

Mémoire de master : l'influence de l'approche par tâches sur l'effectivité, la motivation et les compétences langagières dans l'enseignement ciblé (Doelgericht Leren) au lycée De Nieuwe Veste à Hardenberg



TBLT
Task-based
Language Teaching

Maaïke Sieljes (0833509)
Université d'Utrecht
Mémoire de Master « Franse taal en cultuur : educatie en communicatie »
Sous la direction de dr. B.S.W. Le Bruyn et prof. dr. R. De Graaff
Date : le 27 juin 2023

Table des matières

Table des matières	2
Résumé	4
Introduction	5
1. Cadre théorique	8
1.1 <i>L'enseignement basé sur les tâches (Task-based Language Teaching)</i>	8
1.1.1 Contexte historique et théorique	8
1.1.2 Les principes et une définition de TBLT	10
1.1.3 Les avantages de l'enseignement basé sur les tâches.....	11
1.1.4 Les critiques et les dangers	13
1.2 <i>La tâche</i>	14
1.2.1 Les caractéristiques d'une tâche.....	14
1.2.2 Les différents types de tâches	16
1.2.3 Le déroulement d'une tâche et le cadre de l'approche par tâches (framework)	17
1.2.4 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.....	19
1.2.5 l'intégration de l'enseignement basé sur les tâches dans l'Enseignement ciblé	19
1.3 <i>La motivation</i>	20
1.3.1 L'approche orientée vers le processus et l'approche par tâches	20
1.3.2 Les types de motivation et la théorie de l'autodétermination.....	23
2. La méthodologie	25
2.1 <i>Les participants</i>	25
2.2 <i>La méthode</i>	25
2.2.1 L'intervention.....	26
2.2.2 La pré-mesure	27
2.2.3 Pendant l'intervention	28
2.2.4 La post-mesure	28
3. Les résultats	29
3.1 <i>La pré-mesure</i>	29
3.1.1 L'effectivité	29
3.1.2 La motivation	32
3.1.3 Les compétences.....	33
3.2 <i>Les résultats de la tâche 1</i>	33
3.2.1 Les observations et l'évaluation de la tâche 1.....	34
3.2.2 L'effet de la tâche 1 sur la motivation intrinsèque.....	34
3.3 <i>Les résultats de la tâche 2</i>	35
3.3.1 Les observations et l'évaluation de la tâche 2.....	35
3.3.2 L'effet de la tâche 2 sur la motivation intrinsèque.....	36
3.4 <i>La post-mesure</i>	37
3.4.1 L'effectivité	37
3.4.2 La motivation	39
3.4.3 Les compétences.....	40
4. Discussion	41
4.1 <i>L'effectivité</i>	41
4.2 <i>Les compétences langagières</i>	41

4.3 La motivation	42
4.4 L'intégration dans l'Enseignement ciblé	42
4.5 La fiabilité et la validité	43
5. Conclusion.....	44
Bibliographie.....	46
Annexes.....	48
<i>Annexe 1: Outil de motivation et enquête pour les élèves</i>	<i>48</i>
<i>Annexe 2: Tâche 1: Une journée sportive</i>	<i>49</i>
<i>Annexe 3: Tâche 2: On va à Paris!</i>	<i>52</i>
<i>Annexe 4: Formulaire d'observation.....</i>	<i>56</i>
<i>Annexe 5: Version néerlandaise de l'IMI.....</i>	<i>57</i>
<i>Annexe 6: One question survey dans Mentimeter.....</i>	<i>58</i>
<i>Annexe 7: Les auto-évaluations des compétences avant et après l'intervention.....</i>	<i>62</i>
<i>Annexe 8: Les observations de la tâche 1</i>	<i>66</i>
<i>Annexe 9: Les observations de la tâche 2</i>	<i>69</i>

Résumé

Dans cette recherche, nous avons implémenté l'approche par tâches (TBLT) dans l'enseignement du français comme langue étrangère en seconde au lycée De Nieuwe Veste à Hardenberg, pour voir l'influence de cette approche sur l'effectivité, les compétences langagières et la motivation des élèves. Le but de cette recherche était de voir si l'approche par tâches est assortie au système scolaire unique de l'enseignement ciblé (Doelgericht Leren) à cette école. Dans ce système, les élèves suivent des cours d'instruction avec leur classe, mais ils suivent aussi des heures flexibles pour chaque matière. Dans ces heures flexibles, ils travaillent sous la direction d'un professeur de cette matière. Ils choisissent leurs propres objectifs d'apprentissage et la manière dont ils veulent atteindre ces objectifs. Tous les élèves de la classe de seconde du niveau havo qui suivent le français ont participé à la recherche. Avant l'intervention, ils ont rempli une enquête pour avoir une pré-mesure de leur motivation et une auto-évaluation de leurs compétences langagières et de leur effectivité pendant les heures flexibles. Puis, ils ont travaillé en groupes de trois ou quatre élèves sur deux tâches pendant deux mois. Les tâches portaient sur le sport, la culture et les voyages. Après chaque tâche, les élèves ont rempli le questionnaire *Intrinsic Motivational Inventory* (IMI) et ils ont évalué le processus dans un entretien de classe avec leur professeur. Après l'intervention, ils ont rempli de nouveau l'enquête sur leur motivation et l'auto-évaluation de leurs compétences langagières et de leur effectivité. L'effectivité des élèves pendant les cours a augmenté. Ils ont consacré plus d'heures flexibles au français et selon leur auto-évaluation ils ont travaillé plus efficacement. Les compétences langagières concernant l'interaction dans la langue cible ont augmenté, mais nous n'avons pas vu de grandes différences au niveau des autres compétences. Nous n'avons pas pu démontrer une augmentation convaincante de la motivation intrinsèque. La manière dont ils sont motivés pour le français n'a pas beaucoup changé non plus. Les élèves ont ressenti du plaisir et un sentiment de compétence pendant le travail aux tâches et ils ont ressenti peu de tension et d'autonomie. Ce dernier résultat est un argument contre l'instauration de l'approche par tâches dans l'enseignement ciblé à De Nieuwe Veste, bien que le système scolaire se prête bien à cette manière de travailler.

Introduction

Dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas on enseigne le français comme langue étrangère. Pendant les cours de français (et les cours d'autres matières), on utilise généralement un manuel scolaire d'un des grands éditeurs. Ces manuels se renouvellent beaucoup, mais en général ils sont axés sur l'enseignement traditionnel. L'enseignant explique la matière, les élèves font des exercices dans leurs cahiers, ils apprennent la matière, ils font un test et ils reçoivent une note. Dans l'enseignement des langues étrangères, les élèves apprennent souvent des listes de vocabulaire, des règles de grammaire et des phrases-clés. Puis, ils utilisent ces connaissances d'abord en travaillant aux compétences réceptives et après aux compétences productives. Actuellement, il y a de plus en plus d'écoles qui passent à une autre manière d'enseigner, comme Montessori ou Kunskapsskolan. Un tel changement demande parfois une autre façon d'enseigner et les manuels scolaires existants ne satisfont alors parfois plus aux exigences des professeurs.

Cela est aussi le cas à l'école De Nieuwe Veste à Hardenberg (collège et lycée), où on travaille selon une vision développée par l'école en 2015 à laquelle on réfère à l'aide du terme 'Doelgericht Leren' ou 'Enseignement ciblé'. La vision est inspirée par Kunskapsskolan, une notion d'éducation qui est née en Suède en 2000 et qui attache beaucoup d'importance à l'apprentissage personnalisé, mettant l'apprenant au centre de l'éducation. Les élèves font des activités pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage personnels à leur propre rythme et il y a beaucoup de flexibilité et d'autonomie pour les élèves.

La vision centrale dans l'Enseignement ciblé est qu'il faut respecter le processus d'apprentissage de chaque élève. Tout le monde est différent, a d'autres besoins et veut être vu comme il est. À part les éléments de Kunskapsskolan, l'enseignement ciblé est aussi basé sur la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000) qui décrit le rôle important de l'autonomie, de la compétence et de la relation dans l'enseignement. Les élèves deviennent plus assurés, parce qu'ils peuvent faire leurs propres choix. Cette liberté de choix a aussi pour conséquence qu'ils prennent la responsabilité pour leurs choix et leur processus d'apprentissage. De plus, en travaillant sur leurs propres objectifs d'apprentissage et à leur propre rythme, ils se sentent plus compétents. De cette façon, on stimule leur autonomie, l'auto-gestion et on leur apprend des compétences utiles pour prendre part dans la société en dehors de l'école. Cette vision laisse aussi la place à l'expérimentation éducative pour les élèves et les professeurs. La relation et l'aspect social sont aussi importants dans l'enseignement ciblé. Pendant les heures flexibles les élèves rencontrent d'autres élèves de tous les niveaux et de tous les âges. Ces heures donnent la possibilité d'apprendre ensemble, aussi avec les élèves qui ne sont pas dans la même classe.

Dans l'Enseignement ciblé, les élèves travaillent sur les objectifs d'apprentissage personnels et ils ont beaucoup de liberté de choix dans leur processus d'apprentissage. Chaque jour, ils suivent cinq cours fixes où ils reçoivent de l'instruction avec leur classe et cinq cours flexibles où ils travaillent de façon autonome ou en groupes. Le nombre d'heures flexibles consacré à chaque matière diffère par élève.

Pour les heures flexibles, ils s'inscrivent pour une matière et un professeur. Pendant ces heures, ils rencontrent des élèves d'autres niveaux et d'autres années scolaires qui travaillent sur la même matière dans la même salle de classe, mais sur d'autres objectifs d'apprentissage (De Nieuwe Veste, 2023).

En tant que professeur de français, je m'aperçois que la façon dont j'enseigne le français comme langue étrangère n'est plus assorti à notre système scolaire. En outre, je constate que le niveau de langue de mes élèves diminue, surtout pour la compréhension orale et écrite, mais aussi pour la production. Les heures de contact ont diminué et pendant les cours d'instruction il n'y a plus de temps pour faire des exercices de compréhension ensemble. Les cours ne durent que 30 minutes. Alors on n'a pas beaucoup de temps pendant les cours d'instruction pour vraiment approfondir. J'utilise ces cours d'instruction surtout pour expliquer la nouvelle matière et la grammaire. Les élèves doivent faire toutes les autres choses de façon autonome. Les élèves qui ne sont pas très motivés ne le font pas de manière conséquente. Par la suite, ils n'obtiennent pas le niveau requis et ceci les rend encore moins motivés. Il faut alors changer la façon d'enseigner pour augmenter la motivation, le niveau des élèves et leur effectivité pendant les heures flexibles.

Pour réaliser cela, il y a beaucoup de manières possibles, mais dans cette recherche nous allons nous concentrer sur l'enseignement basé sur les tâches. Dans le cadre théorique, nous allons expliquer les avantages de cette approche. L'approche par tâches ne nécessite pas de cours ou d'emplois du temps fixe et pas non plus beaucoup d'instruction de la part du professeur, ce qui la rend assez facile à implémenter dans le système scolaire à De Nieuwe Veste Hardenberg.

Dans cette recherche, nous allons implémenter l'enseignement basé sur les tâches en classe de seconde pendant deux mois. Le but de cette recherche est de voir si l'approche par tâches est assortie au système scolaire de l'apprentissage ciblé et si cette approche peut augmenter la motivation et les compétences langagières des élèves selon eux-mêmes. Nous nous posons la question principale suivante :

Dans quelle mesure une approche par tâches peut-elle rendre l'enseignement du français en classe de seconde plus effectif, de sorte que les compétences langagières et la motivation des élèves augmentent ?

Nous essayons de répondre à cette question en passant par quelques sous-questions :

- Comment et dans quelle mesure l'enseignement basé sur les tâches peut être effectivement intégré dans le système scolaire à l'école De Nieuwe Veste à Hardenberg ?
- Quel est l'effet de l'enseignement basé sur les tâches sur les compétences langagières des élèves, selon eux-mêmes ?
- Quel est l'effet de l'enseignement basé sur les tâches sur la manière dont les élèves sont motivés pour apprendre le français ?

- Quel est l'effet de l'enseignement basé sur les tâches sur la motivation intrinsèque (le plaisir, le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie et l'absence d'un sentiment de tension) ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous avons travaillé selon l'approche par tâches pendant deux mois. Les élèves ont fait deux grandes tâches qui ont été créées selon les critères trouvés dans la littérature. Nous avons mesuré l'effectivité, des compétences langagières et des aspects de la motivation avant, pendant et après l'intervention à l'aide de questionnaires, observations et entretiens de groupe.

Nous nous attendons à voir une augmentation des compétences langagières des élèves et de leur motivation pour apprendre le français. Nous pensons aussi que l'enseignement basé sur les tâches pourrait convenir mieux au système scolaire à De Nieuwe Veste que la façon traditionnelle d'enseigner, parce que le temps d'enseignement pendant les cours fixes et les cours flexibles sera utilisé plus effectivement par les professeurs et les élèves.

Il faut noter que cette recherche se concentre sur une seule classe à l'école De Nieuwe Veste à Hardenberg, mais les résultats peuvent quand même être intéressants pour d'autres écoles. Il y a de plus en plus d'écoles qui introduisent un système avec des cours flexibles et qui peuvent aussi bénéficier d'une autre façon d'enseigner, comme l'approche par tâches.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous traitons d'abord l'enseignement basé sur les tâches (*Task-based Language Teaching* en anglais), ses avantages, ses dangers et les critères d'une tâche, ainsi que la théorie sur la motivation. Dans le deuxième chapitre, nous expliquons la méthodologie de cette recherche, suivi par les résultats (chapitre 3), une discussion (chapitre 4) et la conclusion (chapitre 5).

1. Cadre théorique

Dans ce cadre théorique, nous discutons d'abord l'enseignement basé sur les tâches en expliquant le contexte historique et les principes de l'approche par tâches. Nous donnons une définition de cette approche et nous discutons ses avantages et ses critiques. Puis, nous expliquons la notion de la tâche en expliquant les caractéristiques, les différents types de tâches, le déroulement d'une tâche et le rôle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui est assez évident. Finalement, nous approfondissons sur la motivation en discutant l'approche orientée vers le processus, les différents types de motivation, la motivation intrinsèque et la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2002).

1.1 L'enseignement basé sur les tâches (Task-based Language Teaching)

Pour expliquer l'enseignement basé sur les tâches, nous discutons d'abord le contexte historique et théorique et les principes qui nous mènent à la définition de l'approche par tâches. Après, nous insistons sur les avantages de cette approche, mais aussi sur les critiques et les dangers qu'elle peut impliquer.

1.1.1 Contexte historique et théorique

L'enseignement basé sur les tâches (*Task-based Language Teaching*) est une approche qui trouve ses origines dans l'approche communicative (*Communicative Language Teaching*) des années 1980 (East, 2021 ; Ellis et al., 2019). Pour comprendre ces origines, nous référons à l'argumentation faite par East (2021). Il explique comment les élèves apprennent une langue en regardant trois théories influentes sur l'acquisition d'une deuxième langue : le behaviorisme, l'innéisme et l'interactionnisme. Puis, il regarde aussi comment on enseigne une langue selon les perspectives de l'apprentissage, en commençant par l'approche grammaire-traduction, l'audio-linguisme et l'approche naturelle pour finir à l'approche communicative et à l'origine de l'approche par tâches. Finalement, il explique le rôle des hypothèses différentes de l'acquisition d'une deuxième langue dans l'approche par tâches.

East (2021) commence par le behaviorisme de Skinner, qui avait beaucoup d'influence dans les années 1940 et 1950. Cette perspective théorique psychologique disait qu'on peut contrôler le comportement et l'apprentissage en utilisant des récompenses et des punitions. Le comportement renforcé positivement sera répété, tandis que le comportement puni sera évité. En ce qui concerne l'acquisition de la langue maternelle, les behavioristes pensaient qu'on apprend la langue en imitant l'input langagier qu'on reçoit. Si on traduit ce phénomène à l'acquisition d'une deuxième langue, l'approche nécessaire serait dirigée par l'enseignant et aurait beaucoup d'input, de répétition et de renforcement positif. East (2021) compare les idées du behaviorisme avec l'approche grammaire-traduction et l'audio-linguisme. Les deux approches se focalisent sur les règles ; la première met l'accent sur la lecture et l'écriture et la deuxième sur la compréhension et l'expression orale.

L'approche grammaire-traduction enseigne la grammaire de manière déductive et l'audio-linguisme

l'enseigne en imitant, ce qui est plutôt une manière inductive. Actuellement, on voit toujours l'influence de ces deux approches dans l'enseignement.

Dans les années 1960, on voit naître une approche plus cognitive, la théorie générativiste, qui prend en compte que les apprenants peuvent aussi apprendre des mots ou des structures eux-mêmes, sans jamais les avoir lus ou entendus. Cette théorie de la Grammaire Universelle de Chomsky prétend qu'on a tous une capacité innée qui nous aide à apprendre une langue. On est capable d'apprendre des structures qu'on n'apprend pas par l'input. East (2021) appelle cette théorie l'innésisme : l'apprenant a une capacité innée pour apprendre une langue. Si on traduit l'innésisme à l'acquisition d'une deuxième langue, on apprend les règles d'une manière inductive et l'instruction directe d'un enseignant n'est pas nécessaire. L'approche naturelle part de cette conviction. Il faut noter que l'innésisme, comme le behaviorisme, a ses limitations d'une perspective d'acquisition d'une deuxième langue. L'innésisme et l'approche naturelle se focalisent surtout sur l'aisance (*fluency*), tandis que l'approche grammaire-traduction et l'audio-linguisme mettent l'accent sur la correction (*accuracy*). Pour rendre la communication dans une langue étrangère effective et automatisée, il faut adresser les trois aspects : la complexité, la correction et l'aisance (*complexity-accuracy-fluency, CAF*). Il est possible de donner de la priorité à un certain aspect, mais il faut toujours adresser tous les trois (Skehan, 2018).

Une approche plus récente qui se place au milieu du behaviorisme et de l'innésisme, s'appelle l'interactionnisme, qu'on connaît de Piaget et Vygotsky. Cette approche dit que le développement cognitif dépend de l'interaction avec l'environnement et que les apprenants jouent un rôle actif dans leur processus d'apprentissage. Ils apprennent surtout à cause des interactions avec les autres. L'apprentissage est un processus social, on apprend en travaillant ensemble (Long, 2015). Ce cri pour rendre l'apprentissage plus communicative a résulté dans la naissance de l'approche communicative (*Communicative Language Teaching*), qui est devenue très populaire et très courante (East, 2021).

L'approche communicative existe en deux versions : une version « faible » et une version « forte ». Dans la version « faible », l'instruction de la grammaire joue un rôle important. Les cours sont souvent construits selon la structure *Presentation-Practice-Production* (PPP). L'enseignant explique la grammaire, les élèves s'entraînent en effectuant des exercices de grammaire et puis ils doivent utiliser la structure dans des contextes semi-communicatives, comme des jeux de rôle structurés. Ce modèle de cours est toujours beaucoup utilisé dans l'enseignement des langues. Dans la version « forte » de l'approche communicative, on utilise beaucoup d'activités communicatives sans attirer l'attention sur les aspects formels de la langue, comme dans l'approche naturelle. Ces activités communicatives de la version « forte » sont les précurseurs des tâches dans l'approche par tâches (Ellis et al., 2019).

La grande différence entre l'approche communicative et l'approche par tâches est que dans l'approche communicative il s'agit de l'apprentissage individuel (Rosen, 2009). Les élèves font des jeux de rôle ou des simulations, tandis que dans l'approche par tâches l'apprentissage est collaboratif

et axé sur l'agir social et communicationnel. Selon Willis (1996) il y a quatre conditions clés de l'acquisition d'une deuxième langue. D'abord, il faut de l'input riche et compréhensible du langage réel, puis il faut des opportunités pour utiliser la langue dans des situations réelles. Les deux autres conditions clés sont la motivation et la focalisation sur la forme de la langue. Cette dernière rend l'approche par tâches vraiment différente de l'approche naturelle, qui dit que l'instruction de la forme n'est pas nécessaire. Dans l'approche par tâches on communique beaucoup dans la langue cible pour stimuler l'aisance, mais il y a toujours un rôle pour la forme et la grammaire.

East (2021) combine les théories historiques discutés au début de cette section et les conditions clés de Willis (1996) quand il explique que l'approche par tâches est fondée sur trois perspectives théoriques importantes de l'acquisition d'une deuxième langue : l'hypothèse de l'input de Krashen, l'hypothèse de l'output de Swain et l'hypothèse de l'interaction de Long. Ces trois hypothèses portent sur le langage que les élèves reçoivent, celui qu'ils produisent et celui qu'ils partagent (East, 2021). L'hypothèse de l'input dit qu'il faut avoir un input riche et compréhensible qui soit juste au-dessus du niveau de l'apprenant pour pouvoir apprendre. Pourtant, l'input ne suffit pas pour développer une compétence communicative. Il faut alors aussi produire la langue pour l'apprendre (*pushed output*). L'hypothèse de l'interaction est une extension des deux autres hypothèses. L'interaction et la communication aident à développer le niveau de langue. Par l'interaction, les apprenants peuvent négocier la signification (*negotiating on meaning*). Ces hypothèses soutiennent l'argument que l'usage d'une langue favorise cet usage même. On apprend une langue en utilisant cette langue (Nunan, 2004). De plus, elles aideront à défendre les principes de l'enseignement par les tâches et les critères des tâches. L'input, l'output et l'interaction sont des éléments indispensables dans l'approche par tâches.

1.1.2 Les principes et une définition de TBLT

L'enseignement basé sur les tâches est une approche dans laquelle on utilise des tâches pour apprendre une deuxième langue. Dans cette approche, la langue est un moyen pour atteindre un objectif d'apprentissage. En comprenant l'input et en produisant de l'output langagier, alors en interagissant avec d'autres dans des situations réelles en utilisant la langue cible, on atteint les objectifs d'apprentissage (East, 2021). On apprend alors à communiquer en communiquant. L'aisance est importante, mais il y a aussi de l'attention pour la correction. La grammaire n'est pas primordiale, mais elle n'est pas niée non plus, comme elle l'est dans l'approche naturelle. Dans l'approche par tâches, il n'est pas nécessaire pour l'apprenant de découvrir la règle grammaticale lui-même. L'enseignant peut aider et expliquer la règle pendant ou après la tâche (Nunan, 2004). Selon Ellis et al. (2019) il est même possible de prêter attention à la grammaire avant l'exécution de la tâche, si la règle est importante pour pouvoir exécuter la tâche ou si la règle est trop compliquée pour être dérivée de l'input par les élèves. L'approche par tâches invoque alors une combinaison d'apprentissage implicite et d'apprentissage explicite, ce qui va bien avec ce qu'on sait sur l'apprentissage d'une langue par les adultes (Long, 2015).

À part l'input et l'interaction, Van den Branden (2006) mentionne trois principes généraux de l'enseignement par les tâches. Premièrement il y a toujours un ou plusieurs objectifs d'apprentissage langagières. Deuxièmement, il y a des activités éducatives qui stimulent et supportent les apprenants à atteindre ces objectifs et dans lesquelles ils doivent utiliser la langue d'apprentissage en interaction avec les autres apprenants et le professeur. Et dernièrement, une évaluation du processus et du résultat par l'étendue de la tâche finale ou des tâches intermédiaires.

Tous ces conditions et principes nous mènent à une définition de l'approche par tâches :

« L'approche par tâches est une approche communicative pour apprendre une langue étrangère partant de l'input à la production créative en utilisant des tâches qui nécessitent l'interaction dans la langue cible pour atteindre l'objectif d'apprentissage avec la focalisation sur le sens sans nier l'importance de la forme. »

Dans l'approche par tâches, le processus est alors plus important que le résultat (Van den Branden, 2022). Les tâches donnent la possibilité d'expérimenter avec la langue au lieu de prouver ce qu'on est capable de faire. L'acquisition de la langue a lieu pendant l'exécution de la tâche. En reflétant sur ce processus, les apprenants apprennent aussi quelles stratégies peuvent être effectives (Van den Branden, 2022).

1.1.3 Les avantages de l'enseignement basé sur les tâches

L'approche par tâches a beaucoup d'avantages possibles pour l'enseignement des langues. Dans ce paragraphe, nous allons énumérer les avantages possibles désignés dans la littérature et faire une tentative d'expliquer quels points ont été soutenus par des recherches.

D'abord, l'approche par tâches donne la possibilité aux apprenants d'apprendre la langue cible d'une manière naturelle et de développer leurs compétences communicatives. Le travail par tâche donne beaucoup d'input riche dans la langue cible (Ellis, 2009 ; Van den Branden, 2016 ; 2022). Comme l'interaction est un élément omniprésent pendant le travail aux tâches, les apprenants ne développent pas seulement leurs compétences langagières, mais aussi leurs compétences interculturelles et sociales, leur capacité de résoudre des problèmes et l'autorégulation (Van den Branden, 2016 ; 2022). East (2021) souligne que l'apprentissage d'une langue doit être communicatif. Selon lui, l'approche par tâches est centrée sur l'apprenant, ce qui la rend vraiment différente des approches plus traditionnelles. Ce centrage sur l'apprenant peut être très motivant et rend l'apprentissage plus effectif. De plus, l'approche stimule l'utilisation de la langue cible en classe. Le rôle du professeur change aussi par ce centrage sur l'apprenant. Son rôle n'est plus de diriger tout le processus d'apprentissage, ce qui présente des possibilités pour plus de flexibilité dans les heures, la duration et la fréquence des cours. Les apprenants jouent un plus grand rôle dans leur propre processus d'apprentissage (Ellis, 2009). Ellis (2009) souligne aussi la possibilité d'utiliser une approche par tâche à côté d'une approche plus traditionnelle, pour créer de la variation dans le curriculum.

Différents auteurs disent aussi qu'il y a des effets positifs sur la motivation (Van den Branden, 2006 ; 2022 ; Ellis, 2009 ; East, 2021), sur la compétence langagière (East, 2021), sur la différenciation au niveau des élèves (Lemmens, 2014 ; Willis, 1996), sur la confiance en soi des apprenants en ce qui concerne l'expression dans la langue cible (Van den Branden, 2016 ; 2022) et sur l'effectivité de l'apprentissage à cause de la possibilité d'intégrer plusieurs compétences et éléments (Long, 2015). En travaillant par les tâches, on peut intégrer toutes les compétences langagières et tous les éléments de l'apprentissage d'une langue, comme la grammaire et le vocabulaire. Cela rend l'apprentissage plus effectif. Par cette approche, l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite sont combinés aussi. Il y a une focalisation sur le sens et sur la forme. Cette dernière a lieu dans le contexte du sens et est alors intégrée (Long, 2015 ; Van den Branden, 2022).

En théorie, l'approche rend la différenciation au niveau de compétence langagière des élèves plus facile que les autres approches, parce que les élèves faibles peuvent travailler avec les élèves plus forts. Ils peuvent apprendre des autres élèves et ils peuvent gagner de la confiance en soi par le soutien du petit groupe dans lequel ils réalisent la tâche (Willis, 1996).

Si nous passons de la théorie vers les études empiriques, il y a peu de recherches qui démontrent ses effets positifs d'une manière très convaincante. Il y a des recherches qui ont tenté de prouver des effets positifs de l'approche par tâche, mais ces effets ne peuvent pas toujours être uniquement attribués à l'utilisation de cette approche. Faute de recherches longitudinales qui donnent des preuves univoques en faveur de l'approche par tâches, nous discutons des recherches qui pointent vers des avantages possibles de cette approche comparée aux approches plus traditionnelles.

D'abord, les recherches de Beretta et Davies (1985) et Prabhu (1987) ont montré que les apprenants qui ont suivi de l'enseignement basé sur les tâches ont obtenu une acquisition supérieure aux apprenants du groupe qui ont suivi l'enseignement traditionnelle (PPP). La recherche de Ridder et al. (2007) montre des résultats comparables. Les apprenants qui ont travaillé selon l'approche par tâches ont surpassé les apprenants du groupe de contrôle dans les domaines du vocabulaire, de la grammaire et de l'adéquation sociale. Les deux études plus récentes menées par González-Lloret et Nielson (2015) montrent aussi un effet positif sur les compétences langagières des apprenants.

East (2021) réfère à deux recherches qui montrent des effets positifs sur la motivation et les compétences langagières des élèves, à savoir Leaver et Willis (2004) et Van den Branden (2007). Van den Branden (2007) affirme que les élèves aiment travailler aux tâches et ils les ont considérées intéressantes, amusantes, engageantes et informatives. La recherche de Leaver et Willis (2004) montre que le travail par tâches crée un environnement d'apprentissage à faible anxiété, ce qui permet aux élèves de pratiquer leur langage et de développer de la confiance en soi (Van den Branden, 2022). Selon Van den Branden (2022) la motivation est aussi stimulée par l'utilisation des tâches réelles et significatives. Si les élèves pensent que la tâche est significative pour eux, ils sont prêts à investir leur temps et leurs efforts.

1.1.4 Les critiques et les dangers

Les recherches auxquelles nous avons référées dans le 1.1.3 et les autres recherches auxquelles réfère Van den Branden (2016 ; 2022) ne se sont pas seulement basées sur les observations en classe, mais aussi sur des interviews avec des professeurs pour révéler leurs attitudes envers l'approche par tâches (Carless, 2004, 2012 ; East, 2012 ; McDonough, 2015 ; Shehadeh & Coombe, 2012 ; Van den Branden, 2006 ; Zhang, 2007). Dans ces interviews, les professeurs ont aussi des préoccupations en ce qui concerne l'approche par tâches. Dans ce paragraphe, nous allons parler des critiques et des dangers de l'approche par tâches au niveau des professeurs et des apprenants et ensuite nous allons élaborer les préoccupations des professeurs qui émergent des interviews.

Les critiques et les dangers au niveau du rôle du professeur sont assez nombreux. Tout d'abord, Ellis et al. (2019) et Van den Branden (2022) expliquent que l'approche par tâches a souvent été instaurée d'une manière *top-down* par les formateurs d'enseignants, ce qui pourrait provoquer une résistance parmi les enseignants. Long (2015) et Hismanoglu et Hismanoglu (2011) insistent aussi sur les désavantages pratiques pour les professeurs. Selon Hismanoglu et Hismanoglu (2011), les critiques de l'approche par tâches n'existent pas nécessairement au niveau du contenu, mais plutôt au niveau de la réalisation. Il y a peu de ressources et de matériel disponibles aux professeurs. En outre, ils n'ont souvent ni le temps ni l'expertise, ni le support de leur institution de créer des tâches eux-mêmes. De plus, l'approche par tâches peut être difficile à impliquer dans des grandes classes et l'ajustement de la tâche au niveau des élèves peut aussi être un défi pour le professeur (Ellis et al., 2019). Ellis et al. (2019) ajoutent aussi que la réussite de l'approche par tâches dépend de la culture. Dans certaines cultures, une instruction plus centrée sur l'enseignant est plus appropriée.

East (2021) explique que les chercheurs craignent que le temps limité d'instruction par l'enseignant mène à trop peu d'exposition à la langue cible. Selon eux, il y a des structures importantes qui doivent être enseignées déductivement, surtout au début du processus d'apprentissage. Dans le même genre de critiques, Swan (2005), qui est un adversaire de l'approche par tâches, dit que cette approche est impropre dans les environnements d'acquisition pauvre, c'est-à-dire quand les élèves ne sont pas exposés à la langue cible en dehors de la salle de classe. Cela est en réalité aussi souvent le cas pour les élèves qui apprennent le français aux Pays-Bas. Un argument contraire est que les élèves reçoivent même plus d'input en travaillant selon l'approche des tâches à cause de la quantité de temps consacré à l'interaction (Ellis et al., 2019).

Il y a aussi des dangers au niveau des apprenants à prendre en considération. D'abord, l'approche par tâches peut faire naître de la résistance chez les apprenants, parce qu'ils ne sont pas habitués à cette manière de travailler (Ellis, 2009). Puis, comme l'approche par tâches stimule les élèves à interagir dans la langue cible, ils gagnent de l'aisance, mais souvent aux dépens de la correction (Skehan, 2004). Cela peut causer une fossilisation précoce de l'interlangue et créer une sorte de « pidgin de classe ». Un autre risque est une utilisation excessive de la langue maternelle par les élèves en travaillant sur la tâche ou l'utilisation des stratégies pour compenser, comme les gestes. Selon Ellis et al. (2019), l'utilisation de la langue maternelle n'est pas un problème, parce qu'elle peut

fonctionner comme outil de médiation. On peut l'utiliser par exemple pour expliquer une règle de grammaire et pour clarifier la tâche. Une utilisation excessive devient problématique, surtout quand tous les élèves ont la même langue maternelle. Une solution pour prévenir cela est de prendre plus de temps pendant la pré-tâche pour préparer la partie langagière ou de répéter la tâche plusieurs fois dans des groupes différents.

Dans les interviews cités par Van den Branden (2016), les professeurs soulignent les critiques ci-dessus, mais ils ont aussi d'autres préoccupations sur le niveau du contenu et de la réalisation. Au niveau du contenu, ils disent par exemple que l'approche par tâches n'est pas bien adaptée aux examens et tests que les élèves doivent passer. De plus, il y a des professeurs qui attachent encore beaucoup d'importance à la connaissance explicite (de grammaire). Au niveau de la réalisation, les professeurs ont surtout des préoccupations sur le changement de leur rôle et de leur relation avec les élèves. Ils ont moins de contrôle sur ce qui se passe dans les cours et sur le processus d'apprentissage des élèves. De plus, ils se préoccupent du bruit dans la salle de classe, causé par l'interaction entre apprenants. Finalement, ils sont d'opinion que l'approche par tâches n'est pas facilement réalisable dans des grandes classes (Van den Branden, 2016 : Ellis et al., 2019).

Dans l'ensemble, l'approche par tâches peut avoir une influence positive sur l'effectivité de l'enseignement, les compétences langagières des apprenants, leur autodétermination et leur motivation. D'autre côté, il y a aussi des critiques et des dangers. Les professeurs ressentent surtout des problèmes au niveau de la réalisation, comme le manque du temps ou le manque du matériel. Au niveau de l'apprenant, il y a le risque de la fossilisation de la langue et d'une utilisation excessive de la langue maternelle.

1.2 La tâche

Après avoir déterminé l'approche par les tâches, nous allons regarder de plus près la tâche même. Nous allons discuter ses caractéristiques, les différents types de tâches, son déroulement et le rôle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans la tâche. Nous finissons par décrire comment l'approche par tâches peut être intégré dans l'Enseignement ciblé à De Nieuwe Veste à Hardenberg.

1.2.1 Les caractéristiques d'une tâche

Les tâches sont le noyau de l'approche par tâches, alors il est très important de savoir ce que c'est qu'une tâche exactement et de connaître les principes et les caractéristiques pour pouvoir créer des tâches. Pour commencer, nous reprenons la définition d'une tâche de Van den Branden (2006) :

« Une tâche est une activité à laquelle une personne participe pour atteindre un objectif et qui nécessite l'usage de la langue cible. »¹

Cette définition dit qu'une tâche doit toujours avoir un objectif et que l'utilisation de la langue est nécessaire, comme désigné dans la définition de l'approche par tâches donnée dans 1.1.2. De plus, Van den Branden (2006) dit qu'il faut tenir compte d'autres choses pour la création d'une tâche. À part l'objectif, il faut développer les compétences à atteindre. Il faut aussi réfléchir sur le contenu et l'exécution des activités, par exemple si la tâche rejoint les intérêts des élèves, si le sujet est familier ou pas, comment la tâche doit être exécutée et dans quelle situation (en paires, en groupe, individuellement).

En complément des éléments mentionnés dans la définition, il y a plusieurs caractéristiques importantes d'une tâche. La tâche doit avoir une dimension d'authenticité, c'est-à-dire une relation avec des activités du monde réel et la focalisation primaire de la tâche doit être sur le sens communicatif et l'aisance (plutôt que sur la forme grammaticale et la correction). De plus, il doit y avoir un écart d'information, de raisonnement ou d'opinion : quelque chose que les apprenants doivent rechercher ou résoudre. Le résultat d'une tâche doit être communicatif et doit dépasser l'utilisation de la langue, qui est surtout un moyen. Finalement, les apprenants doivent s'appuyer principalement sur leurs propres ressources linguistiques et non-linguistiques. (East, 2021 ; Ellis et al., 2009).

En outre, East (2021) et Nunan (2004) expliquent qu'il y a plusieurs éléments d'une tâche qui doivent toujours être présents. D'abord un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, de l'input riche (auditif, écrit ou visuel), des procédures (ce que les apprenants doivent faire avec l'input) et les paramètres (en paires ou en groupe, en classe ou dehors de la classe, le temps à consacrer, etc.) L'accent est toujours mis sur le processus, qui est plus important que le résultat. Les élèves travaillent ensemble aux tâches et l'enseignant peut faciliter le processus par exemple en stimulant l'interaction, en donnant des tâches intermédiaires ou en mettant parfois l'accent sur la forme (Nunan, 2004 ; East, 2021). Ces éléments seront utilisés pour créer des tâches dans cette recherche.

Finalement, pour formuler les objectifs d'apprentissage et pour fixer le niveau des tâches, il est possible de référer aux niveaux de compétence du CECR (Van den Branden, 2006). Le rôle du CECR est développé plus en détail dans le paragraphe 1.2.4. Pour l'input, il faut utiliser des textes et des matériaux qui se trouvent dans la zone proximale de développement (Vygotsky, 1962). Les textes doivent surtout être utilisés comme source d'information ou d'instruction pour pouvoir exécuter une action après la lecture (Van den Branden, 2006). L'interaction est aussi d'une importance énorme pendant le travail aux tâches (Van den Branden, 2022). Pour souligner cette importance, East (2021) affirme qu'il doit toujours y avoir des informations à échanger (unidirectionnel ou bidirectionnel).

¹ A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language (Van den Branden, 2006).

1.2.2 Les différents types de tâches

Après avoir constaté les caractéristiques et les éléments indispensables de chaque tâche, il faut approfondir les différents types de tâches.

Tout d'abord, Long (2015) dit qu'il faut distinguer les tâches ciblées (*target tasks*) et les tâches pédagogiques (*pedagogic tasks*). Les tâches ciblées peuvent consister en plusieurs tâches pédagogiques ou intermédiaires qui ne sont pas nécessairement authentiques. Cela rend une tâche ciblée moins complexe et plus faisable pour les apprenants. Pour transformer ou diviser les tâches ciblées en tâches pédagogiques, on peut utiliser les sept principes formulés par Nunan (2004). Selon lui, il est d'abord important de fournir un cadre soutenant pour les tâches (*scaffolding*), les tâches intermédiaires doivent mener pas à pas à la tâche finale (interdépendance des tâches) et elles passent de la reproduction vers la création. De cette manière, l'input et les tâches plus faciles aident à être capable d'exécuter des tâches plus complexes et créatives après. On peut utiliser la répétition d'expressions langagières dans d'autres tâches ou dans la même tâche (recyclage) pour soutenir l'apprenant. Finalement, une tâche doit stimuler l'apprentissage actif, intégrer les éléments formels et fonctionnels et donner une place à la réflexion.

East (2021) appelle les tâches ciblées des tâches « réelles ». Selon lui, ces tâches ne sont pas nécessairement authentiques à cause de la situation de la vraie vie qu'elles reflètent. Elles peuvent aussi être interactionnellement authentique, par exemple parce que la langue qu'il faut utiliser ou les compétences dont on a besoin ou qu'on va acquérir sont authentiques.

Ellis et al. (2019) distinguent des catégories (1 à 5) qui disent quelque chose sur les caractéristiques d'une tâche ciblée. Pour certaines catégories, une tâche peut être placée sur une échelle, alors il ne s'agit pas toujours de catégories noires et blanches. East (2021) ajoute une sixième autre catégorie.

1. Unidirectionnel ou bidirectionnel. Dans une tâche unidirectionnelle, un apprenant a toutes les informations à communiquer et l'autre est destinataire. Ils peuvent avoir de l'interaction si la communication devient problématique. Quand la tâche est bidirectionnelle, l'information est divisée entre les apprenants. Ils sont l'émetteur et le destinataire en même temps.
2. Monologique ou dialogique. Dans une tâche monologique, il y a un seul locuteur, tandis qu'une tâche dialogique connaît des élocutions plus courtes qui changent entre les participants.
3. Fermé ou ouvert. Une tâche fermée a une seule solution ou un seul résultat possible et souvent des étapes prescrites à suivre. Une tâche ouverte a plusieurs résultats et plusieurs méthodes possibles.
4. Convergent ou divergent. Dans une tâche convergente les apprenants doivent trouver une solution commune ou avoir un résultat commun. Une tâche divergente donne la possibilité d'avoir des solutions individuelles ou des résultats individuels.

5. La mode rhétorique. Une tâche peut impliquer une description, une narration, une instruction, un reportage ou une argumentation.
6. Focalisé ou non-focalisé. Une tâche focalisée exige l'utilisation d'une certaine construction grammaticale. Une tâche non-focalisée rend possible l'utilisation libre de la langue.

Ces catégories peuvent être utilisées comme critères pour la création d'une tâche. Ils montrent les caractéristiques possibles d'une tâche et ils aident à créer des tâches ciblées très diverses.

1.2.3 Le déroulement d'une tâche et le cadre de l'approche par tâches (framework)

Le cadre qui est utilisé pour la création des tâches dans toutes les recherches récentes sur l'enseignement basé sur les tâches est créé par Willis (1996). La figure 1 est une version simplifiée de ce cadre, repris par Ellis et al. (2019). Le cadre consiste en trois phases : la pré-tâche, le cycle de tâche et la post-tâche ou la focalisation sur la langue. Pendant la pré-tâche, le thème et la tâche sont introduits. De plus, les connaissances préalables sont activées. Le cycle de tâche contient trois parties : la tâche, le planning et le rapportage. Après avoir fait la tâche, le planning est la préparation du rapportage à l'écrit ou à l'oral. Les élèves vont planifier la langue à utiliser et la manière dont ils font faire le rapportage. La post-tâche concerne une analyse, d'une évaluation et éventuellement d'une focalisation sur la forme et la grammaire.

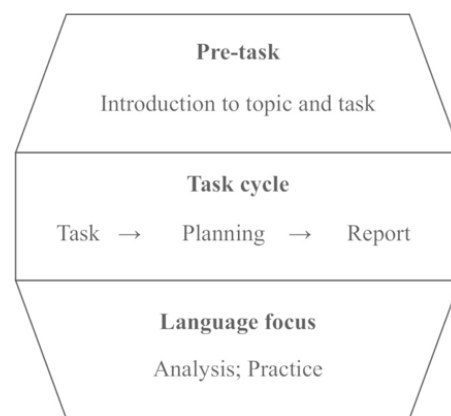


Figure 1: le cadre de l'approche par tâches

La pré-tâche

Selon Willis (1996) et Ellis et al. (2019), le professeur utilise la pré-tâche pour aider les apprenants à comprendre le thème, les objectifs d'apprentissage et le résultat attendu et pour la modélisation. Van den Branden (2006) dit qu'il est important dans cette phase de motiver les élèves, d'éveiller leur intérêt et d'être enthousiaste sur la tâche. Si le professeur est enthousiaste, cela peut avoir un effet contagieux sur les élèves.

Dans cette phase, on n'apprend pas de nouvelles structures aux élèves, mais il s'agit de l'activation des connaissances préalables et de focaliser l'attention sur le thème. Cela peut se faire par une session de brainstorming en classe ou en donnant une tâche préparatoire aux élèves pour focaliser l'attention sur le vocabulaire nécessaire. Le but de cette phase préparatoire et des exercices de vocabulaire est de diminuer la complexité cognitive, de sorte que les apprenants soient plus capables d'utiliser la langue cible pendant l'exécution de la tâche (East, 2021). Il est aussi possible d'utiliser de l'input écrit ou oral (des sources authentiques) ou de donner un exercice préparatoire à faire à la maison, avant le cours, pour pouvoir consacrer plus de temps à l'interaction pendant les cours (Willis, 1996 ; East, 2021).

Un autre but de la pré-tâche est de donner du temps de préparation aux apprenants pour réfléchir sur leur méthode d'aborder la tâche. Selon East (2021), le planning n'a pas seulement lieu pendant la tâche, mais aussi pendant la pré-tâche. Il dit que dans ce cas, l'utilisation de la langue cible n'est pas nécessaire. Faire un planning dans la langue maternelle peut aider à mieux préparer la tâche et à une exécution meilleure dans la langue cible.

Le cycle de tâche

Après la pré-tâche, les apprenants commencent le cycle de tâche. Ce cycle consiste en trois parties : la tâche, le planning et le rapportage. D'abord, les apprenants font l'exécution de la tâche. Il est possible d'utiliser des tâches pédagogiques comme étapes intermédiaires, parce que la tâche cible est souvent une tâche plus complexe (Van den Branden, 2006 ; 2022 ; Long, 2015; Nunan, 2004). Dans ce cas, ce cycle contient plusieurs mini-cycles. L'exécution de la tâche se fait en paires ou en groupes et les apprenants utilisent la langue cible comme langue de communication (East, 2021 ; Willis, 1996). Dans cette phase, le professeur les aide par exemple à formuler des phrases, mais il ne corrige pas les erreurs des apprenants (Willis, 1996). Il peut intervenir ou expliquer quelque chose quand les apprenants en ont besoin pour continuer l'exécution de la tâche (Van den Branden, 2006 ; 2022). Pendant et après l'exécution de la tâche, les apprenants vont aussi faire un planning pour décider comment ils vont faire le rapportage ou la présentation de leur processus et de leurs résultats en classe. Cela peut se faire oralement ou à l'écrit.

La post-tâche

Dans la partie post-tâche il y a plusieurs possibilités. Pendant la post-tâche les apprenants peuvent refléter sur leur processus d'apprentissage et sur la manière dont ils ont exécuté la tâche. De plus, dans cette phase le professeur peut mettre l'accent sur la forme et expliquer des règles de grammaire que les élèves ont rencontrées pendant l'exécution de la tâche (Willis, 1996 ; East, 2021). La différence entre cette focalisation sur la forme (*focus on form*) et la focalisation sur les formes (*focus on forms*) dans l'enseignement traditionnelle, est que la grammaire à traiter vient des apprenants et pas du professeur. Le professeur explique seulement les règles des structures que les apprenants ont rencontrées en faisant la tâche et qu'ils ne maîtrisent pas encore. Donc, cette partie de la tâche ne peut pas être préparée avant de commencer le cycle de la tâche (Long, 2000). L'enseignement de la forme explicite à la fin de la séquence de la tâche est recommandé pour deux raisons. D'abord, si on expliquait la forme au début de la tâche, les apprenants pourraient perdre de vue l'objectif communicatif de la tâche et l'interpréter comme un exercice grammatical. Deuxièmement, en faisant la tâche les apprenants remarquent eux-mêmes les lacunes dans leurs connaissances et seront probablement plus réceptifs à vouloir les combler (Payant & Michaud, 2020).

Optionnellement, les apprenants peuvent refaire la tâche avec d'autres partenaires ou écouter l'enregistrement de la tâche. Cela les aide à améliorer leur exécution de la tâche et la réécoute est un moyen de focaliser sur la langue (Willis, 1996). Ellis et al. (2019) ajoutent que la répétition de la tâche diminue la charge cognitive et améliore l'aisance et la complexité.

1.2.4 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

En créant des tâches, le Cadre Européen Commun de Références peut servir très bien comme outil pour déterminer les objectifs d'apprentissage. Le CECR a formulé des descripteurs qui sont souvent utilisés comme point de départ et objectif d'apprentissage d'une tâche (Conseil d'Europe, 2018 ; Fasoglio et al., 2015).

Rosen (2009) explique que la notion de tâche à accomplir est en effet au cœur du CECR. Le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. Pour pouvoir accomplir des tâches avec succès, ils ont besoin de l'ensemble de leurs compétences, de leurs talents et de leurs ressources. Le CECR n'impose aucune approche didactique, mais les descripteurs de compétences sont très utiles pour l'approche par tâches. Rosen (2009) souligne que dans l'approche par tâches, les actions doivent être motivées par un objectif communicatif et avoir un résultat tangible. Cela est aussi écrit dans le volume complémentaire, publié en 2018. Dans cette publication, les auteurs affirment que le CECR est « *un outil destiné à aider la planification des programmes, de cours et d'examens en partant de ce que les apprenants ont besoin de savoir-faire avec le langage* » en utilisant des descripteurs 'Je peux (faire)'. (Conseil d'Europe, 2018). Le CECR dit que les descripteurs peuvent être utilisés pour concevoir des tâches ciblées et collaboratives, mais aussi pour observer et (auto)évaluer l'usage de la langue par les apprenants pendant la tâche. Dans cette recherche, nous allons utiliser le CECR comme un tel outil, c'est-à-dire utiliser les descripteurs pour créer des objectifs d'apprentissage pour les tâches et pour l'autoévaluation par les apprenants.

À part des descripteurs de compétences et la focalisation sur les tâches, le volume complémentaire du CECR parle aussi de l'importance des activités et des stratégies langagières communicatives qui remplacent les quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) par quatre modes de communication (réception, production, interaction et médiation). Ces modes de communication sont plus proches de l'usage de la langue dans la vie réelle et fondées sur l'interaction et la co-construction du sens (Conseil d'Europe, 2018).

Malgré l'utilité des descripteurs de compétences du CECR, il faut noter que les réflexions didactiques qu'on trouve dans ce cadre portent surtout sur le rôle de l'apprenant comme acteur social dans des tâches réelles, tandis que la recherche sur l'approche par tâches s'intéresse surtout aux caractéristiques des tâches qui soutiennent l'apprentissage des langues (Payant & Michaud, 2020).

1.2.5 l'intégration de l'enseignement basé sur les tâches dans l'Enseignement ciblé

Après avoir discuté l'approche par tâches, les caractéristiques et le déroulement de la tâche, il nous reste la question comment l'enseignement basé sur les tâches peut être approprié pour cette école. Dans l'approche par tâches, l'accent est mis sur la dimension sociale du processus d'apprentissage. L'interaction joue un rôle primordial et le système scolaire avec les heures flexibles est le cadre idéal pour travailler aux tâches dans des petits groupes. Selon l'approche par tâche, on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres. Chaque élève peut se développer à son propre niveau, mais la

dimension sociale aide aussi à apprendre des autres élèves. En travaillant sur une tâche dans un groupe, il faut aussi prendre la responsabilité au sein de ce groupe. Cela va très bien avec la vision de l'enseignement ciblé, dans laquelle les élèves ont la responsabilité pour leur processus d'apprentissage et dans laquelle leur autonomie et leur auto-gestion sont stimulées.

Au niveau des cours, un point positif est que l'approche par tâches ne nécessite pas un grand nombre de cours fixes. Les élèves n'ont pas besoin de beaucoup d'instruction directe du professeur, mais surtout d'aide et de feed-back pendant qu'ils travaillent aux tâches. Les heures flexibles sont très convenables pour ce rôle du professeur. De plus, comme l'approche par tâches permet aussi de mettre l'accent sur le processus et pas seulement sur le résultat, elle est assortie aux ambitions que l'école a décrites dans son plan scolaire.

Finalement, l'utilisation des descripteurs du CECR est un bon point de départ pour construire des tâches et pour intégrer ces tâches dans l'Enseignement ciblé pour enseigner le français.

L'Enseignement ciblé à De Nieuwe Veste utilise déjà des objectifs d'apprentissage pour diriger les activités des élèves.

Dans cette section nous avons regardé de plus près la tâche, ses caractéristiques, les différents types de tâches, le déroulement d'une tâche et le rôle du CECR pour finir à une description des possibilités d'intégration de l'approche par tâches dans l'Enseignement ciblé à De Nieuwe Veste. Maintenant, il nous reste encore de traiter la théorie sur la motivation et l'autodétermination dans la section suivante.

1.3 La motivation

La motivation est un aspect important dans le succès de l'apprentissage d'une langue peut-être même l'élément le plus important (Van Lier, 1996 ; Dörnyei, 2002 ; Ellis et al., 2019). Dans cette recherche, nous essayons de motiver les élèves en utilisant l'approche par tâches. Pour pouvoir augmenter la motivation, il faut d'abord savoir la place de la motivation dans cette approche. Puis, il est important de déterminer la manière dont les élèves sont motivés. C'est pourquoi nous discutons d'abord l'approche orientée vers le processus et puis les différents types de motivation dans cette section. Ensuite, nous allons regarder de plus près la motivation intrinsèque et le rôle des aspects de la théorie de l'auto-détermination là-dedans.

1.3.1 L'approche orientée vers le processus et l'approche par tâches

Dörnyei (2002) dit que le point de départ pour stimuler la motivation est de créer des conditions motivationnelles de base dans la classe de langue. Pour pouvoir utiliser des stratégies de motivation avec succès, il faut d'abord avoir certaines préconditions. Selon lui, ces conditions sont un comportement approprié du professeur et une bonne relation avec les élèves, une ambiance agréable et favorable dans la classe et un groupe d'apprenants cohésif avec des normes de groupe appropriés. Le cadre des stratégies motivationnelles qu'il propose pour la pratique de l'enseignement d'une

deuxième langue se trouve dans la Figure 2. Après avoir créé des conditions motivationnelles de base, il s'agit d'abord de générer de la motivation. Puis, cette motivation doit être maintenue et protégée et finalement il faut encourager une rétrospection positive qui peut déterminer des motivations futures.

Dörnyei a développé un modèle qui a comme base que la motivation varie temporellement et est influencée par plusieurs éléments contextuelles. Ce modèle s'appelle « *l'approche orientée vers le processus* » (*proces-oriented approach*) (Ellis et al., 2019). Selon Dörnyei (2002), on peut diviser la motivation pour la tâche en deux types : un type stable et indépendant de la tâche et un type spécifique à la situation et dépendant de la tâche. Le premier type est la motivation générale, comme l'intérêt pour le sujet et le deuxième type est dépendante de la situation, par exemple le défi de la tâche. La motivation n'est pas statique mais elle change pendant l'exécution de la tâche sous l'influence des éléments contextuelles. De plus, les différences individuelles jouent un rôle dans la motivation pour la tâche. Ainsi, la motivation initiale pour la tâche peut changer pendant l'exécution de la tâche dans un groupe, aussi parce que la motivation est influencée par celle des autres apprenants. La motivation est alors coconstruite et orientée vers le processus.

Cette approche de Dörnyei (2002) a trois phases distinctes du processus motivationnel : la phase pré-actionnelle, la phase actionnelle et la phase post-actionnelle (Figure 3). Ces phases correspondent aux étapes décrites dans la Figure 2. Dans la phase pré-actionnelle, la motivation doit être générée, par exemple en choisissant les objectifs d'apprentissage ou les membres du groupe. Cette motivation est aussi appelée « motivation de choix ». Pendant la phase actionnelle, la motivation appelée « exécutive » doit être maintenue et protégée des influences distrayantes, comme les pensées hors-tâche, les conditions physiques ou l'anxiété. Finalement, pendant la phase post-actionnelle (aussi appelée « la rétrospection motivationnelle ») il s'agit d'une évaluation du processus qui va déterminer les activités pour lesquelles les apprenants seront motivés à poursuivre dans l'avenir.

L'approche orientée vers le processus peut aussi lier la motivation à l'enseignement basé sur les tâches. L'approche par tâches suit les mêmes phases que le processus motivationnel, selon Dörnyei (2002). Pendant l'étape pré-actionnelle ou pré-tâche, il faut générer la motivation en fixant des objectifs et faire un plan pour l'exécution de la tâche. Pendant cette étape, il est important d'offrir des choix pour stimuler l'autonomie (Van den Branden, 2022). Puis, pendant l'étape actionnelle, le progrès de la tâche et le feedback positif peuvent maintenir la motivation (Dörnyei, 2002). La focalisation sur la signification (*focus on meaning*) aide aussi à augmenter la motivation (Van den Branden, 2022 ; Ellis et al., 2019). Finalement, dans l'étape post-actionnelle ou post-tâche, les élèves peuvent évaluer leurs expériences et formuler une motivation pour les tâches futures. Ces concordances entre le modèle de l'approche orientée vers le processus et le cadre de l'approche par tâches montrent que l'approche par tâches est très adaptée pour travailler la motivation.

Dans le cadre des recherches qui sont faites sur la motivation et l'approche par tâches, East (2017) désigne une recherche de Van den Branden et al. (2007) qui est faite dans trois écoles primaires où l'approche par tâches a causé des niveaux de participation et de motivation plus élevés. La répétition des tâches a aidé à diminuer l'anxiété et à augmenter la confiance et la motivation des apprenants. De plus, il dit que Van den Branden a travaillé avec des professeurs de langue en 2009 qui étaient, après l'intervention, tous favorables à l'approche par tâches. Ils l'ont jugé efficace et stimulant la motivation extrinsèque et intrinsèque (East, 2017). Dans son livre plus récent, East (2021) dit que Leaver and Willis (2004) ont trouvé des effets semblables dans l'enseignement des langues internationales. Dans une initiative sur les langues slaves, ils ont vu que l'engagement des apprenants a augmenté et qu'ils osent prendre plus de risques. Dans les évaluations, ils disent que les apprenants ont aimé les tâches et qu'ils ont appris quelque chose des tâches. Dans une autre initiative sur l'espagnol, les apprenants ont affirmé que les tâches étaient engageantes, informatives, vraiment amusantes et très intéressantes. Une dernière initiative dans des cours de japonais montre que les tâches sont un bon choix pour motiver les apprenants et pour promouvoir des niveaux de compétence plus élevés.

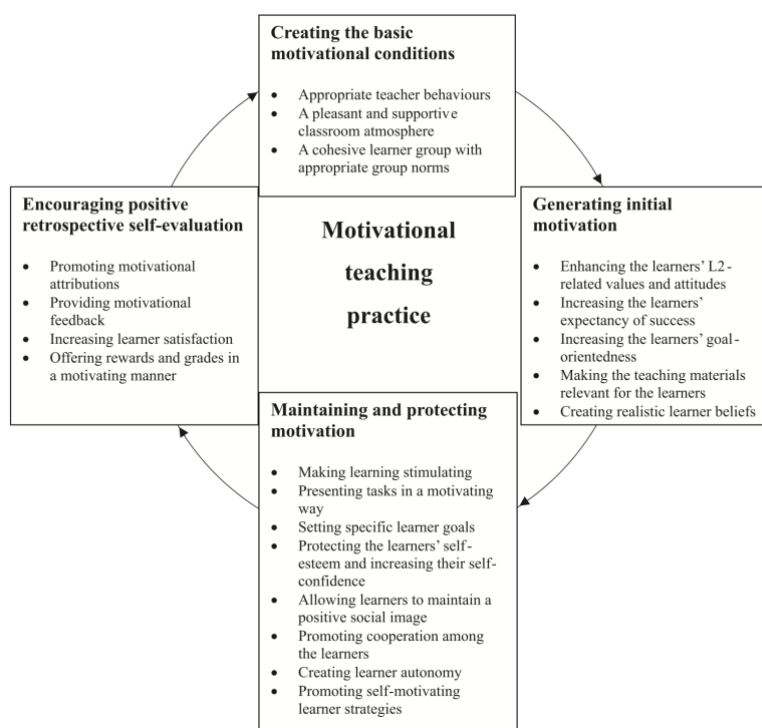


Figure 2: le cadre des stratégies motivationnelles pour l'enseignement L2 selon Dörnyei (2002)

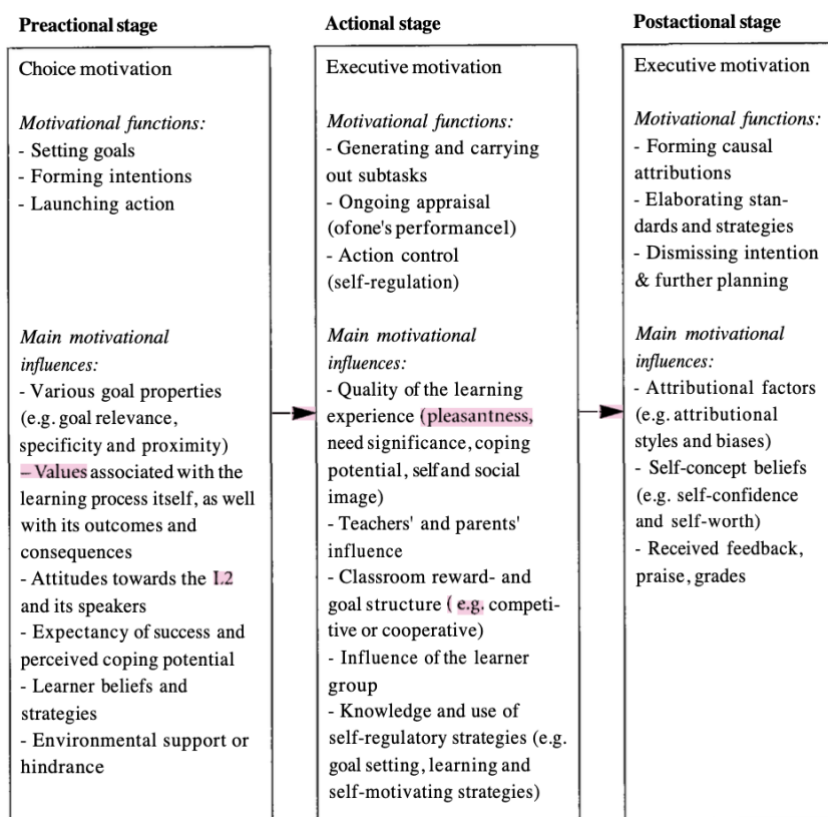


Figure 3: le processus motivationnel selon Dörnyei (2002)

1.3.2 Les types de motivation et la théorie de l'autodétermination

La motivation joue alors un rôle dans le succès de l'enseignement des langues et dans les trois phases de l'approche par tâches, mais il faut noter qu'il y a différentes sortes de motivation dont l'une est plus importante que l'autre. Pour montrer les différents types de motivation, nous nous basons sur la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000) qui est schématiquement représentée dans la Figure 4. Dans ce modèle, on voit les trois types de motivation : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. L'amotivation veut dire que l'apprenant n'est pas du tout motivé. La motivation extrinsèque peut être divisée en motivation externe et motivation interne. La motivation externe est causée par des effets de pression externe ou interne et la motivation identifiée est basée sur des sentiments internes autres que l'intérêt ou le plaisir, par exemple parce qu'on trouve que c'est important ou utile. Dans la motivation extrinsèque il y a alors plusieurs gradations de régulation. Plus la motivation est internalisée, plus l'apprenant ressent de l'autonomie et plus la motivation est effective (Niemic & Ryan, 2009 ; Seifert & Sutton, 2012). La motivation intrinsèque est seulement atteinte par l'intérêt personnel et le plaisir de faire une activité. La motivation intrinsèque joue le rôle le plus important dans l'apprentissage, mais est aussi le plus difficile à atteindre. (Seifert & Sutton, 2012 ; Dörnyei, dans Bimmel et al., 2008 ; Niemic & Ryan, 2009 ; Van Lier, 1996 ; Nunan, 2004 ; Van den Branden, 2022). Pour pouvoir influencer la motivation des apprenants, il est d'abord important de savoir quel type de motivation est dominant chez l'élève. Il y a différents outils et questionnaires pour découvrir le type de motivation dominant, comme l'outil *Situational Motivational Scale (SIMS)* qui est créé et validé par Guay, Vallerand et Blanchard (2000).

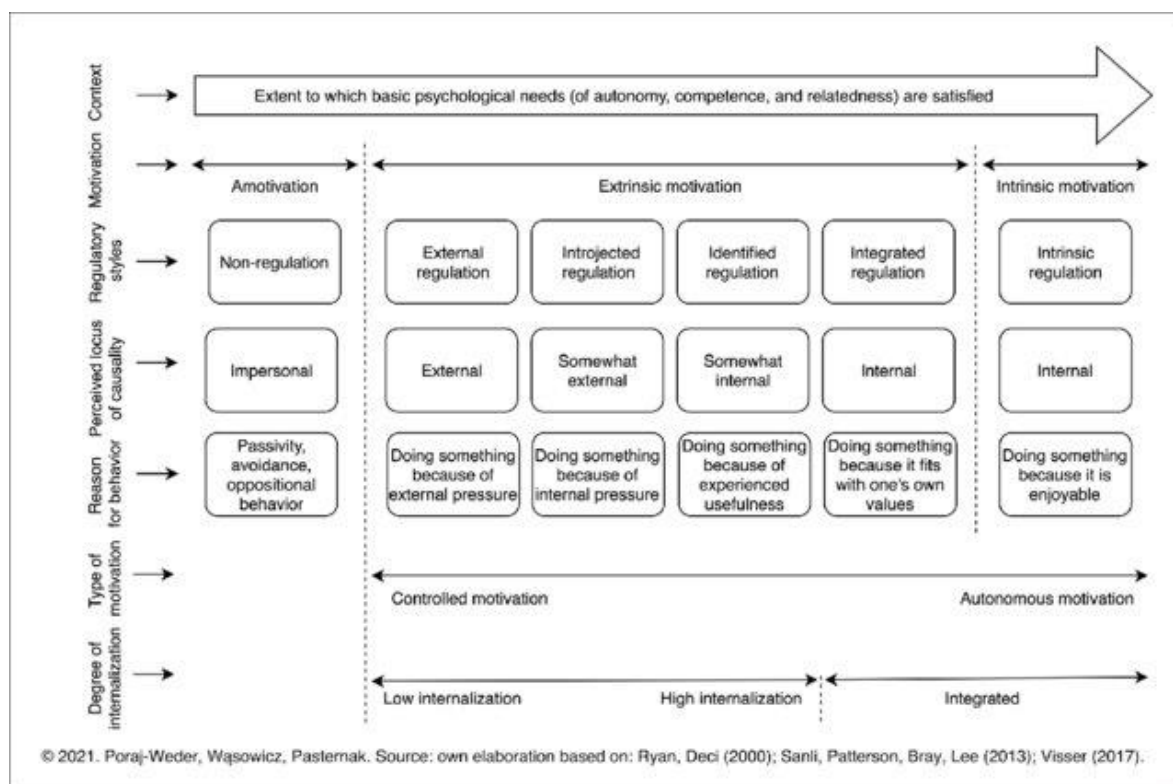


Figure 4 : la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000) et les types de motivation

La théorie de l'autodétermination ne distingue pas seulement différents types de motivation, mais elle dit aussi que la motivation est stimulée par les besoins psychologiques de base, à savoir l'autonomie, la compétence et la relation. Le renforcement de ces trois aspects rend la motivation plus internalisée. Cela veut dire que la motivation peut être déplacée sur l'échelle de l'amotivation vers la motivation intrinsèque. La tension et le stress sont des éléments démotivants (Seifert & Sutton, 2012 ; Niemiec & Ryan, 2009 ; Deci & Ryan, 2000). Le besoin de l'autonomie veut dire que l'apprenant veut éprouver une certaine liberté. Le besoin de compétence concerne d'un sentiment d'être capable et assez compétent de faire une tâche. Le besoin de la relation est le besoin de se sentir connecté, impliqué et engagé dans la tâche et avec les autres. Un dernier facteur important est le plaisir. La motivation intrinsèque est seulement possible quand l'apprenant éprouve du plaisir en apprenant ou en faisant une tâche. Cette théorie nous aide alors à déterminer de quelle manière un apprenant est motivé, mais aussi l'influence du plaisir et du sentiment de compétence, d'autonomie et de relation sur la motivation intrinsèque. Par l'utilisation d'une approche par tâches, nous avons pour but d'augmenter la motivation intrinsèque. Ce type de motivation a une grande importance dans l'Enseignement ciblé, parce qu'on donne beaucoup d'autonomie et de responsabilité aux élèves. Ils doivent alors être capable de réguler leur apprentissage eux-mêmes (Self-Regulated Learning).

2. La méthodologie

2.1 Les participants

La recherche est menée au lycée De Nieuwe Veste à Hardenberg en seconde (quatrième année) du niveau havo et vwo. Tous les élèves qui ont le français comme matière ont participé. Il s'agit d'onze élèves, dont trois garçons et huit filles, à l'âge de 14 à 16 ans.

2.2 La méthode

Dans cette recherche, nous insistons sur l'auto-évaluation des compétences langagières des élèves et sur leur motivation. Nous avons décidé de ne pas intégrer les effets sur le niveau et les résultats scolaires des élèves. Cela pourrait être très intéressant, mais pour pouvoir tirer des conclusions sur le niveau et les résultats scolaires, il faut faire une étude longitudinale sur ce sujet. Pour cette recherche, nous avons alors décidé de mettre l'accent sur la motivation et l'auto-évaluation selon les descripteurs de compétences du Cadre Européen Commun de Références. Cette recherche pourrait être suivie par une recherche longitudinale pour étudier et analyser les résultats scolaires et le niveau de langue des élèves. Le but de cette recherche est de voir si l'approche par tâches est assortie au système scolaire de l'apprentissage ciblé et si cette approche peut augmenter la motivation et les compétences langagières des élèves selon eux-mêmes. Pour faire cela, nous avons fait une intervention dans laquelle les élèves ont travaillé sur des tâches pendant quelques semaines. Le professeur les a observés pendant le travail. Pour mesurer l'effectivité, les compétences langagières et la motivation, nous avons fait une pré-mesure, des questionnaires après chaque tâche et une évaluation après l'intervention. Les manières d'évaluation que nous avons utilisées pour répondre aux questions de recherche se trouvent dans le Tableau 1. Nous les expliquons plus en détail dans les sections 2.2.2, 2.2.3 et 2.2.4, après avoir discuté l'intervention que nous avons fait dans la section 2.2.1.

Question de recherche	La pré-mesure	Pendant l'intervention	La post-mesure
L'effectivité : Comment et dans quelle mesure l'enseignement basé sur les tâches peut être effectivement intégré dans le système scolaire à l'école De Nieuwe Veste à Hardenberg ?	Enquête : partie sur l'effectivité	Entretien de groupe Formulaires d'observation pendant l'exécution de chaque tâche	Enquête : partie sur l'effectivité
Les compétences langagières : Quel est l'effet de l'enseignement basé sur les tâches sur les compétences langagières des élèves, selon eux-mêmes ?	Enquête : Auto-évaluation descripteurs du CECR	Entretien de groupe après chaque tâche	Enquête : Auto-évaluation descripteurs du CECR
Le type de motivation : Quel est l'effet de l'enseignement basé sur les tâches sur la manière dont les élèves sont motivés pour apprendre le français ?	Enquête : l'outil de motivation (SIMS)		Enquête : l'outil de motivation (SIMS)

La motivation intrinsèque : Quel est l'effet de l'enseignement basé sur les tâches sur la motivation intrinsèque (le plaisir, le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie et l'absence d'un sentiment de tension) ?		Intrinsic Motivation Inventory (IMI) Entretien de groupe	
---	--	---	--

Tableau 1: les instruments de mesure par question de recherche

2.2.1 L'intervention

Pendant l'intervention, les élèves ont travaillé dans des groupes de trois ou quatre élèves sur deux grandes tâches qui contenaient plusieurs petites tâches autour des thèmes 'sport' et 'art/culture/voyages' (annexe 2 et 3). Dans la première tâche, les élèves ont lu des textes sur des sports et ils ont choisi un sport par groupe pour en faire une vidéo d'instruction. À l'aide de cette vidéo, les autres élèves ont pratiqué ce sport. Dans la deuxième tâche, les élèves ont composé un programme d'un jour pour une excursion à Paris. Pour faire cela, ils ont choisi un musée, un restaurant et un jeu d'évasion. Ils ont présenté leur programme et l'argumentation de leurs choix en classe.

Les tâches ont été construites selon les conditions et les caractéristiques désignées dans le cadre théorique. Chaque tâche commence avec un cadre où nous avons indiqué une description, les objectifs à atteindre (selon le CECR), le résultat attendu et les paramètres (Van den Branden, 2006). Puis, la tâche est divisée en trois parties : la pré-tâche, la tâche (qui contient les activités, le planning et le rapportage) et la post-tâche (Willis, 1996), qui contient une évaluation du processus et du résultat. Finalement, nous avons ajouté une partie 'sources et matériaux' et un planning proposé par le prof, ce qui est une spécification des paramètres du cadre au début de la tâche.

Dans le tableau 2 nous avons mis les autres critères d'une tâche que nous avons présentés dans le cadre théorique de cette recherche. Pour chaque tâche, nous avons indiqué comment elle satisfait à ces critères.

Critère	Tâche 1	Tâche 2
Input	Textes sur les sports Vidéos d'instruction	Sites web des musées, des jeux d'évasion Tripadvisor et application pour les transports en commun
Output/production créative	Vidéo d'instruction	Pages du livret d'excursion et présentation
Interaction	Oui, l'échange des textes, argumenter les préférences, le travail à la vidéo	Oui, l'échange des musées et des jeux d'évasion, argumenter les préférences, formuler des critères pour le restaurant, préparer le texte et la présentation
Authenticité	Les sports existent, sont assez inconnus et les élèves les ont pratiqués à l'aide des vidéos de leurs <i>peers</i>	L'excursion va avoir lieu l'année prochaine et le musée, le restaurant et le jeu d'évasion sont incorporés dans le programme
Rejoindre aux intérêts des élèves	Oui, les élèves ont pu choisir un sport qu'ils trouvaient intéressant	Oui, les élèves aimeraient aller à Paris et choisir les activités du programme de l'excursion
Focalisation sur le sens communicative	Le but de la vidéo est d'expliquer clairement le sport aux autres	Le but est la présentation des activités choisies et l'argumentation du groupe
Écart (d'information, de raisonnement ou d'opinion)	Écart d'information (chaque élève a lu un seul texte)	Écart d'information (chaque élève a recherché un autre musée/jeu d'évasion)

	Écart d'opinion (les élèves doivent choisir un seul sport)	Écart d'opinion (les élèves doivent choisir un seul musée/jeu) Écart de raisonnement (les élèves doivent décider sur les critères d'un restaurant)
Résultat communicatif (fermé/ouvert, convergent/divergent)	Vidéo d'instruction : ouvert (la forme est libre, à condition que l'instruction soit claire) et convergent (le groupe doit choisir un seul sport et faire une seule vidéo)	Pages du livret d'excursion et présentation du programme : semi-ouvert (la forme est fixe, mais le contenu est libre) et convergent (le groupe doit présenter un seul programme)
Information à échanger (unidirectionnel/bidirectionnel, monologique/dialogique)	Bidirectionnel et dialogique dans le processus : chaque élève a de l'information à échanger dans le groupe et il faut en discuter Le résultat est unidirectionnel et monologique : une vidéo pour les <i>peers</i>	Bidirectionnel et dialogique dans le processus : chaque élève a de l'information à échanger dans le groupe et il faut en discuter Le résultat est unidirectionnel et monologique : une présentation
Interdépendance des tâches	L'échange des textes et regarder les vidéos exemplaires avant de choisir un sport et de créer une vidéo eux-mêmes	Les petites tâches (choisir un musée, un jeu d'évasion, un restaurant, la route) mènent à la tâche finale (la présentation du programme)
Recyclage	-	Échanger de l'information et décider sur un seul musée/jeu d'évasion en groupe, comme ils ont fait dans la première tâche avec les sports
Reproduction vers création	D'abord lire et regarder, puis créer une propre vidéo	D'abord lire, regarder et parler en groupe et puis écrire et présenter
Le mode rhétorique	Description des sports, argumentation, faire une instruction	Description des musées/jeux, argumentation, rapportage à l'écrit et présentation
Focalisé ou non-focalisé	Non-focalisé	Non-focalisé
Types de tâche	Tâche de comparaison Tâche créative	Tâche de comparaison Tâche pour résoudre un certain écart Tâche créative

Tableau 2: la manière dont les critères d'une tâche ont été intégrés dans les deux tâches

2.2.2 La pré-mesure

Avant l'intervention, les élèves ont rempli une enquête en ligne. Cette enquête consiste en trois parties : des questions sur l'effectivité, une auto-évaluation des compétences langagières et l'outil de motivation.

Pour obtenir des données sur l'effectivité, nous avons posé des questions sur le nombre de cours flexibles et le nombre d'heures que les élèves consacrent aux exercices et à l'apprentissage du français, ainsi que des questions sur leurs activités pendant les heures flexibles. Pour obtenir une image de la conception des élèves de leur propre niveau, les élèves ont dû indiquer s'ils maîtrisent déjà les compétences qui seront traitées dans les tâches. Finalement, l'enquête détermine de quelle manière les élèves sont motivés pour apprendre le français à l'aide de *l'outil de motivation*, créé par Oberon en coopération avec l'université d'Utrecht et l'université de Leiden (annexe 1). Cet outil mesure les quatre sortes de motivation et montre dans quelle mesure les élèves sont motivés et si cette motivation est surtout intrinsèque, internalisée ou extrinsèque. L'outil est la version néerlandaise du *Situational Motivational Scale (SIMS)* qui est créé et validé par Guay, Vallerand et Blanchard (2000).

2.2.3 Pendant l'intervention

Pendant l'intervention, les élèves ont travaillé sur les tâches dans les cours de contact et dans des cours flexibles. Le professeur les a accompagnés et observés à l'aide d'un simple formulaire d'observation (annexe 4). Cette observation a pour but de contrôler l'exécution de l'intervention, mais aussi de voir si le travail par tâches est effectif. Le formulaire d'observation est basé sur une partie de l'instrument d'observation ICALT et les exigences de l'approche par tâches. ICALT est une abréviation de *International Comparative Analysis of Learning and Teaching* et c'est un instrument valide pour observer l'effectivité pédagogique et didactique d'un cours (Van de Grift, 2007). La seule partie de l'instrument d'observation ICALT que nous avons utilisée, porte sur l'engagement et la participation des élèves, parce qu'il s'agit d'une observation du travail en groupe. On a ajouté des critères qui sont importants dans l'approche par tâches, comme l'apprentissage actif (Long, 2015), l'utilisation de la langue cible comme langue de communication (East, 2021 ; Willis, 1996), demander de l'aide au professeur (Van den Branden, 2006), la coopération et l'interaction (Van den Branden, 2016 ; Ellis et al., 2019) et l'intérêt et la motivation (Dörnyei 2002 ; Van den Branden, 2006 ; Ellis, 2009 ; East, 2021).

Pour mesurer l'effet de l'approche par tâches sur la motivation intrinsèque, les élèves ont rempli le questionnaire *Intrinsic Motivational Inventory* de Deci & Ryan (2000) après chaque tâche. Dans ce questionnaire, les sentiments de compétence, d'autonomie, de tension et de plaisir sont mesurés. Malheureusement, il ne contient pas de questions sur le sentiment de relation, parce que ces questions n'ont pas pu être validées (Ostrow & Heffernan, 2018).

L'effectivité et la motivation intrinsèque ne sont pas seulement évalué à l'aide des observations et du questionnaire, mais aussi par un entretien de groupe après chaque tâche. Nous avons fait ces entretiens à l'aide de deux '*one question surveys*' (Bloemert, 2019) dans l'application Mentimeter. Les élèves ont répondu individuellement à la question « *Quels sont les avantages de l'approche par tâches ?* » et après le professeur a discuté les réponses en classe et les élèves ont pu commenter et réagir. Ensuite, le professeur a fait la même chose pour la question « *Quels sont les désavantages de l'approche par tâches ?* ». De cette manière, toutes les réactions individuelles des élèves sont enregistrés (annexe 5) et on donne une voix à chaque élève dans un entretien de groupe. De plus, l'enregistrement de ces réactions individuelles aide le professeur à évaluer la tâche et le processus.

2.2.4 La post-mesure

Après l'intervention, les élèves ont rempli de nouveau la même enquête qu'avant de travailler à l'approche par tâches. Nous avons comparé les résultats de ces deux enquêtes pour voir s'il y a une différence entre leurs activités, l'effectivité de ces activités, leur motivation et leurs compétences avant et après avoir travaillé à l'approche par tâches. De cette manière, nous pouvons voir l'auto-évaluation de l'effectivité des élèves pendant les cours, la manière dont et la mesure dans laquelle ils sont motivés pour la matière et si les tâches ont aidé à réussir les compétences langagières prévues.

3. Les résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats de notre recherche. D'abord, nous décrivons les résultats de l'enquête de la pré-mesure sur l'effectivité, la motivation et les compétences. Puis, nous traitons les observations et l'évaluation de chaque tâche et son effet sur la motivation intrinsèque. Nous finissons par une description des résultats de l'enquête de la post-mesure sur l'effectivité, la motivation et les compétences de la même façon que la description des résultats de la pré-mesure.

3.1 La pré-mesure

Les résultats de l'enquête remplie par les élèves pendant la pré-mesure consistent en trois parties : l'effectivité pendant les cours, la motivation et les compétences langagières traitées dans les tâches.

3.1.1 L'effectivité

La plupart des participants suivent deux ou trois heures flexibles pour le français par semaine. Il n'y a aucun élève qui en suit plus de trois par semaine. (Figure 5). Pendant ces heures flexibles, ils apprennent surtout du vocabulaire et ils bavardent avec d'autres élèves. Les autres activités fréquentes sont les exercices de grammaire et la lecture d'un livre français (Tableau 3).



Figure 5: La moyenne du nombre d'heures flexibles consacrées au français par semaine avant l'intervention

Élève	1	2	3
1	Woordjes leren	Schrijfoopdrachten maken	Grammatica-oefeningen maken
2	Kletsen met klasgenoten	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Vragen stellen aan de docent
3	Grammatica-oefeningen maken	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Schrijfoopdrachten maken
4	Woordjes leren	Schrijfoopdrachten maken	Kletsen met klasgenoten
5	Kletsen met klasgenoten	Vragen stellen aan de docent	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten
6	Woordjes leren	Kletsen met klasgenoten	Een Frans boek lezen
7	Een Frans boek lezen	Kletsen met klasgenoten	Woordjes leren

8	Kletsen met klasgenoten	Een Frans boek lezen	Woordjes leren
9	Een Frans boek lezen	Grammatica-oefeningen maken	Woordjes leren
10	Kletsen met klasgenoten	Woordjes leren	Grammatica-oefeningen maken
11	Woordjes leren	Grammatica-oefeningen maken	Een Frans boek lezen

Tableau 3: les activités auxquelles les élèves consacrent le plus de temps pendant les heures flexibles

Généralement, ils consacrent moins d'une heure par semaine à faire des devoirs pour le français à la maison. Il n'y a aucun élève qui y consacre plus de trois heures par semaine (Figure 6). À la maison, ils travaillent surtout au vocabulaire et aux exercices de grammaire (Tableau 4).



Figure 6: La moyenne du temps consacré aux devoirs pour le français par semaine avant l'intervention

Élève	1e	2e	3e
1	Woordjes oefenen en leren	Schrijfvaardigheid	Spreekvaardigheid
2	Grammatica oefenen en leren	Woordjes oefenen en leren	Spreekvaardigheid
3	Grammatica oefenen en leren	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Schrijfvaardigheid
4	Woordjes oefenen en leren	Literatuurgeschiedenis (vwo)	Spreekvaardigheid
5	Woordjes oefenen en leren	Grammatica oefenen en leren	Een Frans leesboek lezen
6	Een Frans leesboek lezen	Woordjes oefenen en leren	Grammatica oefenen en leren
7	Een Frans leesboek lezen	Woordjes oefenen en leren	Leesvaardigheid
8	Woordjes oefenen en leren	Grammatica oefenen en leren	Een Frans leesboek lezen

9	Een Frans leesboek lezen	Grammatica oefenen en leren	Woordjes oefenen en leren
10	Leesvaardigheid	Een Frans leesboek lezen	Grammatica oefenen en leren
11	Grammatica oefenen en leren	Woordjes oefenen en leren	Een Frans leesboek lezen

Tableau 4: les activités auxquelles les élèves consacrent le plus de temps comme devoirs à la maison

Les élèves évaluent leur effectivité pendant les heures flexibles comme ‘sous la moyenne’ ou ‘moyenne’ avec un score moyen de 2,82 sur une échelle de 5 (Figure 7). La plupart des élèves explique que leur effectivité pendant les heures flexibles varie, mais qu’ils ne font pas grand-chose et qu’ils bavardent beaucoup en général (Tableau 5).

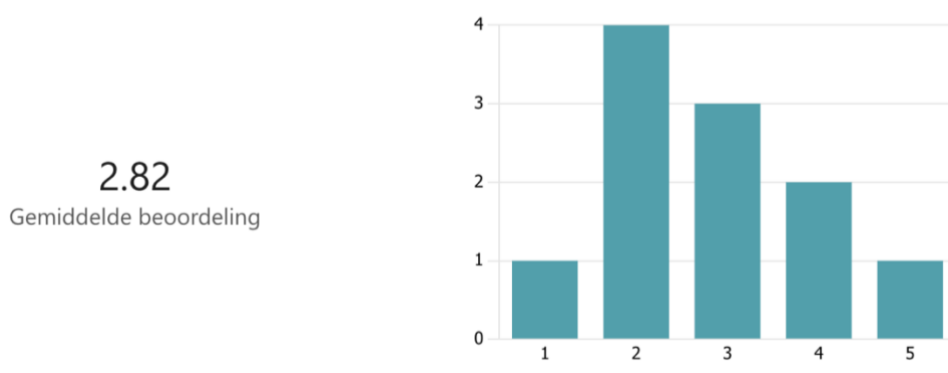


Figure 7: l'auto-évaluation des élèves de leur effectivité pendant les heures flexibles

Élève 1	Ik doe niet altijd wat maar als ik wat doe doe ik het goed
Élève 2	Ik heb lessen dat ik actief dingen doe, maar soms doe ik ook heel weinig
Élève 3	Omdat de flexen bij mevrouw sieljes vaak heel rustig zijn en je gewoon stil aan het werk kunt
Élève 4	Ik kan veel meer doen dan alleen woordjes oefenen of kletsen, door juist meer opdrachten te doen
Élève 5	Ik doe niet veel in de flexen een enkele keer werk ik echt, de rest van de tijd ben ik meer aan het praten
Élève 6	Omdat ik niet altijd heel veel doe maar soms wel dus het verschilt
Élève 7	Omdat het meestal wel erg gezellig is in de flexen oeps...
Élève 8	Ik doe eigenlijk niet zo heel veel maar ik doe meestal wel iets dus daarom geen 1 ster
Élève 9	Ik zit niet vaak in de Frans flexuren, maar als ik er wel zit dan doe ik ook oprecht wat nuttigs.
Élève 10	Omdat als ik iets doe ik ver kom, maar ik een groot deel van de tijd ook niks doe.
Élève 11	Ik probeer zoveel mogelijk met mijn eigen werk bezig te houden, en vragen te stellen zo nodig daarom de 5 sterren

Tableau 5: l'argumentation des élèves pour leur score donné dans la figure 7.

3.1.2 La motivation

Pour la partie de l'enquête qui porte sur la motivation, nous avons utilisé les questions de *l'outil de motivation*, créé par Oberon en coopération avec l'université d'Utrecht et l'université de Leiden (annexe 1), qui est la version néerlandaise du *Situational Motivational Scale (SIMS)* (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Les résultats se trouvent dans les Tableaux 6 et 7.

La moyenne et l'écart-type par question			
Questions	Échelle	Moyenne	Écart-type
Question 1	la motivation intrinsèque	3,00	0,89
Question 5	la motivation intrinsèque	2,64	1,29
Question 9	la motivation intrinsèque	2,73	0,65
Question 13	la motivation intrinsèque	3,09	0,94
Question 2	la motivation identifiée	3,36	1,12
Question 6	la motivation identifiée	3,18	0,87
Question 10	la motivation identifiée	3,36	1,12
Question 14	la motivation identifiée	2,73	0,65
Question 3	la motivation externe	3,55	1,44
Question 7	la motivation externe	3,64	1,36
Question 11	la motivation externe	2,82	1,08
Question 15	la motivation externe	3,18	1,25
Question 4	l'amotivation	2,45	1,29
Question 8	l'amotivation	2,82	1,25
Question 12	l'amotivation	2,45	1,29
Question 16	l'amotivation	2,36	1,29

Tableau 6: La moyenne et l'écart-type par question du SIMS/outil de motivation

La fiabilité, la moyenne et l'écart-type par échelle			
Échelle	Fiabilité	Moyenne	Écart-type
1) la motivation intrinsèque	0,71	2,86	0,95
2) la motivation identifiée	0,82	3,16	0,96
3) la motivation externe	0,94	3,30	1,29
4) l'amotivation	0,91	2,52	1,25

Tableau 7: La fiabilité, la moyenne et l'écart-type par échelle du SIMS/outil de motivation

Pour tester la fiabilité des réponses des élèves, Guay, Vallerand et Blanchard (2000) ont utilisé Cronbach Alpha. Les questions sont groupées par type de motivation dans une catégorie et la variation parmi les réponses de chaque élève dans ces catégories donne une indication pour la fiabilité. Les réponses sont toutes fiables, mais les questions sur la motivation intrinsèque sont moins fiables que celles sur les autres sortes de motivation.

Les élèves sont surtout motivés de manière externe, mais l'écart-type est assez élevé et le nombre de participants est petit ce que rend la conclusion moins facile. La plupart des questions sur l'amotivation (question 4, 12 et 16) ont la moyenne la plus basse, ce qui indique que les élèves sont plus motivés que démotivés pour le français, mais pour ces questions l'écart-type est aussi assez élevé. Il en vaut de même pour les résultats sur les questions 3 et 7, qui portent sur la motivation externe. Ces questions ont la moyenne la plus élevée, mais en même temps aussi l'écart-type le plus élevé. Cela

montre qu'il s'agit d'une population très diverse, ce qui rend difficile de tirer des conclusions générales à propos de ce groupe.

3.1.3 Les compétences

Dans l'enquête, nous avons mis toutes les compétences langagières du CECR qui figurent dans les deux tâches. Les élèves ont répondu pour chaque compétence s'ils la maîtrisent déjà ou pas encore. Tous les résultats sont affichés dans l'annexe 7. Pour les compétences suivantes, cinq élèves ou plus ont répondu qu'ils ne les maîtrisent pas encore :

- Je peux lire rapidement des textes assez longs pour chercher l'information souhaitée et je peux rassembler de l'information des différentes parties d'un texte ou de plusieurs textes pour exécuter une certaine tâche (B1) ;
- Je peux lire des rapports sur des films, des livres, des concerts et cetera dans des journaux et des magazines qui sont écrits pour un public vaste et je peux comprendre les points principaux (B1) ;
- Je peux suivre des indications détaillées dans des documents oraux (B1) ;
- Je peux donner des indications orales et simples aux autres (A2) ;
- Je peux donner une explication et des arguments pour soutenir mon opinion ou mes actions en utilisant un langage simple (A2) ;
- Je peux communiquer dans le cadre d'une tâche simple qui demande un échange d'information directe et simple sur des sujets familiers (A2) ;
- Je peux échanger des opinions et comparer des choses et des gens à l'aide d'un langage simple (A2) ;
- Je peux faire des suggestions et répondre aux suggestions (A2).

Pour les compétences suivantes, tous les élèves ont répondu qu'ils les maîtrisent déjà :

- Je peux comprendre les informations principales d'un texte si le sujet est connu et si j'ai le temps de relire (B1) ;
- Je peux trouver et comprendre les informations pertinentes dans des matériaux quotidiens, comme les lettres, les brochures et des courts documents officiels (B1) ;
- Je peux créer des contacts sociaux (par exemple dire bonjour, prendre congé, se présenter, remercier) (A2) ;
- Je peux dire ce que j'aime et ce que je n'aime pas (A2).

3.2 Les résultats de la tâche 1

Pendant la tâche, le professeur a observé les élèves à l'aide d'un formulaire. Les formulaires remplis ont été ajoutés dans l'annexe 8. Après la tâche, les élèves ont rempli un Mentimeter sur les avantages et les désavantages de l'approche par tâches (annexe 6). Le professeur a mené une discussion de groupe basée sur leurs réponses. Dans le paragraphe suivant, les points principaux des observations du professeur et de l'évaluation des élèves sont discutés.

3.2.1 Les observations et l'évaluation de la tâche 1

Les formulaires d'observation par groupe montrent des différences entre les groupes et les élèves, mais il y a quelques observations générales. Tout d'abord, la plupart des élèves travaille sérieusement et avec enthousiasme. En ce qui concerne l'interaction, ils ont du mal à communiquer en français entre eux et ils se raccrochent souvent au néerlandais. La communication en français réussit mieux en présence du professeur qui leur stimule à parler français et qui les aide à formuler des mots et phrases français. La dernière observation importante est que la tâche est assez vaste et libre, ce qui cause un assez grand nombre de demandes d'aide au niveau de l'exécution plutôt qu'au niveau de la langue. Les élèves avaient du mal à encadrer la tâche.

Pendant l'évaluation après la tâche, les élèves ont formulé plusieurs avantages et désavantages de l'approche par tâches (annexe 6) Nous discutons les réponses les plus récurrentes. Les élèves disent qu'ils ont le sentiment de travailler sur la langue d'une manière plus efficace, parce que l'approche par tâches est plus axée vers l'usage de la langue (comparé à l'apprentissage sec du vocabulaire ou des règles de grammaire). De plus, ils peuvent vraiment appliquer les connaissances qu'ils ont déjà acquis auparavant. Puis, ils disent que le travail aux tâches cause moins de tension que les examens réguliers, parce qu'ils ne sont pas évalués à un moment arbitraire, mais pendant tout le processus. Finalement, ils disent aussi qu'ils préfèrent le travail aux tâches, parce que c'est plus amusant.

Les désavantages les plus importants désignés par les élèves sont la quantité du travail et la difficulté de communiquer en français et de créer un bon résultat compréhensible (la vidéo) en français. Ils disent que leur vocabulaire est trop limité pour communiquer en français entre eux. Selon eux, cela engendre l'utilisation du néerlandais et de l'Internet pour chercher des traductions. De plus, ils disent aussi que le travail aux tâches demande beaucoup de leur compétence de planification.

3.2.2 L'effet de la tâche 1 sur la motivation intrinsèque

Après la tâche, les élèves ont rempli le questionnaire *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)* pour voir quelle influence la tâche a eu sur leur motivation intrinsèque. Ce questionnaire identifie leur sentiment de plaisir et de tension, mais aussi leur perception d'autonomie et de compétence pendant le travail à la tâche. Nous avons rassemblé les résultats dans le Tableau 8. L'élève 11 n'a pas rempli ce questionnaire, parce qu'elle a seulement participé aux deux premiers cours et elle n'a pas fini la tâche.

	Plaisir	Tension	Autonomie	Compétence
Élève 1	5	1,2	2,4	5,4
Élève 2	4,9	2,6	4	4,8
Élève 3	4,7	1,8	2	5,2
Élève 4	4,4	5	1,8	4
Élève 5	2,6	2,2	3,6	4,8
Élève 6	4	6,8	1,2	2,6
Élève 7	5,3	3,8	2,6	4,4
Élève 8	3,4	3,2	2,6	4,2

Élève 9	1,7	3	3,4	1,2
Élève 10	4,6	1	2	4,4
La moyenne	4,1	3,1	2,6	4,1

Tableau 8: les résultats de l'IMI pour tâche 1

L'échelle du questionnaire va de 1 à 7. Le score par élève dans chaque catégorie est basé sur plusieurs questions. Nous remarquons que la moyenne de leur perception d'autonomie est assez basse, alors les élèves n'ont pas ressenti de l'autonomie en ce qui concerne la tâche. Ils n'avaient pas le choix de le faire ou non. Cependant, pour la question 15 ils ont rempli des scores beaucoup plus élevés que pour les autres questions dans cette catégorie. Cette question porte sur l'autonomie ressentie pendant l'exécution de la tâche.

Le plaisir et la perception de compétence sont supérieurs à la moyenne de l'échelle. Cela montre que cette tâche était intéressante pour les élèves et leur a donné le sentiment d'être capable de la faire. Il y a deux élèves (5 et 9) qui n'ont pas ressenti beaucoup de plaisir en faisant la tâche. L'élève 9 n'a pas ressenti beaucoup de compétence non plus.

La plupart des élèves ont ressenti peu de tension pendant la tâche, sauf les élèves 4 et 6. Pour l'élève 6, cela se combine avec un sentiment de compétence sous-moyenne.

3.3 Les résultats de la tâche 2

La deuxième tâche est évaluée de la même manière que la première tâche. Dans les paragraphes suivants, les points principaux des observations du professeur et de l'évaluation des élèves sont discutés, ainsi que le questionnaire *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*.

3.3.1 Les observations et l'évaluation de la tâche 2

Comme pour la première tâche, le professeur a observé les élèves pendant l'exécution de la tâche. Les formulaires remplis se trouvent dans l'annexe 9. En général, nous avons constaté les mêmes choses que pendant la première tâche. Les élèves sont enthousiastes et l'authenticité de la tâche (le fait que leur programme du jour peut vraiment être inclus dans l'excursion) les rend encore plus impliqués. En outre, les élèves ont toujours du mal à communiquer en français. Le changement de la structure de cette tâche en plusieurs parties séparables, contrairement à la première tâche, n'a pas pu enlever le raccrochement au néerlandais.

Une autre observation remarquable est que les élèves sont plus fixés sur le résultat final que sur le processus de la tâche. Ils veulent créer une bonne présentation au lieu de focaliser sur l'apprentissage en exécutant la tâche. De plus, ils demandent de l'aide au professeur pour les problèmes pratiques, comme le fonctionnement d'une application ou d'un site web, mais ils ne posent pas de questions sur la langue.

Pendant l'évaluation après la tâche, les élèves ont de nouveau formulé plusieurs avantages et désavantages de l'approche par tâches (annexe 6). Une grande partie des avantages désignés correspond à ceux de la première tâche. Ils ont dit que c'est amusant de travailler aux tâches et qu'ils aiment la focalisation sur l'usage de la langue au lieu de la grammaire. Le sentiment que les tâches causent moins de stress et moins de tension que les examens réguliers revient aussi. En outre, les élèves disent qu'ils retiennent mieux ce qu'ils ont appris pendant les tâches, comparé au travail sur le manuel scolaire et que leur prononciation et leur aisance ont augmenté. Dernièrement, le travail en groupe les fait travailler avec plus d'enthousiasme et plus d'ardeur, parce qu'ils ne veulent pas décevoir les autres membres de leur groupe.

Ce travail en groupe est aussi désigné comme désavantage par certains élèves, parce qu'on risque d'échouer la tâche si quelqu'un dans le groupe ne fait pas son travail. Un autre désavantage selon les élèves est que le travail final devait être présenté. La difficulté de communiquer en français réapparaît aussi dans les désavantages après la deuxième tâche. Un dernier point négatif est le fait que les tâches durent plusieurs cours ou semaines, ce qui pourrait être démotivant quand on n'aime pas le sujet de la tâche.

3.3.2 L'effet de la tâche 2 sur la motivation intrinsèque

Après la deuxième tâche, les élèves ont de nouveau rempli le questionnaire *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*. Cette fois, tous les onze élèves ont participé (Tableau 9).

	Plaisir	Tension	Autonomie	Compétence
Élève 1	4,9	1,4	3,4	5
Élève 2	5	2	3,4	3,8
Élève 3	5,6	1,8	3,8	5,2
Élève 4	5,6	5	3,4	5
Élève 5	1,7	1,4	4,2	4,8
Élève 6	5,4	4,8	2,6	5,2
Élève 7	5,6	3,2	4,8	4,6
Élève 8	5	2,4	3,6	4
Élève 9	5	1,6	4	2,8
Élève 10	3,7	1	1,8	3,4
Élève 11	6,6	3	5,4	5,8
La moyenne	4,9	2,5	3,7	4,5

Tableau 9: les résultats de l'IMI pour tâche 2

Pour cette tâche, le plaisir et la perception de compétence sont aussi supérieurs à la moyenne et même un peu plus élevé que pour la première tâche. L'élève 5 ne paraît pas avoir aimé cette tâche.

En moyenne, les élèves ont ressenti moins de tension pendant la deuxième tâche, sauf l'élève 4. Pour l'élève 6, la tension est encore élevée, mais moins élevée que pendant la première tâche. La perception d'autonomie est moyenne, mais plus élevée que pour la première tâche.

3.4 La post-mesure

Après l'exécution des deux tâches, les élèves ont de nouveau rempli l'enquête sur l'effectivité, la motivation et les compétences. Ainsi, nous pouvons comparer les résultats avec ceux de la pré-mesure.

3.4.1 L'effectivité

Pendant l'intervention, la plupart des participants suivent toujours deux ou trois heures flexibles pour le français par semaine. Il n'y a aucun élève qui en suit plus de quatre par semaine (Figure 8).



Figure 8: La moyenne du nombre d'heures flexibles consacrées au français par semaine pendant l'intervention

Pendant ces heures flexibles, ils travaillent surtout dans des groupes et ils bavardent avec d'autres élèves. (Tableau 10). Le temps consacré aux devoirs a diminué. La plupart des participants ne consacre que moins d'une heure aux devoirs. Il n'y a aucun élève qui y consacre plus de deux heures. (Figure 9)

Élève	1e	2e	3e
1	Kletsen met klasgenoten	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Vragen stellen aan de docent
2	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Kletsen met klasgenoten	Woordjes leren
3	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Kletsen met klasgenoten	Vragen stellen aan de docent
4	Kletsen met klasgenoten	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Vragen stellen aan de docent
5	Kletsen met klasgenoten	Vragen stellen aan de docent	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten
6	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Kletsen met klasgenoten	Vragen stellen aan de docent
7	Spreekopdrachten maken	Kletsen met klasgenoten	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten
8	Kletsen met klasgenoten	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Vragen stellen aan de docent
9	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Vragen stellen aan de docent	Spreekopdrachten maken

10	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Vragen stellen aan de docent	Kletsen met klasgenoten
11	Samenwerken aan opdrachten met klasgenoten	Schrijfoopdrachten maken	Vragen stellen aan de docent

Tableau 10: les activités auxquelles les élèves consacrent le plus de temps pendant les heures flexibles (pendant l'intervention)

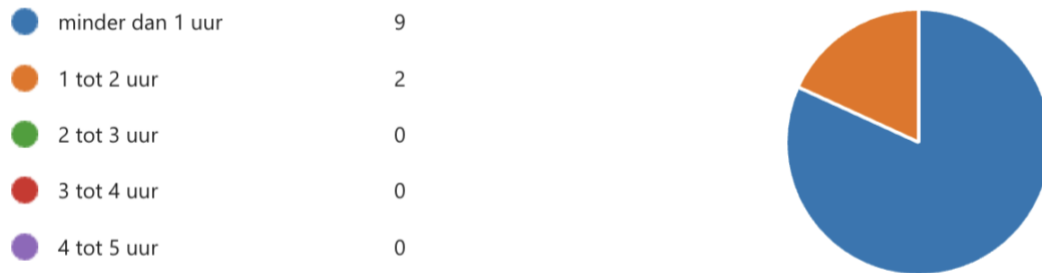


Figure 9: La moyenne du temps consacré aux devoirs pour le français par semaine pendant l'intervention

Après les deux tâches, les élèves évaluent leur effectivité pendant les heures flexibles comme 'moyenne' ou 'supérieure à la moyenne' avec un score moyen de 3,27 sur une échelle de 5 (Figure 10). La plupart des élèves explique que leur effectivité pendant les heures flexibles varie et qu'ils ont travaillé sérieusement et effectivement aux tâches, mais qu'ils ont aussi consacré du temps à bavarder ensemble (Tableau 11).

3.27
Gemiddelde beoordeling

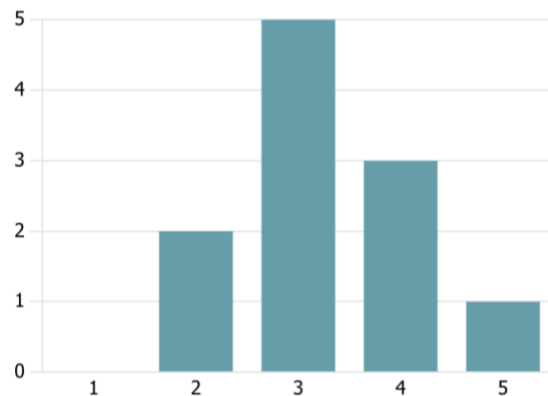


Figure 10: l'auto-évaluation des élèves de leur effectivité pendant les heures flexibles après l'intervention

Élève 1	Ik doe wel wat maar niet zoveel als ik zou moeten doen
Élève 2	Omdat ik wel wat doe maar niet super veel
Élève 3	Omdat ik vind dat ik tijdens de taken wel echt hard aan het werk ben geweest en er echt wat voor heb gedaan
Élève 4	Als ik bezig ben ben ik ook effectief bezig, maar ik praat meestal nog wel te veel met klasgenoten of ik doe wat anders
Élève 5	Ik doe wel wat ik moet doen in de flexen maar ondertussen word er ook altijd gezellig gekletst

Élève 6	De opdrachten waren in een paar flexuren te doen als je ook echt aan het werk ging wat betekent dat je de motivatie hebt omdat je dan niet meer thuis bezig hoeft te gaan
Élève 7	Nu wel veel bezig geweest voor de taken, maar ook genoeg gekletst
Élève 8	omdat ik veel klets.
Élève 9	kan soms ook wel iets te veel kletsen maar k doe mn werk wel gewoon
Élève 10	We hebben het afgekregen voor de deadline, het had sneller af kunnen zijn maar dat is niet nodig dus dan ga ik dat ook niet doen
Élève 11	Ik heb altijd de opdrachten op tijd af

Tableau 11: L'argumentation des élèves pour leur score donné dans la figure 10.

L'effectivité a alors augmenté et les élèves consacrent plus d'heures flexibles au français. Leurs activités pendant les heures flexibles sont différentes. Ils ne travaillent plus à l'apprentissage du vocabulaire ou aux exercices de grammaire, mais ils travaillent surtout en groupe pour faire leur tâche. Ils indiquent aussi qu'ils posent plus de questions au professeur (tableau 10). En revanche, ils font moins de devoirs à la maison.

3.4.2 La motivation

Pour la post-mesure de la motivation, nous avons utilisé de nouveau les questions de *l'outil de motivation*, créé par Oberon en coopération avec l'université d'Utrecht et l'université de Leiden (annexe 1), qui est la version néerlandaise du *Situational Motivational Scale (SIMS)* (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Les résultats se trouvent dans les Tableaux 12 et 13.

La moyenne et l'écart-type par question			
Questions	Échelle	Moyenne	Écart-type
Question 1	la motivation intrinsèque	3,00	0,45
Question 5	la motivation intrinsèque	2,73	0,79
Question 9	la motivation intrinsèque	2,73	1,01
Question 13	la motivation intrinsèque	2,55	1,04
Question 2	la motivation identifiée	3,18	0,98
Question 6	la motivation identifiée	3,18	0,75
Question 10	la motivation identifiée	3,45	0,93
Question 14	la motivation identifiée	2,91	0,94
Question 3	la motivation externe	3,45	1,37
Question 7	la motivation externe	3,64	1,21
Question 11	la motivation externe	2,64	1,21
Question 15	la motivation externe	2,82	1,08
Question 4	l'amotivation	2,55	0,93
Question 8	l'amotivation	2,73	1,01
Question 12	l'amotivation	2,36	1,03
Question 16	l'amotivation	2,45	1,21

Tableau 12: La moyenne et l'écart-type par question du SIMS/outil de motivation après l'intervention

La fiabilité, la moyenne et l'écart-type par échelle			
Échelle	Fiabilité	Moyenne	Écart-type
1) la motivation intrinsèque	0,78	2,75	0,84

2) la motivation identifiée	0,67	3,18	0,90
3) la motivation externe	0,95	3,14	1,25
4) l'amotivation	0,91	2,52	1,02

Tableau 13: La fiabilité, la moyenne et l'écart-type par échelle du SIMS/outil de motivation après l'intervention

En comparaison avec les résultats de la pré-mesure, nous ne voyons pas beaucoup de différences dans la motivation des élèves. Il semble que les élèves ont un peu moins de motivation externe et un peu plus de motivation identifiée, mais c'est une très petite différence. De plus, les résultats de la motivation identifiée ne sont pas tout à fait fiables selon Cronbach Alpha. La moyenne de la motivation intrinsèque est même un peu plus basse que celle de la pré-mesure, surtout pour la question 13 qui porte sur 'se sentir bien en travaillant au français'. Pour tous les quatre types de motivation, l'écart-type est plus bas qu'avant l'intervention. Cela veut dire qu'il y a moins de différences entre les élèves individuels.

3.4.3 Les compétences

Après l'intervention, les élèves ont de nouveau rempli une auto-évaluation des compétences langagières traitées dans les tâches. Dans l'annexe 7 les résultats de l'auto-évaluation d'avant et d'après l'intervention ont été rassemblés dans un tableau. Pour huit compétences, le nombre d'élèves qui le maîtrisent n'a pas changé. Pour neuf compétences, le nombre d'élèves qui le maîtrisent a augmenté et pour trois compétences ce nombre a diminué.

Pour les compétences suivantes, cinq élèves ou plus ont toujours répondu qu'ils ne les maîtrisent pas encore :

- Je peux suivre des indications détaillées dans des documents oraux (B1) ;
- Je peux donner des indications orales et simples aux autres (A2) ;
- Je peux donner une explication et des arguments pour soutenir mon opinion ou mes actions en utilisant un langage simple (A2) ;
- Je peux communiquer dans le cadre d'une tâche simple qui demande un échange d'information directe et simple sur des sujets familiers (A2) ;
- Je peux faire des suggestions et répondre aux suggestions (A2).

Le nombre d'élèves qui maîtrisent la compétence 'donner des indications orales et simples aux autres' a diminué de deux personnes, tandis que la compétence 'présenter brièvement des sujets de la vie quotidienne' est évalué d'une manière positive par deux personnes de plus

Les compétences qui montrent une augmentation d'auto-évaluations positives, sont les compétences de présentation, de faire des suggestions ou de donner des indications aux autres. Ce sont toutes des compétences d'interaction et de coopération qui ne sont pas forcément liées aux tâches, mais plutôt à l'approche par tâches en général.

4. Discussion

Dans les résultats de cette recherche, nous avons vu que l'approche par tâches a une influence sur l'effectivité du travail des élèves en classe, sur leur compétences langagières et sur leur motivation. Dans cette section, nous discutons ces influences, ainsi que la mesure dans laquelle l'approche par tâches pourrait être intégrée dans l'enseignement ciblé. Nous finissons cette section par discuter la validité et la fiabilité de la méthodologie et des résultats.

4.1 L'effectivité

D'abord, les élèves affirment dans l'enquête qu'ils travaillent plus effectivement pendant les heures flexibles pendant l'intervention qu'avant et qu'ils consacrent plus de temps à travailler sur le français. Leurs activités ont changé de l'apprentissage du vocabulaire et des exercices de grammaire vers le travail en interaction avec leur groupe sur différentes compétences. Il faut remarquer que ce changement d'activités et l'augmentation du temps consacré au français au lycée engendre aussi une diminution du temps consacré au français à la maison. Pendant l'intervention, le professeur a observé que les élèves travaillent sérieusement et avec enthousiasme aux tâches. La première tâche semblait être trop vaste, ce qui a rendu la communication en français difficile. La deuxième tâche consistait en plusieurs petites tâches pédagogiques, mais le recours au néerlandais n'a pas changé. Pendant l'évaluation, les élèves affirment aussi que l'effectivité a augmenté. Ils disent que l'approche par tâches les aide à mieux retenir ce qu'ils ont appris et que leur prononciation et leur aisance ont augmenté. Le travail en groupe rend l'enseignement aussi plus effectif pour certains élèves, parce qu'il se sentent responsables et ils ne veulent pas décevoir les autres membres de leur groupe. Enfin, ils expliquent qu'ils ont le sentiment de travailler plus efficacement pendant l'intervention, parce que l'apprentissage est plus axé sur l'usage de la langue et pas seulement sur la connaissance des règles et des mots.

En résumé, l'enquête, les observations et les entretiens de groupe montrent que l'effectivité des élèves a augmenté pendant l'intervention. Ils ont consacré plus de temps aux cours flexibles et ils ont travaillé d'une manière plus effective.

4.2 Les compétences langagières

L'effet sur les compétences langagières est moins convaincant. Selon leur auto-évaluation et l'évaluation en classe dans les entretiens de groupe, l'aisance des élèves a augmenté et ils sont devenus plus compétents en ce qui concerne l'interaction, donner des explications et présenter dans la langue cible, mais ils n'ont pas atteint toutes les compétences et objectifs d'apprentissage concernant le contenu des deux tâches. Il y a même des compétences pour lesquelles les élèves s'évaluent moins capables qu'avant l'intervention. Une explication pour cela pourrait être que les tâches leurs ont aidé à mieux pouvoir évaluer leurs propres compétences.

Il y a alors un effet sur les compétences langagières, surtout au niveau des compétences d'interaction, mais les élèves n'ont pas atteint toutes les compétences prévues.

4.3 La motivation

En ce qui concerne la motivation, nous n'avons pas pu démontrer une différence claire de la manière dont les élèves étaient motivés avant et après l'intervention avec l'approche par tâches. Les résultats de l'*Intrinsic Motivation Inventory (IMI)* et les évaluations en classe montrent qu'en général les élèves ont éprouvé du plaisir et un sentiment de compétence et que les tâches ont causé peu de tension. Il y a un élève qui n'a pas aimé l'approche par tâches. Cet élève était très motivé pour le français auparavant. Il est possible que l'approche par tâches ait fait naître de la résistance chez lui, parce qu'il n'est pas habitué à cette manière de travailler (Ellis, 2009).

Malgré les évaluations positives pendant les entretiens de groupe, les différences entre la division des types de motivation de la pré-mesure et de la post-mesure sont négligeables. Il est possible que l'intervention fût d'une durée trop courte et qu'il n'y avait pas assez de temps entre les moments de mesure. Une autre possibilité est que le manque d'un sentiment d'autonomie pendant les tâches a causé une stagnation du score de la motivation intrinsèque pendant la post-mesure. Bien que l'approche par tâches stimule l'autonomie, comme nous avons écrit dans l'introduction, les élèves l'ont vécu autrement. Avant l'intervention, les élèves étaient habitués à avoir beaucoup d'autonomie sur les activités à faire pendant les heures flexibles. Pendant l'intervention, ils étaient tous obligés de faire les deux tâches que le professeur avait créé. À l'intérieur des tâches, ils avaient quelques libertés de choix, mais cela était beaucoup moins que ce dont ils avaient l'habitude.

L'effet de l'approche par tâches sur la motivation pendant cette intervention était alors nihil. Les élèves ne sont pas motivés autrement qu'avant l'intervention. Les tâches ont eu un effet positif sur la motivation intrinsèque. Les élèves ont ressenti la compétence et le plaisir, mais tout bien considéré, la post-mesure n'a pas pu démontrer des différences entre le degré de la motivation intrinsèque avant et après l'intervention.

4.4 L'intégration dans l'Enseignement ciblé

À l'aide des résultats et de la discussion, on pourrait dire que l'approche par tâches peut effectivement être intégrée dans l'enseignement ciblé à l'école De Nieuwe Veste à Hardenberg. Les heures flexibles donnent des circonstances parfaites pour le travail en groupe aux tâches. Les élèves ont travaillé plus effectivement dans les heures flexibles pendant l'intervention. Ils ont consacré plus de temps aux cours de français et ils ont évalué l'accent sur l'usage comme un point positif.

Le but de cette intervention était d'augmenter la motivation intrinsèque. Ce type de motivation a une grande importance dans l'Enseignement ciblé, parce qu'on donne beaucoup d'autonomie et de

responsabilité aux élèves. Ils doivent alors être capable de réguler leur apprentissage eux-mêmes (Self-Regulated Learning). Malheureusement, les questionnaires ne montrent pas une augmentation de la motivation intrinsèque, mais les évaluations pendant les entretiens de groupe étaient plus positives. Les élèves ont ressenti le plaisir et la compétence et les tâches n'ont pas entraîné beaucoup de tension. Un élément à considérer est le manque du sentiment d'autonomie chez les élèves. Ils ne peuvent plus choisir leurs propres activités pendant les heures flexibles, ce qui peut avoir un effet négatif sur la motivation et ce qui ne concorde pas avec la vision de l'enseignement ciblé.

L'approche par tâches peut alors être effectivement intégré dans l'Enseignement ciblé, mais on n'est pas sûr que cela engendre aussi une augmentation des compétences langagières et de la motivation intrinsèque. De plus, il faut réfléchir comment le sentiment d'autonomie pourrait être augmenté.

4.5 La fiabilité et la validité

Finalement nous discutons la fiabilité et la validité de cette recherche. Normalement, on s'attend à avoir les mêmes résultats quand la recherche aurait été faite par quelqu'un d'autre. Une limitation dans cette recherche est l'utilisation des observations d'un seul professeur. Pour rendre les observations plus objectives, nous avons utilisé des formulaires d'observation. Il aurait été mieux de faire les observations par deux personnes différentes, mais cela n'était pas possible dans notre contexte.

La validité interne de cette recherche est assurée par plusieurs instruments valides, comme l'outil de motivation d'Obéron et *Intrinsic Motivation Inventory* de Deci & Ryan (2000). Nous avons aussi utilisé des outils d'évaluation non-validés, comme l'auto-évaluation des élèves et les observations du professeur. Ces manières d'évaluation ont été importantes pour notre argumentation, parce qu'ils représentent plusieurs points de vue. L'évaluation des effets est basée sur le point de vue du professeur, des élèves et des outils validés, il y a alors de la triangulation dans cette recherche.

La validité externe n'est pas pertinente dans cette recherche. Nous n'avons jamais eu l'intention de généraliser notre recherche ou nos résultats. Le but de cette recherche était de voir si l'approche par tâches soit applicable dans la classe de seconde dans l'Enseignement ciblé à De Nieuwe Veste à Hardenberg. Notre recherche avait une durée assez courte, alors les résultats sont difficilement transférables à long terme. Pour pouvoir faire cela, il faut faire une étude longitudinale.

La validité écologique de cette recherche est très forte. Le cadre de la recherche est exactement le même que le cadre dans lequel l'intervention aurait lieu. Nous avons utilisé l'école et la classe pour lesquelles l'intervention a été créée.

5. Conclusion

L'enseignement basé sur les tâches peut avoir beaucoup d'effets positifs selon la littérature. Dans le cadre théorique, nous avons expliqué que l'approche par tâches donne la possibilité aux apprenants d'apprendre la langue cible d'une manière naturelle et de développer leurs compétences communicatives. Les élèves reçoivent beaucoup d'input riche dans la langue cible et l'approche stimule l'interaction en langue cible en classe. Différents auteurs disent aussi qu'il y a des effets positifs sur la motivation (Van den Branden, 2006 ; Ellis, 2009 ; East, 2021), sur la compétence langagière (East, 2021), sur la différenciation au niveau des élèves (Lemmens, 2014 ; Willis, 1996), sur la confiance en soi des apprenants en ce qui concerne l'expression dans la langue cible (Van den Branden, 2016) et sur l'effectivité de l'apprentissage à cause de la possibilité d'intégrer plusieurs compétences et éléments (Long, 2015).

Dans notre recherche, nous avons vu que les élèves travaillent plus effectivement pendant les cours de français et les heures flexibles si l'approche par tâches est utilisée. Ils consacrent aussi plus de temps aux cours de français. Nous avons aussi constaté que les élèves ont amélioré leurs compétences langagières liées à l'interaction pendant le travail aux tâches et que cette approche engendre du plaisir et un sentiment de compétence chez les élèves. Ils ont aussi ressenti moins de tension qu'avant l'intervention. Tous ces éléments exercent une influence positive sur la motivation intrinsèque, mais nous n'avons pas pu prouver un changement de type de motivation causé par l'approche par tâches. Une explication possible pourrait être que les élèves ont ressenti moins d'autonomie pendant l'intervention qu'avant, parce que dans le système scolaire de l'enseignement ciblé, les élèves ont beaucoup de liberté de choix et d'autonomie. Pendant l'intervention ils ont tous dû faire les mêmes tâches, ce qui diminue le sentiment d'autonomie.

Ce manque de sentiment d'autonomie rend l'approche par tâches moins convenable pour l'intégrer dans l'enseignement ciblé à l'école De Nieuwe Veste à Hardenberg, tandis que le système avec les heures flexibles s'y prête très bien. Dans l'enseignement ciblé, stimuler l'autonomie des élèves est une valeur importante. Il serait très difficile de combiner la liberté de choix totale - dont les élèves ont l'habitude - avec l'approche par tâches, à cause de la complexité de la construction d'une bonne tâche. Les élèves ont plusieurs libertés de choix à l'intérieur des tâches, mais ils serait difficile de leur donner le choix entre différentes tâches à faire.

Dernièrement, pour revenir à notre question principale et pour résumer, l'approche par tâches a eu une influence positive sur l'effectivité en classe des élèves en classe de français. Ils consacrent plus d'heures flexibles au français et ils font des activités qui sont plus effectives de leur point de vue et de celui du professeur. On pourrait alors conclure que l'approche par tâches peut rendre l'enseignement du français en classe de seconde plus effectif et que les compétences langagières liées à l'interaction augmentent. Pour l'augmentation des autres compétences langagières et de la motivation, nous n'avons pas de preuves suffisantes. Nous conseillons de refaire cette recherche dans un groupe plus

grand, sur une durée plus longue et avec plusieurs observateurs. Un autre conseil important est de reconsidérer l'outil de motivation utilisé pendant la pré-mesure et la post-mesure. Un questionnaire avec plus de questions pourrait donner une image plus claire et plus détaillée de la manière dont les élèves sont motivés.

Bibliographie

- Bimmel, P. & Canton, J. & Fasoglio, D. & Rijlaarsdam, G. (2008). *Handboek Ontwerpen Talen*. Sigecom Exchanges.
- Conseil d'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil d'Europe, Strasbourg.
- De Nieuwe Veste (2023). *Schoolplan locatie Hardenberg 2023-2027*. Hardenberg. Document en préparation.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78 (2000).
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. (pp. 137-158). Amsterdam: John Benjamins.
- East, M. (2021). *Foundational principles of Task-Based Language Teaching (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003039709>
- East, M. (2017). Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 50(3), 412-424.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: theory and practice*. Cambridge university press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Linguistics*, vol. 19/3, p. 221-246. Blackwell Publishing.
- Fasoglio, D., Jong, K. de, Trimbos, B., Tuin, D., & Beeker, A. (2015). *Taalprofielen 2015: herziene versie van Taalprofielen 2004*. Enschede: SLO.
- Guay, F., Vallarand, R.J. & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion* 24 (3), 175-213.
- Lemmens, M. (2014). *Van oefenen naar toepassen : een kijk op taken door de ogen van een takenmaker*. Levende Talen Magazine, 2014/5.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ostrow, K. & Heffernan, N. (2018). Testing the Validity and Reliability of Intrinsic Motivation Inventory Subscales Within ASSISTments. 10.1007/978-3-319-93843-1_28.
- Payant, C. & Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes: l'enseignement des langues base sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*, 33(1), 4-11.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, 45, 487-498.
- Seifert, K. & Sutton, R. (2012). Motivation Theories on Learning. *Educational Psychology*. Saylor Foundation.

Skehan, P. (2018). *Second language task-based performance. Theory, Research, Assessment*. Routledge.

Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-based language teaching: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van den Brande, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, pp. 164–181. Cambridge: Cambridge University Press.

Van den Branden, K. (2022). *How to Teach an Additional Language: To task or not to task?*. John Benjamins.

Van de Grift, W. (2007) Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument, *Educational Research*, 49:2, 127-152, DOI: 10.1080/00131880701369651

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Willis, J. (1996). *A flexible framework for task-based learning. An overview of a task-based framework for language teaching*. Longman, London.

Annexes

Annexe 1: Outil de motivation et enquête pour les élèves

Enquête dans Microsoft Forms pour les élèves:

https://forms.office.com/Pages/ShareFormPage.aspx?id=QErq7NnXAKa_yoF3EoWAnEg24-H9HONAgWxPjPbSbaBUNFIPQ0JNWWVJYQ1o1U0Y1SkNEUKJOQ0IIVI4u&sharetoken=mYRSN3v9AgxvxAZ7QIny

Vragenlijst motivatietool

De teksten die geel gearceerd tussen blokhaken staan, zijn teksten die je kunt aanpassen aan jouw eigen situatie.

Waarom span je je in voor [vak/activiteit]?

Nr	Stelling	Past nooit bij mij	Past bijna nooit bij mij	Past soms bij mij	Past bijna altijd bij mij	Past altijd bij mij
1	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik denk dat het interessant is	1	2	3	4	5
2	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat het voor mijn eigen bestwil is	1	2	3	4	5
3	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat het van me verwacht wordt	1	2	3	4	5
4	Er zullen goede redenen zijn om dit te doen, maar persoonlijk zie ik ze niet	1	2	3	4	5
5	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik denk dat dit leuk is	1	2	3	4	5
6	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik denk dat deze activiteit goed voor me is	1	2	3	4	5
7	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat het iets is dat ik moet doen	1	2	3	4	5
8	Ik doe dit maar ik weet niet zeker of het de moeite waard is	1	2	3	4	5
9	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat het werken hieraan leuk is	1	2	3	4	5
10	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik het zelf besloten heb	1	2	3	4	5
11	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik geen keuze heb	1	2	3	4	5
12	Ik weet het niet; ik zie niet wat dit [vak/activiteit] mij oplevert	1	2	3	4	5
13	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik me goed voel als ik hieraan werk	1	2	3	4	5
14	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik denk dat deze activiteit belangrijk voor me is	1	2	3	4	5
15	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik het gevoel heb dat ik dit moet doen	1	2	3	4	5
16	Ik doe dit wel, maar ik weet niet zeker of het goed is om mee door te gaan	1	2	3	4	5

Tâche 1 : Une journée sportive !



Description :	<p>In deze taak gaan jullie een Franse sportdag organiseren. Dit doen jullie door je in een groepje van 3 of 4 te verdiepen in een sport en hiervan een Frans instructiefilmpje te maken. In dit filmpje leggen jullie de basisregels van de sport uit. Het filmpje moet voldoende informatie bevatten voor jullie klasgenoten om de sport uit te kunnen voeren.</p> <p>Voordat jullie het filmpje gaan maken, gaan jullie je oriënteren op verschillende sporten door er teksten over te lezen en elkaar uit te leggen wat de sporten inhouden. We kijken ook instructievideo's van een aantal sporten om je op weg te helpen met de inhoud van de instructievideo.</p>
Objectifs:	<p>Ik kan de belangrijkste informatie uit een tekst begrijpen. Ik kan gesproken en geschreven instructies begrijpen. Ik kan informatie zoeken en verzamelen in langere teksten en deze informatie gebruiken voor het uitvoeren van een taak. Ik kan mondeling eenvoudige aanwijzingen geven aan anderen. Ik kan argumenten en uitleg geven die mijn mening en acties onderbouwen. Ik kan communiceren, directe informatie uitwisselen, voorstellen doen, vragen wat anderen denken en antwoorden begrijpen in het kader van een eenvoudige taak. Ik kan meningen uitwisselen en dingen vergelijken. Ik kan suggesties doen en beantwoorden. Ik kan het eens zijn en van mening verschillen met anderen. Ik kan eenvoudige aanwijzingen geven in combinatie met verbindingswoorden van volgorde, zoals 'eerst', 'dan' en 'daarna'. Ik kan zeggen wat ik leuk vind en wat niet.</p>
Niveau (ERK)	Réception B1, production A2
Résultat:	Une vidéo d'instruction sur un sport
Planning :	Jeudi 23 mars – jeudi 20 avril (8 cours d'instruction + au moins 5 moments flex)

Pre-tâche (voor de taak)

1. Explication de la tâche et des objectifs
2. Orientation : brainstorming en classe sur la tâche et le thème
3. Activer les connaissances préalables : faire un 'woordweb', exercice de vocabulaire
4. Faire un planning pour la tâche en groupes de 3 ou 4.

La tâche

Tâche

Activité 1 : Regarde les vidéos d'instruction du foot, du padel et de la marche nordique.

Activité 2 : Discute les éléments d'une bonne instruction. Fais une session d'idées dans ton groupe ou en classe.

Activité 3 : Lis ton texte sur un sport (à la maison, individuellement !)

Activité 4 : Explique le sport dans ton groupe. Écoute les explications des autres membres de ton groupe. Discute et choisis **un sport** avec ton groupe.

Activité 5 : Discute les choses et les étapes à expliquer dans la vidéo d'instruction sur ce sport. Divise les rôles. (Planning !)

Activité 6 : Fais la vidéo d'instruction.

Planning

1. Quel sport ? Quels éléments vous allez mettre dans la vidéo ?
2. Qui fait quoi et quand ? Mettre des dates limites et un planning par cours/semaine.
3. Qui fait quoi dans la réalisation de la vidéo ? Vous avez besoin d'autres personnes ou d'attributs ? Comment est-ce qu'on peut exercer ce sport avec la classe ?

Rapportage

1. Vous allez montrer votre vidéo en classe **le 19 avril 2023 (1^e heure)** et la classe va exercer le sport **(3^e et 4^e heure)**.

Post-tâche (na de taak)

1. Évaluation du processus et de la vidéo en classe, le 20 avril 2023.
2. Poser des questions, par exemple sur la grammaire.
3. Remplir le questionnaire IMI sur la motivation.

Matériel :

Vidéos :

<https://www.youtube.com/watch?v=8lc5C6m3bLA> (la marche nordique)

<https://www.youtube.com/watch?v=WAOOrP8ePPWQ> (padel)

<https://www.youtube.com/watch?v=hnmtBu0Ykmg> (le foot)

Voorgestelde planning door msi:

Instructie 1 (23/3): pre-tâche

Instructie 2 (24/3): pre-tâche + activité 1 et 2

Flex : finir activité 2

Huiswerk / flex : lire le texte : activité 3

Instructie 3 (29/3): activité 4

Huiswerk flex : activité 5

TOETSWEEK

Instructie 4 (12/4): tussenevaluatie + échanger les sports choisis en classe + finir activité 5

Huiswerk flex : faire la vidéo d'instruction : activité 6

Instructie 5 (13/4): faire la vidéo d'instruction : activité 6

Huiswerk flex : faire la vidéo d'instruction : activité 6

Instructie 6 (14/4): préparer le rapportage : finir activité 6 + préparer la journée sportive

Instructie 7 (19/4): rapportage

Flex 3+4 : rapportage dans la salle de sport, sur le terrain de sport, etc.

Instructie 8 (20/4): évaluation en classe (post-tâche) + questionnaire de motivation

MEIVAKANTIE

Tâche 2 : On va à Paris !



Description :	<p>Volgend schooljaar worden de excursies heroverwogen. Ik ga een plan indienen voor een excursie van vijf dagen naar Parijs in klas 5. Het programma staat nog niet volledig vast. Ik heb jullie hulp nodig bij de invulling en de argumentatie van het programma. In deze taak gaan jullie zelf één dag van deze excursie vormgeven. Jullie kiezen een museum om te bezoeken, een restaurant voor het diner en een escape room als avondactiviteit. Jullie presenteren je dagprogramma aan de rest van de klas en beargumenteren jullie keuzes. Je legt ook uit hoe je het museum bij het restaurant, daarna bij de escape room en tot slot weer bij de jeugdherberg komt.</p>
Objectifs:	<p>Ik kan de belangrijkste informatie uit een tekst begrijpen. Ik kan informatie zoeken en verzamelen in langere teksten en deze informatie gebruiken voor het uitvoeren van een taak. Ik kan relevante informatie vinden en begrijpen in alledaags materiaal, zoals brieven, brochures en korte officiële documenten. Ik kan de belangrijkste punten begrijpen in korte beschrijvende teksten, zoals die bij museumstukken en informatieborden van tentoonstellingen. Ik kan verslagen over films, boeken, concerten enzovoort in kranten en tijdschriften lezen die geschreven zijn voor een breder publiek, en de belangrijkste punten begrijpen. Ik kan argumenten en uitleg geven die mijn mening en acties onderbouwen. Ik kan communiceren, directe informatie uitwisselen, voorstellen doen, vragen wat anderen denken en antwoorden begrijpen in het kader van een eenvoudige taak. Ik kan eenvoudige aanwijzingen geven om van de ene naar de andere plaats te komen, met behulp van elementaire uitdrukkingen zoals 'sla rechtsaf' en 'ga rechtdoor' in combinatie met verbindingswoorden van volgorde zoals 'eerst', 'dan' en 'daarna'. Ik kan meningen uitwisselen en dingen vergelijken. Ik kan suggesties doen en beantwoorden. Ik kan het eens zijn en van mening verschillen met anderen. Ik kan zeggen wat ik leuk vind en wat niet. Ik kan een korte presentatie geven over onderwerpen uit het dagelijks leven.</p>
Niveau ERK	Réception B1, production A2

Résultat :	Présentation d'un programme d'une journée d'excursion à Paris : Description et argumentation
Planning :	Mercredi 10 mai 2023 – vendredi 2 juin 2023 Cours d'instruction : 10 Flex : 7

Pre-tâche (voor de taak)

5. Explication de la tâche et des objectifs
6. Orientation : brainstorming en classe sur la tâche et le thème
7. Activer les connaissances préalables et le vocabulaire : les musées à Paris, raconter l'histoire d'un jeu d'évasion, décrire un objet d'art, donner son opinion, donner des arguments
8. Faire un planning pour la tâche en groupes de 3 ou 4.
9. Pre-tâche partie 2, après activité 2 : Activer les connaissances préalables et le vocabulaire : les restaurants, les transports en commun (métro) et donner des directions.

La tâche

Tâche

Activité 1 : Choisir un musée. Quel musée vous voulez visiter et pourquoi ? Chaque personne cherche deux musées sur Internet. Échangez les musées et argumentez pourquoi ce musée peut être intéressant à visiter. Décrivez une œuvre d'art et son artiste qu'on peut trouver dans le musée pour le livret d'excursion.

Activité 2 : Choisir un jeu d'évasion. Regardez les liens des jeux d'évasion. Choisissez 2 jeux d'évasion et racontez l'histoire dans ton groupe. Décidez ensemble quel jeu vous allez faire avec la classe et argumentez pourquoi. Mettez un petit texte sur l'histoire du jeu d'évasion, la durée et l'adresse dans le livret d'excursion.

Activité 3 : Choisir un restaurant. Décidez d'abord quelles conditions du restaurant sont importantes. Puis, cherchez chacun un restaurant sur Tripadvisor.fr qui se trouve près du musée ou du jeu d'évasion. Discutez ensemble et choisissez un restaurant.

Activité 4 : Décrivez la route à prendre pour aller du musée au restaurant, puis au jeu d'évasion et de retour à l'auberge de jeunesse. Utilisez l'appli Bonjour RATP ou Metro Paris pour planifier le trajet de métro.

Planning

Activité 5 : Mettez toutes les informations ensemble pour ajouter dans le livret d'excursion. Fais un programme du jour.

- Le musée qu'on va visiter
- La description d'une œuvre d'art et de son artiste
- Le restaurant où on va manger
- L'histoire, la durée et l'adresse du jeu d'évasion

Rapportage

Activité 6 : La présentation du programme. Montrez vos idées et expliquez les choix que vous avez fait.

Présentez :

- le musée + argumentation + information sur une œuvre d'art (petit texte)
- le jeu d'évasion + l'histoire + argumentation + la durée et l'adresse
- le restaurant + argumentation et critères/conditions
- le programme jour + explication de la route du jour

Post-tâche (na de taak)

4. Évaluation du processus, des pages et de la présentation.
5. Poser des questions, par exemple sur la grammaire.
6. Remplir le questionnaire IMI sur la motivation.

Matériel :

- Le livret d'excursion
- Une liste des musées à Paris :
https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_musées_de_Paris ou
<https://www.parisinfo.com/decouvrir-paris/infos/guides/les-musees-les-plus-visites>
- Les sites web des jeux d'évasion, donnés par ton prof.
- L'application Bonjour RATP ou Metro Paris

L'adresse de l'auberge de jeunesse est :
St Christopher's Inn Paris Gare du Nord
5, Rue de Dunkerque
75010 Paris

Voorgestelde planning door msi:

Instruction mercredi 10 mai : pré-tâche + vocabulaire 'donner son opinion', 'décrire une œuvre d'art ou l'histoire d'un jeu d'évasion'.

Instruction jeudi 11 mai : pré-tâche + vocabulaire 'donner son opinion', 'décrire une œuvre d'art ou l'histoire d'un jeu d'évasion' + distribuer la liste et sélectionner des musées

Devoirs : regarder les sites web de 2 musées de la liste

Instruction vendredi 12 mai : **activité 1** : échanger l'information sur les musées et choisir un musée et une œuvre d'art. Pense aussi à l'argumentation pour la présentation.

Flex (1/2): Écris une petite description du musée et de l'œuvre d'art pour le livret d'excursion et la présentation.

Devoirs : Regarder les sites web des jeux d'évasion, lire l'information. Sélectionner 2 jeux que tu trouves intéressants.

Instruction mercredi 17 mai : **activité 2** : Échanger les jeux d'évasion et choisir un par groupe. Pense aussi à l'argumentation pour la présentation.

Flex (1) : Écris une description du jeu que vous allez faire pour le livret d'excursion et la présentation.

Instruction mercredi 24 mai : Pré-tâche partie 2 sur les restaurants, le transport en commun et donner la route.

Instruction jeudi 25 mai : **activité 3** : choisir un restaurant

Instruction vendredi 26 mai **activité 4** : décrire la route.

Flex (2) : **activité 5** : préparer la présentation et créer un programme de jour + les informations pour le livret d'excursion.

Instruction mercredi 31 mai : **activité 6** : présentations

Instruction jeudi 1 juin : **activité 6** : présentations

Instruction vendredi 2 juin : évaluation et IMI

Annexe 4: Formulaire d'observation

Observatieformulier leerlingen

Schaal (en indicator)	1 (niet)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (regelmatig)	5 (vaak)	Toelichting (geef hier voorbeelden van wat je gezien hebt)
Leerlinggedrag						
Alle leerlingen zijn betrokken bij de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
De leerlingen lijken geïnteresseerd in de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
De leerlingen zijn actief op leren gericht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
De leerlingen communiceren in de doeltaal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
De leerlingen werken constructief samen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
De leerlingen vragen de docent om hulp wanneer nodig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	



Intrinsieke Motivatie Inventaris (IMI)

Hieronder volgen 22 stellingen over een activiteit. Je docent zal uitlegen over welke activiteit of opdracht de vragen gaan. Omcirkel per stelling in hoeverre je jezelf in die stelling herkent. Er is geen goed of fout antwoord.

Naam: _____	Leeftijd: _____	Jongen	Meisje				
Klas: _____	Docent: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	Past helemaal <u>niet</u> bij mij	Past helemaal bij mij					
1. Ik vond deze activiteit erg leuk om te doen.	1	2	3	4	5	6	7
2. Ik voelde mij niet nerveus terwijl ik bezig was met de activiteit.	1	2	3	4	5	6	7
3. Ik had voor mijn gevoel de keuze om de activiteit wel of niet te doen.	1	2	3	4	5	6	7
4. Ik denk dat ik best wel goed ben in deze activiteit.	1	2	3	4	5	6	7
5. Ik vond deze activiteit erg interessant.	1	2	3	4	5	6	7
6. Ik voelde mij gespannen tijdens de activiteit.	1	2	3	4	5	6	7
7. Ik denk dat ik best wel goed ben in deze activiteit, vergeleken met andere leerlingen.	1	2	3	4	5	6	7
8. Het was een leuke activiteit om te doen	1	2	3	4	5	6	7
9. Ik was ontspannen tijdens de activiteit.	1	2	3	4	5	6	7
10. Ik vond het erg leuk om deze activiteit te doen.	1	2	3	4	5	6	7
11. Ik had niet echt een keuze om de activiteit wel of niet te doen.	1	2	3	4	5	6	7
12. Ik ben tevreden met hoe ik het heb gedaan bij deze activiteit.	1	2	3	4	5	6	7
13. Ik was nerveus tijdens de activiteit.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ik vond de activiteit erg saai.	1	2	3	4	5	6	7

Annexe 6: One question survey dans Mentimeter

Lien vers les questions et les réponses après tâche 1:

<https://www.mentimeter.com/app/results/al9ax81a64hch3e4uotzvwgt73bd4b5p>

The image displays two screenshots of a Mentimeter survey interface. Both screenshots feature a green background and a white question: "Wat zijn volgens jou de voordelen van TBLT (task-based language teaching)?".

The top screenshot shows 10 answers in light green boxes:

- Je bent er veel meer mee bezig dan woordjes leren, ook qua gesprekken voeren en improvisatie. Zo ben je beter voorbereid op een gesprek dan dat je alleen woordjes kan vertellen.
- Het geeft een stuk minder spanning dan een leer toets, want het is geen moment opname en je kan er langer mee bezig zijn
- je leert de taal door toepassing ipv theorie
- je bent op een andere manier bezig met de taal
- Je moet je woordenschat van de afgelopen jaren toepassen in je opdracht. Hierdoor wordt dat weer opgefrist en weet je het weer beter
- Het is iets meer het bezig zijn met de taal en niet alleen maar luisteren naar de instructie
- Je past de taal toe, in plaats van hem te leren
- Je gebruikt de taal praktisch, je hoeft geen theorie te leren om het daarna te herhalen.
- Na een toets vergeet je het meeste weer, maar opdrachten, als je er langer mee bezig bent, onthoud je meestal meer

The bottom screenshot shows the same question with only one answer visible in a light green box:

- Het is leuker dan een toets

Both screenshots indicate "10 Answers" and show the Mentimeter logo in the top right corner. A small icon of a person is visible in the bottom right corner of each screenshot.

Wat zijn volgens jou de nadelen van TLBT?

8 Antwers

Mentimeter

Je kon snel overstappen op het Nederlands

je moet veel plannen

onze woordenschat was niet groot genoeg om te hele taak in het frans te doen (dus door te overleggen enz)

we hebben nu nog maar een opdracht gemaakt met deze lesvorm en daarom weet ik ook nog niet zo goed wat er een nadeel van is. Vind alles wel goed tot nu toe, leuker ook vooral

Je leert minder van grammatica omdat je meer bezig bent met de boodschap overbrengen dan op hoe je het zegt

Je kan weggkomen met minder doen en translate gebruiken? Idk ik weet echt niks

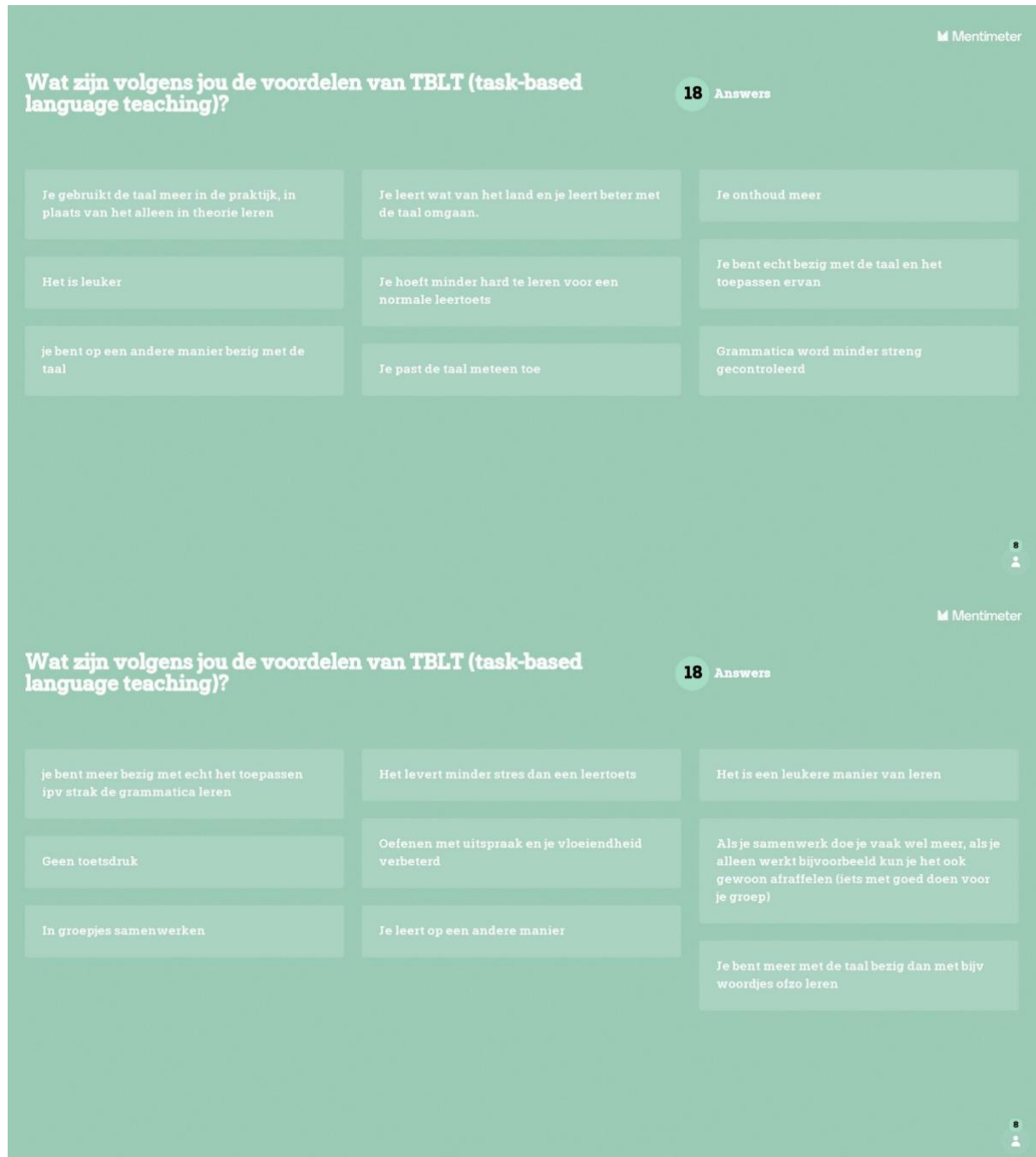
Een duidelijk filmpje maken voor mensen die ook niet goed frans spreken is nogal lastig

je moet veel doen in een vrij korte tijd

6

Lien vers les questions et les réponses après tâche 2:

<https://www.mentimeter.com/app/results/al36foiy5iya6gccuun38xt6cxg29hgy>



Wat zijn volgens jou de nadelen van TLBT? 12 Answers

het presenteren vond ik minder

Moeilijk motivatie vinden om iets te doen

Je kan sneller Tijdsdruk krijgen

Alleen het groepjes werken en dat iemand dan niet levert

Presenteren

het is moeilijk om de hele taak in het frans te doen

Ook Afhankelijk van hoe goed je kan samenwerken

Het presenteren voor de klas

De hele taak Frans praten, je gaat snel over op het nederlands



Wat zijn volgens jou de nadelen van TLBT? 12 Answers

Informatie zoeken kan saai worden of te lang dure


Je kunt meer opzoeken enzo dus de taal spreken en echt begrijpen duurt lang om te leren

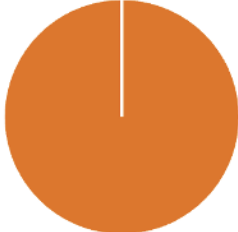
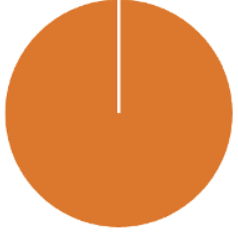

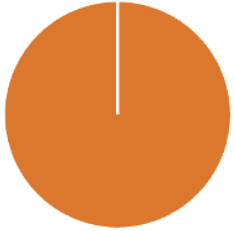


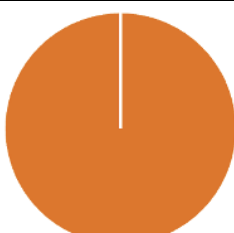
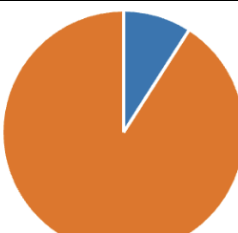


Als de taak je niet ligt ben je meerdere weken met iets bezig wat je niet interessant vind





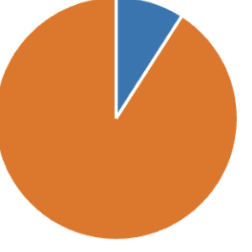



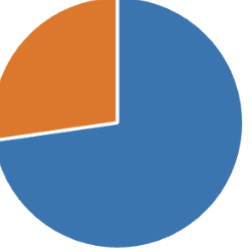

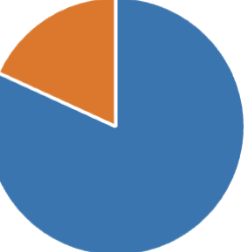



Annexe 7: Les auto-évaluations des compétences avant et après l'intervention







 Nee, dit kan ik nog niet.

 Ja, dit kan ik.

Compétence CECR	Pré-mesure	Post-mesure
Ik kan de belangrijkste informatie uit een tekst begrijpen als deze gaat over een bekend onderwerp en als ik tijd heb om te herlezen. (B1)		
Ik kan instructies begrijpen in een gesproken of geschreven tekst, bijvoorbeeld in een gebruiksaanwijzing, als het een bekend product of procedure is. (B1)		
Ik kan langere teksten snel doorlezen om gewenste informatie op te sporen, en informatie verzamelen uit verschillende delen van een tekst of uit verschillende teksten, om een bepaalde taak uit te voeren. (B1)		
Ik kan relevante informatie vinden en begrijpen in alledaags materiaal, zoals brieven, brochures en korte officiële documenten. (B1)		
Ik kan de belangrijkste punten begrijpen in korte beschrijvende teksten, zoals die bij museumstukken en informatieborden van tentoonstellingen. (B1)		

<p>Ik kan verslagen over films, boeken, concerten enzovoort in kranten en tijdschriften lezen die geschreven zijn voor een breder publiek, en de belangrijkste punten begrijpen. (B1)</p>		
<p>Ik kan gedetailleerde aanwijzingen volgen in gesproken tekst. (B1)</p>		
<p>Ik kan een reeks instructies begrijpen en volgen voor vertrouwde, dagelijkse activiteiten zoals sport, koken enzovoort, mits ze langzaam en duidelijk worden uitgesproken. (A2)</p>		
<p>Ik kan mondeling eenvoudige aanwijzingen geven aan anderen. (A2)</p>		
<p>Ik kan een korte presentatie geven over onderwerpen uit het dagelijks leven. (A2)</p>		
<p>Ik kan kort en in eenvoudige woorden uitleg en argumenten geven die mijn mening of mijn acties onderbouwen. (A2)</p>		

<p>Ik kan communiceren in het kader van een eenvoudige taak die directe, eenvoudige uitwisseling van informatie vraagt over bekende onderwerpen. (A2)</p>		
<p>Ik kan deelnemen aan het uitvoeren van een gezamenlijke taak, als de deelnemers langzaam praten en elkaar helpen. (A2)</p>		
<p>Ik kan deelnemen aan het uitvoeren van een gezamenlijke taak en daarbij vragen wat anderen denken, voorstellen doen en antwoorden begrijpen, op voorwaarde dat ik soms kan vragen om herhaling. (A2)</p>		
<p>Ik kan meningen uitwisselen en dingen en mensen vergelijken met behulp van eenvoudige taal. (A2)</p>		
<p>Ik kan suggesties doen en beantwoorden. (A2)</p>		
<p>Ik kan het eens zijn en van mening verschillen met anderen. (A2)</p>		

<p>Ik kan eenvoudige aanwijzingen geven om van de ene naar de andere plaats te komen, met behulp van elementaire uitdrukkingen zoals 'sla rechtsaf' en 'ga rechtdoor' in combinatie met verbindingswoorden van volgorde zoals 'eerst', 'dan' en 'daarna'. (A2)</p>		
<p>Ik kan sociaal contact leggen (bijvoorbeeld begroeten en afscheid nemen, voorstellen, bedanken). (A2)</p>		
<p>Ik kan zeggen wat ik leuk vind en wat niet. (A2)</p>		

Annexe 8: Les observations de la tâche 1

Observatie taak 1: Leerling 1, 2, 3 en 4

Schaal (en indicator)	1 (ni et)	2 (nau welij ks)	3 (een beet je)	4 (reg elm atig)	5 (vaa k)	Toelichting (geef hier voorbeelden van wat je gezien hebt)
Leerlinggedrag						
Alle leerlingen zijn betrokken bij de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naarmate de taak vordert, gaat dit steeds beter. Leerling 4 vindt het moeilijk en houdt zich daardoor soms wat afzijdig. In de video hebben ze allemaal ongeveer evenveel spreektijd. Tijdens het uitvoeren van de sporten doen ze fanatiek mee.
De leerlingen lijken geïnteresseerd in de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Ze zijn enthousiast bezig en hebben weinig aansporing nodig. Leerling 3 zei: Ik vind dit heel leuk om te doen, jammer dat het in Frans moet. Ze werken serieus aan de taak en hebben deze ruim voor de deadline af.
De leerlingen zijn actief op leren gericht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ze vragen regelmatig of ze iets goed verwoorden en hoe ze iets moeten uitspreken. Ook of gevonden woorden kloppen/de vertaling juist is.
De leerlingen communiceren in de doeltaal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Weinig. Is nog te moeilijk, niveauverschillen zijn ook groot. Leerling 1 is hier het actiefst in binnen de groep. Werkt soms aanstekelijk, waardoor de rest het ook wat meer probeert.
De leerlingen werken constructief samen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Dit gaat goed, er is overleg, een taakverdeling en er wordt samen gepland.
De leerlingen vragen de docent om hulp wanneer nodig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dit doen ze relatief vaak, om dingen te controleren maar ook om advies te vragen over de aanpak.

Observatie taak 1: Leerling 5, 6, 10 (en 11)

Schaal (en indicator)	1 (niet)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (regelmatig)	5 (vaak)	Toelichting (geef hier voorbeelden van wat je gezien hebt)
Leerlinggedrag						
Alle leerlingen zijn betrokken bij de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	Leerling 11 in mindere mate, omdat zij alleen tijdens de eerste twee lessen aanwezig is ivm een geplande operatie. Aan het eind van de taak zijn zowel Leerling 5 als Leerling 6 ziek, waardoor Leerling 10 alleen is. Afgesproken dat ze uitstel van de deadline krijgen, zodat ze de taak samen af kunnen maken.
De leerlingen lijken geïnteresseerd in de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	Ja, ze zijn enthousiast.
De leerlingen zijn actief op leren gericht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	Ze stellen gedetailleerde en verdiepende vragen, zowel over inhoudelijke zaken als over talige dingen. Ze zijn er serieus mee bezig.
De leerlingen communiceren in de doeltaal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	Leerling 5 en Leerling 10 doen dit redelijk goed. Leerling 6 en Leerling 11 vinden dit moeilijker. Als ik me meng in het gesprek, gaat het goed. Ze reageren in het Frans op mij en op elkaar. Zonder mij gaat het iets moeizamer, ook door niveauverschillen.
De leerlingen werken constructief samen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	Dit gaat goed, hoewel Leerling 10 soms eigenwijs is en dat botst af en toe met Leerling 5.
De leerlingen vragen de docent om hulp wanneer nodig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	Ze stellen regelmatig vragen, vooral over inhoud en proces of hoe dingen aan te pakken, soms ook over de taal. Ze hebben de neiging om de taak groter en ingewikkelder te maken dan nodig is. Ze vragen om hulp om de taak beter te kunnen kaderen.

Observatie taak 1: Leerling 7, 8 en 9

Schaal (en indicator)	1 (niet)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (regelmatig)	5 (vaak)	Toelichting (geef hier voorbeelden van wat je gezien hebt)
Leerlinggedrag						
Alle leerlingen zijn betrokken bij de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ja, maar de taken zijn wel duidelijk verdeeld. Ieder doet haar eigen deel. Leerling 9 is soms afwezig en vindt samenwerken moeilijk.
De leerlingen lijken geïnteresseerd in de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	Ja, ze zijn enthousiast en zijn er actief mee bezig.
De leerlingen zijn actief op leren gericht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dit gaat wat moeizaam soms. Ze komen soms niet goed tot actief werken, blijven hangen in dingen opzoeken en in hun eigen deeltaak. Wanneer ik me erin meng en ze op weg help, gaat het beter.
De leerlingen communiceren in de doeltaal	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Weinig tot niet. Ook vragen aan mij gaan snel in het Nederlands, terwijl ik ze blijf stimuleren om Frans te praten. Er speelt bij Leerling 8 en Leerling 9 spreekangst.
De leerlingen werken constructief samen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dit gaat wat moeizaam soms. Ze komen niet altijd goed tot actief werken/leren, blijven hangen in dingen opzoeken en in hun eigen deeltaak.
De leerlingen vragen de docent om hulp wanneer nodig	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ze vragen weinig tot geen hulp, terwijl ik zie dat ze het wel nodig hebben. Gelukkig heb ik de tijd en de ruimte om ze dit wel te bieden. Door hen vragen te stellen, kan ik ze op weg helpen.

Annexe 9: Les observations de la tâche 2

Observatie taak 2: Leerling 1, 2, 3 en 4

Schaal (en indicator)	1 (niet)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (regelmatig)	5 (vaak)	Toelichting (geef hier voorbeelden van wat je gezien hebt)
Leerlinggedrag						
Alle leerlingen zijn betrokken bij de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	Ja, ze werken goed samen, overleggen veel en iedereen doet mee.
De leerlingen lijken geïnteresseerd in de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	Redelijk. De escape room en het restaurant uitzoeken maakte ze enthousiast. Het museum iets minder. Door de authenticiteit lijken ze ook meer geïnteresseerd, ze weten dat hun programma echt opgenomen kan worden in de excursie.
De leerlingen zijn actief op leren gericht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ze zijn vooral gericht op het eindresultaat, niet zo zeer op het leren. Ze willen het vooral 'af' hebben en een mooie presentatie neerzetten.
De leerlingen communiceren in de doeltaal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Als ik erbij ben proberen ze het wel, ook naar mij toe. Als ik wegloop, hoor ik ze overgaan in het Nederlands.
De leerlingen werken constructief samen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	Ja, ze overleggen, verdelen taken en dragen argumenten aan om elkaar te overtuigen.
De leerlingen vragen de docent om hulp wanneer nodig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ja, maar vooral om praktische dingen. Ze wisten niet goed waar ze bepaalde informatie konden vinden op de site van het museum. Ze vragen geen hulp bij het communiceren in het Frans.

Observatieformulier taak 2: Leerling 5, 6, 7 en 8

Schaal (en indicator)	1 (niet)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (regelmatig)	5 (vaak)	Toelichting (geef hier voorbeelden van wat je gezien hebt)
Leerlinggedrag						
Alle leerlingen zijn betrokken bij de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	Ja, er wordt goed samengewerkt en taken worden verdeeld.
De leerlingen lijken geïnteresseerd in de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	In het begin niet zo, in de loop van de taak steeds meer. Leerling 5 houdt zich soms wat afzijdig, geeft aan veel aan zijn hoofd te hebben.
De leerlingen zijn actief op leren gericht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ze zijn vooral gericht op het eindresultaat, niet zo zeer op het leren. Ze willen het vooral 'af' hebben en een mooie presentatie neerzetten.
De leerlingen communiceren in de doeltaal	<input type="radio"/>	X	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Weinig, maar Leerling 7 en Leerling 5 proberen het soms wel. Het gaat beter wanneer ik erbij ben.
De leerlingen werken constructief samen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	Ja, er wordt goed samengewerkt en taken worden verdeeld.
De leerlingen vragen de docent om hulp wanneer nodig	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nee, als het Frans lastig wordt, schakelen ze over op het Nederlands.

Observatieformulier taak 2: Leerling 9, 10 en 11

Schaal (en indicator)	1 (niet)	2 (nauwelijks)	3 (een beetje)	4 (regelmatig)	5 (vaak)	Toelichting (geef hier voorbeelden van wat je gezien hebt)
Leerlinggedrag						
Alle leerlingen zijn betrokken bij de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	X	<input type="radio"/>	Leerling 10 neemt het voortouw en Leerling 9 en Leerling 11 volgen. Zij zijn daardoor minder betrokken. Verderop in de taak gaat dit beter.
De leerlingen lijken geïnteresseerd in de taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	X	<input type="radio"/>	Leerling 9 niet, is ook regelmatig afwezig. Leerling 10 en 11 wel.
De leerlingen zijn actief op leren gericht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Leerling 10 wel, de rest volgt meestal gewoon en doet wat Leerling 10 aangeeft.
De leerlingen communiceren in de doeltaal	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Leerling 10 probeert dit, Leerling 9 en 11 hebben dit opgegeven en zeggen liever niets als ik in de buurt ben of antwoorden op mij in het Nederlands.
De leerlingen werken constructief samen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Niet echt. Leerling 10 bepaalt. Verderop in de taak gaat dit beter. Iedereen heeft een eigen subtaak, deze zijn wel door Leerling 10 bepaald.
De leerlingen vragen de docent om hulp wanneer nodig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	X	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Leerling 10 doet dit, ook namens de andere leerlingen. Af en toe ook op het gebied van taal, maar vooral op het gebied van praktische zaken.