliser du langage mais également d'en maîtriser la forme non seulement pour communiquer sur le contenu interculturel mais également pour la réussite de la tâche. De plus, la question de l'apprentissage du vocabulaire a été soulevée et j'en conclus que l'enseignement par des tâches, de par l'introduction et l'utilisation d'unités lexicales, favorise davantage l'apprentissage du vocabulaire que la mémorisation de listes de vocabulaire en début de séquence d'enseignement. A ce propos, la DGEO ainsi que la HEP Vaud recommandent de plébisciter cette méthode efficace d'apprentissage du vocabulaire.

Deuxièmement, en ce qui concerne le développement de la compétence interculturelle, à travers le contenu interculturel, j'en conclus que la grande majorité des élèves a perçu un intérêt à traiter de l'interculturalité en classe. Pour les élèves, l'interculturalité s'est caractérisée par le fait d'amener quelque chose de soi à un autre groupe social. C'est cet échange de pratiques culturelles différentes qui a permis de développer et d'enrichir la compétence interculturelle des élèves à travers l'ouverture à l'altérité et la décentration de soi. L'ajout d'une dimension interculturelle au contenu travaillé a été d'une plus-value considérable pour le développement de la compétence interculturelle chez les élèves qui constitue un objectif non-langagier tel que promu par la perspective actionnelle.

Troisièmement, je me suis intéressée à la comparaison des documents authentiques avec le MER et j'ai jugé favorable l'intégration de documents authentiques au sein de l'enseignement d'une langue étrangère car ils permettent d'apprendre de nouveaux mots dans un contexte authentique ainsi que de découvrir de nouvelles pratiques culturelles. Au cours de la séquence, j'ai proposé aux élèves de travailler avec des documents que j'ai didactisés et de n'utiliser que dans une moindre mesure le MER (uniquement deux exercices). L'apport de supports variés et authentiques a été davantage apprécié par les élèves qui ont tous exprimé ne pas avoir voulu travailler avec le moyen d'enseignement traditionnel. Je suis convaincue que l'apport de nouveaux supports et de ressources authentiques constituent un plus considérable notamment en termes d'intérêt et de sens pour les élèves.

Quatrièmement, l'enseignement par des tâches et l'approche *CLIL* promeuvent le sentiment de motivation chez les élèves. L'analyse des critères de sens et de motivation ont mis en exergue la nécessité de présenter et de travailler des contenus engageants dont les activités ont du sens pour les élèves. De ce fait, la motivation à réaliser la tâche est d'autant plus grande pour les élèves qui, dans le cadre de cette séquence, se sont appliqués à réaliser leurs présentations orales.

Finalement, en ce qui concerne les tâches, j'ai pris conscience qu'elles favorisaient le développement de capacités transversales comme la collaboration et la formation aux supports numériques tels que Keynote. Le développement de ces capacités transversales affirme la plus-value considérable de la perspective actionnelle qui ne promeut pas seulement des objectifs langagiers mais également des objectifs non-langagiers tels que le développement de capacités propres à la vie en société et au monde numérique dont les élèves sont des acteurs et consommateurs.

En conclusion, je tire de ce travail de mémoire de nombreuses informations d'une grande richesse pour ma pratique enseignante. Je suis convaincue que ces trois approches sont pertinentes pour l'apprentissage d'une langue-culture étrangère et qu'elles méritent d'être davantage intégrées dans l'enseignement des langues-cultures étrangères en Suisse romande. Bien qu'il soit chronophage de créer et didactiser des séquences d'enseignement de cette envergure, je pourrai, au fur et à mesure de ma carrière d'enseignante, créer ce genre de séquence en lien avec les contenus d'EIM et les objectifs d'apprentissage du PER *Langues* afin de proposer aux élèves un enseignement varié, engageant et authentique.

Bibliographie

Alrabadi, E. (2012). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1494>

Anderson, L.W. et Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Addison Wesley Longman.

Cadre de référence pour les approches plurielles. (2011-2022). *Compétences et ressources*. <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/fr-FR/Default.aspx>

Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre enseigner évaluer*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Chaves, R.-M., Favier, L., et Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses Universitaires de Grenoble.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2022). *English in Mind 10^e*. <https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/-Anglais-cycle-3/English-in-Mind-10e>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2012). *Plan d'études romand Langues*. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/>

Council of Europe and European Commission. (2000). *Methodology in language learning Toolkit*. Council of Europe publishing. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261185/tkit2.pdf/3ef38319-220b-474f-8960-8c0e1ae62444>

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning : Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>

Coyle, D., Marsh, D., et Hood, P. (2010). *CLIL : content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Ellis, R. et al. (2019). *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689.004>

Huber, J. et Reynolds, C. (dir.). (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation: (Série Pestalozzi n° 3)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://www.cairn.info/developper-la-competence-interculturelle--9789287177452.htm>

Küppers, A. et Trautmann, M. (2013). It is not CLIL that is a success – CLIL students are ! Some critical remarks on the current CLIL Boom. Dans S. Breidbach et B. Viebrock (dir.), *Content and language integrated learning (CLIL) in Europe: research perspectives on policy and practice* (1^{ère} éd., p. 285-296). Peter Lang.

Liddicoat, A. J., et Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning* (1^{re} éd.). John Wiley & Sons, Incorporated.

Lopes, A. (2020). Linking content and language-integrated learning (CLIL) and task-based language teaching (TBLT) in an effective way : A methodological proposal. *Onomazein : revista de lingüística y traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 6, 5-22. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.01>

Met, M. (1999). *Content-based instruction: Debriefing terms, making decisions*. The National Foreign Language Center Washington D.C. <https://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.pdf>

Müller-Hartmann, A., et Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Task-supported language learning*. Schöningh.

Pluskwa D., Willis D. et Willis J. (2009). L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite !. Dans M-L. Lions-Olivieri et P. Liria (dir), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (1^{ère} éd., p. 206-231). Barcelone : Difusión.

Puchta, H., Stranks, J. et Parminter, S. (2016). *English in Mind* (coll.). Cambridge University Press.

Puren, C. (2007). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : L'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Seminario Nazionale LEND (Lengua e nuova didattica)* [symposium]. Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia, Bologna. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d/>

Rodríguez-Bonces, M. et Rodríguez-Bonces, J. (2010). Task-based language learning: Old approach, new Style. A new lesson to learn. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12, 165-178.

Stotz, D., et Massler, U. (2018). Learning a language through other subjects : Some principles. *Babylonia*, 2, 10-16.

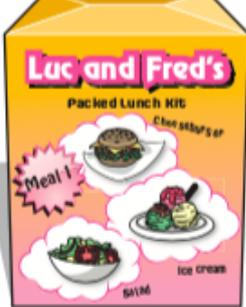
Van de Craen, P. (2017). Comment apprendre une langue sans l'apprendre vraiment... Plaidoyer pour l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE). Dans F. C. Bennett et M. Meulleman (dir), *Regards croisés sur l'EMILE/CLIL et l'Intercompréhension intégrée*, (1^{ère} éd., vol. 5, p. 49-67). EPURE- Éditions et presses universitaires de Reims.

Annexes

Annexes n° 1 : Documents unité 4 du *Student's Book 10^e*. Source : Puchta, H., Stranks, J. et Parminter, S. (2016). *English in Mind* (coll.). Cambridge University Press.

Tâche « Round up section », SB p. 33

Our packaging design



Our product description

What is it?
A three-course packed lunch kit that you can eat with a spoon.
You open the bag, add water and mix to make an instant delicious lunch.

What flavours are there?
There are three meals to choose from:
1 Salad, cheeseburger, ice cream
2 Tomato soup, chicken and chips, fruit salad
3 Pasta salad, cheese and ham pizza, chocolate mousse

Our advert



We've got lunch in the bag!

Meal 1

- Salad
- Cheeseburger
- Ice cream

Meal 2

- Tomato soup
- Chicken and chips
- Fruit salad

Meal 3

- Pasta salad
- Cheese and ham pizza
- Chocolate mousse

3 Project

- a** Work in pairs to invent a new food product. Think about:
- the type of product
 - the name of your product
 - the flavours and varieties
 - the name of your company
- b** Write a product description. Explain:
- what it is
 - how you eat it
 - why it is good
- c** Design the packaging for your product.
- d** Think of a slogan and make an advert for your product.
- e** Present your product to the class. Ask and answer questions.

Self assessment

Check your progress  pages 36–39

Activité 1, SB p. 26

1 Read and speak

- a What helps people live a long time?
- b Scan the article and compare your ideas.

To live a long time, you need ...

A long and healthy life

Everyone wants to be healthy and live a long time. But how can we do it? Some years ago, a 90-year-old American writer gave some advice for a long and healthy life:

- Believe in yourself.
- Keep your mind active.
- Be positive.
- Love people and enjoy helping others.

The women of Okinawa, in Japan, are another great example: they live a long time, they are very fit and they don't have many diseases or heart problems. Their secret? They do some exercise every day, they don't have much stress in their lives and, in general, they are positive and active.

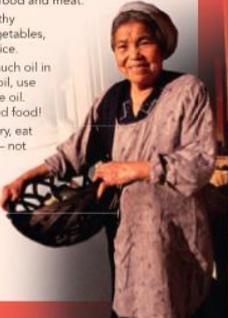
But of course, diet is important too. The Okinawa women eat tofu, fish, green vegetables, carrots, fruit, spices and sweet potatoes. They eat some meat, but they don't eat any fat from the meat. And they eat seaweed – this contains many different vitamins and minerals and is good for your heart.

The Mediterranean diet is very healthy too. It consists of vegetables, tomatoes, lemons, fish, beans, garlic, cheese, yogurt, rice and pasta. Most of the fat in this diet is 'good fat': it comes from olive oil and from fish.

So, what do these two diets tell us?

- You shouldn't eat any bad fats – like fats in sweets, fried food and meat.
- You should eat healthy carbohydrates – vegetables, fruit, potatoes and rice.
- You shouldn't use much oil in cooking. If you use oil, use a good one like olive oil. And avoid deep-fried food!
- If you're a little hungry, eat an apple or a carrot – not a packet of crisps!

If you want to live a long and healthy life, you need to eat well, be active and make sure your days are stress free.




- c Read the article again. What can help people live a long time? Copy and complete the table.

✓	✗
believe in yourself	don't eat bad fats

- d How healthy is your lifestyle? Talk about your habits and routines.

I'm active. I do some exercise every day.

My diet isn't very healthy. I don't eat a lot of fruit.

Activité 3, SB p. 27

3 Listen and speak

* Ordering a meal

- a ▶ CD1 T21 Read the menu, then listen. What do Alice and Jack choose?

HOT MEALS		DESSERTS	
Fish and chips	£3.00	Apple pie, Chocolate cake, Rice pudding, Cheesecake	£2.50
Beef pie	£3.50	Fruit – apple/orange/banana	50p each
Pizza	£2.50	SIDE ORDERS	
Chicken nuggets	£2.50	Chips	£1.50
Sausage, egg and chips	£3.00	Salad	£1.50
Beefburger	£3.00	Carrots and peas	£1.50
Cheeseburger	£3.50	Bread and butter	40p
Omelette	£1.99	COLD DRINKS	
Jacket potatoes	£3.20	Fruit juice	99p
with Cheese/Baked beans/Tuna		Water – still/sparkling	65p
Soup and a roll	£2.50	Canned drinks	£1.00
Tomato/Chicken		Milkshake – strawberry/chocolate	£1.50

- b Find the nouns in the examples and answer the question.

Can I have a cheeseburger with some chips, please?
 Would you like an apple, an orange or a banana?
 I'd like some cheesecake.

Focus

* Countable and uncountable nouns
 When do we use a, an and some?

Grammar reference page 85

- c Act out a scene in the café.

What would you like?

I'd like ...

Can I have ...?

Activité 4, SB p. 28

4 Read and listen

*** Asking about quantity**

a ▶ **CD1 T22** Do the Health quiz. Then listen and check your answers.

Health quiz

1 How many calories are there in an average hamburger?
a 150 b 220 c 280

5 How much water should people drink every day?
a half a litre b 1 litre c 2-3 litres

2 How many calories are there in an apple?
a 50 b 100 c 200

6 How much sleep should you get every night?
a 7 hours b 8.5 hours c 9.5 hours

3 How many calories do you burn if you swim for 20 minutes?
a 60 b 90 c 140

4 How many calories do you burn if you run for 20 minutes?
a 250 b 300 c 500

Focus
 * How much ...? and How many ...?
 When do we use much and many in questions?
 Grammar reference page 86

page 37
pages 30-31

b How healthy is your partner? Ask and answer questions to find out.

- How many hamburgers do you eat a month?
- How much fruit do you eat a day?

Activités « Team Spirit », SB p. 30-31

Team Spirit

8 Speak and listen

a Look and say how Pete feels in each picture.

b ▶ **CD1 T25** Listen and check your ideas.

Not a nice thing to say

c ▶ **CD1 T25** Listen again. Are the sentences true or false?

1 Debbie suggests making cakes for a party.	4 Debbie explains that she was joking.
2 Pete says that he isn't a good cook.	5 Jess says that real friends don't hurt each other.
3 Joel tells Debbie that she wasn't very friendly.	6 Pete is happy when he leaves.

d ▶ **CD1 T26** Who says what? Listen again and check.

1 What about ...?

2 But on the other hand, ...

3 Never mind.

4 Sounds good to me.

5 I didn't mean to.

6 No, I don't think so.

30 UNIT 4

© Cambridge University Press 2016 English in Mind 10e Student's Book

9 Everyday English

a Use the expressions in Exercise 8d to complete the dialogues.

1 Is Hannah German? ... I think she's from Austria.

2 ... going for a meal? No, thanks. I'm not hungry.

3 I'm making sushi for lunch. Would you like some? ... I love Japanese food.

4 I'm really sorry I broke your pen. ... It was an old one.

5 Would you like to go out for supper? Well, we could. ... there's lots of food in the fridge and we could eat something here.

b **CD 127** Listen and check your answers. Then practise the dialogues. **page 32**

10 Improvisation

Prepare and act out a role play.

Roles: Debbie and her brother, Samuel
Place: At home
Situation: Debbie feels bad when she gets home later that day. Samuel asks what's wrong. She tells him about what happened and he makes a suggestion.

11 DVD Episode 2

a Watch Episode 2 and say who.

- ... is worried and asks Pete a favour.
- ... is sitting in the school canteen.
- ... can't help with the cooking after school.
- ... starts a food fight.
- ... think Annie is Pete's girlfriend.
- ... says why Pete couldn't help with the cooking.
- ... has to look after her mother a lot.
- ... says sorry to his friends for letting them down.

b Watch again and write quiz questions.

Who says 'Hang on!?' What's Jess eating in the canteen?

VIDEO Exercises Units 3-4 Video

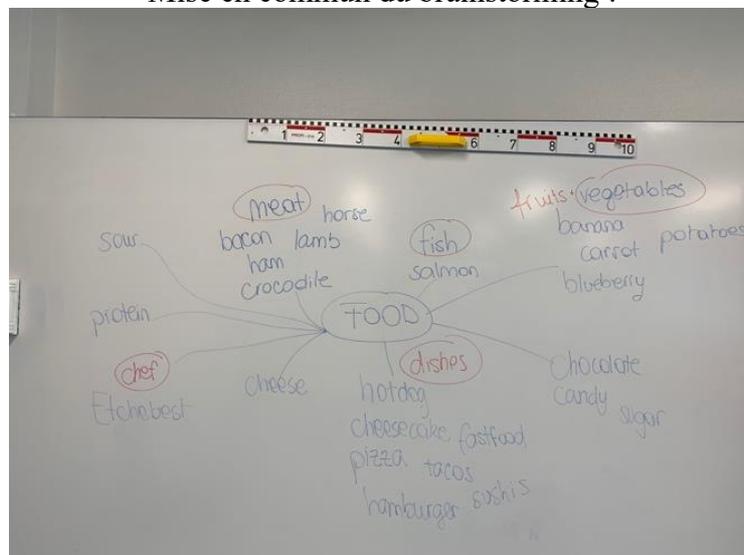
© Cambridge University Press 2016 English in Mind 10th Student's Book UNIT 4 31

Annexes n° 2 : Notes de terrain prises à l'issue de chaque période d'enseignement

Temporalité (dates)	Observations
P1 : 22.11.21	<p>Un élève absent pour cause de Covid (le travail à effectuer a été déposé sur Teamup).</p> <p>La première activité proposée aux élèves avait pour but de faire émerger les connaissances lexicales des élèves avant de leur proposer une liste de vocabulaire (fiche brainstorming). Les élèves ont deux minutes pour compléter leur nuage de mots. Durant ce laps de temps très court, certains élèves ont réussi à faire émerger jusqu'à 23 mots alors que d'autres en avait 5. On observe donc que les connaissances d'unités linguistiques des élèves ne sont pas homogènes. La deuxième partie de l'activité, consistant à mettre en commun avec son partenaire, avait pour but d'enrichir les connaissances lexicales des élèves par la collaboration entre pairs. On peut l'observer dans</p>

les brainstorming de deux partenaires lors de cette mise en commun : chacun a complété les mots de l'autre et a donc pu enrichir ses connaissances linguistiques initiales. Finalement, la dernière partie de l'activité consistait en une mise en commun plénière de l'activité. Chaque élève était invité à donner un mot/expression de son choix que je classais en fonction de sa catégorie culinaire. Puis, j'ai demandé aux élèves de nommer en anglais ces catégories culinaires afin de compléter leurs connaissances. De plus, la mise en commun a permis aux élèves de vérifier et corriger l'orthographe des mots en bleu (ceux qu'ils connaissaient déjà). Cet exercice a permis aux élèves de prendre conscience du lexique qu'ils possèdent pour communiquer sur un thème qui n'a pas encore été traité dans le cadre du programme du cycle 3.

Mise en commun du brainstorming :



La deuxième activité proposée était le visionnage d'une vidéo présentant plusieurs recettes de cuisine. Durant le visionnage, les élèves devaient trouver le genre de la vidéo : une recette de cuisine. Il y a eu deux propositions : « cooking video » et « tutorial » ; personne n'a proposé « recipe ». J'ai donc expliqué aux élèves que le terme précis était « recipe » et l'ai noté au tableau. S'en est suivie une courte discussion autour du contenu de la vidéo à savoir les quatre premières recettes. J'ai demandé aux élèves de voter pour la recette qu'ils aimeraient bien goûter (majoritairement pour les macaroni et le cheesecake). La dernière partie de la période a été dédiée aux explications du produit final évalué, soit la présentation orale, sous forme de test significatif (TS). Par « multiculturel », j'ai donné cette définition aux élèves « from another country than Switzerland ». Certains étaient inquiets quant à la

	dimension interculturelle de la recette (un élève a dit « Comment fait-on si un des ingrédients n'existe pas en Suisse ? »).
P2 : 25.11.21	<p>Toutes les activités ont pu être réalisées durant les 45 minutes. Cinq élèves absents pour cause de Covid (le travail à effectuer a été déposé sur Teamup).</p> <p>La période visait à introduire des unités lexicales propres au contenu (la nourriture) à travers différentes activités et une vidéo authentique d'une recette de cuisine. Pour commencer, les élèves ont réalisé le warmer « Change seats if » qui est une activité qu'ils apprécient fortement et sont motivés à réaliser. Dans l'ensemble, ils ont été capables d'interpréter les courtes affirmations ; certains ne se souvenaient plus du sens de l'adverbe « sometimes ». Lors de la réalisation du premier exercice de l'activité (fiche « Food vocabulary), l'adjectif « hot » a posé problème aux élèves car ils l'ont associé à la traduction en français « chaud ». Ce malentendu est apparu car je n'avais pas contextualisé le mot dans le contexte des goûts. Je leur ai expliqué qu'il fallait le considérer comme « pimenté » à quoi certains m'ont répondu que « spicy » était « pimenté ». Ces réactions m'ont permis de me rendre compte de la nécessité de contextualiser le mot « hot ». En ce qui concerne l'exercice 2 de ladite fiche, la dernière image représentant le verbe « fry » était incompréhensible pour plusieurs élèves car il s'agissait d'œufs en train de cuire et non l'action de frire. En effet, l'image pouvait être porteuse d'incompréhension ; j'ai donc décrit aux élèves l'action du verbe « fry » en anglais avec une autre situation (« it's when you put a lot of oil in your hot pan, you use this technique with fries for example »). L'exercice 3 s'étant fait en même temps que l'exercice 2, la plupart des élèves ne connaissait pas le mot « steam » qui a été expliqué durant la correction des exercices. L'exercice 4 a été réalisé facilement et la plupart des élèves a noté comme nouveau mot : « garlic ». Concernant l'exercice 5, certains élèves ont confondu les deuxième et troisième étapes de la 1^{ère} recette car ils se sont basés sur ce qu'ils feraient s'ils réalisaient la recette et non sur ce qui a été décrit dans la vidéo. Il s'agissait sûrement d'une mauvaise compréhension de la consigne bien que reformulée à l'oral.</p>
P3 : 26.11.21	Toutes les activités ont pu être réalisées durant les 45 minutes. Cinq élèves absents pour cause de Covid (le travail à effectuer a été déposé sur Teamup).

	<p>Pour commencer, les élèves devaient proposer le choix de leur recette. Nous avons eu quelques discussions concernant les propositions que je jugeais inadéquates à savoir deux groupes dont les recettes étaient les mêmes (deux sortes de tiramisù) et un autre groupe qui voulait faire un gâteau au chocolat. Lors de l'analyse de la séquence, je vais m'interroger sur l'appropriation que les élèves se font de l'aspect « multiculturel » de la recette. Dans le cadre d'une prochaine réalisation de la séquence, je proposerai d'abord la période 4 qui porte sur la dimension interculturelle du contenu avant de demander aux élèves de choisir une recette.</p> <p>Le warmer, « Find someone who », semble avoir été apprécié par les élèves. Toutefois j'ai dû leur rappeler qu'ils devaient uniquement interagir en anglais. La partie principale de cette période portait sur leur recette avec une première partie consistant à lister, en anglais, les ingrédients nécessaires à la recette (Fiche « Preparing a dish »). Ils n'ont pas été en mesure d'inscrire les quantités car ils n'avaient pas la recette avec eux et ne l'avaient pas encore réalisée. A posteriori, je demanderai aux élèves de réaliser cette partie au moment de la réalisation de la recette chez eux. Certains élèves se sont lancés dans la partie script malgré la consigne orale qui leur demandait de ne pas le faire.</p> <p>Lors de la partie d'interaction sur les recettes (fiche « Interaction talk about your recipe »), je suis passée dans les rangs et me suis concentrée davantage à la correction de la prononciation qui sera testée dans le cadre de l'évaluation sommative.</p> <p>L'exercice dans le Language Builder a été réalisé de manière autonome, sans questions particulières et la correction s'est faite très rapidement.</p> <p>L'activité finale, sous forme d'interaction orale, portait sur les habitudes alimentaires (fiche « Food habits ») et lorsque je passais dans les rangs je me suis aperçue que plusieurs élèves ne plaçaient pas l'adverbe avant le verbe ; je suis donc passée dans chaque groupe pour vérifier cet aspect grammatical.</p>
<p>P4 : 29.11.21</p>	<p>Toutes les activités ont pu être réalisées durant les 45 minutes. Un élève absent pour cause de Covid (le travail à effectuer était déposé sur Teamup).</p>

Nous avons commencé par le warmer : j'ai demandé aux élèves de donner un mot, sur le thème de la nourriture pour pouvoir s'asseoir. Le but étant de réactiver le vocabulaire appris jusque-là.

La période portait majoritairement sur la dimension interculturelle du contenu dont l'objectif général était de formuler par oral des réponses à des questions portant sur les traditions culinaires, d'interpréter une courte vidéo sur la cuisine britannique et de répondre à des questions sur celle-ci (Fiche « Discover new foods »). En premier lieu, les élèves sont venus inscrire les post-it (nom d'un pays et d'un plat typique de ce pays) sur la carte du monde. Une discussion de cinq minutes s'en est suivie, j'ai demandé à certains élèves d'expliquer, en anglais, de quoi était composé le plat qu'ils avaient inscrit et nous avons parlé des clichés liés à la nourriture (fondue pour la Suisse alors que ce n'est pas un plat que nous mangeons tous les jours). Les représentations de mets, inscrits sur les post-it, ont été riches et variées. Tous ces échanges ont permis de travailler l'ouverture à l'autre et la déconstruction des clichés. Une grande partie des élèves (9x) a écrit des mets d'origine asiatique notamment les sushis qui sont revenus cinq fois au total. Deux élèves ont fait référence à des mets d'origine africaine. Six élèves ont fait mention de plats d'origine européenne dont la pizza à plusieurs reprises (3x) ainsi que la baguette et le croissant. Finalement, deux élèves ont fait mention de plats d'origine américaine avec l'exemple du burger et deux élèves ont fait mention des tacos et fajitas, spécialités d'origine mexicaine. Tous les plats avaient été goûtés par les élèves qui les ont écrits sur les post-it. Certains plats étaient méconnus des élèves et j'ai donc demandé aux élèves qui les avaient notés de nous décrire les ingrédients ainsi que le goût, ils ont ainsi pu parler du contenu interculturel en langue étrangère. A partir de l'interaction (Fiche « Speaking U4 ») à faire à deux, nous avons fait une mise en commun en nous intéressant aux questions 3 (What is the strangest food you have ever eaten ? Did it taste good ?) et 6 (If you were living abroad, which food would you miss most from your country ?). La majorité des élèves a volontiers partagé ses expériences. La mise en commun du premier exercice de la fiche « Discover new foods » a été riche en contributions des élèves (j'ai noté au tableau le nom des plats anglais pour la deuxième partie de la fiche). Le

	<p>deuxième exercice portait sur le visionnage d'une vidéo présentant les plats typiques anglais ; je leur ai demandé s'ils avaient déjà goûté un de ces plats, s'ils aimeraient en goûter un, etc... Plusieurs nouveaux mots ont émergé de cet exercice à savoir « bland », « earl » et « eggplant ». Cette période sur l'interculturalité a été riche en contributions car les élèves ont partagé leurs expériences alimentaires, leurs goûts, leurs connaissances actuelles, etc.</p>
<p>P5 : 02.12.21</p>	<p>Toutes les activités (y compris le TA de verbes hors séquence) ont pu être réalisées en 45 minutes. Deux élèves absents pour cause de Covid (le travail à effectuer a été déposé sur Teamup).</p> <p>La première partie de la période était dédiée à la passation du TA de verbes irréguliers. Puis, les élèves ont réalisé l'activité 7 du <i>Student's Book</i>. Il s'agit de la deuxième activité choisie dans le MER car elle travaille un aspect du contenu très important de la présentation d'une recette de cuisine : les étapes de la réalisation d'une recette de cuisine. Les élèves ont été capables de réaliser les différentes étapes de cette activité très facilement ; les différentes traductions de mots surlignés ont été très faciles pour eux. En dernier lieu, je leur ai présenté, en anglais, une vidéo tutoriel que j'ai réalisée pour leur expliquer comment créer une Keynote. En effet, la grande majorité des élèves n'était pas familière avec la réalisation de ce support numérique. La vidéo a été déposée sur Teamup afin qu'ils l'exploitent durant leur propre réalisation en salle d'informatique. Cette partie de la séquence est très importante puisqu'elle explique comment réaliser la tâche, soit la présentation orale de la recette de cuisine.</p>
<p>P6-7: 03- 06.12.21</p>	<p>Trois élèves absents pour cause de Covid (le travail à effectuer était déposé sur Teamup).</p> <p>A priori, j'avais estimé qu'une période en salle d'informatique serait suffisante pour que les élèves réalisent leur Keynote car ils auraient visionné une vidéo marche à suivre des différentes étapes d'une Keynote. Cependant, la plupart des élèves, bien que travaillant en binôme, réalisait une Keynote pour la première fois et donc avait besoin de bien plus de temps pour qu'elle soit terminée. Il a donc fallu prendre deux périodes pour que tous les groupes présents en classe aient réalisé un support qui leur convienne. Deux groupes devaient terminer la Keynote à la maison à cause d'un membre du binôme</p>

	absent. A posteriori, je me suis rendu compte que la réalisation de la tâche nécessitait davantage de temps car elle ne travaille pas uniquement l'aspect langagier mais de nombreuses autres compétences transversales, telles que la collaboration et l'éducation numérique dont la Keynote était une nouveauté.
P8 : 09.12.21	<p>Tous les élèves étaient présents.</p> <p>Les élèves ont rédigé leur script en classe à l'aide de diverses fiches de la séquence et du dictionnaire. Je suis restée à leur entière disposition pour répondre à leurs questions. La plupart des binômes a eu le temps de terminer la production écrite du script ; certains ont commencé à s'entraîner à la production orale du script. Je n'ai pas demandé aux élèves de me rendre leur script. En effet, je voulais que ce soit un support qui leur appartienne et qu'ils produisent selon leurs besoins, par exemple un texte continu ou des mots clés, sans avoir la pression de rendre un texte dont la maîtrise de la langue soit parfaite. Quelques élèves ont d'ailleurs choisi de ne pas réaliser de script mais d'utiliser directement la Keynote comme support écrit et de se préparer à la production orale.</p>
P9-10-11 : 10-16.12.21	<p>Présentations orales des recettes de cuisine. A priori, j'avais prévu deux périodes pour la passation des évaluations sommatives mais en raison des absences Covid lors de ces présentations, j'ai dû rajouter une période au programme.</p> <p>Voici les différentes recettes présentées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiramisù aux framboises - Chocolate chips cookies - Waffles - Turkish pita bread - Lomo saltado - Brownies - Crème brûlée - Cupcakes - Spaghetti bolognese - Macaroni and cheese - Lasagna

<p>P12: 17.12.21</p>	<p>Complétion du questionnaire par 21 élèves (1 absence).</p> <p>En ce qui concerne la post-tâche, les élèves ont élaboré une liste de mots ou expressions afin de constituer le vocabulaire qui sera testé sous forme de travail assimilé (TA) (Fiche « Prepare the vocabulary »). Pour ce faire, je leur ai demandé d'inscrire 5 noms, adjectifs, verbes et expressions/phrases. Il est intéressant de noter qu'en ce qui concerne les catégories « adjectifs » et « verbes » ceux qui ont été le plus souvent inscrits par les élèves étaient ceux introduits au cours de la deuxième période (fiche « Food vocabulary »). J'ai ensuite sélectionné les unités lexicales en fonction de leur pertinence en lien avec leur niveau de langue (A1.2) et leur récurrence dans leurs listes. J'ai également rendu les grilles d'évaluation et les notes des évaluations sommatives et fait un retour général sur les présentations orales.</p>
--------------------------	--

Annexes n° 3 : Documents utilisés pour l'enseignement de la séquence

Documents didactisés par mes soins

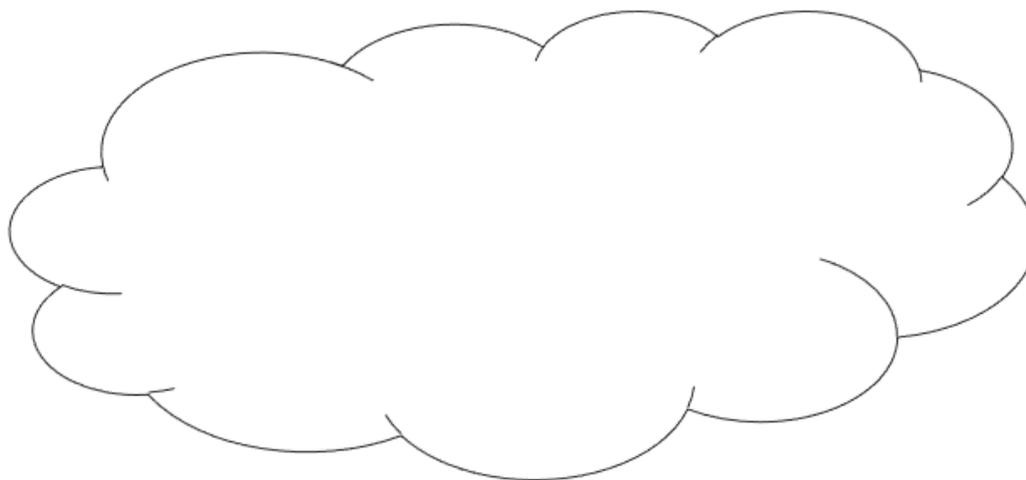
Fiche « Brainstorming »

How many **blue** words
do you have ? _____

Brainstorming

- Write in **blue** all the **words** you know related to the theme "food".

It can be **nouns** of food, **adjectives** or **names of dishes**.



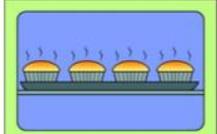
Food vocabulary

Exercise 1 : Find a food to match the adjectives.

Tastes	
Adjective	Example of food
Sour (acide)	
sweet	
salty	
bitter (amer)	
strong	
hot	
spicy	

Exercise 2: Match the verbs with the correct picture.

pour roll spread grate cut
bake boil fry grill

				
	mix			
				

Exercise 3: Match the verbs with the correct definition.

boil	→	cook in hot water
fry		cook in hot oil
bake		cook over steam from hot water
roast		cook over a direct flame or under heat
steam		cook meat or vegetables in the oven
grill		cook pies or cakes in the oven

Exercise 4 : Watch the video and tick the words you hear.

Katy and Ella are cooking.
Watch the video and tick the words you hear.

<https://www.youtube.com/watch?v=5wDBopPKZhg> (00:50-3:30)

The pyramid is divided into six horizontal sections. From top to bottom, the items are:

- Section 1: crisps
- Section 2: olive oil
- Section 3: honey, vinegar
- Section 4: salmon, ham, fish
- Section 5: rice, quinoa, toasts
- Section 6: garlic, avocado, cucumber, tomato, carrots, onion

To the right of the pyramid, the following phrases are listed with checkmarks:

- yummy ! ✓
- healthy !
- delicious !
- excellent !
- great !

Exercise 5: Put the recipe in the right order

Quinoa salad (1-3)

Mix the dressing and pour it on the quinoa.	
Boil the quinoa and put it in a bowl.	
Mix the vegetables with the quinoa.	

Salmon and avocado toast (1-4)

Spread the avocado and the salmon on the toast.	
Pour spices (salt, pepper) on top of the toast.	
Grill the toast.	
Pour olive oil on the toast.	

What **verb tense(s)** can you use to describe the recipe ?

Find someone who

Instructions: Ask your school friends about their clothes preferences/habits.

Ex: Do you prefer salty food to sweet food ? *Yes, I do/No, I don't.*

1. Prefers salty food to sweet food.	
2. Hates eating cheese.	
3. Enjoys cooking.	
4. Eats fast food once a week.	
5. Doesn't have breakfast in the morning.	
6. Likes to discover new foods.	
7. Dislikes spicy food.	

Fiche « Interaction : talk about your recipe »

Interaction : Talk about your recipe

Questions to discuss :

1. What's your recipe ?
2. Is your recipe healthy ?
3. Is it vegetarian or vegan ?
4. Is it a main dish like lunch or dinner ? Or a dessert ?
5. Where is your recipe from ?
6. What does it taste like ?

Food habits

Exercise 1 : Ask your partner these questions and complete the table.

Ex: How **often** do you ...?
I **usually** ...

How often do you ...	Always	Usually	Sometimes	Hardly ever	Never
eat healthy?					
eat food from your country ?					
eat fast food ?					
eat at the restaurant?					
cook ?					

Discover new foods !

Exercise 1 : On a post-it, write the name of a foreign country and a main dish from that country.

Exercise 2: Discuss those questions in your group.

- Where is it from ?
- Do you like this main dish ? And why ? (Give a reason using "because")
- Is it a typical dish in this country ? (Do people eat it often ?)

Exercise 3: What do you know about British food ?

Write 2 British dishes you know:

Exercise 4: Watch the video about British food and circle the correct answer.

https://www.youtube.com/watch?v=AeDco_eYzyI&ab_channel=EnglishChitChat

1.) British food a bad reputation, because it's said to be ...

- Spicy
- Bland
- Bitter

2.) What do most British people have for breakfast ?

- Toast and cereals
- Cappuccino and croissant
- Fried eggs, bacon and beans

3.) Who invented the Sandwich ?

- Queen Elizabeth I
- Lord Sandwich
- The Earl of Sandwich

4.) What do British people put in their Black tea?

- Sugar
- Milk
- Jam

5.) What is a popular British dinner dish ?

- Pizza
- Curry
- Fish and chips

6.) What is the Shepherd's pie made of (fait de) ?

- Roasted beef with fried potatoes.
- A type of fish in Scotland.
- Minced lamb (agneau) with mashed potatoes and cheese.

💡 Write 1 new word you learned today: _____

Fiche « Speaking activity »

Speaking activity 🗣️

Instructions: Ask and answer the questions.

1. What's your favourite food ?
2. What's your least favourite food ?
3. What is the strangest food you have ever eaten ? Did it taste good ?
4. Do you prefer your own country's food or other kinds of food ?
5. Do you like trying new foods ?
6. If you were living abroad, which food would you miss most from your country?

Fiche « Create your vocabulary »

Create your vocabulary

Theme : Food

Write 5 names in each column:

Nouns	Adjectives	Verbs	Expressions/Phrases

Documents du MER

Exercice « Recipe verbs » du Language Builder p. 34

Word Builder *

Recipe verbs
Write the verbs for preparing food.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

34

UNIC Cambridge University Press 2015 English in Mind 10e Language Builder

Exercice 7 du Student's Book p. 28

7 Read and speak

* Recipes

- a Scan the recipe. What kind of food is it for?
b Read the recipe and put the instructions in order.

YOU NEED:

one tomato, two mushrooms,
one egg, half an onion, some butter,
some cheese, two slices of bread

- A When the mixture is ready, **spread** the butter on two slices of bread. Be healthy – don't use a lot of butter!
- B After that, put the ingredients on one slice of bread and cover with the other.
- C Before you start, don't forget to **wash** your hands!
- D Finally, **cut** the sandwich into four triangles and **serve** it on a plate with some salad. Delicious!
- E Then cut up the tomato, mushrooms, egg and onion into a bowl. **Mix** them all together with a spoon. Cut some cheese too and **add** it to the mixture.
- F First, **boil** the egg for seven minutes, then put it in cold water for two minutes. Take it out and **peel** it.
- G Next, wash the tomato and the mushrooms and **dry** them. Be careful with the mushrooms – they are often very dirty.

- c Read the recipe again and mime the actions with the **highlighted** verbs.
d Describe a simple recipe and guess what it is for.

You need some milk, some strawberries and some ice cream. First, ...

LB page 34 VB page 32

Vocabulary bank page 90

Annexes n° 4 : Documents pour l'évaluation

Fiches « TS Speaking » avec grille d'évaluation

TS Speaking Unit 4

Objectifs du PER - L3 34 : Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...

- en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles
- en utilisant des moyens de références pour préparer certaines interventions
- en se représentant la situation de communication et en s'y adaptant
- en sélectionnant et en organisant un contenu.

Instructions :

- You are working in pairs.
- Prepare a multicultural recipe at home, take pictures of the ingredients, the 5 main steps and the final result. (7 pictures in total)
- Create a Keynote presentation in class (apporte une clé USB). You must include the 7 pictures write key words only (mots-clés). For the steps, use the **imperative** (ex: **Mix** the ingredients).
- Present it, orally, to the class for max 5' minutes (veillez à bien vous répartir le temps de parole).

Don't forget the dates !

To do	Save the date
Choose your multicultural recipe with your partner.	Thursday 25th November
Make your recipe at home and take pictures and put them on the Digitale.	Dernier délai: Thursday 2nd December
Present it to the class.	Thursday 9th/Friday 10th/Monday 13th December

	0 pt	1 pt	2 pts	3 pts	4 pts
Respect des consignes	Aucune consigne n' est respectée.	Consignes partiellement respectées car trois manquantes.	Consignes partiellement respectées car deux manquantes.	Consignes respectées dans l' ensemble mais une manquante.	Toutes les consignes sont respectées .
Développement des idées	Aucune réponse développée.	Seulement une réponse est bien développée.	Quelques questions sont bien développées.	Toutes les réponses sont bien développées.	
Clarté et intégralité du support Keynote	Support incomplet contenant de nombreuses incohérences. Absence d' interaction avec le support.	Support incomplet et quelques incohérences. Faible interaction avec le support.	Support complet malgré quelques incohérences. Interaction moyenne avec le support.	Support clair et complet. Interaction à bon escient avec le support.	
Vocabulaire et grammaire dont utilisation des verbes (temps verbaux, formation des verbes)	Non maîtrisés.	De nombreuses erreurs rendant la compréhension difficile.	Corrects dans l' ensemble malgré quelques erreurs.	Maîtrisés et correctes malgré quelques erreurs.	
Débit et fluidité	Prononciation incompréhensible et de très nombreuses hésitations.	Prononciation approximative avec de nombreuses hésitations.	Prononciation compréhensible malgré quelques erreurs et hésitations.	Prononciation claire et correcte. Pas ou peu d' hésitations.	
Production de l'oral					
Fonctionnement de la langue					

— / —
16 pts

NOTE

TS Speaking : Present a multicultural recipe

Elements to include on your Keynote:

- The name of your recipe and where it's from
- The ingredients and quantities (+ 1 picture)
- The 5 main steps (+ 5 pictures) (Ex: **Mix** the ingredients together)
- The result (+ 1 picture)

For the oral presentation you must discuss those 4 questions (veillez à bien développer les réponses à ces questions)

- **Where** it's from ?
- Is it a main dish (breakfast, lunch, dinner) or a dessert ?
- **Why** you chose the recipe ?
- **How** it tastes (use adjectives from the exercises done in class) ?

A ces critères :

- Le fluidité (rythme de parole) et la prononciation comptent dans la grille d'évaluation.
- Chaque élève est évalué différemment (sauf pour la Keynote).
- Répartissez-vous le temps de travail de manière égale !

Dictionnaires online :

Larousse français-anglais : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-anglais>

Wordreference français-anglais : <https://www.wordreference.com/>

Annexes n° 5 : Keynotes des élèves

Groupe présentant le Turkish pita bread :



Ingredients

- Flour
- olive oil
- baking powder
- milk
- pepper
- sugar
- spicy sauce
- water



FIRST STEP:

Put water(100g) in a bowl, then milk(100g) and olive oil(22g)



SECOND STEP:

Put in the flour(240g) and mix until it becomes dough



THIRD STEP:

Cut the persil



FOURTH STEP:

Grate some chese and mix it with most of the persil(keep some for later) and add labneh cream chese and mix.



LAST STEP:

Add the mix into the dough and shape them and then squish and cook them



FINISH!!!!!!!!!!

YUM YUM



Where is it from?

It's from Turkey but it's eaten in all of the middle east

Is it a main dish (breakfast, lunch, dinner) or a desert?

It is a side dish

Why did you chose this recipe?

Beacause I eat it often

How does it taste?

It's salty and tasty, it's very good with spicy sauce

End!



Groupe présentant le lomo saltado :

Lomo saltado

Marie et Kyoka

Ingretients

List:

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| -rice | -coriander |
| -french fries | -1 aji amarillo |
| -1 onion | -soja sauce |
| -5 tomatoes | -vinegar |
| -the half of 1 eggplant | -oil |
| -1 garlic | -1 chili |
| -1 ginger | -1 leek |



Step 1

Wash the vegetables
Cut them



Step 2

Cook the rice
Fry the vegetables and add
vinegar and soja sauce



Step 3

Fry the French fries



Step 4

Add 1 tomato, coriander, garlic and chili



Step 5

Mix everything together



Final result

Prepare a nice plate and
put the mixture in a bowl



Enjoy !!!

Questions

Where it's from? It's from Peru

Is it a main dish or a dessert? It's a lunch or a dinner

Why we choose the recepie? Because it's cool to make and it's very delicious

How it tastes? It taste spicy

Annexes n° 6 : Questionnaire et résultats

Questionnaire : Activités sur la nourriture.

Nous voilà arrivé·e·s au terme de notre travail sur la nourriture. Afin de connaître ton opinion sur notre travail, je te serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous le plus sincèrement possible. Les réponses sont confidentielles et anonymes et ne seront en aucun cas transmises en dehors du cadre de la Haute Ecole Pédagogique à Lausanne.

D'avance, un grand merci pour ta participation.

Partie 1 : Qu'est-ce que je pense des activités?

1. Comment as-tu trouvé les activités proposées par ton enseignante ?

- très intéressantes
- intéressantes
- ni intéressantes, ni ennuyeuses
- ennuyeuses
- très ennuyeuses

2. Comment as-tu trouvé les activités proposées par ton enseignante ?

- très faciles
- faciles
- ni faciles, ni difficiles
- difficiles
- très difficiles

3. Quelles activités as-tu le plus aimé ?

Et pourquoi ?

4. Quelles activités as-tu le moins aimé ?

Et pourquoi ?

5. Qu'est-ce que tu sais maintenant (en anglais), que tu ne savais pas avant ?

6. Est-ce que tu aurais préféré travailler avec les livres d'anglais (Student's Book, etc.) ?

Oui

Non

Partie 2 : Qu'est-ce que j'ai appris ?

7. Comment as-tu trouvé l'idée de découvrir d'autres cultures et traditions de manger que les nôtres ?

très intéressante

intéressante

ni intéressante, ni ennuyeuse

ennuyeuse

très ennuyeuse.

8. T'es-tu senti-e capable de réaliser une recette à la maison ?

Oui Non

Partie 3 : Qu'est-ce qui m'a motivé ?

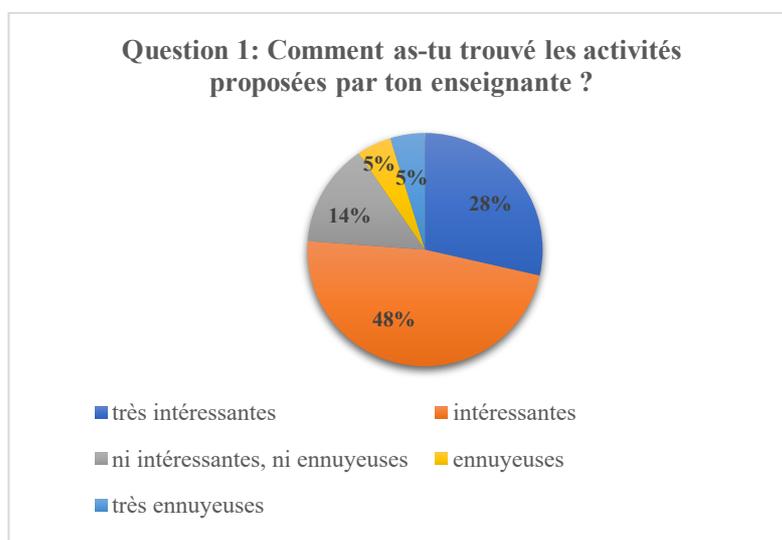
9. Est-ce que les activités sur la nourriture a eu du sens pour toi ?

- oui, beaucoup
- oui
- ni oui, ni non
- un peu
- pas du tout

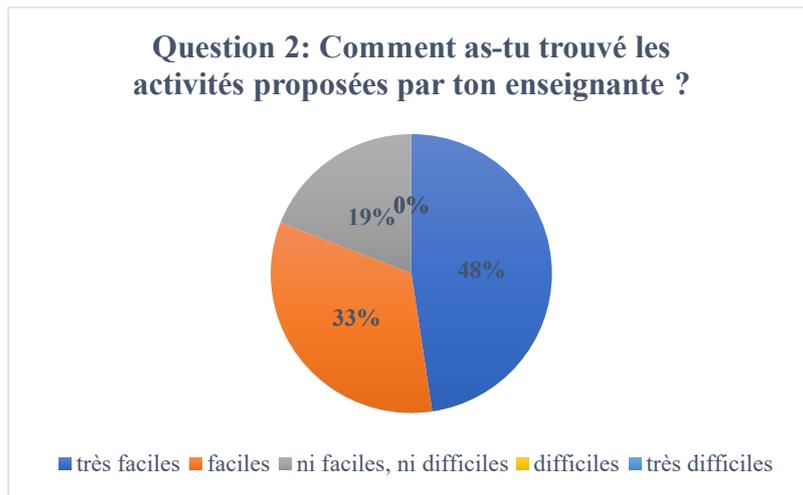
10. Est-ce que tu as apprécié travailler à deux pour la réalisation de la recette à la maison ainsi que pour la présentation orale de cette recette en classe ?

- Oui Non

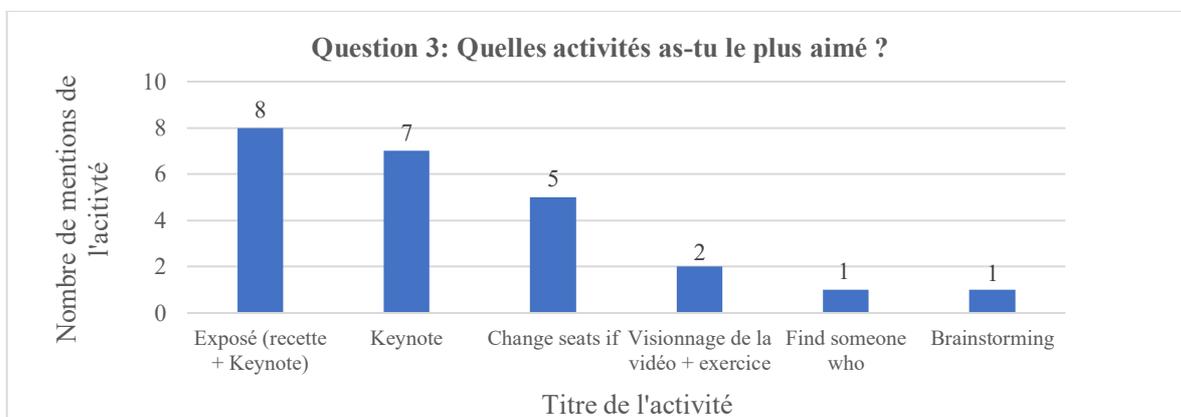
Résultats du questionnaire



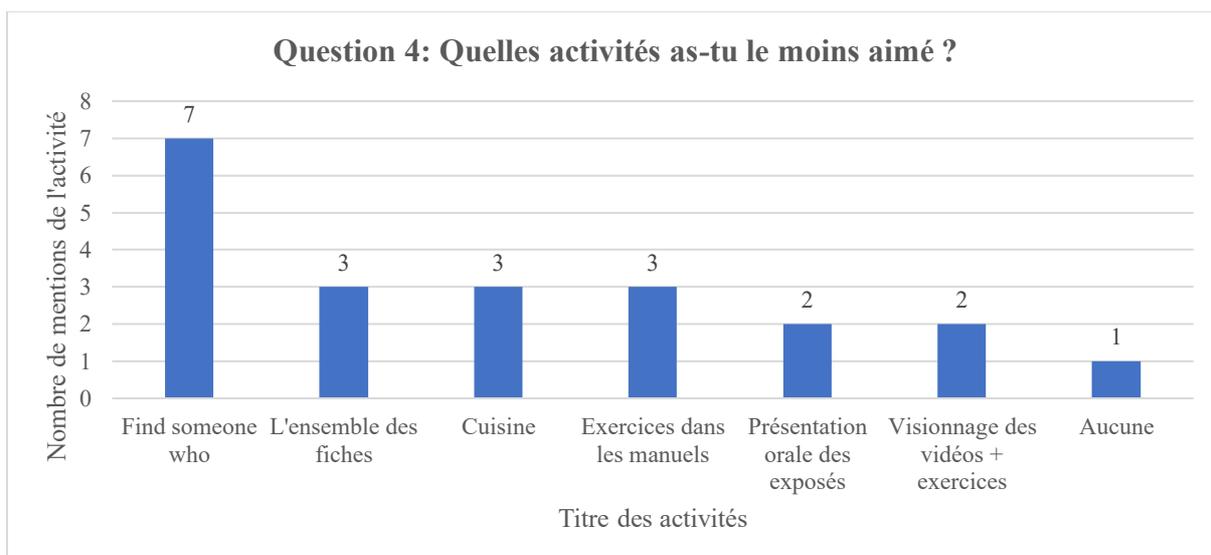
Graphique 1 : Intérêt pour les activités proposées.



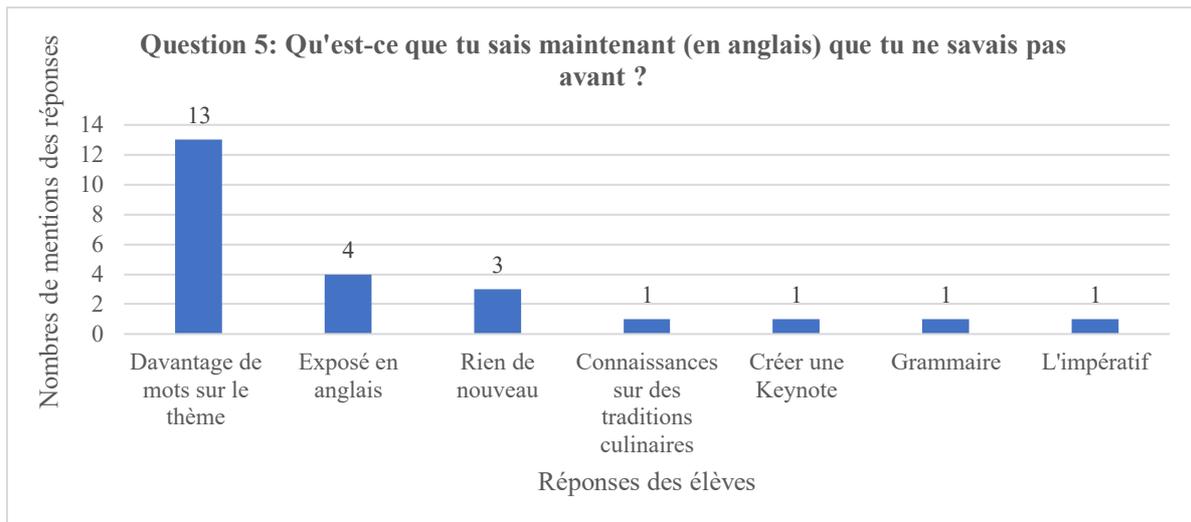
Graphique 2 : Degré de facilité/difficulté des activités proposées



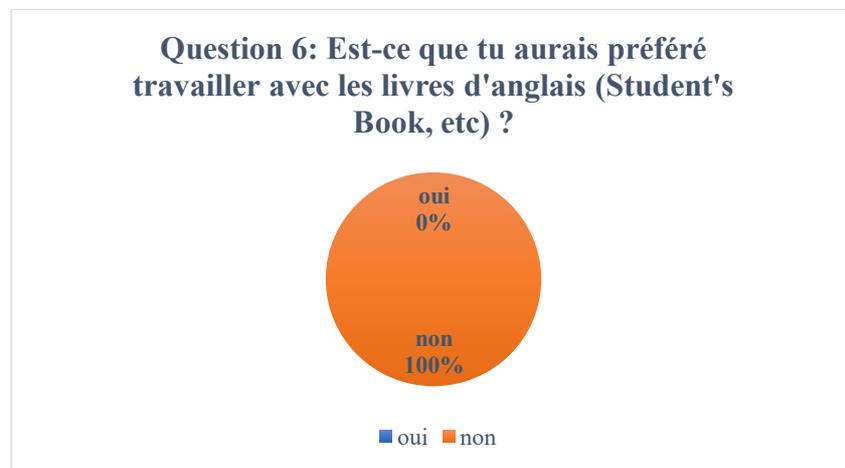
Graphique 3 : Activités les plus appréciées



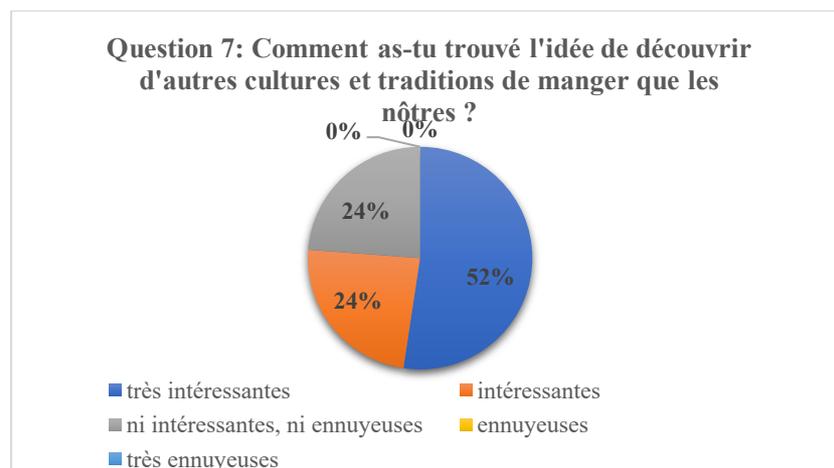
Graphique 4 : Activités les moins engageantes



Graphique 5 : Nouvelles acquisitions des élèves en anglais

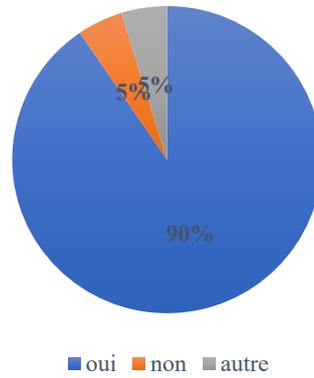


Graphique 6 : Utilisation des MER



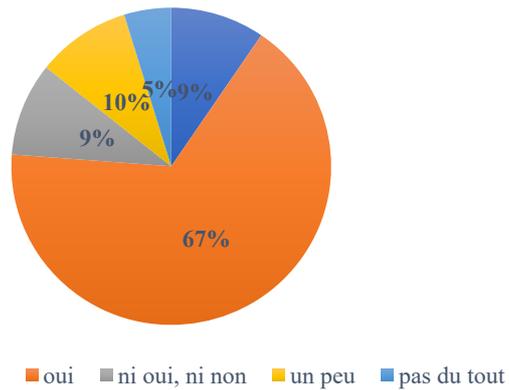
Graphique 7 : Intérêt à l'interculturalité

Question 8: T'es-tu senti·e capable de réaliser une recette à la maison ?



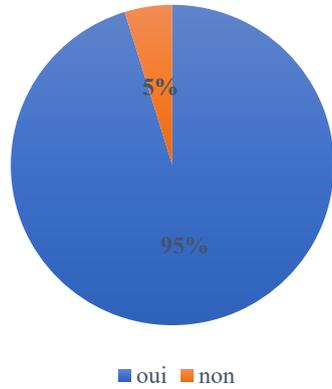
Graphique 8 : Sentiment de capacité à réaliser une recette à la maison

Question 9: Est-ce que les activités sur la nourriture ont-eu du sens pour toi ?



Graphique 9 : Sens perçu dans la réalisation des activités

Question 10: Est-ce que tu as apprécié travailler à deux pour la réalisation de la recette à la maison ainsi que pour la présentation orale de cette recette en classe ?



Graphique 10 : Appréciation de la réalisation du produit final en binôme.

Résumé et mots-clés

Ce mémoire professionnel s'intéresse aux apports de trois approches d'enseignement des langues-cultures étrangères : l'enseignement par des tâches, les approches *CLIL* et interculturelle. Selon la didactique des langues-cultures étrangères, ces trois formes d'enseignement contribuent à favoriser le développement de la compétence communicative des apprenants. Ce postulat a retenu ma plus grande attention et de là est né le questionnement qui guide ce mémoire « Quels sont les apports d'un enseignement basé sur des tâches et du contenu interculturel ? ». Pour répondre à ma question de recherche, j'ai planifié et testé une séquence d'enseignement originale d'anglais de douze périodes, structurée en une tâche, pour une classe de 10VP. L'objectif général de la séquence étant le suivant : à la fin de la séquence, les élèves seront capables de présenter par oral une recette de cuisine à l'aide d'un support numérique Keynote.

La première partie de ce mémoire porte sur le cadre théorique en définissant les trois approches avec un intérêt particulier sur leur finalité commune : la communication. Je me suis également intéressée à la place des tâches et des contenus dans le PER *Langues* et *English in Mind* (moyen d'enseignement romand de l'anglais). La deuxième partie consiste en l'explication des choix didactiques de la séquence et la présentation de l'évaluation sommative de la tâche ainsi que leur déroulement. Cette partie inclut aussi le rôle du questionnaire afin d'évaluer la séquence. Finalement, cette partie contient l'analyse de la séquence d'enseignement, reposant sur des critères propres aux trois approches tels que relevés dans le cadre théorique, afin d'apporter des éléments de réponse à mon questionnement de départ.

Pour conclure, les observations de la séquence d'enseignement, les présentations orales ainsi que les résultats du questionnaire mettent en exergue la pertinence d'intégrer ces trois approches à l'enseignement d'une langue-culture étrangère. Ces dernières contribuent à la réalisation d'objectifs tant langagiers tels que l'apprentissage de la langue étrangère et le développement de la communication dans un contexte authentique, que non-langagiers comme le développement de la compétence interculturelle, la collaboration entre élèves et la formation à un support numérique. De plus, l'analyse montre que les élèves ont perçu du sens à réaliser la tâche communicative et se sont sentis motivés.

Mots-clés :

Enseignement de l'anglais – enseignement par des tâches – Content and Language Integrated Learning (*CLIL*) – approche interculturelle – tâches – contenu.