

L'Utilisation de la Théorie des Intelligences Multiples comme Méthode de Développement de la
Production Orale du Français Langue Étrangère en École Primaire au Lycée Fémenin Mercedes
Nariño

KAREN JULIANA MACANA RONCANCIO

Dirigé par Carl Alex Machuca Hernández

Universidad Pedagógica Nacional

Faculté de Sciences Humaines

Département de Langues

Je remercie Dieu de nous rendre différents, spéciaux et uniques, et d'être des petits détails de ce travail aux plus grands. Aux familles Macana et Roncancio, pour l'affection, l'effort et le soutien dans mon développement académique et personnel. À ma mère, pour avoir cru en mes capacités plus que moi-même, à mon père pour toujours me voir avec des yeux d'admiration. Mon frère, pour sa tendresse. Mon petit ami, pour sa compagnie, écoute et encouragement. Chaque page de ce travail vous est dédiée. Admiration et gratitude infinie au professeur et conseiller, Carl Machuca.

Table des matières

Chapitre I. Problème de recherche	5
Contextualisation et établissement du problème	5
Contexte de l'école et caractérisation	5
Problème de recherche	7
Justification	10
Question générale	11
Objectif général	12
Objectifs spécifiques	12
Objet d'étude	12
Chapitre II. Cadre conceptuel	12
Antécédents	13
Cadre théorique	19
Définition d'intelligence	19
Les intelligences multiples	22
L'intelligence linguistique	22
L'intelligence musicale	22
L'intelligence logico-mathématique.....	23
L'intelligence spatiale	23
L'intelligence corporelle-kinesthésique	23
L'intelligence interpersonnelle	23
L'intelligence intrapersonnelle	23
L'intelligence naturaliste	24
Test de mesure	24
Autres propositions pédagogiques.....	25
Langue, langage et parole	25

Acquisition et apprentissage des langues	26
Compétences en matière de communication	26
Production orale	27
Chapitre III. Méthodologie	29
Approche méthodologique	29
Recherche qualitative	29
Stratégie de recherche	30
Recherche-action	30
Étapes	30
Unités d'analyse	32
Outils de recherche	34
Considérations éthiques	36
Chapitre IV. Proposition d'intervention pédagogique	37
Apprentissage par projet	37
Phases d'intervention	39
Chapitre V Analyse des résultats.....	44
Chapitre VI Conclusions et recommandations	
.....	65
Références	68
Annexes	75

Chapitre I. Problème de recherche

Contextualisation et établissement du problème

Contexte de l'école et caractérisation

Le lycée féminin Mercedes Nariño est un établissement fondé le 5 octobre 1916 par le curé et ministre de l'Éducation du gouvernement national Miguel Abadía Méndez. Depuis ses débuts, le lycée, une institution privée, avait pour objectif de préparer les femmes aux tâches domestiques, c'est pourquoi son premier nom était « Syndicat de l'aiguille, des arts et métiers ». En 1958, le collège adopte le nom de Lycée Féminin de Cundinamarca en raison du décret 778 du 18 juin 1960 qui ajoute à son nom celui de Mercedes Nariño (María Mercedes Ramona Felicia Nariño Ortega), fille d'Antonio Nariño, héros de l'indépendance de la Colombie. Entre 1966 et 1972, des journées mixtes ont été créées, une école maternelle a été ouverte et l'Association des Parents d'élèves a été constituée.

En 2002, le collège devient la propriété du District Capital, à la suite d'une protestation Élève de plusieurs jours débutée le 21 novembre 2001 contre l'annonce de la fermeture du collège, une lutte qui a été réussie, assurant la continuité du lycée, cette fois sous le nom d'Institution Éducative District Lycée Féminin Mercedes Nariño. Initialement, cet établissement était situé à la calle 15 avec carrera 15, dans le centre de la ville de Bogotá, mais en 1941, l'école s'installe à l'Avenue Caracas 23–24 Sud, dans le quartier de Quiroga sur, dans la localité de Rafael Uribe Uribe au sud de la capitale. Actuellement, aux alentours se trouvent diverses institutions éducatives publiques et privées, ainsi qu'un marché, un hôpital, des parcs et une église catholique. De plus, les transports en commun troncal et zonal facilitent l'accès.

L'institution se distingue par sa distribution, disposant d'un vaste territoire avec de nombreuses zones vertes avec terrains de sport et de deux zones essentielles, l'une pour la maternelle et l'école primaire, et l'autre pour le lycée, des bureaux pour les coordinateurs, une salle des professeurs, une direction, des salles d'informatique, des bibliothèques, une salle pour l'enseignement du français, ainsi que plusieurs cafétérias pour les élèves et les employés.

De plus, le lycée féminin Mercedes Nariño compte une équipe pédagogique de plus de 180 enseignants, coordinateurs et un directeur, répartis entre la maternelle, l'école primaire et le lycée, ainsi que dans les deux plages horaires académiques.

Le projet éducatif institutionnel (PEI) est décrit comme « La carte de navigation des écoles et collèges, où sont spécifiés, entre autres aspects, les principes et objectifs de l'établissement, les ressources pédagogiques disponibles et nécessaires, la stratégie pédagogique, le règlement pour les enseignants et les élèves ainsi que le système de gestion. » (*Ministerio de Educación Nacional, 1994, traduit par l'autrice*). Cependant, le Lycée Féminin Mercedes Nariño de Cundinamarca ne mentionne que la perspective qu'il a pour ses élèves l'intention de son PEI pour ses élèves à savoir « Lycéenne critique, réfléchie, autonome, transformatrice des contextes pour la convivialité. » (Traduit par l'autrice)

En ce qui concerne la mission du Lycée Féminin Mercedes Nariño de Cundinamarca, elle est de « Favoriser la formation intégrale de ses élèves en promouvant les valeurs de respect, d'honnêteté, d'identité, de solidarité et d'autonomie, qui favorisent la construction de leur projet de vie, orientés vers la transformation des contextes dans lesquels ils interagissent, garantissant de vivre/convivre dans la jouissance d'une vie pleine et heureuse pour habiter dignement le présent. » (Traduit par l'autrice) De même, la vision du Lycée Féminin Mercedes Nariño de Cundinamarca pour 2025 est que l'établissement « Elle sera reconnue à l'échelle mondiale pour la qualité de son service, l'excellence de ses diplômées dans la maîtrise des savoirs nécessaires à la société de la connaissance et de la convivialité, la maîtrise des langues étrangères anglais et français, des sciences de base, des arts et des technologies de l'information et de la communication ; en tant que constructrices d'une société respectueuse d'elles-mêmes et des autres. » (Traduit par l'autrice)

Par rapport au plan de cours, la loi générale sur l'éducation ou loi 115 (1994) établit les directives pour élaborer le programme en fonction des matières obligatoires, ainsi que des 20% de matières libres que l'établissement peut choisir d'enseigner, l'établissement scolaire respecte ce pourcentage avec des matières telles que la robotique, des sports comme le tennis et le patinage, ainsi que l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Sous l'égide de cette loi, l'établissement éducatif expose sur son site web trois projets éducatifs : «*Semillero*

Institucional de Astronomía ÍO», «*Equipo de Robótica Prisma*» et «*NODO 21*»; chacun avec ses différentes matières telles que la physique, l'informatique et la communication. En ce qui concerne le plan d'études, l'école respecte le pourcentage avec des matières libres telles que la robotique, des sports comme le tennis, le patinage, et l'enseignement du français comme langue étrangère.

Le français est enseigné dans cette institution éducative depuis le 3 décembre 2020, et selon un rapport de la secrétaire de l'éducation de Bogotá, le Lycée Féminin Mercedes Nariño est la première institution éducative publique du pays à être accréditée avec le label de qualité décerné par décret du Ministère pour l'Europe et des Affaires Étrangères. De même, le plan d'intégration de la langue au programme scolaire prévoyait qu'en 2021, le français serait enseigné de la maternelle à la 11e année.

Cette recherche a été développée chez une population de 30 élèves du cours 401. Les élèves sont des filles âgées de 8 à 11 ans, les élèves signalent qu'elles vivent dans des localités comme Usme, San cristobal sur, Antonio Nariño, aussi qu'elles se rendent à l'école en marchant, en bus, en moto ou dans le service de route scolaire. (Voir annexe 1)

Problème de recherche

L'application faible de la théorie des intelligences multiples dans les contextes éducatifs engendre des dynamiques qui reproduisent le modèle de l'éducation traditionnelle, caractérisé par la transmission unidirectionnelle des savoirs de l'enseignant vers l'élève, sans possibilité de co-construction des connaissances. De la même manière, négliger les intelligences multiples dans les processus d'enseignement peut conduire à privilégier la mémorisation au détriment du développement de compétences, ce qui fixe les savoirs et empêche leur mise en pratique dans des situations concrètes, en affectant le développement des compétences linguistiques, y compris la production Orale. En outre, organiser les processus éducatifs sans tenir compte des intelligences multiples d'une manière effective peut entraîner chez les élèves un manque d'autonomie, en ne leur offrant pas l'opportunité de développer des habiletés nécessaires à la résolution de problèmes, tant dans un champ disciplinaire spécifique que dans leur quotidien.

L'éducation traditionnelle repose, en principe, sur une conception du savoir selon laquelle celui-ci est déjà constitué, et le seul enjeu pédagogique réside dans sa transmission efficace (Tuirán, 2019). Or, comme l'affirme Howard Gardner à travers sa théorie des intelligences multiples, il existe diverses manières d'apprendre. Dès lors, centrer les processus d'enseignement-apprentissage sur la seule transmission des connaissances revient à nier non seulement les différentes modalités d'apprentissage des élèves, mais aussi la possibilité de construire collectivement le savoir au sein des dynamiques pédagogiques.

Par ailleurs, l'acquisition des connaissances promues par l'éducation traditionnelle privilégie la mémorisation d'un produit fini, c'est-à-dire d'un savoir fixé, qui ne prépare ni à l'avenir ni à un monde en constante mutation (Dewey, 2003). En ce sens, « les concepts, lorsqu'ils sont enseignés de manière abstraite, ont peu d'utilité, car l'enfant n'a pas appris à les mobiliser face à ses problématiques quotidiennes » (Dewey, 2003, p. 36, traduit par l'autrice).

Ainsi, le manque d'exploration des capacités des élèves à travers les intelligences multiples les conduit à un apprentissage basé davantage sur la mémorisation que sur l'application. Comme le souligne Freire (1993) on apprend et on enseigne avec tout l'être : avec les sentiments, les émotions, les désirs, les doutes, les peurs, les passions et la notion critique. La mémorisation fait donc partie du processus éducatif, mais ne saurait le résumer. En ce sens, l'éducation devrait viser « la transformation des potentialités naturelles en compétences éprouvées et expérimentées, c'est-à-dire la transformation d'une curiosité plus ou moins fortuite et d'une suggestion plus ou moins occasionnelle en une attitude d'enquête attentive, prudente et rigoureuse » (Dewey, 1998, p. 42, traduit par l'autrice).

De surcroît, Espindola et Granillo (2021) soulignent que l'école contemporaine propose une formation qui permet aux élèves de résoudre de manière autonome des problèmes de natures diverses. Ils identifient également certains facteurs favorables à cette école, parmi lesquels la nécessité d'adapter les processus éducatifs aux compétences propres à chaque élève, comme le propose également Howard Gardner dans sa théorie des intelligences multiples. Par conséquent, si l'on ne prend pas en compte les intelligences multiples dans les processus éducatifs, on se retrouve avec des élèves dépourvus d'autonomie, car leurs aptitudes à résoudre et affronter des problèmes ne sont pas explorées ni développées dans le cadre scolaire.

En conclusion, l'absence d'application de la théorie des intelligences multiples dans les processus éducatifs reproduit les caractéristiques de l'école traditionnelle, dans la mesure où le savoir est perçu comme propriété exclusive de l'enseignant, lequel doit le transmettre plutôt que le co-construire avec les élèves. Par ailleurs, l'apprentissage demeure centré sur la mémorisation plutôt que sur l'application, et les élèves, n'ayant pas développé d'autres compétences que la mémoire, ne disposent pas des outils nécessaires pour résoudre de manière autonome des problèmes dans ou en dehors du cadre disciplinaire.

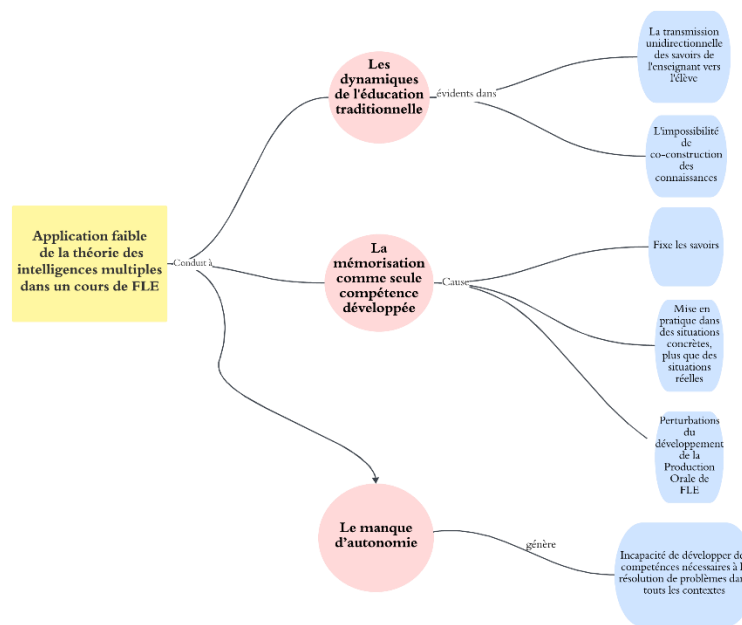
Au lycée féminin Mercedes Nariño, en classe de 401, on observe l'application d'activités dynamiques telles que des chansons, des vidéos, la création de dessins, entre autres. Ces activités témoignent d'une conscience et d'une utilisation de la théorie des intelligences multiples dans l'enseignement du français, conformément aux directives du gouvernement français dans un programme conçu pour l'enseignement de cette langue dans les établissements colombiens.

Cependant, l'application de cette théorie dans les processus d'enseignement et d'apprentissage du français a été affectée par des pratiques issues de l'éducation traditionnelle, telles que la transmission unidirectionnelle des connaissances de l'enseignant vers l'élève. L'enseignant, en classe, donne les instructions sur la manière de saluer, de répondre, de résoudre les exercices et reste le seul à proposer des activités en classe. Il est également celui qui modère et choisit les étudiants qui peuvent donner des réponses, les écrire au tableau, etc.

De même, le savoir devient mémorisé de manière mécanique, en privilégiant la répétition de commandes utilisées pour demander la permission d'aller aux toilettes, sans approfondissement sur la structure de ces phrases, ni réflexion sur leur usage. Cela se manifeste également dans la répétition de chansons contenant l'alphabet ou les chiffres, dans le seul but de les mémoriser et de pouvoir dire son âge. Ce type d'apprentissage manque d'objectifs clairs, car les connaissances sont utilisées de manière répétitive, sans application dans des situations réelles qui permettraient de les renforcer, ce qui nuit directement au développement des compétences linguistiques dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, et plus particulièrement à la compétence de la Production Orale du FLE.

Enfin, les élèves ne développent pas leurs compétences de manière globale, car elles se contentent d'accomplir des tâches basiques qui ne leur permettent ni de reconnaître leurs capacités, ni de travailler sur celles-ci, ni de les améliorer. Cela les conduit à une dépendance exclusive vis-à-vis de l'enseignant, ce qui réduit leur autonomie dans l'apprentissage du français, mais aussi dans d'autres disciplines, voire dans leur vie quotidienne.

C'est pourquoi il est pertinent d'établir un lien entre la théorie des intelligences multiples et l'enseignement du français langue étrangère, car une application efficace de cette théorie vise à éliminer les pratiques traditionnelles, à centrer l'apprentissage sur les élèves et à promouvoir leur autonomie à travers le développement de leurs différentes compétences



Arbre à problème (Élaboration propre)

Justification

Cette recherche propose une stratégie didactique pour l'enseignement du FLE à partir de la théorie des intelligences multiples d' Howard Gardner (1983) en tenant compte des besoins rencontrés au lycée féminin Mercedes Nariño, liés à la manière de développer le processus d'enseignement du français, où il y a une reconnaissance de la théorie. Cependant, il est nécessaire de réaliser une mise en œuvre intégrale qui articule les pratiques d'enseignement où la

connaissance est construite avec les élèves où se développent différentes compétences, et où ils sont autorisés à travailler sur leur autonomie dans un processus articulé avec l'apprentissage du français.

Tout d'abord, l'application de cette théorie dans les contextes éducatifs diminue les pratiques éducatives traditionnelles en privilégiant le développement de différentes compétences fondées sur les intérêts et les capacités individuelles et collectives des élèves, tout en réalisant les objectifs fixés pour l'enseignement du FLE.

Selon le curriculum suggéré pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans les institutions éducatives officielles en Colombie, l'élève utilise des différents types d'intelligence dans ses processus d'appréhension du monde et d'apprentissage, cela, la reconnaissance de la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner et son importance dans les processus d'enseignement d'une langue étrangère. Ensuite, on remarque que la correcte implémentation de la théorie arrive quand des huit intelligences suggérées par Gardner sont utilisées pour dynamiser les pratiques d'enseignement.

De plus, cette approche des intelligences multiples permet de développer des processus d'acquisition des connaissances de façon que celles-ci soient construites de manière participative entre les élèves, et où l'enseignant agit comme médiateur privilégiant et en incitant les élèves à rechercher les connaissances. De cette façon, comme l'enseignant acquiert un rôle de médiateur et d'évaluateur, les élèves, en tant que participants les plus importants, développent l'autonomie motivée par l'intérêt de travailler sur leurs propres capacités et compétences.

En conclusion, cette stratégie didactique vise à articuler la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983) avec l'enseignement du FLE, non seulement pour améliorer les pratiques éducatives dans la salle de classe, mais aussi pour promouvoir des processus d'apprentissage dynamiques et complets pour les élèves.

Question générale

Quel est l'impact de l'implémentation d'une stratégie didactique à partir de la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner chez la production orale des élèves ?

Objectif général

Analyser l'impact de la théorie des intelligences multiples sur la production orale en FLE.

Objectifs spécifiques

Identifier les différentes intelligences proposées par la théorie de Gardner dans une population des apprenants.

Reconnaître l'applicabilité des intelligences multiples dans le contexte du développement de la production orale

Examiner comment les intelligences multiples sont actuellement intégrées dans les pratiques pédagogiques du FLE.

Concevoir des activités didactiques basées sur les intelligences multiples visant à améliorer la production orale

Implémenter des activités basées sur les intelligences multiples avec des apprenants.

Évaluer l'impact de ces activités sur le développement de la production orale des apprenants en FLE.

Objet d'étude

Le présent travail de recherche a pour objet d'étudier la production orale dans le cadre du processus d'apprentissage du FLE. Compte tenu des directives établies par l'ambassade de France en Colombie pour l'enseignement du français, le niveau auquel les élèves participant à ce projet sont représentées correspond au niveau A1, la production orale attendue s'inscrit donc dans les lignes directrices pour ce niveau.

Chapitre II Cadre conceptuel

Ensuite, différents documents ont été examinés afin de savoir comment la relation entre la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983) et l'enseignement du FLE, ou d'autres domaines de la connaissance, a été étudiée. Des projets de recherche menés à

l'Université pédagogique nationale ont été consultés, ainsi que des recherches menées aux niveaux national et international.

Antécédents

La théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983) a eu un impact significatif sur l'éducation, encourageant les enseignants à articuler et mettre en œuvre la théorie dans différents domaines de l'éducation. Cependant, les recherches qui ont été faites en tenant compte de cette théorie avec l'enseignement des langues étrangères sont un domaine plus restreint et sur lequel il faut davantage d'exploration.

Cependant, des projets de recherche ont été réalisés à l'Université Pédagogique Nationale qui articulent l'enseignement des langues étrangères avec la théorie des intelligences multiples.

Pour commencer, la recherche intitulée « L'impact de l'iconographie dans le cours FLE » a été réalisée par Miguel Ángel Gutiérrez Parra et María Paula Nieto Devia (2023) à l'Université Pédagogique Nationale. Elle s'inscrit dans une approche de recherche-action et vise à analyser l'impact de l'utilisation de l'iconographie, en lien avec la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner, sur la production orale et l'apprentissage du vocabulaire en cours de français langue étrangère (FLE). L'étude a été menée auprès de 55 élèves de deux classes de CM2 du Lycée Féminin Mercedes Nariño à Bogotá, âgées de 10 à 11 ans. Gutiérrez et Nieto ont identifié comme principale problématique les difficultés rencontrées par les élèves dans la production orale en français, en raison de pratiques pédagogiques traditionnelles, de l'influence de la langue maternelle et du manque de confiance à s'exprimer.

En réponse, ils ont proposé une intervention pédagogique centrée sur l'iconographie et les intelligences multiples. Des séances de cours ont été mises en place, avec des activités conçues pour mobiliser différentes formes d'intelligence, en utilisant des images comme ressources clés pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire. Des approches telles que l'alphabétisation visuelle et la pensée visuelle ont également été intégrées

Enfin, la recherche montre que l'iconographie, combinée à la théorie des intelligences multiples, a un impact positif sur l'apprentissage du vocabulaire et la production orale des élèves en FLE. Cette approche a favorisé l'intérêt, la confiance et la participation des apprenants, tout

en permettant une personnalisation des stratégies pédagogiques. Bien que limitée dans sa portée, cette expérience offre des perspectives précieuses pour un enseignement du français plus inclusif, visuel et adapté aux styles d'apprentissage variés.

D'autre part, pour enrichir les processus d'écriture dans la langue maternelle la recherche intitulée « *Las inteligencias múltiples : un espacio para la escritura* » de Adriana Patricia Pineda Solano et Angélica Natalia González Díaz, de La Universidad Pedagógica Nacional (2019) avait pour objectif de renforcer les compétences en écriture des élèves des classes 601 et 602 du Collège Prado Veraniego, à travers une stratégie didactique fondée sur l'apprentissage coopératif et la théorie des intelligences multiples d' Howard Gardner. Une approche qualitative a été adoptée, basée sur la méthodologie de la recherche-action éducative, afin d'intervenir directement sur une problématique constatée en classe : les difficultés de cohérence et de cohésion textuelle.

L'étude s'est déroulée en trois phases : un diagnostic initial et l'identification des intelligences multiples des élèves ; la formation de groupes de travail coopératif (homogènes en 602 et hétérogènes en 601) ; et l'analyse des résultats suite à l'application d'ateliers conçus pour stimuler chaque type d'intelligence. Des activités spécifiques ont été mises en œuvre pour chaque intelligence, en respectant les principes de base de l'apprentissage coopératif. Il a été observé que les groupes homogènes (composés d'élèves aux intelligences similaires) ont obtenu de meilleurs résultats en termes de motivation, de cohésion et de développement des compétences en écriture. Le travail souligne aussi la nécessité de dépasser les méthodes traditionnelles d'enseignement de l'écriture, souvent génératrices de frustration, en proposant une pédagogie plus personnalisée et stimulante.

En conclusion, ce travail a montré que la combinaison de la théorie des intelligences multiples et de l'apprentissage coopératif peut améliorer significativement les compétences en écriture des élèves, à condition de prendre en compte leurs préférences et potentialités. Il a été démontré que le regroupement homogène selon les intelligences favorise le travail collaboratif et optimise les apprentissages, tandis que l'hétérogénéité peut représenter un obstacle. Cette expérience met en lumière l'importance d'une pédagogie différenciée et souple, valorisant les différences individuelles comme point de départ du développement académique.

Au niveau national, il est également possible de trouver des recherches réalisées, qui cherchent à développer des stratégies didactiques pour l'enseignement du français en tenant compte de la théorie des intelligences multiples.

De cette manière, l'article de recherche réalisé par Berlayder López (2021) dans l'Institution Éducative Agro Empresarial Huasanó de la commune de Caloto, Cauca, avait pour objectif principal de générer des principes théoriques sur le processus d'enseignement des mathématiques fondé sur la théorie des intelligences multiples chez les élèves de 11e afin d'optimiser l'apprentissage. Le problème de cette population est le manque d'attention et la médiocrité des résultats scolaires, influencés par différents aspects sociaux tels que la pauvreté, les conflits armés et les problèmes familiaux.

Cet article de recherche est de méthodologie qualitative et a utilisé comme outils de collecte d'informations l'entretien structuré appliqué aux élèves et les enquêtes auprès des enseignants pour établir la relation entre intelligence multiple et performance académique, spécifiquement pour étudier s'il y avait une relation entre l'intelligence logique-mathématique et les performances académiques en mathématiques.

La recherche conclut qu'il existe un lien significatif entre le développement de l'intelligence logique et mathématique et les performances académiques en mathématiques, ce qui étaye l'utilité de la théorie des intelligences multiples pour améliorer l'apprentissage. Il a été démontré que les élèves avaient différents types d'intelligence à des degrés divers, et beaucoup ne voulaient pas aller plus loin dans les mathématiques, se limitant aux opérations de base. De plus, les enseignants reconnaissent qu'il est difficile de les motiver et de faire comprendre l'importance de ce domaine, ce qui, associé à des lacunes dans les bases mathématiques antérieures, a un impact négatif sur la performance scolaire.

Du même, la recherche intitulée « *La teoría de las inteligencias múltiples: una propuesta didáctica para la enseñanza de francés lengua extranjera a Estudiantes de primaria* » et réalisée par Neira Loaiza Villalba, Alexandra Botero Restrepo (2018) à caractère qualitatif et exploratoire, a eu pour objectif principal de répondre à la diversité cognitive et socioculturelle des élèves du français du primaire, dans une école primaire du secteur public en Arménie, en

Colombie. La problématique de ce travail de recherche a été la complexité didactique que représentent pour les enseignants les différences d'âge, socioculturelles et de styles d'apprentissage des élèves, ainsi que leur manque d'intérêt affecté par les différents programmes d'enseignement des langues, qui sont en constante évolution et ont été peu efficaces.

Loaiza et Botero (2018) proposent la création des bases pour la conception d'une stratégie didactique axée sur la théorie des intelligences multiples pour l'enseignement du français comme langue étrangère. Cette stratégie didactique doit prendre en compte le profil des intelligences des élèves en renforçant leurs capacités, et en même temps, elle pluralise à travers des activités et des thématiques abordées depuis la mise en œuvre de techniques d'apprentissage coopératif et de pédagogie par projets et l'utilisation de diverses stratégies pédagogiques telles que projets, jeux, visites et sorties pédagogiques, musique, dramatisations, stimulations visuelles et spatiales, entre autres, qui stimulent les différentes intelligences multiples.

Pour conclure, ce projet de recherche vise à articuler la théorie des intelligences multiples avec les processus d'enseignement du FLE, tout en cherchant à prioriser les différences de styles d'apprentissage, la qualité des relations interpersonnelles, ainsi que la réflexion et la participation des élèves d'une manière coopérative et avec des fondements pédagogiques tels que l'apprentissage par projets.

En plus, étudier la pertinence de différents textes académiques liés à l'étude des intelligences multiples et à l'enseignement du français comme langue étrangère est utile pour le développement, l'innovation et le renforcement des stratégies éducatives ayant un impact sur l'académie.

Ainsi, dans des contextes internationaux, la recherche proposée par Rouhollah Rahmatian , Maryam Molasadeghi, et Marzieh Mehrabi, intitulée « Les intelligences multiples et l'apprentissage du FLE (Étude de cas chez les apprenants iraniens) » (2012) a comme objectif identifier les types d'intelligences présents chez une population d'élèves iraniens âgés de 18 à 54 ans, tout en proposant des stratégies pour l'enseignement du français comme langue étrangère. Le concept d'intelligence a connu différentes évolutions au cours de l'histoire. Avant le XXe siècle, il était perçu davantage en lien avec les vertus humaines et basé sur des standards tels que

la discipline, l'ordre, l'acceptation et l'exécution des ordres, entre autres. Après le XXe siècle, la notion d'intelligence a été associée à une capacité standard, identifiable, mesurable et quantifiable grâce à la création de tests de QI. De plus, il existait un lien étroit entre l'intelligence et les compétences linguistiques et mathématiques. L'introduction de la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner permet de réfléchir à l'importance de reconnaître qu'il n'existe pas un seul type d'intelligence et, donc, pas un seul type d'apprentissage. Au contraire, Gardner souligne que tous les êtres humains sont dotés de huit types d'intelligences, certaines étant plus développées que d'autres.

Bien que cette recherche apporte un éclairage intéressant sur la répartition des intelligences multiples chez les apprenants iraniens du FLE, elle souffre de plusieurs lacunes méthodologiques, notamment l'absence de mise en pratique des activités pédagogiques et d'évaluation de leur impact sur l'apprentissage. Une étude complémentaire intégrant une approche expérimentale et qualitative serait nécessaire pour valider l'efficacité de l'application de la théorie des intelligences multiples dans l'enseignement du FLE.

L'article de recherche réalisé par Adelina Esperanza Bravo-Acosta et Carlos Enrique García-Vera, intitulé «Flipped classroom avec PowToon pour développer des intelligences multiples» (2020), a eu pour principal objectif d'analyser les apports de la Théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner et ses principales avancées dans le domaine éducatif, en utilisant comme stratégie l'utilisation de la plateforme Powtoon, pour démontrer son implication dans l'éducation, en particulier l'impact qu'elle a eu sur les stratégies d'enseignement, pour obtenir une base solide permettant aux enseignants d'appliquer cette théorie à travers cet outil, les classes d'élèves du baccalauréat et de cette manière, prendre en charge la diversité des élèves de manière inclusive. Cet article de recherche a été développé à l'aide d'une méthodologie documentaire, il a été nécessaire de faire une revue bibliographique en utilisant plusieurs sources documentaires, en plus des thèses de diplôme, des masters, des doctorats publiés, qui abordent des aspects relatifs à la plateforme PowToon comme outil numérique utilisé dans les stratégies d'enseignement-apprentissage dans le système éducatif ces derniers temps, pour le développement des intelligences multiples des éducateurs et des pédagogues

Bien qu'ils aient trouvé des contributions significatives de la théorie des intelligences multiples appliquée dans des contextes éducatifs, les chercheurs ont conclu que l'application de cet outil numérique dans le processus d'apprentissage des intelligences multiples chez les élèves du baccalauréat n'a pas apporté, pour diverses raisons, suffisamment d'éléments pour dire que son utilisation est efficace dans ce contexte, au cours de ce travail, où il ressort des recherches révisées, qu'il faut encourager la formation des enseignants et des élèves du baccalauréat aux outils numériques comme la PowToon, afin que leurs élèves puissent être motivés par le contenu des matières qui composent leur cursus et ainsi améliorer la performance académique.

En guise de synthèse, on peut dire que les articles, projets et thèses de recherche décrits ci-dessus convergent sur des aspects tels que l'identification de problématiques dans le domaine académique principalement favorisées par la mise en œuvre de comportements propres à l'éducation traditionnelle. De cette façon, ils soulignent tous la nécessité d'intervenir sur ces problématiques avec des stratégies axées sur la théorie des intelligences multiples, mettant en œuvre différentes stratégies telles que la conception et la mise en œuvre de tests diagnostiques pour identifier les intelligences multiples présentes dans les populations, ainsi que l'articulation du travail collaboratif, la formation d'équipes de travail.

De leur côté, Pineda et Gonzales (2019), bien qu'ils ne mentionnent pas la stratégie utilisée pour identifier les intelligences multiples, soulignent l'importance d'organiser les équipes de travail entre les étudiants de manière homogène en tenant compte du type d'intelligence identifié chez eux. Autrement, Gutiérrez et Nieto (2023) ne proposent pas une méthodologie basée sur la division des groupes de travail ou la ségrégation par type d'intelligence, mais acquièrent des thématiques de chaque type d'intelligence pour compléter l'iconographie. De même, Loaiza et Botero (2018) ne suggèrent pas l'identification ou la ségrégation des types d'intelligence en classe, au contraire, suggèrent des activités possibles à réaliser dans le cadre de la mise en œuvre de cette théorie.

Dans des contextes internationaux, Rouhollah Rahmatian, Maryam Molasadeghi, , et Marzieh Mehrabi (2012), soulignent l'importance de connaître les définitions de l'intelligence avec une perspective plus large sur les différentes compétences que les humains développent, bien que leur étude vise à créer un test pour identifier les intelligences multiples afin d'enseigner

le français n'indique pas encore le produit final. De même, Adelina Esperanza Bravo-Acosta et Carlos Enrique García-Vera (2020) articule la théorie avec l'utilisation d'un outil numérique comme Powtoon, mais ne mentionne pas un mécanisme pour identifier les intelligences multiples ni une preuve forte qui conclue ou souligne l'influence de la théorie sur le processus d'apprentissage de cette population.

Bref, les différents articles, projets et recherches mentionnés ci-dessus soulignent l'importance de l'articulation de cette théorie dans les processus d'enseignement et d'apprentissage non seulement des langues étrangères, mais aussi dans d'autres domaines de la connaissance, à la fois comme stratégie d'enseignement ou pour compléter des outils technologiques en plein essor.

Cadre théorique

Le présent cadre théorique a pour but de fonder théoriquement cette recherche, à partir de concepts clés liés à la fois à l'objet de l'étude et à la théorie des IM. Ces concepts permettent de délimiter la perspective sous laquelle l'unité d'analyse est abordée.

Définition d'intelligence

Tout d'abord, il est pertinent de connaître la définition de l'intelligence. Pour Gardner une intelligence suppose la capacité de résoudre des problèmes ou de créer des produits nécessaires dans toute culture ou communauté ; c'est une collection de potentialités biopsychologiques qui s'améliorent avec l'âge. De plus, dans son travail *La théorie des intelligences multiples (1983)*, il a proposé 8 critères pour identifier les 8 intelligences dont dispose l'être humain : l'intelligence linguistique, musicale, logico-mathématique, spatiale, corporelle-kinesthésique, intrapersonnelle, interpersonnelle et naturaliste. En outre, il est possible qu'il y ait une intelligence existentielle.

Cependant, pour identifier les définitions d'intelligence, il est possible de donner un bref aperçu des définitions qui sont apparues à la suite de son étude. Selon González et López (2006) des pionniers de la recherche sur l'intelligence ont concentré leurs efforts sur l'étude des facteurs physiques impliqués dans la vitesse de réponse aux stimuli visuels et moteurs, en partant de l'idée que l'intelligence est de nature génétique et biologique.

Cette perspective a inspiré des paradigmes comme le paradigme factorialiste avec des psychologues de premier plan comme Francis Galton (1869) qui a identifié un ensemble de capacités humaines de manière échelonnée dans la Campagne de Gauss en examinant les réponses motrices aux stimuli sensoriels. Tout cela basé sur l'idéal que l'intelligence est une capacité héritée, selon Charles Darwin et John Locke.

Ensuite, motivés par la perspective que les facultés mentales sont indépendantes et différentes chez chaque sujet, Simon et Binet (1905) ils ont conçu les premiers tests psychologiques en déterminant une échelle de QI composée de 30 tests. Au fait, Binet a fait remarquer que :

« La personne handicapée mentale ne raisonne pas d'une manière qui serait tout à fait particulière, qui serait spécifique, elle raisonne comme tout le monde mais à un âge nettement moins avancé » Binet (Citée par Zeno, 2021)

C'est-à-dire que la capacité mentale peut être déterminée par l'acquisition de connaissances. Pour Binet, l'intelligence était composée d'un ensemble de compétences (aptitudes à), telles que la compréhension, l'inventivité, la direction et le jugement critique

Pour sa part, Catell (1966) a développé sa théorie des deux facteurs avec les concepts centraux de l'intelligence fluide et cristallisée. L'intelligence fluide correspond à la capacité biologique, fondamentale et héritée de percevoir les relations, tandis que l'intelligence cristallisée est le résultat de la culture et de l'histoire d'apprentissage, c'est-à-dire la convergence entre l'intelligence fluide et les expériences du sujet.

González et López (2006) soulignent le débat qui demeure sur les facultés de l'intelligence, entre des perspectives qui affirment que l'intelligence est héritée, innée et immuable, et des perspectives qui soulignent son caractère façonnable par la société et la culture.

De même, en raison de la relation entre l'intelligence et les processus de pensée, de cognition et d'apprentissage, selon Garcia (1996), l'intelligence peut être caractérisée à partir de quatre dimensions : Intelligence comme compétence, intelligence comme procédure ou stratégie, intelligence comme connaissance, et adaptation à l'environnement.

D'autre part, en ce qui concerne la modifiabilité de l'intelligence, du point de vue de l'éducation, l'intelligence est améliorée par des stratégies cognitives et métacognitives et l'apprentissage a le potentiel d'être amélioré.

Pour reprendre Gardner (1995), tout en notant que les facteurs génétiques peuvent influencer l'intelligence, il est difficile de déterminer les limites de son influence, mais celle-ci peut être modifiée si elle est exposée suffisamment longtemps à des matériels psychoéducatifs corrects où l'environnement culturel acquiert une influence de premier ordre.

Le changement de paradigme comportemental vers le paradigme cognitif a fait naître le concept d'intelligence comme l'apprentissage de la pensée. Perkins (1992) définit trois types d'intelligence : Neurologique, qui se rapporte aux structures neurologiques intervenant dans le processus de l'intelligence ; expérientielle qui équivaut à la connaissance acquise dans un contexte par le biais d'une expérience réfléchie dont les stratégies sont de mémoriser ce qu'on a appris, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions, et la métacognition et les attitudes positives face à l'effort mental.

Il est important de noter que l'école s'est consacrée à l'accumulation de connaissances, sans qu'elles soient appliquées dans la vie des sujets. Les progrès technologiques et scientifiques exigent un type d'enseignement qui permette aux étudiants de développer des capacités telles que la résolution de problèmes, la prise de décision, l'esprit critique et la réflexion créative. Il n'est plus important de mémoriser, mais il est nécessaire d'apprendre ces connaissances pour apprendre à planifier et à travailler seul ou avec les autres et à s'adapter à de nouvelles situations (González et López, 2006)

En ce qui concerne la perspective de l'intelligence dans l'éducation, la théorie des intelligences multiples d' Howard Gardner rompt avec le paradigme qu'il n'y a qu'une intelligence et pour cela expose que la vie humaine pour se développer et transcender a besoin de plusieurs types d'intelligence, en établissant huit types qui ne sont pas en contradiction avec la définition scientifique de l'intelligence, comme la capacité de résoudre des problèmes ou de fabriquer des biens précieux (Gardner, 1983). C'est pour ça que connaître chacune de ces intelligences est

indispensable pour mieux comprendre la théorie et ainsi l'appliquer efficacement dans le domaine de l'enseignement.

En plus, selon Prieto, M. D (2005), toutes ces intelligences peuvent être regroupées en trois catégories : objectives ou dépendantes de l'objet, abstraites qui ne dépendent pas du monde physique et des intelligences liées aux personnes. L'intelligence spatiale, logique-mathématique, corporelle kinesthésique et naturelle sont considérées comme des formes d'intelligence « objectives » liées à l'objet, la Verbal-Linguistique et Musicale ne dépendent pas du monde physique mais des systèmes Linguistique-Musical, et les intelligences liées aux personnes sont l'Inter et l'Intra personnel reflètent un jeu d'équilibre puissant (García et al., 2016)

En guise de conclusion, il est possible de démontrer que la définition et le traitement de l'intelligence ont évolué au fil des ans et des changements de paradigme. Toutefois, pour le développement de ce travail de recherche, il sera pertinent de sauver les progrès réalisés par Howard Gardner en ce qui concerne les huit types d'intelligence

Les intelligences multiples

L'intelligence linguistique

Il correspond à la capacité d'utiliser la langue de manière spéciale et créative (Carrillo García et López López, 2013). Selon les mots de Gardner, il s'agit d'utiliser le langage de manière efficace, en employant une sensibilité par les significations ou le champ sémantique, ainsi qu'une sensibilité aiguë par la phonologie, c'est-à-dire les sons des mots, ainsi que la maîtrise de la syntaxe, et la maîtrise des langues étrangères. (Gardner, 1983)

L'intelligence musicale

Capacité à développer l'oreille pour la musique, la reconnaissance du ton ou de la mélodie, le rythme et le timbre. Ce sont les compétences rythmiques et toniques qui sont parfois dissociées entre elles (Gardner, 1983). Cela implique également la création et l'analyse de la musique. D'un autre côté, ce type d'intelligence a besoin d'être stimulée pour atteindre son potentiel. (Mercadé, s.d)

L'intelligence logico-mathématique ¹

C'est la capacité de penser rationnellement, d'analyser les problèmes logiquement, d'identifier des modèles, de travailler avec des nombres et de comprendre les relations de cause à effet. Ce type d'intelligence est éloigné du monde des objets matériels. (Gardner, 1983)

L'intelligence spatiale

C'est la capacité de former des images et des modèles mentaux de réalités spéciales et du monde. (Carrillo García et López López, 2014). Les capacités à percevoir avec précision le monde visuel, à effectuer des transformations et des modifications à ses propres perceptions initiales et à recréer des aspects de son expérience visuelle, même en l'absence de stimuli physiques appropriés, sont au cœur de l'intelligence spatiale. (Gardner, 1983)

L'intelligence corporelle-kinesthésique

Capacité à coordonner le corps par des mouvements précis ou expressifs afin de résoudre des problèmes ou de faire face à un stimulus, impliquant des compétences telles que le contrôle du corps et de l'esprit, la coordination, l'équilibre, les capacités manuelles et la conscience. (Gardner, 1983)

L'intelligence interpersonnelle

C'est la capacité de distinguer un sentiment de plaisir d'un sentiment de douleur et, sur la base de ce type de discrimination, de s'impliquer davantage dans une situation ou de s'en retirer. À son niveau le plus avancé, la connaissance interpersonnelle permet de découvrir et de symboliser des ensembles complexes et très différenciés de sentiments (Gardner, 1983). Elle est basée sur la capacité à gérer les relations humaines, l'empathie avec les gens et à reconnaître leurs motivations, leurs raisons et leurs émotions qui les animent. Cette intelligence à elle seule est un complément fondamental des précédentes (Mercadé, s.d)

L'intelligence intrapersonnelle

¹ Plus tard dans « Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century » suggère que l'intelligence existentielle est la capacité de réfléchir sur des questions fondamentales de l'existence humaine, comme le sens de la vie, de la mort ou de la nature du (Gardner, 1999).

C'est la capacité à gérer les relations humaines, l'empathie envers les gens et à reconnaître leurs motivations, leurs raisons et leurs émotions. (Mercadé, s. d)

L'intelligence naturaliste

Ce type d'intelligence est utilisé pour observer et étudier la nature. Ce sont les biologistes qui sont le plus développés. La capacité d'étudier autour de nous est un moyen d'encourager ce type d'intelligence, toujours en regardant les aspects naturels avec lesquels nous vivons. (Mercadé, s.d)

Test de mesure

Selon Gardner, les tests d'intelligence n'évaluent presque jamais la capacité à résoudre des problèmes quotidiens ou la capacité à assimiler de nouvelles informations (1993a). Il souligne qu'il est important de considérer une collection de capacités plutôt que d'avoir une seule mesure de l'intelligence qui indique la capacité à passer un examen formel.

C'est pourquoi, dans ce projet de recherche, des tests de diagnostic d'intelligence authentiques ont été conçus, articulant cette perception de Howard Gardner, avec des conceptions plus récentes des tests. Exemple, le « Questionnaire destiné aux enseignants en Intelligence Multiple pour le primaire » : initialement élaboré par Walter Mackenzie en 1999, puis adapté par le Dr Martin Lobo (2011), qui comprend 80 éléments, qui valorisent chacun des Intelligences Multiples proposés par Gardner (1987). Il consacre spécifiquement 10 articles à chacune des intelligences, impliquant l'évaluation individuelle de chaque talent potentiel à travers les compétences implicites dans chacune des intelligences, visant à la découverte des intelligences linguistique, logique-mathématique, viso-spatiale, musicale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. Ce questionnaire est conforme à la description décrite ci-dessus et se caractérise par les spécifications de chaque intelligence multiple des élèves de base. Pour évaluer le questionnaire, les réponses sont comptabilisées comme suit (Brunal, 2014) : Oui : 1 point Non : 0 point AI (parfois) : 0,5 point

En tenant compte de ce qui précède, pour identifier les intelligences, une table a été conçue avec des solutions possibles à un problème spécifique, et les élèves ont choisi la solution qu'elles considéraient comme la meilleure, d'abord d'une manière individuelle et ensuite de manière groupée. (Voir annexe 2)

Autres propositions pédagogiques

Parmi les autres propositions pédagogiques et méthodologiques, non seulement pour l'enseignement des langues, mais aussi pour le développement des compétences de recherche et de coopération chez les élèves, il existe des stratégies telles que l'apprentissage par projet et l'apprentissage par la résolution de problèmes.

Tout d'abord, l'apprentissage par projet est un modèle qui encourage l'apprentissage par le biais de projets, qui sont des tâches complexes, basées sur des questions coûteuses ou des problèmes qui impliquent les élèves dans des activités de conception, de résolution de problèmes, de prise de décision ou de recherche. Cela donne aux élèves la possibilité de travailler de manière autonome et de se retrouver dans des produits ou des présentations réalistes. (Thomas, 2000)

Pour sa part, l'apprentissage par projet est une méthodologie axée sur les élèves, qui apprennent en résolvant un problème, en utilisant l'autonomie, le développement des connaissances, des compétences efficaces pour résoudre des problèmes, une collaboration efficace et une motivation intrinsèque. (Barrows, 2001)

Langue, langage et parole

Il faut préciser la différenciation entre ces trois composantes qui font partie des processus d'apprentissage et d'acquisition des langues. Tout d'abord, la langue n'est pas seulement un outil que nous pouvons apprendre, c'est aussi une capacité naturelle résultant de l'évolution physique et psychologique des êtres humains. Cette capacité implique et nécessite des organes spécifiques et des processus mentaux articulatoires qui l'exécutent. La langue représente la pensée, selon les interactions, les motivations et les besoins dans un contexte d'interaction cognitive, sociale et pragmatique (Pinzón Daza, S. 2005)

Selon Daza (2005), la langue peut être à la fois apprise et acquise, étant donné son caractère structuré par des éléments phonétiques et morphologiques qui suivent des règles spécifiques. Par conséquent, votre organisation structurelle peut changer en fonction du groupe de locuteurs et du contexte géographique, ainsi que d'autres implications sociales dans lesquelles la langue se développe.

La parole, quant à elle, constitue la synthèse ou la représentation du système linguistique, c'est-à-dire l'usage réel de la langue. Le discours met en évidence les adaptations particulières que chaque locuteur apporte à la langue, reflétant ces implications sociales mentionnées ci-dessus (Pinzón Daza, 2005).

Acquisition et apprentissage des langues

D'après Soliman (2018), l'acquisition des langues est un processus automatique qui se déroule au niveau subconscient de l'apprenti, contrairement à l'apprentissage des langues où l'apprenti est conscient du processus. Il souligne également l'importance de l'input dans les deux processus, puisque l'input est tout ce qu'écoute, lit ou voit l'apprenti pendant son processus d'appropriation de la LO (Wong, 2005, comme il a été cité dans Soliman, 2018). En outre, l'acquisition du langage est un processus social et culturel dans lequel ceux qui maîtrisent déjà le langage l'enseignent à ceux qui ne le savent pas (Bruner, 1986, Vila, 1990, 1996b). Au lieu de cela, pendant l'apprentissage d'une langue, l'étudiant découvre et reconstruit les structures et les règles de la langue qu'il étudie (Ussa Álvarez, 2010)

Compétences en matière de communication

En tant qu'enseignants de langues étrangères et dans le contexte de l'enseignement de ces langues, il est pertinent de parcourir le chemin de la main des compétences de communication, étant donné leur composante intégrale, car à partir de celles-ci sont examinées différentes perspectives de l'apprentissage des langues, le développement que les étudiants mettent en évidence et les faiblesses ou les forces qu'elles expriment.

D'après Mendoza et al. (2024) les « compétences linguistiques » sont des compétences ou des capacités de communication permettant de comprendre et d'exprimer une langue, en fonction du rôle que la personne concernée joue dans le processus de communication, qu'il s'agisse de l'expéditeur ou du destinataire. Il y a donc quatre dimensions dans lesquelles l'individu peut communiquer et comprendre la langue, ce qui non seulement forge la compréhension mais aussi la pensée, c'est pour cette raison que le développement de ces compétences doit avoir pour but la précision de l'information. Ces compétences de communication comprennent :

L'écoute, c'est la capacité à écouter, mais aussi à comprendre l'information, les émotions et les pensées derrière ce qui est dit. De plus, cette capacité exige de l'empathie, de se mettre à la place de l'autre

Également, le langage ou la production orale, qui survient à la suite d'une exposition à la langue. Dans le cas de l'acquisition de la langue maternelle où les bébés commencent à identifier les formes spécifiques des sons, leur organisation et leur signification. Un élément essentiel du langage est la créativité.

La lecture implique plus que la compréhension de la langue écrite, c'est-à-dire la capacité d'observation, d'attention, de concentration, d'analyse et d'esprit critique, mais aussi de susciter réflexion et dialogue.

L'écriture, quant à elle, est un instrument fondamentalement d'expression, déterminé par l'intention de transmettre un message écrit ce qui nécessite une connaissance de la langue.

Production orale

Comme mentionné ci-dessus, apprendre un langage implique développer des habilités comme l'écriture, la lecture, la compréhension des textes, et la production orale des énoncés qui permettent une communication effective. Cependant, la production ou expression orale dans l'apprentissage des langues étrangères est peu développée en classe contrairement aux autres compétences. (Cassany et al., 2003 ; Henry-Bénit & Pillot-Loiseau, 2012 ; Roméu et al., 2007)

Selon le CECRL (2002) l'expression orale arrive quand le locuteur produit un énoncé qui est reçu par un ou plus des récepteurs, il implique à la fois des compétences cognitives et linguistiques pour organiser un énoncé et l'adapter aux normes établies pour une langue, et des compétences phonétiques.

Précisant, pour Roux (2012), la production orale est « des émissions de sons, de mots, de phrases d'un émetteur à un récepteur » (p.1). De même, Roux établit le rapport entre production orale et expression orale : « On peut donc dire que la production orale est incluse dans l'expression

orale, puisque cette dernière exige l'émission de phonèmes organisés mais qu'elle est loin de la recouvrir entièrement.» (Roux, s.d., p.1)

Ici nous tenons compte des trois catégories de Roux comme cité dans Vargas Navarrete (2019). En premier lieu, l'énoncé mémorisé, qui est le discours qui ne change pas car il suit une structure grammaticale exacte dans la plupart des cas, et qui reste conforme à l'environnement d'apprentissage qu'il représente. Cela signifie que l'étudiant se souvient du mot et lui donne un sens.

Deuxièmement, les réponses aux questions fermées sont de savoir répondre à certains types de questions essentielles pour se présenter correctement. Ces réponses sont liées à l'environnement d'apprentissage des concepts dans lequel les étudiants peuvent répondre à des questions formulées d'une manière différente, mais avec le même sens, comme par exemple : la transposition, la déformation et l'assimilation.

Troisièmement, il y a le discours qui donne la priorité à la description en relation avec l'environnement d'apprentissage, où le vocabulaire peut être compris à partir de la partie connotative et dénotative pour que l'étudiant lui donne sa propre signification.

D'une autre, conformément au programme proposé pour l'enseignement du FLE et dans le cadre du CECRL, les critères d'évaluation pour l'expression orale sont conçus en fonction du niveau de langue utilisé. Par exemple, pour A1 :

L'élève :

- *Peut se présenter et parler de soi en répondant à des questions personnelles simples, lentement et clairement formulées*
- *Peut poser des questions personnelles simples sur des sujets familiers et concrets et manifester qu'il/elle a compris la réponse.*
- *Peut comprendre ou donner des instructions simples sur des sujets de la vie quotidienne.*

Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires

(Currículo Sugerido para la Enseñanza y el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en las Instituciones Educativas Oficiales de Colombia, grados 9°, 10 y 11°, 2024)

Chez les aspects linguistiques, L'élève :

- *Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés relatifs à des situations concrètes.*
- *Peut utiliser de façon limitée des structures grammaticales très simples.*
- *Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées.*

(Currículo Sugerido para la Enseñanza y el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en las Instituciones Educativas Oficiales de Colombia, grados 9°, 10 y 11°, 2024)

Chapitre III Méthodologie

Approche méthodologique

Recherche qualitative

La recherche qualitative en éducation est une sorte d'approche méthodologique dans laquelle, selon Poisson (1991), le chercheur partisan cherche à établir des corrélations entre les variables et l'observation. Là, la théorie surgit juste après l'observation, car le chercheur ne prend pas comme point de départ les modèles ou les hypothèses, cependant, s'il a une compréhension des faits quotidiens qui seront examinés à la lumière de modèles plus généraux.

De même, ces corrélations sont étudiées à partir de la connaissance de la réalité telle qu'elle est vécue par ceux qui y sont en contact, par conséquent, la recherche qualitative s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer dans l'univers observé.

En approfondissant, la recherche qualitative se concentre sur la compréhension des phénomènes du point de vue des participants dans leur contexte naturel (Hernández Sampieri, et al., 2014) De même, la recherche qualitative est un processus interprétatif qui cherche à comprendre la signification que les gens attribuent à leurs expériences (Norman, et al., 2012) ce type d'études se déroule dans des milieux naturels, où le chercheur tente de donner un sens aux

phénomènes en fonction des significations que les participants lui donnent (Denzin & Lincoln, 2012).

Aussi, la recherche qualitative se caractérise par sa flexibilité et son ouverture, permettant au design d'évoluer au cours du processus de recherche (Hernández Sampieri et al., 2014) où le chercheur acquiert un rôle fondamental en interagissant directement avec les participants. (Joseph A. Maxwell, 2013).

Stratégie de recherche

Recherche-action

Ce projet de recherche s'inscrit dans la recherche-action, puisque cette méthodologie de recherche est proposée comme alternative aux pratiques institutionnelles dérivant de modèles imposés par l'autorité. En plus, elle place le groupe en position d'acteur en lui permettant de construire son propre savoir, sa connaissance de lui-même, de l'institution, de la réalité qui l'entoure afin que, fort de ce savoir retrouver, le groupe puisse agir sur lui-même, sur ses conditions de vie, sur son avenir (Pourtois, et al., 2013, p. 26)

D'après le manuel proposé par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, intitulé « *Recherche-action : améliorer l'alphabétisation des jeunes et des adultes* » (2015), à propos de la recherche-action, le document reprend la manière de la mettre en œuvre. En premier lieu, on définit le problème à traiter, après on réfléchit aux moyens de le traiter, on programme une nouvelle façon de l'aborder, on effectue un suivi de cette alternative, on évalue l'action, on communique les résultats, et, s'ils sont satisfaisants, on modifie la pratique.

Chez Rodríguez (2006), la recherche-action est caractérisée par son caractère cyclique, médiée par un processus de réflexion constante ; elle est flexible tant dans ses dynamiques que dans ses mécanismes. De plus, la recherche-action valorise l'expérience, où la théorie est uniquement soutenue par la réalité. Elle favorise également la participation et le dialogue entre les acteurs, permet d'étudier les problèmes de la vie quotidienne à l'école et travaille à la recherche de solutions.

Étapes

D'autre part, la recherche action se développe selon quatre étapes : Le diagnostic, la planification, l'action et l'évaluation. (Rodriguez, 2006). Pour commencer, le diagnostic dépend principalement du professeur chargé du projet de recherche, et c'est le point de début pour identifier les situations ou problèmes évidents dans la communauté éducative.

Par exemple, dans cette recherche, pour la caractérisation de la population il a été implémenté une enquête que cherchait d'identifier des aspects sociaux et d'intérêt chez les élèves, de plus, pour réaliser l'identification de la problématique de recherche, on a opté pour des fiches d'observation centrées sur l'attitude et la réaction des élèves face aux différentes activités proposées pour l'apprentissage du FLE. Des tests diagnostiques ont été conçus pour l'identification des intelligences multiples de forme individuelle et collective (Voir l'annexe 1).

Dans la planification, on tient compte du diagnostic afin que le chercheur conçoive des stratégies de changement, au moyen de la réflexion, de la critique et de la créativité. Dans ce cas, six sessions basées sur la théorie des intelligences multiples d' Howard Gardner (1983) ont été conçues et planifiées en tenant compte du diagnostic des intelligences mentionné ci-dessus (voir annexe 2) , de cette façon, les types d'intelligences présentes chez les élèves ont été pris en compte pour concevoir les classes avec les trois intelligences les plus étudiantes, qui étaient l'intelligence musicale, l'intelligence naturaliste et l'intelligence linguistique, les autres sessions elles étaient destinées à travailler sur les projets des étudiantes comme expliqué ci-dessous (voir annexe 6).

L'action représente la mise en œuvre des stratégies planifiées, et l'observation et l'enregistrement des effets qui peuvent apparaître en raison de cette implémentation. C'est important de souligner son caractère flexible, puisqu' on peut réaliser des changements peuvent être réalisés, toujours contrôlés et documentés. Par exemple, des enregistrements audios des produits de chaque classe des élèves ont été enregistrés, dans lesquels elles se présentaient, présentaient leurs projets, mentionnaient les matériaux dont elles ont besoin pour réaliser leurs projets, donnaient leur avis sur ceux-ci et réfléchissaient sur les avantages pour la communauté de leurs projets, créaient des hypothèses sur une expérience réalisée, etc. De même, des audios ont été recueillis auprès de 17 étudiants pour étudier l'influence de la théorie des IM comme stratégie pour développer la production orale.

Pour terminer, l'évaluation, qui comprend différents processus tels que : l'interprétation, l'identification des effets obtenus et l'élaboration de conclusions. (Rodríguez, 2006). Par exemple, dans le cadre de ce projet de recherche, l'analyse du contenu catégoriel a été utilisée pour évaluer les résultats obtenus. L'analyse de contenu est « un ensemble de techniques d'analyse des communications qui utilisent des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (Bardin, 2002, p. 32). Il s'agit d'une technique d'investigation permettant de faire des inférences valides et reproductibles (Krippendorff, 2018) et est guidée par catégories de matériel textuel (Mayring, 2000). Dans la recherche qualitative, l'une des procédures classiques pour analyser le matériel textuel est l'analyse de contenu (Flick, 2015)

Tout d'abord, les données ont été collectées par le biais d'audios comme mentionné ci-dessus, puis des catégories ont été conçues pour évaluer l'unité d'analyse de cette recherche qui est la production orale de FLE, pour laquelle une table d'unité d'analyse a été conçue avec des catégories qui permettaient d'évaluer ou de comparer les informations à la lumière du cadre théorique. De même, des catégories ont été conçues pour évaluer l'impact et l'influence des intelligences multiples dans le processus de développement de la production orale en FLE.

Avec les tableaux de catégories, les informations ont été classées selon les critères de chaque catégorie, puis les résultats ont été analysés par opposition à la théorie. Enfin, des conclusions ont été établies en tenant compte à la fois de l'objectif général de ce projet de recherche et des objectifs spécifiques en trouvant des progrès dans la production orale du FLE grâce à la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983)

Unités d'analyse

On a analysé les résultats à la lumière du cadre théorique en ce qui concerne les définitions et les critères proposés par Roux (2012), comme indiqué précédemment.

UNITÉ D'ANALYSE	Catégorie	Sous-catégories	Actions/ Critères/ Indices
PRODUCTION ORALE	Linguistique	Morphosyntaxique	L'étudiant produit des énoncés mémorisés, qui sont des discours qui ne changent pas car ils suivent une structure grammaticale exacte dans la plupart des cas, et qui restent conforme à l'environnement d'apprentissage qu'ils représentent. (Roux, 2012)
		Syntaxique-discursif	L'étudiant répond à des questions fermées, spécifiques dans un environnement d'apprentissage différent mais qui conservent le même sens, comme la transposition de la formation et de l'assimilation. (Roux, 2012)
		Pragmatique et Lexique	Dans son discours, l'élève donne la priorité aux descriptions, en plus d'avoir un apprentissage du vocabulaire de manière connotative et notative. (Roux, 2012)

Table unité d'analyse Production Orale, (élaboration propre)

De la même manière, on a analysé la stratégie qui a permis aux élèves de développer la production orale du FLE, qui est la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983) au moyen d'une analyse de contenu catégoriel.

UNITÉ D'ANALYSE	Catégorie	Sous-catégories	Définitions
LES INTELLIGENCES MULTIPLES	TYPES DES INTELLIGENCES	1. Naturaliste	C'est la capacité d'étudier les phénomènes autour de nous, en voyant les aspects naturels avec lesquels nous vivons. (Gardner, 1983)
		2. Existentielle	L'intelligence existentielle est la capacité de réfléchir sur des questions fondamentales de l'existence humaine, comme le sens de la vie, de la mort ou de la nature (Gardner, 1999).
		3. Logico-mathématique	La capacité de penser rationnellement, d'analyser logiquement des problèmes, de travailler avec des nombres et de comprendre les relations de cause à effet. (Gardner, 1983)
		4. Musicale	La capacité à développer l'ouïe pour la musique, la reconnaissance du ton ou de la mélodie, le rythme et le timbre. Cette intelligence correspond aussi aux compétences rythmiques et toniques (Gardner, 1983).
		5. Interpersonnel	La capacité à gérer les relations humaines, l'empathie envers les gens et à reconnaître leurs motivations, leurs raisons et leurs émotions. (Mercadé, s. d)
		6. Linguistique	La capacité à utiliser la langue de manière efficace, en employant une sensibilité aux significations, à la phonologie et à l'ordre des mots, ainsi qu'à la maîtrise des langues étrangères. (Gardner, 1983)
	DISPOSITION VERS LA CLASSE	-----	L'éducation devrait être conçue de manière à ce que les étudiants se sentent engagés dans leurs intérêts et leurs forces, car chaque individu a un profil cognitif unique. (Gardner, 1983). C'est pourquoi il est important d'analyser la perception des Élèves en appliquant la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983) avec la production orale du FLE.
	MEMORISATION NON EXCLUSIVE	-----	La mémorisation n'est pas une capacité exclusive de résolution de problèmes ou de création de produits, selon la définition de l'intelligence de Gardner (1983)
	CREATION	-----	La création représente un facteur important dans la théorie des IM de Howard Gardner (1983) car il définit lui-même l'intelligence comme la capacité de résoudre des problèmes ou de créer des produits qui ont de la valeur dans une ou plusieurs configurations culturelle

Table unité d'analyse des Intelligences Multiples, (élaboration propre)

Outils de recherche

Les outils de collecte de données utilisés dans cette enquête sont le journal de terrain qui a permis d'enregistrer de manière écrite les observations qui ont été faites du 04 mars au 20 mars de 2025, de classes de français de l'année 401. D'autre part, pour identifier l'application de la théorie des intelligences multiples, une fiche d'observation a été conçue en trois séances qui

visaient à identifier des aspects tels que la motivation, la participation des élèves ainsi que les activités proposées par les enseignants. Par la suite, pour caractériser la population, une enquête de caractérisation à réponses ouvertes et à choix multiples a été conçue afin d'identifier des conditions sociales, comportementales, entre autres. Enfin, un diagnostic à intelligence multiple a été conçu pour identifier les intelligences présentes chez les élèves, individuellement et collectivement. Des entretiens avec des étudiants ont également été utilisés pour connaître leur perception des intelligences multiples. Et pour collecter les échantillons dans les produits de chaque classe, nous utilisons des enregistrements audios.

Tout d'abord, selon Kroef et al (2020) le journal de terrain ou instrument de collecte d'informations, qui ressemble à une version particulière du cahier de notes, mais avec un spectre d'utilisation élargi et organisé méthodiquement par rapport aux informations à obtenir, telles que l'analyse de contenu, l'observation et la réflexion personnelle, pour ensuite organiser, analyser et interpréter les informations recueillies. Ceci afin d'identifier les changements tout au long des sessions de mise en œuvre, ainsi que l'objet d'étude ou l'interaction des intelligences multiples avec l'enseignement du FLE.

Aussi, **la fiche d'observation** est un outil de collecte de données utilisé lorsque le chercheur souhaite mesurer, analyser ou évaluer un objectif spécifique, c'est-à-dire obtenir des informations sur cet objet (Arias, 2024). Cet outil de collecte de données a permis de déterminer la problématique, de mesurer la présence d'intelligences multiples dans la classe, et d'identifier d'autres possibilités d'implémentation.

De plus, selon Garcia Ferrando (1993) **un sondage** est une enquête réalisée sur un échantillon de sujets représentatif d'un groupe plus large, qui se déroule dans le contexte de la vie quotidienne, en utilisant des procédures d'interrogation standardisée, afin d'obtenir des mesures quantitatives d'une grande variété de caractéristiques objectives et subjectives de la population.

L'entretien est une technique fondamentale dans la recherche qualitative. Selon Kaufmann (2016), l'interview est une interaction sociale qui permet d'accéder au sens que les individus attribuent à leurs expériences à travers un échange avec le chercheur. Cette perspective met en évidence le caractère compréhensif et interprétatif de l'interview. De même, Blanchet (2015)

explique que l'entretien se fait à partir d'un guide de questions qui orientent la discussion sans l'affecter. Il souligne également l'importance de créer un climat de confiance, de favoriser la libre expression des participants et d'utiliser des stratégies pour approfondir les réponses sans les influencer. Enfin, Quivy et Van Campenhoudt (2011) concluent que l'entretien constitue une méthode de collecte de données pertinente, puisqu'il s'agit d'obtenir des informations en lien direct avec la problématique de recherche. Elle permet de produire un discours riche, contextualisé et exploitable pour les analyser

Les enregistrements audios représentent un instrument essentiel dans la recherche qualitative, en particulier dans l'étude de la production orale. Selon Vermesch (2012), les enregistrements audios permettent de conserver un enregistrement fidèle de la verbalisation des participants, ce qui facilite une analyse approfondie des discours et de leurs processus cognitifs impliqués dans l'expression. D'un point de vue plus méthodologique, Blanchet et Gotman (2015) expliquent que l'utilisation des enregistrements audio s'inscrit dans un cadre rigoureux de la collecte de données, où la fidélité des résultats obtenus est essentielle. Ils soulignent que ces enregistrements doivent être réalisés dans des conditions permettant de garantir la qualité sonore, afin qu'ils puissent être transcrits de manière précise afin de permettre leur exploration analytique. Pour conclure, dans le domaine de la didactique des langues, Coste (2002) souligne que les enregistrements audios sont particulièrement nécessaires pour analyser la production orale, car ils permettent d'observer des éléments tels que la prononciation, la fluidité, l'intonation et l'organisation du discours, ce qui est pertinent pour cette recherche. De cette façon, cet outil devient indispensable pour évaluer les compétences communicatives des étudiants.

Considérations éthiques

Il convient de noter que les élèves participant à ce projet de recherche étaient informées de la réalisation de ce projet et ont également décidé de participer oralement et volontairement. Toutefois, étant mineurs, leurs parents ou leurs ayants droit ont lu et signé un consentement éclairé, qui mentionnait le traitement des données de leurs filles, entre autres implications du projet.

En ce qui concerne les données collectées, celles-ci sont stockées uniquement dans le « drive » cloud de Google, sous une adresse e-mail accessible uniquement à la chercheuse. Ces données y seront stockées pour une durée n'excédant pas deux ans après l'achèvement du projet. En outre, afin de protéger l'intégrité des mineures, on a choisi de recueillir des enregistrements plutôt que des vidéos exposant des informations sensibles à leur sujet.

Cette information recueillie a été utilisée uniquement et exclusivement à des fins académiques, ce qui est mis en évidence dans la réalisation de cette thèse, laquelle a obtenu les résultats évidents, bénéficiant aux participantes par des apprentissages et des réflexions.

Chapitre IV - Proposition d'intervention pédagogique

Cette proposition d'intervention a été élaborée entre mars 2025 et novembre 2025 avec des élèves de quatrième année du primaire. Cet espace s'est développé sur 100 minutes de cours chaque semaine le lundi, étant donné que les élèves n'avaient cours de français que ce jour-là.

Avec cette proposition, on a cherché à articuler la théorie des intelligences multiples formulée par Howard Gardner (1983) avec l'enseignement du FLE, spécifiquement dans la compétence de la production orale par le biais de la méthodologie de l'apprentissage par projets. Une exposition multi-intelligence exposant les projets réalisés par les élèves était attendue comme produit final.

Apprentissage par projet

Thomas (2000) définit l'Apprentissage par projets (désormais en tant qu'APP) comme une méthodologie d'enseignement qui utilise les projets comme moyen de développement. Ces projets peuvent être des tâches complexes ou composites qui surgissent en réponse à des questions difficiles sur l'environnement, la réalité ou les intérêts des étudiants. La mise en œuvre de ces projets implique les étudiants dans la conception, la résolution de problèmes ou la prise de décision. D'une manière relative, elle donne la priorité au travail des étudiants et aboutit à des produits réalistes ou à des présentations.

En tant que pionniers de cette approche, nous avons John Dewey (1938) qui a déclaré que l'éducation devait être basée sur l'expérience, la recherche et la résolution de problèmes réels. En

outre, Kilpatrick (1918) définit le projet comme « une activité intentionnelle menée dans un environnement social, où les étudiants participent activement à un acte d'apprentissage significatif ». De même, les étudiants apprennent mieux en construisant un produit qui a du sens. (Papert, 1980)

L'APP est développé en intégrant la recherche, la collaboration, la réflexion et la présentation comme composantes clés de l'apprentissage. Dans un premier temps, une question ou un problème amène les étudiants à faire face au développement du projet, la formulation de cette question est essentielle car celle-ci doit être « orchestrated in the service of an important intellectual purpose » (Blumenfeld et al., 1991).

L'un des aspects clés de l'articulation de l'APP avec l'enseignement du FLE et des intelligences multiples est que l'approche du guide permanent de l'enseignant se déplace vers une exploration ciblée, et le rôle de l'enseignant est de guider les étudiants pour qu'ils acquièrent une certaine propriété de leurs projets. (Concept schools, s.d)

Selon *Project-Based Learning : A Step-by-Step Guide for Teachers* (Concept Schools, s.d.), la première étape est de créer l'espace pour créer une question entre tous qui suscite l'intérêt, ou de suggérer une question qui répond à ce critère, de même cette question doit être alignée sur le cursus de l'école. Cette question ne doit pas être de type fermé, il faut plutôt utiliser des pronoms interrogatifs comme « Comment » « Pourquoi » ou « quoi ».

Dans un deuxième temps, les objectifs d'apprentissage doivent être envisagés pour aligner le projet que l'on veut proposer avec les standards ou de manière interdisciplinaire, mais en essayant de relier les projets des étudiants à leurs intérêts ou expériences de vie.

Troisièmement, il est essentiel de concevoir ou de planifier la structure du projet, il faut prendre en compte le temps qui sera consacré au projet, les points de contrôle, la forme d'organisation, c'est-à-dire si, par exemple, il se déroulera en groupes ou individuellement, et si c'est dans des groupes tels qu'ils se conformeront, et si nécessaire, les rôles que chaque étudiant au sein de son groupe jouera.

Ensuite, un échafaudage de l'apprentissage doit être effectué, par exemple en concevant des activités de classe qui fournissent aux étudiants des stratégies de recherche, en leur fournissant des guides pour le développement des projets, entre autres.

En outre, cultiver la voix des étudiants et leur capacité à choisir est essentiel dans l'APP car cela permet de générer une appropriation de leurs connaissances. Les étudiants peuvent choisir le thème du projet selon les directives établies ou les mécanismes de collecte d'informations. Cependant, il est essentiel que la participation des étudiants soit impliquée, y compris dans les processus d'évaluation, permettant des espaces d'auto-réflexion en plus de fournir des commentaires soit de l'enseignant soit des autres camarades.

Puisque l'APP promeut la solution aux problèmes du monde réel, le travail collaboratif est crucial, c'est pourquoi il faut encourager le travail en groupe dans la salle de classe, ainsi que la résolution des conflits entre les étudiants, y compris la délégation de tâches et l'écoute active.

Au cours du processus d'achèvement du projet, les étudiants doivent présenter au public ce qu'ils ont réalisé au moyen d'expositions, d'événements scolaires, de vidéos publiées, de présentations à des experts ou à la classe. C'est là que l'évaluation intervient, puisque le processus et le produit doivent être évalués et que des rubriques d'évaluation, d'auto-évaluation et de co-évaluation peuvent être utilisées. Ce qui sera évalué dépendra des objectifs fixés au début de la proposition, qu'il s'agisse de l'appropriation du contenu, de la collaboration et de la communication, de la créativité et de l'esprit critique ou de la qualité du produit final. (Concept Schools, s.d.)

Phases d'intervention

Le philosophe, éducateur et enseignant américain Matthew Lipman, connu pour être le créateur de « Philosophy for Children », a expliqué qu'à l'école, comme on n'enseignait qu'à mémoriser, les élèves ne savaient ni raisonner, ni argumenter, ni proposer des solutions aux conflits. Lipman suggère donc que la bonne pensée doit être raisonnable et pour qu'elle le soit, elle doit se développer en trois dimensions complémentaires : Pensée créative, Pensée critique et Pensée éthique ou prudente (Mora, 2024). C'est pourquoi, s'inspirant de ce modèle, cette

proposition d'intervention a été formulée et s'est déroulée en trois phases : Phase de pensée créative, Phase de la pensée critique et Phase de la pensée éthique.

En plus, il convient de noter qu'avant de commencer les interventions des phases mentionnées et décrites, un diagnostic d'intelligence a été développé (voir annexe 2) conçu pour identifier le type ou les types d'intelligence que chaque étudiant possède. En tenant compte du fait que la méthodologie utilisée est l'APP, les élèves ont été classées et organisées en groupes de manière homogène, de sorte que chaque groupe de travail était composé d'étudiants ayant les mêmes intelligences ou similaires.

Phase de pensée créative

Afin de promouvoir la pensée créative en posant des questions, en explorant les intérêts des élèves, en créant des idées et en acquérant le vocabulaire initial, trois sessions de cours de 100 minutes ont été prévues, c'est-à-dire chaque lundi pendant trois semaines.

La première session avait pour objectif de faire connaître le projet qui serait réalisé avec les élèves, sa durée et son exécution. Selon l'APB, le point de départ est une question ou une hypothèse motivante à vérifier. Dans ce cas, la question était « Comment est-il possible d'apprendre le français ? » Afin de répondre à cette question, les élèves ont suggéré quelques possibilités : cuisiner, jouer, faire des exercices de grammaire, utiliser du maquillage, avec Duolingo, entre autres. Cet exercice a permis de cultiver la pensée créative dès le début en cherchant des possibilités, en leur permettant de faire usage de leur imagination et en explorant leurs intérêts potentiels.

Au cours de cette même session, un brainstorm a été réalisé avec tout le vocabulaire que les élèves connaissaient jusqu'à présent en français, afin de sensibiliser aux capacités qu'elles avaient, et de connaître le vocabulaire dont elles auraient besoin.

La deuxième session avait pour objectif de mettre en œuvre l'enseignement d'expressions telles que « Je m'appelle » « Tu t'appelles » « Il s'appelle » « Elle s'appelle » vocabulaire d'animaux, et de nombres par l'intelligence musicale. Le vocabulaire sélectionné pour cette session est lié au plan que l'enseignante titulaire avait prévu pour le cours. Pour ce faire, une chanson avec l'intelligence artificielle SUNO a été créée avec différents genres musicaux (rap,

dembow, vallenato, musique latine, bossa nova, entre autres) qui a conservé la même lettre. Chaque groupe d'étudiants avait un guide qui contenait les paroles de la chanson avec des espaces à remplir accompagnés de symboles qui servaient à illustrer le sens du mot nécessaire. Les élèves devaient écouter attentivement, et essayer de chanter la chanson au rythme qui leur plaisait le plus.

Au cours de cette même session et après que les élèves ont eu complété les mots manquants, il a été demandé aux élèves de créer leur propre chanson en utilisant les mêmes expressions et le vocabulaire de la chanson que nous avons entendu, mais en utilisant leurs informations, en indiquant leur nom, le nom de leurs amies, et en s'incarnant comme des animaux puisque ce vocabulaire faisait également partie de la chanson. Des éléments ont également permis de donner de la musicalité aux chansons créées par les élèves, qui ont été le produit de cette deuxième session.

Après chaque session de travail sur l'intelligence multiple, l'application des connaissances acquises dans le projet final a suivi. Pour cette raison, la troisième session avait pour objectif de mettre en œuvre les expressions telles que « Je m'appelle » « Tu t'appelles » « Il s'appelle » « Elle s'appelle » et de créer les projets.

Afin de laisser place à la créativité et comme introduction à la classe, une image a été dessinée sur le tableau, avec l'indication « ce n'est pas un parasol ». Chacune des élèves devait compléter l'image en utilisant sa créativité, certaines ont dessiné une méduse, un champignon, un visage, une maison, entre autres objets. Après cette activité, une réflexion a été menée sur l'importance de la créativité et de la curiosité.

Ensuite, les groupes de travail définis selon le diagnostic des intelligences ont été organisés (Voir annexe 3). Chaque groupe avait un guide (voir annexe 4), ce guide comportait des questions essentielles pour le développement des projets de chaque groupe, par exemple : « Quelles choses de la vie quotidienne vous intéressent ? Qu'aimeriez-vous changer, améliorer ou essayer ? » « Comment feriez-vous ? Comment chercheraient-ils des informations pour en savoir plus ? De quels matériaux auraient-ils besoin pour le réaliser ? » et enfin « Quel nom donneriez-vous à votre projet ? ».

Par la suite, de brèves réunions avec chaque groupe ont permis de diffuser les réponses du guide et d'établir le lien entre leurs intérêts et l'intelligence à laquelle ils correspondaient, ce qui a permis la création des projets. Par exemple, les élèves du groupe E qui appartenaient à l'intelligence musicale, étaient curieuses de la magie, et l'articulaient avec leur type d'intelligence, elles ont décidé de créer « la magie de la musique ».

Le produit qui a été collecté lors de cette session était une brève présentation des élèves disant leurs noms et le nom du projet en utilisant les expressions précédemment acquises : « Je m'appelle (nom d'élève), je m'appelle (nom d'élève), je m'appelle (nom d'élève), et le projet s'appelle la magie de la musique ».

Phase de pensée critique

Dans la phase de pensée critique, on a cherché à formuler des hypothèses, à exprimer des opinions et à fournir des outils pour le projet final des élèves, deux sessions ont été prévues à cet effet. Pour la première session de cette phase, l'intelligence naturaliste a été utilisée par le biais d'une expérience utilisant l'impératif et des expressions telles que « je pense que », « je crois que ».

En guise d'introduction, on commence la classe avec le jeu de « Jacques a dit... », en employant des instructions au moyen d'images comme « levez les mains », « touchez vos pieds », « fermez les yeux », « ouvrez la bouche ». Par la suite, les élèves ont reçu les matériaux nécessaires pour réaliser l'expérience : des gobelets en plastique, du savon liquide, du bicarbonate de soude et du vinaigre. Compte tenu des matériaux, on a demandé aux élèves ce qu'elles pensaient qu'il pourrait se passer si les ingrédients étaient mélangés, et les élèves ont répondu en utilisant les expressions « je crois que *explota* » « je pense que *hierve* » en raison du niveau initial de français dans lequel elles se trouvent.

Après avoir généré les hypothèses possibles sur ce qui se passerait dans l'expérience, les étapes pour réaliser celle-ci ont été écrites : « Mélangez le savon liquide avec le bicarbonate de soude, versez le vinaigre, observez qu'il arrive » les élèves ont écrit ces étapes dans leurs cahiers et nous nous sommes déplacés dans une zone ouverte et appropriée pour réaliser l'expérience. Comme produit de cette session, les élèves ont dit étape par étape et ont exécuté l'expérience.

Pour la deuxième session de cette phase venait l'application des connaissances acquises de la session précédente dans le projet des élèves, cette session a eu trois moments : activation des connaissances, acquisition du vocabulaire et application. Au moment de l'activation des connaissances, la classe a commencé par une ronde de « Jacques a dit » avec des instructions par le biais d'images, les élèves ont également identifié les similitudes ou les modèles qui suivaient les conjugaisons des verbes en impératif. Par la suite, une activité a été menée pour relier les mots aux images où des verbes tels que peindre, coller, couper et remplir et leurs images respectives étaient utilisés. Après cela, les élèves devaient concevoir un « mode d'emploi » en tenant compte de leur projet, des matériaux et des étapes pour le réaliser en utilisant les impératifs et le vocabulaire.

Phase de la pensée éthique

Pour la phase finale, la phase de la pensée éthique, on a cherché à explorer l'auto-évaluation/réflexion par rapport au projet que les élèves réalisaient, ainsi qu'à considérer certains avantages que ces travaux apporteraient à la communauté ou aux autres personnes. Par conséquent, des expressions des phases précédentes telles que « je pense que » « je crois que » avec des caractéristiques telles que « c'est bon » « c'est intéressant » « c'est amusant » « c'est difficile » ainsi que certains avantages « aider les personnes âgées » « protéger l'environnement », « apprendre à recycler », « créer des espaces verts », « partager des connaissances », entre autres, qui ont été proposés par les élèves.

Cette phase s'est déroulée en deux sessions. Dans la première session, l'intelligence linguistique a été mise en œuvre en utilisant l'alphabet en langue des signes en français (LSF) dans un guide où les élèves devaient décrypter le message, qui était « Quels sont les avantages du projet ? », puis dans leurs groupes de travail, les élèves se sont mis d'accord sur les avantages et les ont communiqués oralement et en utilisant les signes. De plus, ils répondaient à « que penses-tu du projet ? » avec des phrases comme « je pensais que c'est intéressant »

Enfin, la mise en œuvre a été achevée en deux sessions. Lors de l'avant-dernière session, un script a été conçu pour l'exposition finale des projets. Ce scénario devait comporter : présentation, mode d'emploi, matériels, et à la fin on leur poserait quelques questions.

Chapitre V Analyse des résultats

Analyse des résultats

Dans cette section, on travaillera sur l'analyse des résultats obtenus en tenant compte des objectifs concernant le développement de la production orale en FLE à travers l'implémentation des IM (Gardner, 1983). Ensuite, les résultats seront analysés à la lumière des trois critères proposés dans l'unité d'analyse au moyen d'une analyse de contenu catégoriel, de manière périodique à travers la deuxième séance, la quatrième séance et la sixième séance.

Il a été décidé de revoir ces sessions car le mécanisme utilisé dans l'implémentation a consisté à intercaler les sessions entre les IM (Gardner, 1983) et le projet sur lequel les élèves ont travaillé pendant toute la période. Dans la deuxième, quatrième et sixième session, les élèves ont appliqué dans leur projet ce qu'ils ont appris dans les premières, troisièmes et cinquièmes sessions, obtenant divers produits axés sur la production orale.

Comme indiqué précédemment, il a été choisi de travailler en groupes de 5 ou 6 étudiants, divisés en fonction de leur type d'intelligence, pour lequel un diagnostic d'intelligence a été effectué (voir annexe 2). Ainsi, chaque groupe se caractérisait par le maintien d'une tendance homogène d'intelligences, c'est-à-dire que les membres de chaque groupe maintenaient la même tendance vers une certaine intelligence. Les groupes ont été nommés : A, B, C, D, E, F et H, qui correspondaient aux intelligences présentes parmi les élèves, et non à chaque type d'intelligence.

Il convient de noter que des enregistrements audios ont été utilisés comme outil de collecte pour le prélèvement d'échantillons des produits de chaque séance, comme indiqué ci-dessus. Par conséquent, la présente analyse se fonde sur les transcriptions de ces audios. Afin de garantir la confidentialité des participants, leurs noms ont été remplacés par des codes tels qu'étudiant 1, étudiant 2, entre autres.

Morphosyntaxique

Selon la définition de la production orale de Pierre Roux Yves (2012), comme cela a été

signalé précédemment, l'énoncé mémorisé correspond au discours qui ne change pas et qui suit une structure grammaticale exacte dans la plupart des cas. Dans ce sens, l'étudiant utilise les énoncés selon l'environnement d'apprentissage et lui donne un sens.

Comme preuve, dans la deuxième séance les élèves devaient se présenter et mentionner le nom du projet sur lequel elles travaillent tout au long des séances. Au préalable, on leur a présenté des expressions comme « je m'appelle » « elle s'appelle » à travers l'intelligence musicale lors de la première séance. De cette manière, les élèves de tous les groupes² se sont présentées en utilisant les expressions déjà mentionnées, pour consulter par exemple le groupe Groupe A: « je m'appelle (nom d'élève) » « je m'appelle (nom d'élève) » « je m'appelle (nom d'élève) » « je m'appelle (nom d'élève) ». Dans ces exemples, nous pouvons mettre en évidence l'énoncé mémorisé, mis en avant par Roux comme catégorie de la production orale, qui est « je m'appelle », car les élèves l'emploient facilement en utilisant la mémoire et en se souvenant de ce qu'elles ont appris lors de la session précédente.

À cet égard, outre l'énoncé mémorisé, selon Roux (2012), l'étudiant utilise les mots selon un environnement linguistique ou d'apprentissage et c'est lui qui lui donne un sens, dans ce cas avec des expressions comme « Bonjour » avant de se présenter, ce qui correspond à la reconnaissance de l'environnement linguistique, étant donné que la tâche correspond à une brève présentation d'elles-mêmes, en particulier deux des locutrices du groupe E, comme on peut le voir ici: « Bonjour, je m'appelle (nom d'élève) » « bonjour je m'appelle (nom d'élève) ».

Dans une autre, nous voyons aussi le changement de structure grammaticale si elles se présentent elles-mêmes, ou si elles présentent leur projet, ce qui représente une reconnaissance que la structure grammaticale est spécifique si l'on parle de présenter quelque chose de plus qu'elles-mêmes comme dans toutes les groupes (voir annexe 5), mais pour revoir: Groupe F: « Je m'appelle (nom d'élève) je m'appelle (nom d'élève) je m'appelle (nom d'élève), je m'appelle (nom d'élève), je m'appelle (nom d'élève), le, le projet s'appelle *cajero de sonrisas* » ce qui

² Sept groupes sont nommés comme : groupe A, groupe B, groupe C, groupe D, groupe E, groupe F, groupe H composés de cinq à six étudiants.

montre que les élèves de toutes les groupes reconnaissent que le discours a une structure grammaticale exacte en fonction de ce qui est parlé, comme le souligne Roux (2012).

Par la suite, dans la quatrième séance, elles ont également utilisé les expressions comme « je m'appelle » ce qui est évident dans toutes les groupes, pour préciser par exemple les élèves du groupe A : « **Élève 1** : je m'appelle (nom d'élève) **Élève 2** : je m'appelle (nom d'élève) » mettant en évidence l'appropriation de l'énoncé «je m'appelle ». Au même, il est reconnu que les structures grammaticales sont exactes compte tenu de ce que l'on entend, comme dans le cas de «elle s'appelle» puisque l'intention des locutrices est de présenter leurs camarades, et pour cette raison elles disent, par exemple chez les étudiants du groupe A « **Élève 1**: Je m'appelle (nom d'élève) **Élève 2**: je m'appelle (nom d'élève) **Élève 2**: Elle s'appelle (...) (nom d'élève) **Élève 3**: elle s'appelle (nom d'élève) » au lieu de «je m'appelle», ou lorsqu'elles mentionnent le nom du projet « **Élève 1 Groupe C** : le projet s'appelle *lámpara de infinito* (lampe à l' infini) » ce qui met en évidence une reconnaissance des structures grammaticales comme catégorie de la production orale (Roux, 2012) , des règles implicites qui y existent et des adaptations selon ce que l'on veut exprimer, ce qui relève d'une conscience grammaticale (Cuq, 2003)

En fait, des verbes à l'impératif ont été utilisées avec des instructions pour expliquer comment réaliser les projets que les étudiants ont faits, ce qui a été fait par tous les groupes, pour en sélectionner un groupe, le Groupe C : « **Élèves** : Cherchez une bouteille de verre, **Élèves** : Remplissez avec eau, remplissez avec huile, **Élèves** : Mettez couleur, mettez un comprimé effervescent » mais avec quelques erreurs de prononciation étant donné le niveau de langue et la manipulation de nouveaux termes dans le cas du groupe A: « **Élève 1**: Un, coupez du carton, deux, collez (Incompréhensible) images, *three*, **Élève 1**: Trois, eh mettez du ruban, quatre (incompréhensible), **Élève 1**: Six (Prononciation en anglais) ». Cependant, ce qui précède prouve que les élèves reconnaissent que la structure grammaticale pour donner des ordres ou mentionner des instructions pour faire quelque chose, ne change pas, et suit un ordre spécifique dans lequel le sujet n'est pas explicite, mais impliqué dans la conjugaison verbale avec la terminaison *ez*, ce qui relève de la conscience grammaticale (Cuq, 2003) comme indiqué précédemment.

De plus, en particulier dans le cas des élèves des groupes B et C, chez les expressions comme « **Élève 1 Groupe B** : Ça va bien, **Élève 2 Groupe B**: Ça va mal » ou « **Professeure**: Comment ça va? **Élève 1**: ça va bien, **Élève 2**: ça va mal **Professeure**: Pourquoi ça va mal? » il est possible de dire que dans les locutrices de ces discours il y a une reconnaissance de l'environnement linguistique qui ne se limite pas à une seule possibilité, mais qui est flexible en fonction de ce que la locutrice veut exprimer (Roux, 2012).

Enfin, dans la sixième séance, en plus des expressions comme « je m'appelle » « elle s'appelle » ou « le projet s'appelle », on a observé des expressions plus élaborées comme « je pense que » ou « (Le projet) c'est bon pour... » qui ont été enseignées auparavant avec les intelligences naturaliste et linguistique, ce qui a été fait par tous les groupes, mais par exemple, dans le groupe D « **Élève 1**: Bonjour, je m'appelle (nom d'élève), elle s'appelle (nom d'élève), elle s'appelle (nom d'élève) elle s'appelle (nom d'élève) et le projet s'appelle « *el arte de la vida y la muerte* » « C'est bon pour rendre les gens (...) heureux », ce qui prouve que les élèves utilisent des énoncés mémorisés comme « je m'appelle » « elle s'appelle » ou « c'est bon pour » « je pense que... » avec appropriation des énoncés (Roux, 2012), en plus de souligner une avancée par rapport aux sessions précédentes où les expressions étaient moins.

Également, les élèves reconnaissent l'environnement linguistique et c'est pourquoi elles décident d'utiliser des expressions en accord avec celui-ci, comme dans le cas de donner des opinions, puisque quand les élèves sont invitées à donner leur opinion, elles utilisent des expressions comme « je pense que » ce qui a été fait par tous les groupes, pour vous montrer c'est l'exemple du groupe H: « **Élève 2 Groupe H** : Ok, opinion. je pense que c'est original **Élève 3** : je pense que c'est créatif, **Élève 4**: je pense que (c'est) bien intéressant », ce qui prouve que les élèves reconnaissent l'environnement linguistique et emploient les expressions appropriées en fonction de la situation (Roux, 2012).

Aussi, les élèves reconnaissent la structure grammaticale exacte pour donner des instructions, elles comme locutrices reconnaissent que les verbes auront la terminaison *ez* dans la prononciation, comme dans le cas de la plupart des groupes, les groupes: A, C, D, E, F, et H. Voici un extrait: « **Élève 2 Groupe A** : *pasos del proyecto caja de cartas al futuro*, coupez du

carton, coupez des images, mettez du ruban, faisiez...» « **Élève 2 Groupe C**: cherchez une bouteille, **Élève 3 Groupe C**: eh remplissez avec eau **Élève 4 Groupe C**: remplissez une peu d'huile **Élève 2 Groupe C** : ajoutez du colorant **Élève 1 Groupe C** : mettez un comprimé effervescent » , « **Élève 2 groupe D** : Pasos del projet mode d'emploi: cherchez une canvas, peignez un canvas, décorez (..)canvas, collez des images.» « **Élève 1 Groupe E**: Un, Mettez cinq bouteilles, deux Venez le bouteilles d'eau, trois colorer l'eau de couleurs, **Élève 2 Groupe E** : quatre mettez brillantine à l'eau, **Élève 3 Groupe E** : Et cinq ambiancez avec musique, **Élève 4 Groupe E** : Les bouteilles, peindre, brillantine, le couleur, brillantine et violons » , Ce qui met en évidence la manière dont les locutrices utilisent une reconnaissance grammaticale (Cuq, 2003) où, pour donner des ordres ou des instructions, elles doivent suivre une structure grammaticale fixe.

En conclusion, on peut affirmer que les élèves ont réussi à remplir le critère morphosyntaxique, puisque nous avons démontré que les élèves produisent des énoncés mémorisés comme « je m'appelle » « elle s'appelle » « je pense que » « le projet est bon pour... », que leur discours suit une structure grammaticale qui ne change pas, comme dans le cas des verbes en impératif pour donner des instructions, et que les énoncés appartiennent à un contexte linguistique dans lequel si elles doivent se présenter, elles doivent saluer au préalable comme dans le cas de « Bonjour, je m'appelle », ou les locutrices peuvent parler de comment elles sont avec flexibilité que ce soit avec « ça va bien » ou « ca va mal » ou dans le cas d'exprimer leur opinions avec « je pense que », ou bien si elles doivent donner des instructions, les élèves sont capables d'employer correctement les formes verbales en fonction de l'environnement linguistique ou des intentions de parler. De plus, une progression dans un exercice de mécanisation de la langue est évidente, c'est pour cette raison que les énoncés sont répétitifs mais que l'on parvient à une continuité dans l'apprentissage de ces derniers, ce qui répond au critère morphosyntaxique

Syntaxico-discursif

Les réponses aux questions fermées représentent le savoir nécessaire pour répondre à

certain types de questions essentielles afin de se présenter correctement (Roux, 2012). De plus, les étudiants sont capables de répondre à des questions formulées d'une manière différente mais qui ont le même sens.

Dans la deuxième séance, les questions n'ont pas été mises en œuvre dans les présentations des élèves, car cela n'a pas été considéré comme pertinent en raison du type de tâche que les élèves allaient réaliser, en plus du niveau basique de français que les élèves de quatrième année possèdent.

Par la suite, dans la quatrième séance, on peut affirmer que les étudiants répondent à des questions fermées, comme dans le cas du **Groupe B**: «**Professeure**: Comment ça va? **Élève 1 Groupe B**: ça va bien, **Élève 2 Groupe B**: ça va mal» ou «**Professeure**: Ça va bien? Oui? Très bien. Ok, comment tu t'appelles? **Élève 1 Groupe A**: Je m'appelle (nom d'élève) **Professeure**: ok, et comment tu t'appelles? **Élève 2 Groupe A**: je m'appelle (nom d'élève) **Professeure**: très bien et comment, comment elle s'appelle? Elle s'appelle, elle s'appelle... **Élève 2 Groupe A**: Elle s'appelle (...) (nom d'élève) **Professeure**: (nom d'élève), très bien, et comment elle s'appelle? Elle s'appelle...**Élève 3 Groupe A**: (nom d'élève) **Professeure**: Ok, très bien, et comment s'appelle le projet? Le projet s'appelle? **Élève 1 Groupe A**: elle s'appelle, *caja del futuro* » ici, nous voyons une séquence de questions et de réponses entre les étudiants et le professeur, ce qui prouve que les élèves sont capables de répondre à des questions principalement fermées, une catégorie essentielle dans la production orale (Roux, 2012) dans une conversation caractérisée par l'interaction entre celui qui pose la question et celui qui répond.

D'autre part, on peut noter l'assimilation des questions dans un contexte donné, comme c'est le cas pour le groupe B: « **Professeure** : Comment ça va ? **Élève 1** : Ça va bien **Élève 2** : Ça va mal **Professeure** : Pourquoi ça va mal ? **Élève 2** : *por razones, por razones, no sé cómo se dice* » ou dans le cas du groupe C : «**Professeure**: Ça va bien? **Élèves**: Ça va bien! **Élève 1 groupe C**: ça va mal! **Professeure**: Ça va mal? Pourquoi? **Élève 1 Groupe C**: *Porque no me dejaron jugar en el computador* » bien que dans les deux cas, les réponses des élèves soient en espagnol, on constate une compréhension ou une assimilation des questions, comme partie de la production orale (Roux, 2012) et les élèves ont identifié ce que l'enseignante demande.

Cependant, la transposition, qui correspond au changement dans l'ordre grammatical ou structurel des questions (Roux, 2012) n'est pas évidente, à l'exception du cas du groupe D où une variation s'est présentée et l'élève a réussi à répondre correctement « **Professeure** : tu t'appelles ? **Élève 3**: je m'appelle (nom d'élève) » montrant une réponse même si la question changeait sa formulation grammaticale.

Dans la sixième séance, un progrès a été observé dans les réponses aux questions par rapport aux sessions précédentes, par exemple dans le cas du groupe H : « **Professeure** : Comment tu t'appelles ? **Élève 3 Groupe H** : Je m'appelle (nom d'élève) **Professeure** : ah ok, et comment elle s'appelle ? **Élève 3 Groupe H** : (nom d'élève) **Professeure** : et quels sont les matériaux que vous avez utilisés pour le projet, **Élève 1 Groupe H**: Les bouteilles, le colorant, le comprimé effervescent ». Il est possible de dire qu'il existe à la fois des réponses à des questions fermées et des réponses à des questions plus spécifiques dans le contexte de la création de projets, pour cette raison, l'accent est mis sur les preuves de progrès par rapport aux sessions précédemment analysées.

Dans ce cas, il est évident non seulement les réponses à des questions fermées, mais aussi la réponse de la part des étudiants à des questions qui correspondent à un autre environnement ou contexte d'apprentissage (Roux, 2012), qui est, parler des matériaux qui ont été utilisés pour la conception de leurs projets, ou par exemple dans ce cas « **Professeure** : et quels sont les matériaux que vous avez utilisés ? **Élève 3 Groupe B** : *utilizamos papel, unas cartas poemas en español y en francés* » où il est possible d'affirmer qu'il y a également une reconnaissance de l'environnement, puisque dans le cas du groupe B, bien que la réponse ait été formulée en espagnol, l'Élève a identifié ce qui a été demandé.

Ainsi, on souligne la compréhension et la réponse à des questions formulées avec un ordre différent, par exemple dans le cas du groupe C : « **Professeure** : et comment elle s'appelle ? elle s'appelle comment ? **Élève 1** : Elle s'appelle (nom d'élève) **Professeure** : Ah très bien, et comment tu t'appelles ? **Élève 2** : je m'appelle (nom d'élève) » où nous constatons que l'Élève a pu effectivement répondre à la question même si celle-ci a été posée dans un ordre grammatical différent.

En guise de conclusion, il est souligné que les élèves répondent au critère syntaxique discursif, en tenant compte du fait qu'elles répondent à des questions fermées, répondent à des questions dans un environnement d'apprentissage spécifique et sont en outre capables de reconnaître les questions même lorsque celles-ci font face à des processus de transposition ou lorsque leur structure grammaticale change.

Pragmatique et Lexique

Selon Pierre Roux-Yves (2012), le dernier critère correspond à la priorité que le locuteur, dans ce cas les élèves, accorde aux descriptions dans le discours, ainsi qu'aux stratégies qu'elles utilisent pour expliquer le vocabulaire acquis, soit à partir de la dimension connotative, soit de la dimension dénotative.

En réalisant une analyse périodique, dans la deuxième séance on n'a pas observé de priorisation de la description ni de ressources linguistiques ou gestuelles permettant d'identifier l'apprentissage du vocabulaire, en raison du niveau basique de langue des élèves et des spécifications de la tâche. Cependant, comme mentionné précédemment, il existe une reconnaissance de certains verbes comme « s'appeler » évident dans toutes les présentations que les étudiants ont faites, ce qui correspond à une acquisition de vocabulaire de base. Cuq (2003) définit l'acquisition de vocabulaire comme faisant partie de la compétence lexicale qui implique la capacité de reconnaître, comprendre et réutiliser les unités lexicales de manière appropriée dans des situations de communication.

Dans la quatrième séance, nous avons observé l'acquisition du vocabulaire, évident dans tous les groupes, par exemple dans le groupe H: **Élève 1:** «*Ehh pasos del proyecto*. Cherchez une bouteille, **Élève 2:** Remplissez avec de l'eau, **Élève 3:** Remplissez. Remplissez avec colorant, **Élève 4 :** Les bouteilles, le colorant, le comprimé effervescent » ou le groupe A: «**Élève 2 :** *pasos del proyecto caja de cartas al futuro*, coupez du carton, coupez des images, mettez du ruban, faisez». Il est évident que les étudiants utilisent principalement du vocabulaire dénotatif pour expliquer les matériaux et les actions nécessaires à la réalisation de leurs projets, il

est également évident d'utiliser des verbes qui sont employés pour la réalisation d'un processus, une utilisation qui reflète l'acquisition de vocabulaire (Cuq, 2003). Pour cette raison et selon le critère de Roux (2012), ce fragment met en évidence l'appropriation du vocabulaire dans le contexte du projet des élèves.

D'autre part, les élèves ont utilisé le vocabulaire afin de décrire le processus, en donnant des instructions et en expliquant les matériaux pour le réaliser, il est important de noter que, selon Adam (1992), la description peut se manifester par l'énumération, les noms, les caractéristiques ou des informations spécifiques, permettant de structurer et de rendre plus précis le contenu du discours, comme on peut evidencier dans tous les groupes et dans cette fragment du Groupe C : « **Élèves** : Cherchez une bouteille de verre, **Élèves** : «Remplissez avec eau, remplissez avec huile **Élèves** : Mettez couleur, mettez un comprimé effervescent » ou par exemple dans le cas du groupe E : « **Élève 4** : Mode d'emploi du projet «*la magia de la música*» : Un, trouvez cinq bouteilles, deux, remplissez les bouteilles d'eau, trois **Élève 2** : peignez l'eau de couleur **Élève 4** : quatre, mettez brillantine à l'eau and cinq, ambiencez avec musique **Élèves** : un, deux, trois, quatre, cinq **Élèves** : *cinco pasos* ». Dans ces exemples, on observe la priorité accordée à la description à travers des éléments comme les nombres pour séparer les étapes, des verbes pour mentionner les actions à entreprendre et des noms pour décrire comment ces actions doivent être réalisées (Adam, 1992).

Enfin, dans la sixième séance, on continue à observer un progrès en comparaison avec les séances précédentes dans l'acquisition du vocabulaire et dans la réalisation de descriptions, comme dans tous les groupes, par exemple dans le groupe C : « **Élève 2** : cherchez une bouteille, **Élève 3** : eh remplissez avec eau **Élève 4** : remplissez un peu d'huile **Élève 2** : ajoutez du colorant **Élève 1** : mettez un comprimé effervescent » puisque les élèves se tournent vers le français pour réaliser les descriptions par rapport aux sessions précédentes, ou bien un vocabulaire plus large est mis en évidence en matière de verbes, de noms d'objets, entre autres.

En conclusion, il est possible de soutenir que les élèves répondent au critère pragmatique et lexical car elles sont capables de démontrer l'acquisition de vocabulaire dénotatif, évident à

travers la deuxième, quatrième et sixième sessions, en plus de donner la priorité aux descriptions dans leurs discours, que ce soit pour décrire des processus ou pour parler de matériaux.

En résumé, dans cette analyse périodique, nous démontrons le respect des trois critères indiqués dans l'unité d'analyse en ce qui concerne la production orale dans le FLE. Comme indiqué précédemment, les élèves sont capables de produire des énoncés mémorisés, qui suivent une structure grammaticale exacte en fonction de l'intention des locutrices et qui correspondent à un environnement d'apprentissage particulier, comme indiqué dans le critère morphosyntaxique. D'autre part, les élèves ont réussi à répondre à des questions fermées, ou transformées mais qui conservent le même sens, ou à assimiler des questions en fonction de l'environnement d'apprentissage, en répondant au critère syntaxique-discursif. De même, les élèves ont montré des progrès dans l'acquisition du vocabulaire, évident dans le contraste entre les sessions ; ce vocabulaire est composé de verbes, de substantifs et de numéros, ce qui permet aux élèves de donner la priorité à la description de leur discours, nous vérifions ainsi la portée du critère pragmatique lexical.

Au même, il est pertinent de préciser que cette stratégie didactique a été créée de manière que les apprentissages obtenus lors de la session précédente servent à la session suivante, compte tenu du fait que l'apprentissage d'une langue nécessite une mécanisation et une pratique, c'est pourquoi nous avons mis en évidence la répétition de certains énoncés ou vocabulaire qui se sont également avérés utiles pour le développement du projet.

Maintenant, compte tenu du fait que nous avons déjà effectué une analyse détaillée et périodique des portées obtenues, il est pertinent d'analyser la méthode utilisée pour renforcer la production orale de FLE, dans ce cas, la stratégie de mise en œuvre de la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner.

Analyse de l'influence des intelligences multiples sur la production orale

Pour réaliser cette analyse, 17 élèves ont été interrogées lors de la quatrième session, il y avait un espace court supplémentaire à la classe de français accordé par l'enseignante titulaire des

élèves. Il est important de préciser qu'il n'a pas été possible d'interviewer toutes les élèves qui ont participé à ce projet de recherche en raison de difficultés de temps qui ne l'ont pas permis.

Dans ces interviews, quatre questions fondamentales ont été posées. La première question était : Comment vous êtes-vous senti dans les cours de français ?, en ce qui concerne cette question, on attendait des élèves qu'elles décrivent leur expérience de la classe de français, qu'elles parlent de leurs sentiments pendant la classe et de leur niveau de satisfaction pendant la même. La deuxième question était : Pensez-vous que nous simplement mémorisons ou développons d'autres compétences ? cette question avait pour but de savoir si les élèves envisagent de donner la priorité à la mémorisation dans nos cours de français ou d'utiliser d'autres compétences que les élèves avaient remarquées. La troisième question était : Quel a été votre cours préféré ? avec cette question, on espérait obtenir des informations sur la session préférée des élèves, en tenant compte du fait que six sessions ont été prévues, avec trois intelligences dans elles, et trois autres sessions dans lesquelles les enseignements tirés de leurs projets ont été mis en œuvre, aussi, avec cette question on cherchait à savoir si les Élèves perçoivent les intelligences utilisées pour ces sessions. Et la quatrième question était : Sur quel projet travaillez-vous ? avec cette question, on attendait que les élèves mentionnent les noms de leurs projets pour mettre en évidence les types d'intelligence utilisés pour les créer, on attendait aussi des élèves qu'elles expliquent brièvement en quoi consistaient leurs projets, de la même manière on cherchait à identifier le niveau de satisfaction des élèves avec leurs projets

Il convient de mentionner que, comme nous l'avons défini précédemment, les entretiens se déroulent au moyen de questions qui guident la conversation sans affecter ni influencer les réponses de ses participants (Blanchet, 2015). Pour cette raison, d'autres questions ont été également utilisées pour guider la conversation dans certains cas où les participants ont fourni des informations très superficielles.

D'autre part, pour analyser l'influence des intelligences multiples dans le développement de la production orale du FLE, nous avons développé quatre catégories qui sont apparues à partir de la définition des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983), ces catégories sont : Types d'intelligences, Disposition vers la classe, Mémorisation non exclusive, et Création. Les résultats

obtenus, ainsi que les définitions pour chaque catégorie et leur relation avec la production orale de FLE, sont présentés ci-dessous.

Il est nécessaire de mentionner que, selon le diagnostic d'intelligences qui a été fait pour classer les élèves dans les groupes homogènes, certaines intelligences n'ont pas eu la présence suffisante d'étudiants pour former un groupe exclusif d'une certaine intelligence, c'est pourquoi il a été décidé d'intégrer certaines intelligences qui ont des facteurs communs parce qu'il n'y avait pas assez d'étudiants de certaines intelligences pour former un groupe complet. En fait, Gardner (1983) soutient que même si les intelligences sont en principe autonomes, elles ne sont jamais exercées isolément dans la pratique.

Types d'intelligence

Comme mentionné précédemment, Gardner (1983) signale qu'il existe huit types d'intelligence : L'intelligence linguistique, L'intelligence musicale, L'intelligence logique-mathématique, L'intelligence spatiale, L'intelligence corporelle-kinesthésique, L'intelligence interpersonnelle, L'intelligence intrapersonnelle, et L'intelligence naturaliste. De même, Gardner (1999) n'exclut pas l'existence d'une neuvième intelligence, l'intelligence existentielle.

Intelligence naturaliste

Selon Mécadé (s. d) ce type d'intelligence est utilisée en observant la nature, c'est la capacité d'étudier les phénomènes autour de nous, en voyant les aspects naturels avec lesquels nous vivons. Huit des dix-sept étudiants interrogés ont déclaré que leur classe préférée était la classe dans laquelle nous avons travaillé avec l'intelligence naturaliste, en réalisant une expérience avec du savon liquide, du vinaigre et du bicarbonate de soude.

Par exemple, l'entretien numéro 1 : «**Professeure:** ¿Sí? Bien, ¿todo bien? Ok. ¿Te han gustado las clases, ¿cierto? ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado? **Élève:** De, del día que explotaron las cosas. **Professeure:** Ah, ok, como el día de los experimentos, ¿cierto? ¿Qué fue lo que más te gustó de esa clase? **Élève:** Que explotaron.» , l'entretien 3 : «**Professeure:** Okey, muy interesante eso. Y tú, ¿cuál crees que ha sido la clase que más te ha gustado, de las que yo he estado ahí con ustedes? **Élève:** Eh, pues la del proyecto que estamos haciendo. **Professeure:** Todas las clases que se tratan de proyectos, ¿sí? **Élève:** Sí. **Professeure:** Okey. ¿Alguna en

específico? Del experimento, de la canción...Élève: Del experimento » ou l'entretien 4:

«**Professeure:** ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado? **Élève:** El experimento.»

Dans la session sur l'intelligence naturaliste, nous avons décrit les étapes pour réaliser l'expérience que les élèves mentionnent dans les entretiens, nous avons également utilisé des expressions telles que « je pense que » pour formuler des hypothèses sur ce que les élèves pensaient qu'il pourrait arriver en mélangeant ces ingrédients. Pour Gardner (1999), l'intelligence naturaliste est la capacité de reconnaître et de classer les éléments de l'environnement naturel. De ces processus d'observation, il est possible de déduire que les étudiants développent des compétences telles que la formulation d'hypothèses sur les phénomènes qui imprègnent le monde naturel. Pour cette raison, il est possible d'affirmer que nous avons utilisé l'intelligence naturaliste lors de la troisième session (voir annexe 6) et son influence sur les élèves interrogées a été pertinente car elles ont désigné cette session comme leur session préférée et c'était la session la plus choisie parmi celles interrogées.

Intelligence existentielle

Bien que Gardner ne définisse pas l'intelligence existentielle dans son travail « Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences » (1983) plus tard dans « Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century » suggère que l'intelligence existentielle est la capacité de réfléchir sur des questions fondamentales de l'existence humaine, comme le sens de la vie, de la mort ou de la nature du (Gardner, 1999). Cependant, il la considère comme une intelligence possible en raison de la difficulté de la délimiter et de l'évaluer empiriquement.

Selon les entretiens, nous avons mis en évidence la présence de cette possible intelligence grâce à l'intérêt que les élèves ont eu à exprimer le caractère infini de Dieu à travers leur projet, par exemple dans l'entretien 1 : «**Professeure:** ¿De qué se trata tu proyecto? **Élève:** Se trata de la botella de vidrio con el aceite y se trata de Dios » ou dans l'entretien 13 «**Professeure:** ¿Y cuál es tu proyecto? **Élève:** El mío es la lámpara infinita. **Professeure:** Ah, una lámpara infinita. ¿Eso se relaciona con Dios de alguna forma? **Élève:** Sí » .

Ce type d'intelligence n'a pas eu de session dédiée, car dans la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner (1983) n'est pas établi comme une intelligence, cependant, sa présence est mise en évidence par le projet d'un des groupes d'étudiants comme nous l'avons montré dans les interviews, et qui devient pertinent comme thématique pour la création du projet, ce qui encourage la production orale du FLE.

L'intelligence logico-mathématique

Comme nous l'avons défini précédemment, selon Gardner (1983), l'intelligence logique mathématique correspond à la capacité de penser rationnellement, d'analyser logiquement des problèmes, de travailler avec des nombres et de comprendre les relations de cause à effet.

En passant en revue les entretiens, une élève a souligné que des stratégies telles que des jeux de logique ont été utilisées pour trouver les différences, comme le montre l'entretien 13 : *«Professeure: ¿Y en qué trabajamos hoy? Élève: Hoy trabajamos en encontrar las diferencias Professeure: Las diferencias y similitudes en las imágenes Élève: Si »*. Une autre élève, en réponse à la question de savoir de quelle classe elle pense avoir été sa classe préférée, a dit dans l'entretien 17 : *«Élève: Yo creo que la de hoy Professeure: ¿Hoy qué hicimos? Élève: Primero hicimos unos juegos en el televisor (...)»* les « jeux sur le téléviseur » que l'élève mentionne font référence à cette activité de trouver des différences et des similitudes entre deux images presque identiques, réalisée dans la quatrième session. De plus, plus tard, la même élève a souligné que son projet portait sur : *«Professeure: ¿De qué se trata tu proyecto? Élève: Se trata de hacer una lámpara del infinito, porque nuestra pregunta fue cómo se hizo Dios Professeure: Ah, lo relacionamos con lo infinito, ¿cierto? Élève: Sí.»*

Avec l'information ci-dessus, nous pouvons vérifier que nous avons travaillé avec l'intelligence logique-mathématique dans la quatrième session comme moyen pour encourager la production orale de FLE, aussi, que cette intelligence a été utilisée pour créer un projet, mais qu'elle n'a pas été travaillée isolément, mais alignée avec l'intelligence existentielle expliquée ci-dessus, en raison de ses similitudes dans des aspects tels que l'infini et le concept de Dieu, qui étaient thématiques d'un projet, dont les élèves ont réalisé une exposition pour travailler la production orale de FLE.

L'intelligence musicale

Auparavant, nous définissions l'intelligence musicale comme la capacité à développer l'ouïe pour la musique, la reconnaissance du ton ou de la mélodie, le rythme et le timbre. Cette intelligence correspond aussi aux compétences rythmiques et toniques (Gardner, 1983). Mercadé (s.d) souligne que cette intelligence implique également la création et l'analyse de la musique.

Selon les entretiens, l'une des élèves a déclaré que sa classe préférée était la session consacrée à l'intelligence musicale comme nous l'avons montré dans l'entretien 2 : «

Professeure: *¿Divertido te ha parecido? Sí. Interesante. ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado? Élève: La de las, la de la canción Professeure: ¿La de la canción te gustó bastante? ¿Por qué te gustó tanto esa clase? Élève: Pues porque teníamos que hacer una canción como nosotras queramos y después cantarla, y a mí me gusta cantar».*

Dans l'entretien 4, une élève explique que son projet était de créer une chanson : «
Professeure: *Exacto. ¿Te gusta tu proyecto? Élève: Me parece curioso. Professeure: ¿Por qué? Élève: Porque estoy aprendiendo una canción con mis compañeras Professeure: Muy bien* » ou dans l'entretien 1, dans laquelle une élève signale que des chansons en français ont été créées :
«**Professeure:** *Con lectura también, hicimos algo de música Élève: Sí Professeure: ¿Qué hicimos con eso de música? ¿Creamos canciones? Élève: De francés* ».

Cette information nous permet de démontrer que l'intelligence musicale était présente à la fois dans les sessions de mise en œuvre où le vocabulaire ou les expressions étaient enseignés au moyen de chansons pour renforcer la production orale du FLE, et aussi, cette intelligence était présente dans les projets développés par les élèves.

L'intelligence interpersonnelle

Selon la définition que nous avons donnée plus haut de l'intelligence interpersonnelle, elle représente la capacité à gérer les relations humaines, l'empathie envers les gens et à reconnaître leurs motivations, leurs raisons et leurs émotions. (Mercadé, s. d)

Par exemple, dans l'entretien 13 d'une Élève, elle mentionne que les compétences qui ont été développées au cours de ce processus étaient de réaliser des projets en groupe : «

Professeure: ¿Qué habilidades estamos desarrollando? **Élève:** Hacer proyectos. **Professeure:** Mhm. **Élève:** Trabajar en grupo » une autre élève dans l'entretien 4 note que la camaraderie était un élément fondamental de ces compétences développées : **Professeure:** Muy bien. **Élève:** También desarrollo el compañerismo » De plus, dans les entretiens 2, 9, 11 et 16, les élèves soulignent que leur projet s'appelait « caissier de sourires », et qu'il visait à motiver les gens lorsqu'ils étaient tristes, comme on peut le voir sur: Entretien 2: **Professeure:** ¿Sí? ¿De qué se trata tu proyecto? **Élève:** Mi proyecto es la caja, la caja de la felicidad » Entretien 9 **Professeure:** ¿Cuál es tu proyecto? **Élève:** El mío es el cajero de sonrisas. **Professeure:** El cajero de sonrisas, okey. ¿Y te ha gustado? **Élève:** Sí» Entretien 11 **Professeure:** ¿De qué se trata ese proyecto? **Élève:** De un cajero de sonrisas **Professeure:** Ah, un cajero de sonrisas. ¿Te ha parecido interesante? **Élève:** Sí.« Et dans l'entretien 16 **Professeure:** ¿De qué se trata tu proyecto? **Élève:** Se trata de una caja de sonrisas, donde uno puede sacar un papelito si se siente mal y hay frases bonitas para motivarse».

À partir de ces informations, il est possible de déterminer que l'intelligence interpersonnelle a été utilisée comme moyen de développer la production orale du FLE, puisque, en organisant l'exécution des projets en groupes homogènes, les élèves devaient développer des stratégies leur permettant de communiquer, de collaborer entre toutes, de répartir les tâches, et d'exercer la camaraderie comme une compétence. De même, il est apparu que l'intelligence interpersonnelle a été travaillée dans le projet comme une thématique pour encourager la production orale de FLE dans l'exposition finale.

L'intelligence linguistique

Dans notre cadre théorique, nous définissons l'intelligence linguistique comme la capacité à utiliser la langue de manière efficace, en employant une sensibilité aux significations, à la phonologie et à l'ordre des mots, ainsi qu'à la maîtrise des langues étrangères. (Gardner, 1983)

Selon les entretiens, une élève dans l'interview 16 souligne que l'une des compétences qui a été développée était la lecture, en plus d'apprendre de nouveaux mots du français:

Professeure: ¿Qué habilidades estamos desarrollando? **Élève:** La lectura. **Professeure:** Okey. **Élève:** Y palabras nuevas que no conocíamos antes». De même, deux étudiants interrogés 9 et 16

ont déclaré que leur classe préférée était une classe où nous avons fait un brainstorming sur le vocabulaire français que les élèves connaissaient : Entretien 9 : «**Professeure:** Okey. *¿Y cuál ha sido la clase que más te ha gustado?* **Élève:** *Eh, cuando estábamos en la tarima y había una hoja muy grande y ahí escribimos muchas cosas.* **Professeure:** *Las palabras que sabíamos en francés, ¿sí? Como una lluvia de ideas.* **Élève:** *Sí.* **Professeure:** *De todas las palabras que sabíamos y cómo podíamos aprender francés. Esa fue la que más te gustó, ¿sí?* « **Élève:** *Sí.* » Et entretien 16: «**Professeure:** Okey. *¿Cuál ha sido la clase que más te ha gustado?* **Élève:** *La de la vez que salimos a hacer la cartelera con el proyecto.* **Professeure:** *Ah, la lluvia de ideas con el vocabulario y las formas de aprender francés, ¿te gustó?* **Élève:** *Sí* »

En outre, trois étudiants ont indiqué qu'ils ont travaillé sur des projets de lettres, de poèmes et de lettres du futur, dans les interviews 3, 8 et 16, comme indiqué ci-dessous : Entretien 3: «**Professeure:** *¿De qué se trata tu proyecto?* **Élève:** *De carta poema*» ou entretien 8: «**Professeure:** *¿De qué se trata tu proyecto?* **Élève:** *Mi proyecto se llama de hacer cartas y de...* **Élève:** *como que de hacer, de leerlas en el futuro, por ahí a los quince años, a los doce.* **Professeure:** *Y esas cartas, ¿de qué se tratan?* **Élève:** *De, de lo que uno quiera escribir.* » et entretien 15: «**Professeure:** *¿De qué se trata tu proyecto?* **Élève:** *mi proyecto se trata de carta poema* ».

Dans ces entretiens, nous pouvons démontrer que l'intelligence linguistique a été utilisée comme moyen de développer la production orale du FLE par le biais de la lecture, de l'écriture et de l'activation de connaissances préalables du vocabulaire du FLE. De la même manière, l'intelligence linguistique a été utilisée dans les projets des élèves au moyen de lettres : comme des lettres poèmes ou comme des lettres pour elles-mêmes à l'avenir.

L'intelligence corporelle-kinesthésique et L'intelligence spatiale

Comme indiqué précédemment, l'intelligence corporelle kinesthésique est définie comme la capacité de coordonner le corps par des mouvements précis ou expressifs afin de faire face à des stimuli, impliquant des compétences telles que les capacités manuelles et la conscience (Gardner, 1983). De son côté, Gardner (1983) définit l'intelligence spatiale comme la capacité à

percevoir avec précision le monde visuel, et à recréer les aspects de son expérience visuelle, même sans la présence de stimuli physiques.

Il est nécessaire de mentionner que ces deux intelligences, dans les groupes de travail des projets, ont été combinées en raison du faible nombre d'étudiants ayant une intelligence de type corporel kinesthésique (voir annexe 3).

Selon les entretiens, l'élève de l'entretien 4 note que le projet de son groupe consistait à s'exprimer à travers un tableau et la peinture : «**Professeure:** *¿En qué proyecto estás trabajando tú?* **Élève:** *Bueno, el proyecto que hicimos se llama El arte de la vida y la muerte. Me gustó porque pude expresarme a través de mi cuadro y pintar me relaja* » On peut aussi noter le lien de ce projet avec l'intelligence existentielle possible (Gardner, 1999) en raison de la thématique « la vie et la mort ».

Selon cette information, il est possible d'affirmer que les intelligences kinesthésiques corporelles et spatiales ont été utilisées comme thématiques pour développer un projet visant à renforcer la production orale du FLE.

Comme nous avons pu le constater tout au long de l'analyse de cette catégorie, il est possible d'affirmer que nous avons utilisé la théorie des intelligences d'Howard Gardner (1983) pour travailler la production orale du FLE à travers des stratégies telles que la lecture, l'écriture, la peinture, la musique, les jeux de logique, entre autres stratégies pour la développer, ainsi que divers projets pour la produire. Nous allons maintenant passer à l'analyse dans la catégorie suivante

Disposition vers la classe

L'éducation devrait être conçue de manière à ce que les étudiants se sentent engagés dans leurs intérêts et leurs forces, car chaque individu a un profil cognitif unique. (Gardner, 1983). C'est pourquoi il est important d'analyser la perception des élèves en appliquant la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983) avec la production orale du FLE.

Si nous examinons les 17 entretiens des élèves, toutes ont mentionné qu'elles se sentaient bien dans les classes (voir annexe 7), certaines ont déclaré qu'elles trouvaient ces classes

amusantes. Par exemple pour signaler certaines, l'entretien 1: «**Professeure:** ¿Sí? ¿Te ha gustado? ¿No te ha gustado? ¿Qué te ha parecido? **Élève:** Sí, bien » l'entretien 2: «**Professeure:** ¿Sí? ¿Te ha gustado? ¿Ha sido diferente? **Élève:** Sí, muy divertido » l'entretien 3: «**Professeure:** Entonces, yo te quería preguntar: ¿cómo te has sentido en las clases de francés que yo he estado con, con ustedes? **Élève:** Eh, me he sentido bien. **Professeure:** ¿Sí? **Élève:** Sí, son chéveres. **Professeure:** Mmm-hmm. **Élève:** Mmm, son divertidas ». Une élève a notamment souligné qu'elle aimait le français dans l'entretien 4: «**Professeure:** De las clases que yo he dado, ¿cómo te has sentido en esas clases? **Élève:** Muy bien. **Élève:** Tu clase es muy divertida. **Professeure:** ¿Te parecen divertidas? **Élève:** Me encanta mucho el francés » Ou l'élève de l'entretien 6, qui souligne qu'elle a beaucoup appris : «**Professeure:** Listo. ¿Cómo te has sentido en las clases de francés que yo he estado con ustedes? **Élève:** Eh, bien y he aprendido ahí, sí. **Professeure:** Okey ». L'élève de l'entretien 10 indique que des jeux et des activités ont eu lieu et que c'est la raison pour laquelle elle aime les cours : « **Professeure:** Entonces, esta es la primera pregunta: ¿cómo te has sentido tú en las clases de francés? **Élève:** Pues bien, son muy chéveres porque hacemos actividades y juegos ».

En ce qui concerne ce qui précède, il est possible de dire que les 17 élèves qui ont participé aux entretiens se sont senties motivées dans les cours de français au moment de développer la production orale du FLE, ce qui est essentiel pour la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983) à l'école. Pour cette raison, nous pouvons passer à la catégorie suivante.

Memorisation non exclusive

Comme nous l'avons défini précédemment, les huit intelligences proposées par Gardner se caractérisent par un certain nombre de capacités différentes, par exemple : l'intelligence linguistique comprend la sensibilité aux sons des mots, l'intérêt pour le sens des mots et les différents domaines de la langue ; l'intelligence logique mathématique comprend des compétences telles que la capacité d'analyser les problèmes logiquement, de résoudre les opérations mathématiques et de recherche et de formuler ; l'intelligence spatiale implique des compétences telles que la perception du monde visuel, et l'exécution de les transformations de ces perceptions ; l'intelligence musicale implique des compétences dans l'acte, la composition et l'appréciation des modèles musicaux ; l'intelligence corporelle kinesthésique articule les

compétences de coordination et de mouvement du corps entier ; l'intelligence interpersonnelle nécessite des compétences telles que la capacité à comprendre les intentions, les motivations ou les désirs d'autres personnes ; l'intelligence intrapersonnelle utilise la capacité à distinguer les sentiments des émotions pour les décrire ; enfin, l'intelligence naturaliste, qui comprend des compétences telles que l'observation, la classification de l'environnement, la recherche, entre autres (Gardner, 1983). Pour cette raison, il est possible d'affirmer que la mémorisation n'est pas une capacité exclusive de résolution de problèmes ou de création de produits, selon la définition de l'intelligence de Gardner.

Ainsi, toutes les élèves interrogées (voir annexe 7) ont répondu que la mémorisation n'était pas la seule compétence développée pendant les cours de ce projet, par exemple : Entretien 2: « **Professeure:** Ah, ok, listo. Y entonces eso quiere decir que estamos usando otras habilidades, ¿cierto? Sí. ¿O solo estamos memorizando en la clase de francés? ¿Memorizamos palabras únicamente o hacemos otras actividades que nos permiten hacer otras habilidades? **Élève:** Otras habi, habi. **Professeure:** ¿Otras habilidades, ¿cierto? ¿Cómo qué otras habilidades? **Élève:** Como hacer experimentos, aprender las cosas en francés, como cantar » Ou l'entretien 3: « **Professeure:** Okey. ¿Y tú crees que en la clase de francés estamos solo memorizando palabras o estamos usando otras habilidades? **Élève:** Otras habilidades. **Professeure:** ¿Sí? ¿Cómo qué otras habilidades estamos usando? **Élève:** Como... aprender más. **Professeure:** Okey. **Élève:** Como aprender a hacer canciones en francés, a hacer poemas »

Il apparaît pertinent de signaler qu'il aurait été important d'enseigner aux élèves qu'il s'agit d'une compétence, à quoi elle sert et comment elle peut être mise en évidence dans la mise en œuvre de leurs projets, car bien qu'elles aient compris la question « Pensez-vous que nous mémorisons seulement dans la classe de français ou que nous développons d'autres compétences ? », les élèves trouvaient difficilement les autres compétences développées. Selon Robert Gagné (1965) une compétence est la capacité qui permet à l'individu d'accomplir une tâche. Ou l'application des connaissances pour la résolution de problèmes (Coll, 2004).

Cependant, et selon ce que l'on comprend par habileté, il est possible de dire que les élèves ont développé différentes compétences supplémentaires à la mémorisation telles que la création musicale, l'écriture et la lecture de lettres, la création d'hypothèses, la réalisation et

l'observation d'expériences, la conception et l'exécution de peintures, et la compréhension des sentiments, comme nous l'avons manifesté précédemment dans leurs projets, et comme les élèves elles-mêmes le soulignent dans les entretiens dans le but de favoriser la production orale du FLE grâce aux intelligences multiples. Pour cette raison, il convient de passer à la catégorie suivante.

Création

La création représente un facteur important dans la théorie des IM de Howard Gardner (1983) car il définit lui-même l'intelligence comme la capacité de résoudre des problèmes ou de créer des produits qui ont de la valeur dans une ou plusieurs configurations culturelles.

Selon les entretiens, 16 des 17 élèves interrogées (voir annexe 7) ont fait référence à la création de leurs projets, dans lesquels elles ont travaillé à partir de zéro à partir du type d'intelligence de leur groupe de travail et d'un guide de questions d'orientation lors de la deuxième session. Par exemple, pour passer en revue certains entretiens : L'entretien 17: *«Professeure: ¿De qué se trata tu proyecto? Élève: Se trata de hacer una lámpara del infinito, porque nuestra pregunta fue cómo se hizo Dios»*, ; L'entretien 16: *«Professeure: ¿De qué se trata tu proyecto? Élève: Se trata de una caja de sonrisas, donde uno puede sacar un papelito si se siente mal y hay frases bonitas para motivarse »* ; ou l'entretien 15: *«Professeure: ¿De qué se trata tu proyecto? Élève: Mi proyecto se trata de carta poema. »*

En plus des activités au sein des sessions réalisées pour apprendre le vocabulaire, comme par exemple le « mode d'emploi » de la quatrième session évidente dans l'entretien 3:

«Professeure: ¿Y qué más hemos hecho? Élève: Y lo que estamos haciendo ahorita...Professeure: El manual de instrucciones Élève: Sí. »

Avec l'information ci-dessus, nous pouvons vérifier que la création est essentielle en mettant en œuvre les intelligences multiples comme stratégie, et que cette particularité de l'intelligence a lieu quand nous démontrons les projets des élèves, ou les activités réalisées dans les sessions pour développer la production orale de FLE.

En guise, nous pouvons affirmer que les intelligences multiples ont été utilisées comme stratégie pour développer la production orale du FLE, comme cela a été prouvé à travers les quatre catégories que nous avons conçues pour analyser les 17 interviews des élèves qui ont participé à ce projet de recherche.

Tout d'abord, nous avons mis en évidence la présence de sept des huit intelligences définies par Gardner (1983), en plus de manifester la présence de l'intelligence existentielle possible proposée par Gardner (1999) aussi bien comme stratégies pour développer la production orale, que pour la produire.

Nous avons également analysé l'importance de la disposition des élèves envers la classe, et comme cela a été mentionné, nous avons souligné l'importance qu'à l'école, les étudiants se sentent engagés dans leurs intérêts et leurs forces, comme Gardner (1983) le souligne, et dans ce cas, nous l'avons également lié à la production orale du FLE.

De même, nous constatons que la mémorisation n'est pas une compétence exclusive, et que lors de la mise en œuvre d'une stratégie à intelligences multiples, d'autres compétences sont essentielles et interviennent dans la production orale du FLE.

Et enfin, la création joue un rôle essentiel dans la mise en œuvre d'une stratégie d'intelligences multiples, dans le contexte de la production orale du FLE, car elle constitue l'intelligence même comme Gardner (1983) le définit.

Chapitre VI Conclusions et recommandations

Conclusion

En guise de conclusion, nous avons pu identifier l'impact de la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983) en l'appliquant au développement de la production orale dans FLE. De cette manière, nous identifions qu'il y a un impact favorable sur le développement de cette compétence linguistique, puisque comme expliqué dans l'analyse, les élèves ont amélioré leur production orale, nous le démontrons puisque les élèves sont capables de produire des énoncés mémorisés, qui représentent le discours qui ne change pas parce qu'il suit une structure grammaticale exacte dans la plupart des cas, et qui reste aligné sur l'environnement

d'apprentissage qu'il représente (Roux, 2012) . Les élèves ont également réussi à répondre à des questions fermées dans un contexte d'apprentissage spécifique, proposées différemment mais qui conservent le même sens (Roux, 2012). De la même manière, les élèves peuvent réaliser des descriptions, en plus d'avoir une connaissance du vocabulaire (Roux, 2012). Tout ce qui précède à la lumière de l'unité d'analyse, ses catégories, ses critères et analyses.

Également, nous identifions les intelligences multiples présentes dans la population de ce projet de recherche, pour cela, nous développons un diagnostic d'intelligences multiples (voir annexe 2), avec ce diagnostic nous trouvons que 26,66% de la population développe dans une plus grande mesure l'intelligence linguistique, 13,33% des élèves sont dominées par l'intelligence naturaliste, 13,33% de cette population appartient dans une plus grande mesure à l'intelligence logique mathématique, aussi, que 10,00% des élèves développent principalement l'intelligence spatiale, de la part de l'intelligence musicale, 16,66% ont tendance à cette intelligence, 10,00% de la population développe dans une plus grande mesure l'intelligence intra-personnelle, tandis que 6,66% appartiennent principalement à l'intelligence interpersonnelle, et ce que nous trouvons intéressant est que seulement le 3,33% de cette population développe une tendance à l'intelligence corporelle kinesthésique (voir annexe 3).

Aussi, nous avons examiné comment cette théorie s'applique réellement dans les pratiques pédagogiques du FLE, comme nous l'avons précisé à travers les antécédents et à travers des fiches d'observation (voir annexe 8) des sessions de classe antérieures à la mise en œuvre de cette proposition, où il existait une prise de conscience par rapport à la théorie, et où des activités étaient menées pour enseigner et évaluer le FLE, mais avec une approche différente.

De plus, nous concevons et mettons en œuvre des activités didactiques basées sur la théorie des intelligences multiples dans le but d'améliorer la production orale en FLE des élèves comme en témoigne la planification des classes (voir annexe 6). Par exemple, à propos de l'intelligence musicale, nous avons créé, à l'aide d'une intelligence artificielle, une chanson avec différents rythmes musicaux qui exposait des expressions comme « je m'appelle » « il s'appelle », des mots comme les nombres, les noms des animaux, entre autres, pour que les élèves conçoivent ensuite leur propre chanson, au rythme de leur choix, en utilisant ces expressions pour se présenter et présenter leurs collègues de travail. Nous avons aussi conçu une activité pour

l'intelligence naturaliste, où nous avons fait une expérience, et nous avons décrit l'étape par étape de son exécution, et nous avons également proposé des hypothèses sur ce qui pourrait arriver dans cette expérience avec des expressions comme « je pense que ». De la même manière, pour l'intelligence logique mathématique, nous avons proposé une activité où les élèves devaient identifier les similitudes et les différences entre deux images similaires, pour plus tard, trouver les différences et les similitudes en verbes avec impératif, pour que les élèves puissent développer le manuel d'instructions de leur propre projet, enfin, pour l'intelligence linguistique, nous avons conçu un guide avec un message caché au moyen de signes en français de chaque lettre de l'alphabet, pour que les des étudiants le décryptent et proposeront les bénéfices de leurs projets.

Enfin, nous avons évalué l'impact de ces activités basées sur les intelligences multiples au moyen d'une analyse, dans laquelle nous avons constaté qu'il y a une amélioration de la production orale du FLE en tenant compte des différents critères et indicateurs, nous avons également constaté que 8 des 17 étudiants interrogés préfèrent la session de l'intelligence naturaliste, que les élèves ont développé d'autres compétences que la mémorisation, et que les élèves ont créé des projets basés sur les intelligences multiples, ce qui c'est crucial pour développer ces intelligences.

Ainsi, il est possible de dire que nous avons analysé l'impact de la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983) sur le développement de la production orale, puisque nous avons identifié ces intelligences dans une population de 31 étudiants, étudié comment cette théorie est appliquée aujourd'hui dans l'enseignement du FLE, conçu également des activités basées sur les intelligences multiples et évalué leur impact sur la production orale du FLE.

Recommandations

Pour la mise en œuvre de cette proposition, il est suggéré que, lors du travail de la méthodologie APP, certaines fonctions soient distribuées aux étudiants afin que tous les étudiants aient un rôle dans le développement de leur projet, tout en développant une plus grande autonomie de l'enseignant tout en coopérant et en collaborant dans les communautés. De plus, il est jugé nécessaire de développer les activités sur une durée supérieure à 50 minutes par session,

en raison de la complexité de la proposition, le peu de temps disponible par semaine est épuisant pour les étudiants et l'enseignant. De même, il est suggéré de réaliser cette proposition orientée vers le développement d'autres compétences linguistiques en FLE.

En ce qui concerne la recherche, il peut être utile de mettre en œuvre d'autres outils de collecte d'informations, tels que les journaux de terrain et les images des projets des élèves, car ils pourraient être analysés à partir du comportement par session, ou des projets finaux des étudiants.

RÉFÉRENCES

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Nathan.

Armstrong, T. (2000). *In their own way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligences*. Penguin Putnam.

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.

Barrows, H. S. (2001). *The tutorial process*. Southern Illinois University School of Medicine.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2e éd.). Armand Colin.

Bravo-Acosta, A., & García-Vera, C. (2020). *Flipped classroom con PowToon para desarrollar inteligencias múltiples*.

Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño*. Paidós.

Brunal, B. (2014). *Evaluación de las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje en primaria*.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2404/brunal%20vergara.pdf>

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, (25), 1–24.

Concept Schools. (s.f.). *Project-Based Learning: A step-by-step guide for teachers*.

<https://www.conceptschools.org/apps/news/article/2054572>

Coste, D. (2002). *Compétence à communiquer et compétence plurilingue*. Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Currículo sugerido para la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) en las instituciones educativas oficiales de Colombia, grados 9°, 10° y 11°. (2024).

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2024-03/CurriculoFrances_3.pdf

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Paidós.

Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Universidad Nacional de Costa Rica.

Espíndola, L., & Granillo, S. (2021). *Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea*.

<https://www.researchgate.net/publication/348283116>

Facebook. (2026, 21 de enero). *Este no es un paraguas, es _____ divertida actividad para los niños* [Publicación en Facebook].

<https://www.facebook.com/100065293308401/posts/este-no-es-un-paraguas-es-divertida-actividad-para-los-ni%C3%B1os/1089520666567700/>

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.

Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. Holt, Rinehart & Winston.

García Ferrando, M. (1993). La encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123–152). Alianza Universidad.

García Heredia, F. J., Ramírez Martínez, R., González Saucedo, A. C., & Pisté Beltrán, S. (2016). ¿Las inteligencias múltiples en la educación superior y la inteligencia de una persona se deben medir por la capacidad lógico-matemática y lingüística? *Cultura Científica y Tecnológica (CULCyT)*, 13(59), 325–333.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*.

https://books.google.com/books/about/Frames_of_Mind.html?id=2IEfFSYouKUC

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

<https://psycnet.apa.org/record/1993-97726-000>

Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed*. Basic Books.

Gardner, H. (1999b). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Gutierrez, M., & Nieto, M. (2023). *L'impact de l'iconographie dans le cours FLE*.

Guzmán, B., & Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, (58). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55–60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (3e éd.). Armand Colin.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319–335.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE.

Kroef, R. F. da S., Gavillon, P. Q., & Ramm, L. V. (2020). Diário de campo y la relación del investigador con el campo-tema. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2), 464–480.

<https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>

Lazear, D. (1991). *Seven ways of knowing: Teaching multiple intelligences*. Skylight Publishing.

Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2024, 3 de abril).

<https://lifemena.jimdofree.com/>

Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2024, 3 de abril).

<https://liceofemeninomercedesn.edupage.org>

Loaiza, N., & Botero, A. (2018). *La teoría de las inteligencias múltiples: Una propuesta didáctica para la enseñanza de francés lengua extranjera a élèves de primaria*.

López, B. (2021). *Las inteligencias múltiples y el rendimiento académico*.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).

<https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

Mendoza, P., Morán, M., Mendoza, J., & Freire, J. (2024). Las habilidades lingüísticas y el pensamiento crítico. *Universidad, Ciencia y Tecnología*.

<https://doi.org/10.47460/uct.v2023ispecial.701>

Mendoza-Arévalo, E. M. (2024). La enseñanza de lenguas extranjeras. *Pedagogía y Saberes*, (61), 97–107.

Mora, C., & Cruz, B. (2024). *Pensamiento multidimensional*.

<https://philarchive.org/rec/MORPMH>

- Morchio, M. (2004). *Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples*.
Universidad Nacional de Córdoba.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Pineda, A., & Gonzalez, N. (2019). *Las inteligencias múltiples: Un espacio para la escritura*.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.).
Dunod.
- Rahmatian, R., Molasadeghi, M., & Mehrabi, M. (2012). *Les intelligences multiples et l'apprentissage du FLE*.
- Rodríguez Trujillo, N. (2006). *Investigación-acción pedagógica*.
<http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/9670/1/Investigación-acción%20pedagógica.pdf>
- Roux, P.-Y. (2012). *De la production orale à l'expression orale* [Document de formation].
CIEP.
- Skinner, B. F. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella.
- Soliman, M. (2018). *Análisis de la interlengua...*
<https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/...>
- Thomas, J. (2020). *A review of research on project-based learning (versión actualizada)*.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*.

http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

Tuiran, B. (2019). *La comunidad de indagación...*

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/...>

Ussa Álvarez, M. del C. (2010). *Aprendizaje de lenguas extranjeras...*

<https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227523009.pdf>

Vermersch, P. (2012). *L'entretien d'explicitation* (7e éd.). ESF Éditeur.

ANNEXES

Annexe 1

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN

Las siguientes preguntas tienen como propósito conocer algunas de sus características, las cuales son útiles para un proyecto de tesis que se estará realizando con ustedes. Estas respuestas serán confidenciales, ya que son de interés únicamente para el desarrollo de este proyecto y solo yo tendré conocimiento de las respuestas. Por esto, estaré enviando un consentimiento informado que puede ser firmado por sus acudientes para comunicarles sobre este proyecto.

Por favor, lean atentamente las preguntas y respondan con honestidad. Como se mencionó anteriormente estas respuestas serán confidenciales.

1. ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Dónde vives?
3. ¿Cómo te desplazas al colegio?

Annexe 2

DIAGNOSTIC POUR IDENTIFIER LES INTELLIGENCES MULTIPLES

PROBLEMA PARA IDENTIFICAR INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

"El colegio quiere promover el cuidado del medio ambiente y les ha pedido a los estudiantes crear una campaña para generar conciencia entre sus compañeros. ¿Qué podrías hacer tú para contribuir a esta campaña?"

POSIBLE SOLUCIÓN	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6	INTELIGENCIA
Escribir un cuento, carta o poema sobre el cuidado del planeta.							1 LINGÜÍSTICA
Calcular el ahorro de agua si cada Élève reduce 1 minuto al ducharse, proyectado por semana, mes y año.							2 LÓGICO-MATEMÁTICA
Diseñar un cartel o cómic para concientizar sobre el cambio climático.							3 ESPACIAL-VISUAL
Participar en una obra de teatro o mímica sobre reciclar o proteger la Tierra.							4 CORPORAL-KINÉSTICA

Componer una canción, rap o ritmo ecológico que motive a tus compañeros.							5 MUSICAL
Formar un equipo para organizar una brigada ecológica o charlas escolares.							6 INTERPERSONAL
Escribir una reflexión personal sobre cómo cuidas el ambiente día a día.							7 INTRAPERSONAL
Proponer y organizar la siembra de árboles o un pequeño huerto escolar.							8 NATURALISTA

Annexe 3

Liste de classification des intelligences individuelles

	ÉTUDIANTE	INTELLIGENCE
1	ÉTUDIANTE 1	1
2	ÉTUDIANTE 2	8
3	ÉTUDIANTE 3	8
4	ÉTUDIANTE 4	5
5	ÉTUDIANTE 5	8
6	ÉTUDIANTE 6	2
7	ÉTUDIANTE 7	3
8	ÉTUDIANTE 8	1
9	ÉTUDIANTE 9	5
10	ÉTUDIANTE 10	5
11	ÉTUDIANTE 11	1
12	ÉTUDIANTE 12	2
13	ÉTUDIANTE 13	1
14	ÉTUDIANTE 14	1
15	ÉTUDIANTE 15	1
16	ÉTUDIANTE 16	1
17	ÉTUDIANTE 17	8
18	ÉTUDIANTE 18	2
19	ÉTUDIANTE 19	7
20	ÉTUDIANTE 20	6
21	ÉTUDIANTE 21	1
22	ÉTUDIANTE 22	4
23	ÉTUDIANTE 23	7
24	ÉTUDIANTE 24	7
25	ÉTUDIANTE 25	5
26	ÉTUDIANTE 26	3
27	ÉTUDIANTE 27	6
28	ÉTUDIANTE 28	5

1	linguistique	26,66%	1
8	naturaliste	13,33%	3
2	Logico Mathemat	13,33%	4
3	Spatial visuelle	10,00%	
5	Musical	16,66%	2
7	intra-personnelle	10,00%	
5	interpersonnelle	6,66%	
4	Corpore	3,33%	
		99,97%	

29	ÉTUDIANTE 29	3
30	ÉTUDIANTE 30	2

Annexe 4

Guide de conception de projet

GUIA PARA DISEÑO DE PROYECTO

Groupe:

Noms:

PREGUNTA GUÍA: ¿CÓMO PODEMOS APRENDER FRANCÉS DE OTRAS MANERAS?

- ¿Qué cosas de la vida cotidiana les generan curiosidad? ¿Qué les gustaría cambiar, mejorar o intentar?
- ¿Cómo lo realizarían? ¿Cómo buscarían información para saber más sobre eso? ¿Qué materiales necesitarían para realizarlo?
- ¿Qué nombre le pondrían a su proyecto?

Annexe 5

Transcriptions des audios par sessions

TRANSCRIPCIÓN PRIMERA SESIÓN INTELIGENCIA MUSICAL

GRUPO 1

(Todas cantando) Bonjour je m'appelle salome, j'ai quatre amis, tu vois savoir qu'ils (incomprehensible) Ils sont, ils sont, il s'appelle Luna est une chienne très hereux (Incomprehensible) S'appelle rabbit est un lapin curieux.

GRUPO 2

(Étudiante1 cantando, las demás hacen ritmos) Bonjour je m'appelle Mafe, J'ai, j'ai j'ai one two (incomprehensible) no soy buena pal francés, ils sont,

(Étudiante2) Il je m'appelle alejandra, tu est une chienne très douce

(Étudiante3) Linda cest un lupin curieux je

(Étudiante4) Je m'appelle sara (incomprehensible) one, two, three, mes amix sont lá, (incomprehensible) one two three

GRUPO 3

(Suenan ritmos producidos por las estudiantes)

Bonjour je m'appelle Luciany le grand león, j'ai trois amis, tu veux savoir qu'ils sont? Elle est Alejandra la petite chienne, elle et Luciana la petite tortulle, et elle est angela la petite chat, mes amis sont la je m'appelle minou, mes amis sont la, je m'appelle minou

TRANSCRIPCIÓN SEGUNDA SESIÓN IMPLEMENTACIÓN EN LOS PROYECTOS POR GRUPOS

GRUPO F

Je m'appelle Ainara, je m'appelle Carol, je m'appelle Isabella, je m'appelle Heidy, je m'appelle Tania, le, le projet s'appelle "cajero de sonrisas"

GRUPO H

Je m'appelle Stefany, je m'appelle Lauren, je m'appelle Salome, je m'appelle Isabella, le projet s'appelle "botellas del tiempo"

GRUPO B

Je m'appelle Luciana, je m'appelle Alice, je m'appelle (...) je m'appelle Maria Salome. Le projet je m'appelle "Colección de cartas poema"

GRUPO E

Je m'appelle isabella, je m'appelle Luciany, je m'appelle mariana, bonjour je m'appelle mafe, bonjour je m'appelle Angela, le projet s'appelle "la magia de la música"

GRUPO C

Étudiante1: je pense que que va a salir muchas burbujas como cuando se mezcla la coca-cola con mentos

Professeure: ok, ¿otra opinión?

Étudiante2: je pense que va a hacer una erupción y va a hacer espuma

MISMA SESIÓN, PASOS PARA REALIZAR EL EXPERIMENTO

Professeure: Vamos a leer los pasos, a ver niñas, los pasos

GRUPO D

Étudiante1: melangez le savon liquide avec le bicarbonate de soude

Étudiante2: versez le vinagre

Étudiante3: Observez

GRUPO E

Estudiantes: Melangez le savon liquide avec le bicarbonate de soude. Deux, versez le vinagre, trois observez

GRUPO A

Professeure: ¿Los pasos cuáles son? Melangez...

Estudiantes: Melangez le savon liquide avec le savon liquide, apres, deux vers(...) le vinagre, trois, three, observez

GRUPO C

Estudiantes: Ehh, melangez le savon liquide avec bicarbonate de soude, number deux, two, versez le vinagre, number trois, observez

GRUPO H

Estudiantes: uno, dos, tres, number un, melangez le savon liquide avec le bicarbonate de soude, numero deux, versez le vinagre, number trois, observez

GRUPO B

Étudiante1: Melangez le savon liquide avec le bicarbonate de soude, versez le vingare, observez

TRANSCRIPCIÓN MODE D'EMPLOI CUARTA SESIÓN

GRUPO E

Professeure: Bonjour

Estudiantes: Bonjour

Professeure: Ca va bien? Comment tu t'appelles?

Je m'appelle Gabriela, je m'appelle Melanie, je m'appelle Michelle, le projet c'est elle s'appelle "lámpara del simbolo de infinito"

GRUPO D

Je m'appelle Laura Sofia, je m'appelle Ema Marin, je m'appelle isabella contreras, je m'appelle Isabela Quevedo, le projet est s'appelle "el arte de la vida y la muerte"

GRUPO A

Je m'appelle Nicole, je m'appelle Alejandra, je m'appelle Linda, je m'appelle sara, le projet je s'appelle "caja de cartas al futuro".

TRANSCRIPCIÓN TERCERA SESIÓN DE HIPÓTESIS INTELIGENCIA NATURALISTA

Étudiante1: ¿Lo decimos en español?

Professeure: Si, je pense que...

Étudiante1: je pense que va a explotar y va a aparecer pues un poquito de humo

Professeure: ok, je pense que

Étudiante2: je pense que, ay profe, eh va a explotar y va a salir unas burbujitas ahí

Professeure: ok

Étudiante3: je pense que yo, yo creo que va a explotar y va a aparecer muchas cosas

Professeure: ok

Étudiante4: je pense que que va a salir como una erupción como de burbujas

Professeure: Puede ser

Étudiante5: je pense que que siento que va a explotar

Étudiante6: je pense que, creo que va a hacer, va a explotar y se va a ver muy bonito

Professeure: ah, tres bien, ¿quién más?

Étudiante7: je pensé que yo voy a pensar que va a hacer slime

Professeure: ok

Étudiante8: je pensé que va a explotar y va a hacer espumita como nubes

Étudiante9: creo, je pense que, creo que, je pense que, va como a subirse todo y hacer una espuma

Étudiante10: et, je (...) que creo que va a explotar por fuera

Professeure: ok, ¿otras opiniones?

Étudiante1: comment... je m'appelle Angela

Professeure: et comment tu t'appelles?

Étudiante2: je m'appelle Maria o Mafe

Professeure: et comment s'appelle elle?

Professeure: elle comment s'appelle?

Étudiante3: Maria Fernanda

Professeure: elle s'appelle...

Étudiante3: elle s'appelle Maria Fernanda

Professeure: oh, tres bien, ok et les instructions s'il vous plait

Étudiante4: Mode d'emploi du projet "la magia de la música": Un, trouvez cinq bouteilles, deux, rempliez les bouteilles d'eau, trois

Étudiante2: peignez l'eau de couleur

Étudiante4: quatre, mettez brillantime a l'eau and cinq, ambiencez avec musique

Professeure: tres bien, et comment tu t'appelles?

Étudiante5: Mariana

Professeure: tu t'appelles?

Étudiante5: je m'appelle mariana

Professeure: Ah tres bien, et comment tu t'appelles?

Étudiante6: Je m'appelle isabella

Professeure: et le projet comment s'appelle? Le projet...

Estudiantes: "La magia de la música"

Professeure: ah, ok et combien? Et... de numero a le projet?

Estudiantes: un, deux, trois, quatre, cinq

Estudiantes: cinq pasos

Professeure: ok, tres bien, merci

GRUPO A INSTRUCCIONES

Professeure: Bonjour

Estudiantes: Bonjour

Professeure: Ca va bien? Oui? Tres bien. Ok, comment tu t'appelles?

Étudiant1 : Je m'appelle Sara
Professeure: ok, et comment tu t'appelles?
Étudiante2: je m'appelle Nicol Dayana
Professeure: tres bien et comment, comment elle s'appelle? Elle s'appelle, elle s'appelle...
Étudiante2: Elle s'appelle (...) sara
Professeure: Sara, tres bien, et comment elle s'appelle? Elle s'appelle...
Étudiant3: Nicol
Professeure: Elle s'appelle...
Étudiant3: elle s'appelle Nicol
Professeure: Et, les instructions s'il vous plait
Étudiant1: Un, coupez du carton, deux, collez (Incomprehensible) images, three
Professeure: trois
Étudiant1: Trois (se rigole) eh mettez du ruban, quatre (incomprehensible)
Étudiant1: Six (Prononciation en anglais)
Professeure: Six (prononciation en francaise)
Étudiante: Six, des (Incomprehensible) des lettres.
Professeure: Ok, tres bien, et comment s'appelle le projet? Le projet s'appelle?
Étudiant1: elle s'appelle monde, "caja del futuro"

GRUPO D INSTRUCCIONES
Professeure: Bonjour
Estudiantes: Bonjour
Professeure: Ca va bien?
Estudiantes: Ca va bien, et toi?
Professeure: je vais bien, merci, bien. Eh, comment tu t'appelles?
Étudiant1: je m'appelle Isabella Camila contreras
Professeure: Ok, comment tu t'appelles?
Étudiante2: je m'appelle salomé Quevedo
Professeure: tu t'appelles?

Professeure: ok, le projet s'appelle comment? Le projet s'appelle comment?
(Incomprehensible)
Étudiant1: botellas del tiempo
Professeure: Ah ok, c'est ca, les instructions s'il vous plait
Étudiant1: (incomprehensible) les bouteilles, rempliez (...) colorant,
Professeure: ah, c'est peignez, peignez
Étudiant1: (incomprehensible)
Professeure: Dessinez, rempliez,
Étudiante: Montrez
Professeure: ah, ok, c'est ca

GRUPO C INSTRUCCIONES
Professeure: Bonjour!
Estudiantes: Bonjour!
Professeure: Ca va bien?
Estudiantes: Ca va bien!
Étudiant1: ca va mal!
Professeure: Ca va mal? Pour quoi?
Étudiant1: Porque no me dejaron jugar en el computador
Professeure: Ay, ahorita jugamos, listo vamos a ver. Entonces, comment tu t'appelles?
Étudiant2: je ma, je m'appelle Melanie Visbal rios
Professeure: ok, tres bien, et comment tu t'appelles?
Étudiant3: je m'appelle Michelle
Professeure: Ah, et comment tu t'appelles?
Étudiant4: je m'appelle Alejandra
Professeure: et comment elle s'appelle? ... elle s'appelle...elle s'appelle
Étudiante5: Alejandra... elle s'appelle Alejandra.
Professeure: Ahh, tres bien! Ok, vamos a hacer algo, les instructions s'il vous plait. La premiere c'est...
Estudiantes: Cherchez une bouteille de verre

Étudiante3: je m'appelle marin gallego
Professeure: tu t'appelles comment?
Étudiante4: je m'appelle Laura sofia Vanegas
Professeure: Mm ok, nous allons faire quelque chose, ahh, comment s'appelle elle?
Étudiant1: eh, elle s'appelle Emma Marin Gallego
Professeure: ok, tres bien, les instructions s'il vous plait
Étudiante2: ah?
Professeure: Les instructions
Étudiant3: Ash, Achetez les canvas (...)
Professeure: Peignez...
Étudiante2: Peignez des galaxies
Professeure: Emma, aqui (...) decorez
Étudiante4: Decorez
Professeure: Le canvas
Étudiante4: Le canvas, lala
Étudiant1: e(s)crivez
(incomprehensible)
Professeure: Ecrivez, écrivez
Étudiant1: Ecrivez
Professeure: Ok, merci, comment s'appelle le projet?
Étudiante3: ehhl les galaxies.

GRUPO H INSTRUCCIONES
Professeure: Bonjour
Estudiantes: Bonjour
Professeure: Comment tu t'appelles?
Étudiant1: (...) je m'appelle lauren
Étudiante2: je m'appelle salome
Étudiante3: je m'appelle Isabella

Professeure: Ok, tres bien, la deuxieme
Estudiantes: Rempliez avec ea, rempliez avec huile
Professeure: ok
Estudiantes: Mettez couleur, mettez une comprimé effervescent
Professeure: ah, tres bien et comment tu t'appelles?
Étudiant1: je m'appelle Gabriela
Professeure: ah tres bien. Et comment s'appelle le projet?
Étudiant1: lámpara de infinito
Professeure: le projet s'appelle
Étudiant1: le projet s'appelle "lámpara de infinito"
Professeure: ah, tres bien, tres interessante, merci.

GRUPO B INSTRUCCIONES
Professeure: Bonjour niñas!
Estudiantes: Bonjour
Professeure: Comment ca va?
Étudiant1: ca va bien
Étudiante2: ca va mal
Professeure: Pour quoi ca va mal?
Étudiante2: por razones, por razones no se como se dice
Professeure: ¿personales?
Étudiante2: si, eso
Professeure: ok, nous allons continuer avec cette chose, mais premier, comment tu t'appelles?
Étudiant1: Jireth Isabella
Professeure: je m'appelle...
Étudiant1: je m'appelles jireth isabella
Professeure: ah tres bien, et comment tu t'appelles?
Étudiant2: je m'appelle (incomprehensible) Garcia palacios
Professeure: ok, et comment elle s'appelle? Elle s'appelle...

Étudiante2: apellido?

Professeure: elle s'appelle...

Étudiante2: ah, jireth

Professeure: elle s'appelle

Estudiante: jireth Isabela

Professeure: ok, les instructions s'il vous plait, premier, trouvez une peignez Étudiant1: trouvez une feuille

Estudiantes: ecrivez des poems... une image desir, coupez

Professeure: c'est ca, tres bien, merci

GRUPO F INSTRUCTIONS

Professeure: Bonjour niñas

Estudiantes: Bonjour

Professeure: comment ca va?

Estudiantes: ca va bien et toi?

Professeure: je vais bien, merci. Comment tu t'appelles?

Étudiant1: je m'appelle Tania

Professeure: et comment tu t'appelles?

Étudiante2: je m'appelle Carol

Professeure: ah tres bien, et comment tu t'appelles?

Étudiante3: je m'appelle Heidy

Professeure: Ah, tres bien. Et comment tu t'appelles?

Étudiante4: je m'appelle Ainara

Professeure: tres bien, comment elle s'appelle?

Étudiante 2: elle s'appelle Carol

Professeure: Ah, tres bien. Et tu t'appelles comment? tu t'appelles comment? Je m'appelle...

Estudiante: je m'appelle Heidy

Professeure: Tres bien, c'est ca. Les instructions s'il vous plait. La premiere c'est...

Étudiante4: three, peignez la bo it

Professeure: Boite

Étudiante4: boite

Professeure: c'est "boite", cierto?

Estudiantes: boite

Professeure: la quatrieme?

Étudiante2: designez les details

Professeure: Bien, merci.

TRANSCRIPCIÓN SEXTA SESIÓN EXPOSICIONES POR GRUPOS

GRUPO E

Professeure : Bonjour niñas!

Todas : Bonjour !

Professeure : Ça va ?

Todas : Ca va bien

Professeure : Très bien niñas, commencez

Étudiant1 : Bonjour, je m'appelle Mafe, elle s'appelle Angela, elle s'appelle Luciany, elle s'appelle Isabela et elle s'appelle Mariana, elle s'appelle le projet « la magia de la musica »

Étudiant2 : Los pasos para este proyecto son: Un, Mettez cinq bouteilles, deux Venez le bouteilles d'eau, trois colorer l'eau de couleurs

Professeure : C'est bien

Étudiant2 : quatre mettez brillantine a l'eau

Professeure : Ok

Étudiant2 : Et cinq ambiances avec musique

Professeure : Tres bien !

Étudiant3 : ehhs pasos para ...

Professeure : quel sont les bénéfices de votre projet ?

Étudiant3 : Apprendre à recycler

Professeure : A recycler, très bien

Étudiant1: Coupez du carton, coye, collez du carton, cou, coupez des images, cou, collez des images. Desi, designez petit visages sur, peignez

Professeure: De

Étudiant1: De carton, peignez

Professeure: c'est ca, merci, tres bien.

GRUPO A INSTRUCTIONS

Professeure: Bonjour niñas

Estudiantes: Bonjour

Professeure: Comment ca va?

Estudiantes: Ca va bien

Professeure: oui, ah, comment tu t'appelles?

Étudiant1: je m'appelle Nicol Daiana

Professeure: comment tu t'appelles?

Étudiant2: je m'appelle Maria Alejandra

Professeure: et tu t'appelles comment?

Étudiant3: je m'appelle Linda Samara

Professeure: et tu t'appelles comment?

Étudiant4: je m'appelle Sara Valentina

Professeure: Et elle s'appelle comment? Elle s'appelle...

Étudiant2: Sara Valentina

Professeure: elle s'appelle sara valentina, tres bien. Ok.

Étudiant1: elle s'appelle Alejandra

Professeure: elle s'appelle Alejandra tres bien. Maintenant, nous allons dire les instructions, instructions s'il vous plait.

Étudiant3: coupez du carton

Professeure: tres bien...

Étudiant3: deux, collez les images

Professeure: Les images, peignez...

Professeure : qu'est-ce que vous pensez de votre projet ?

Étudiante4 : Je pense que le projet c'est créatif, intelligent, difficile et original.

Professeure: Tres bien, ok. ¿Van a presentar el proyecto o les hago las preguntas primero?

Todas: Las preguntas primero

Professeure: OK, comment tu t'appelles ?

Étudiante4 : ehj je isabela

Professeure : Tres bien, comment tu t'appelles ?

Étudiante5 : Je m'appelle Mariana

Professeure : et comment elle s'appelle ?

Étudiante3 : ehhs elle s'appelle isabella

Professeure : Tres bien et comment tu t'appelles ?

Étudiante2 : ehhs je m'appelle Angela, elle s'appelle isabella

Professeure : ok, et quels sont les matériaux que vous avez utilisés pour le projet ?

Étudiant1 : Les bouteilles, peindre, brillantine, le couleur, brillantine et violens

Professeure : Ah, musique, musique en fait . Ok, très bien !

Professeure: ¿Y qué les parecieron las clases de francés que tuvimos juntas

Étudiant1: Uy super chéveres

Professeure: ¿Si? ¿Les gustaron mucho? ¿Y creen que en la clase de francés memorizamos o hicimos actividades aparte?

Étudiante2: Memorizamos, aprendimos

Professeure: ¿Y cuál fue la clase que mas les gustó?

Étudiante: Esta, la presentación del proyecto

Professeure: Ok, bueno, entonces vamos a ver el proyecto, ¿listo?

GRUPO II

Professeure: Bonjour niñas!

Todas: Bonjour!

Professeure: Ca va?

Todas: Ca va bien merci et toi ?

Professeure : Je vais bien, merci. Ok, commencez

Étudiante1 : Bonjour, je m'appelle salome, elle s'appelle Lauren, elle s'appelle isabella, et elle s'appelle stefany. Ehh pasos del proyecto. Cherchez une bouteille

Étudiante2 : rempliez avec eau,

Étudiante3 : Rempliez. Rempliez avec colorant

Professeure : Ok

Étudiante4 : Mercelez un comprimé effervescent

Professeure : ok

Étudiante5 : Beneficios del proyecto : apprendre à recycler

Professeure: ok, apprendre a recycler

Étudiante2: Ok, opinions. Je pense que c'est original

Professeure : ok, d'autre chose ?

Étudiante3 : je pense que c'est créatif

Étudiante1 : Je pense que bien interesant

Étudiante4 : je pense interesant

Professeure : merci niñas, les voy a hacer preguntas rápido, ¿listo?

Todas: ok

Professeure: Comment tu t'appelles?

Étudiante3 : Je m'appelle Stefany sofia

Professeure : ah ok, et comment elle s'appelle ?

Étudiante3 : Isabela Benito Alvarez

Professeure : très bien ! ok, et quel sont les matériaux que vous avez utilisés pour le projet ?

Étudiante1 : Les bouteilles, le colorant, le comprimé effervescent

Professeure : Ok, très bien et qu'est-ce que vous pensez de votre projet ?

Étudiante4 : Eh je

Professeure : C'est original, c'est difficile...

Étudiante4 : Et pense que c'est créatif

Professeure : Creatif, ok et qu'est-ce que vous pensez de votre projet ?

Étudiante5 : Je pense intéressant

Professeure : c'est intéressant, très bien niñas et quel sont les bénéfices de votre projet ?

Professeure : eh qu'est-ce que vous pensez de votre projet, l'opinion, c'est facile, c'est difficile,

Étudiante2 : c'est facile

Professeure : ok, qu'est-ce que vous pensez de votre projet, c'est facile difficile, intéressant

Étudiante3 : intéressant

Professeure : et qu'est-ce que vous pensez de votre projet

Étudiante4 : c'est facile

Professeure : Ok, très bien, merci

GRUPO B

Professeure : Bonjour niñas !

Todas : Bonjour !

Professeure : Ca va ?

Todas : Ca va bien, et toi ?

Professeure : Je vais bien merci, donc nous allons commencer, ok ?

Étudiante1 : Emmm, bonjour, je m'appelle Luciana López

Étudiante2 : Bonjour, je m'appelle jireth isabela gonzalez aviles

Étudiante3 : Bonjour, eh je m'appelle maria salome gomez hoyos

Étudiante4 : Bonjour, je m'appelle Alice ariana garcia palacios. Nuestro trabajo fue mmm le projet s'appelle eh "carta poema"

Étudiante1 : mm primero, one, un le soleil se leve, le jour commencer, la lumiere chaise, les hommes de la nuit (el poema continua)

Professeure : Ustedes son el grupo B. ok, je vais vous proposer des questionnes, donc comment tu t'appelles ?

Étudiante2 : je m'appelle Alice Ariana

Professeure : Et comment elle s'appelle ?

Étudiante2 : elle s'appelle Maria Salomé

Professeure : très bien, et comment tu t'appelles ?

Étudiante4 : je m'appelle luciana

Professeure : très bien, et comment tu t'appelles ?

Étudiante: je m'appelle jireth

Étudiante5 : Apprendre à recycler

Professeure: Apprendre a recycler. Ok, niñas ustedes son el grupo H, muy bien

GRUPO F

Professeure: Bonjour niñas!

Todas: Bonjour!

Professeure: Ca va?

Todas: Ca va bien

Professeure: Ok, commencez

Étudiante1: je m'appelle, bonjour je m'appelle heidy, elle s'appelle le projet s'appelle cajero de sonrisas.

Étudiante2 : Je pense que le projet c'est facile.

Étudiante3 : Instructions de projet : Coupez du carton, coupez des images, collez du carton, collez des images, peignez la bot.

Étudiante4 : Beneficios del proyecto : c'est bon pour rendre les gens hereux

Professeure: Hereux. Et c'est ça, oui ? Voy a ir con mis preguntas muy rápido, ¿listo? Comment tu t'appelle?

Étudiante1: Ainara

Professeure: Très bien, comment tu t'appelles ?

Étudiante2 : Isabella

Professeure : et comment elle s'appelle ?

Étudiante2 : elle s'appelle karol

Professeure : elle s'appelle karol, et comment s'appelle le projet ? Le projet s'appelle...

Étudiante3 : Le projet s'appelle « cajero de sonrisas »

Professeure : OK et quels sont les matériaux que vous avez utilisés pour le projet ?

Étudiante1 : eh carton, marcador

Professeure : fenêtre

Étudiante1 : fenêtre, eh,...feuille

Professeure: A ver si tengo otra pregunta para ustedes. Ah qu'est-ce que vous pensez de votre projet

Étudiante2 : eh ?

Professeure : Tu t'appelles jireth ? oui ?

Étudiante: oui

Professeure : et comment s'appelle le projet ? le projet

Étudiante2 : le projet s'appelle carta poemias

Professeure : et quel sont les matériaux que vous avez utilisés ?

Étudiante3 : utilizamos papel, una cartas poemias en español y en francés

Professeure : ¿y qué les parecieron las clases de francés que tuvimos juntas?

Todas: chéveres

Professeure : ¿Les gustaron ?

Todas : si

Professeure: ¿y el proyecto en el que trabajaron ustedes les gustó?

Estudiante: oui

Estudiante: comme ci comme ca

Professeure : comme ci comme ca, ok. ¿Y en la clase de francés solo memorizamos o tuvimos en cuenta otras habilidades?

Estudiante: otras habilidades

Professeure : ¿Si ? ¿qué otras habilidades?

Estudiantes: Hacer experimentos, trabajar en las cartas

Professeure: ¿y cual fue la clase que más les gustó?

Estudiantes: el experimento

GRUPO C

Professeure: Bonjour niñas!

Todas: Bonjour!

Professeure: ca va ?

Todas: ca va bien

Professeure: ah, super, ok

Étudiante1 : Bonjour, je m'appelle Alejandra, elle s'appelle Melanie, elle s'appelle Michelle, elle s'appelle Gabriela et el projet s'appelle « lámpara infinita »

Professeure: ok, tres bien

Étudiant2: cherchez une bouteille,
Étudiant3: eh rempliez avec eau
Étudiant4: rempliez une peu d'huile
Étudiant2: ajoutez du colorant
Étudiant1: mettez un comprimé effervescent
Étudiant3: beneficios del proyecto: partager des connaissances
Étudiant2: re... original
Professeure: ok, je vais vous proposer des questionnes, par exemple, comment tu t'appelle ?
Étudiant1: je m'appelle Melanie Visbal Rios
Professeure: et comment elle s'appelle ? elle s'appelle comment ?
Étudiant1: Elle s'appelle Gabriela
Professeure: Ah tres bien, et comment tu t'appelles ?
Étudiant2: je m'appelle gabriela
Professeure: et comment s'appelle le projet ?
Étudiant2: et « lámpara infinita »
Professeure: le projet s'appelle comment ?
Étudiant2: lámpara infinita
Professeure: tres bien, et comment tu t'appelles ?
Étudiant3: eh michel
Professeure: tres bien, et qu'est ce que vous pensez du projet, c'est intéressant, difficile
Étudiant3: c'est intéressant
Professeure: c'est intéressant, ok très bien, et quels sont les matériaux que vous avez utilisé, les matériaux
Étudiante: le bouteille, colorant, effervescent
Professeure: d'autre chose?
Étudiante: huile
Professeure: ¿y que les parecieron las clases? ¿Les gustaron?
Étudiante: si

Étudiante: si porque pues uno hizo las cartas y pues, yo le pedi digamos una carta a mi mamá para el otro año

Étudiante: me gustó la manualidad

Étudiante: a mi me gustó que podíamos compartir más en equipo, ósea unimos mas

GRUPO D

Professeure: Bonjour niñas
Tudas: Bonjour!
Professeure: Ca va bien? Oui, ok.
Étudiant1: Bonjour, je m'appelle Isabella, elle s'appelle Laura, elle s'appelle Emma, elle s'appelle Salomé et le projet s'appelle « el arte de la vida y la muerte »
Étudiant2: Pasos del projet mode d'emploi: cherchez une canvas, pegue un canvas, decorez el canvas, collez des images.
Étudiant3: beneficios del projet : C'est bon pour rendre les gens, ¿ehh ? ¿qué dice ahí ? Isabella, ¿lo último que es ? rendre, rendre les gens hereux.
Étudiant4: Opinions que pense que le projet est facile et intéressant
Professeure : et c'est le projet ? ok, très bien, et c'est le canvas ? ok et qu'est ce c'est ca ? bonne, je vais vous propose des questionnes, ok ? questionnes pour vous. Donc, comment tu t'appelles ?
Étudiant2 : je m'appelle salome quevedo paez.
Professeure : Ah ok, et comment elle s'appelle ?
Étudiant2 : elle s'appelle laura sofia
Professeure : ah, très bien, et comment tu t'appelles ?
Étudiant1 : je m'appelle emma maria gallego
Professeure : très bien et comment elle s'appelle ?
Étudiant1 : elle s'appelle isabella
Professeure : isabella, très bien, ok, quels sont les matériaux que vous avez utilisé pour le projet ?
Étudiant1 : utilise un Canvas, peignez une Canvas, décorez une Canvas y collez les images
Professeure : ok très bien, et comment s'appelle le projet ?
Étudiant4 : le projet « el arte de la vida y la muerte »
Professeure: tres bien, et c'est la muerte, pourquoi c'est la muerte ?

GRUPO A

Professeure: Bonjour niñas
Tudas: Bonjour!
Professeure: Ca va?
Tudas: Ca va bien
Professeure: Niñas, entonces, vous allez presenter l'exposé.
Étudiante1: Bonjour, je m'appelle sara, elle s'appelle linda, elle s'appelle alejandra, elle s'appelle nicole, le projet elle s'appelle caja de cartas al futuro
Étudiant2: pasos del proyecto caja de cartas al futuro, coupez du carton, coupez des images, mettez du ruban, faites ...
Étudiante3: beneficios del proyecto: encourager la solidarité
Étudiant4: opinión del proyecto: je pense que c'est creatif
Professeure: done, comment tu t'appelles ?
Étudiante: je m'appelle nicol dayana
Professeure: et comment elle s'appelle ?
Étudiante: elle s'appelle Linda
Professeure: Comment tu t'appelles ?
Étudiante: je m'appelle Linda
Professeure: et comment s'appelle le projet ?
Étudiante: elle s'appelle le projet « cartas al futuro »
Professeure: ok, tres bien et quels sont les matériaux que vous avez utilisés ? le matériaux
Étudiante: Eh, cajas
Professeure : eh ok, très bien et quel est ton opinion du projet ?
Étudiante: yo pienso, c'est intéressant
Professeure: ¿qué les parecieron las clases?
Étudiante: me encantaron
Professeure: ¿sintieron que hicimos algo mas que memorizar? O solo memorizamos?
Étudiantes: aprendimos más palabras
Professeure: ¿y les gustó el proyecto en el que ustedes trabajaron?

Étudiant3 : porque es como el exterior, ósea de la galaxia y todo eso

Étudiant1: de la galaxia, de la comida y del arte de la muerte, fue el significado que yo le puse porque le puse ese titulo, es que todo vamos a morir y la galaxia es mágica

Professeure: ok, tres interessant. C'est comme artisitique.

Étudiant4 : tambien porque, por el trabajo

Professeure: Le travaille, oui? Tres bien. Ehh ustedes son el grupo D. ¿y que les pareció el proyecto? ¿Les gustó?

Étudiant2: oui

Étudiant1: pues a mi si me gustó

Professeure: oui? Ok. ¿Y rápidamente, cual fue la clase que más les gusto?

Étudiante: la del proyecto, en donde nos mandaron la tarea del proyecto

Professeure: ok, ¿y creen que memorizamos en esta clase o hicimos otras cosas en esta clase?

Étudiante: memorizamos en la clase

Professeure: ¿desarrollamos otras habilidades o solo memorizamos?

Étudiante: desarrollamos otras habilidades

Professeure: et qu'est-ce que vous pensez du projet ? l'opinion ? c'est intéressant, difficile

Étudiant1 : interesante, y para mí y pues ese título lo pusimos para ver el futuro que se ve allá

Professeure: ok, tres bien. Merci niñas

Annexe 6

Planifications des sessions

PLANEACIÓN CLASE 15 DE SEPTIEMBRE DE 2025

sesión 2

1. Inicio la clase con las estudiantes, les pregunto si tienen la canción lista, les doy 5 minutos para que se organicen nuevamente con las compañeras de la clase pasada, y terminen los detalles de la canción.
2. Posteriormente, cuando ya estén las canciones listas, llamo a las estudiantes a un espacio fuera del salón, que tendrá una mesa y maracas. Mientras tanto, las demás estudiantes dibujan esto en el cuaderno:



Y completan el dibujo.

3. Cuando ya haya recolectado los audios de las canciones creadas por las estudiantes, le pido a tres estudiantes voluntarias que muestren su dibujo, para hacer una pequeña reflexión sobre la importancia de la creatividad. Las estudiantes van a descanso.
4. Al regresar de descanso, en varios pliegos de papel de periódico sobre el piso les pido a las estudiantes que realicen una lluvia de ideas sobre todo el vocabulario que conocen en francés, y que lo escriban. Posteriormente, en otro fragmento, les pido que escriban las formas más creativas en las que podríamos aprender francés. Mientras realizan esto, vamos conversando las respuestas.
5. Organizo los grupos de trabajo. Son 8 grupos de trabajo: 2 grupos de inteligencia lingüística, 1 grupo de int. Lógica matemática, 1 grupo de int. artística espacial-kinestésica, 1 grupo de int. Musical, 1 grupo de int. Intrapersonal-Interpersonal, 1 grupo de int. naturalista, a cada grupo le doy una de estas guías:

https://drive.google.com/file/d/10c3w9qivgRqkIHxXuiB3GuZsPUtDsW1bq/view?usp=drive_link

PLANEACIÓN CLASE LUNES 8 DE SEPTIEMBRE

OBJETIVO: Enseñar expresiones como « Je m'appelle » « Tu t'appelles » "Il s'appelle" « Elle s'appelle » vocabulario de animales, y números, utilizando la inteligencia musical como estrategia

1. **Introducción:** Se proporciona información sobre el proyecto que se realizará, se aplica el diagnóstico de inteligencias múltiples para las estudiantes que no vinieron la clase pasada y se organizan los equipos de trabajo, también se discuten sus posibles proyectos.

TIEMPO: 15 minutos

2. Se emitirá una canción con diferentes ritmos musicales pero misma letra, para que las estudiantes identifiquen los ritmos, pero también completen las palabras faltantes escuchando la canción en repetidas ocasiones. Cada grupo de trabajo tendrá una guía, para que todas las integrantes del grupo participen escuchando y completando.

GUÍA CON LA LETRA:

https://docs.google.com/document/d/1QH08xvf6p9gVurqP8_mxRoLQZKMJo2CJ/e/dit?usp=drive_link&ouid=111360446849700104092&ripof=true&sd=true

CANCIÓN:

https://drive.google.com/file/d/1wUKXXk6kipQCP7aIvPIRDw5QHw-_zNG/view?usp=drive_link

(canción creada con inteligencia artificial)

3. Posteriormente, las estudiantes deberán crear su propia canción usando las expresiones y el vocabulario de la canción escuchada anteriormente. Pueden usar instrumentos musicales para darle un ritmo diferente a la canción. (Como material extra se llevará una maraca realizada con material reciclado) (el uso de instrumentos no es indispensable, pero es un buen complemento para fortalecer la inteligencia musical)
4. Luego, se evaluará las canciones realizadas por las estudiantes.

PLANEACIÓN CLASE 22 DE SEPTIEMBRE

1. Continuaremos trabajando con la guía para la creación de los proyectos de las niñas.
A cada grupo se le asignará el tema relacionado con su tipo de inteligencia, para orientar las preguntas que respondieron hacia la creación de un proyecto en conjunto con sus preguntas y su inteligencia.
2. Tendremos un espacio en donde las estudiantes, si necesitan ayuda, vienen y todas juntas creamos el proyecto combinando sus inteligencias con sus preguntas.
3. Posteriormente le vamos a dar un nombre al proyecto. Cada grupo de estudiantes debe decir un audio "Je m'appelle maria, je m'appelle salome, etc et le projet s'appelle musique et magie".

Las estudiantes salen a descanso

Cuando regresemos

jugaremos "Jacques a dit" con varias instrucciones:

1. **Jacques a dit : levez les mains !** → ¡Levanten las manos!
2. **Jacques a dit : touchez vos pieds !** → ¡Tóquense los pies!
3. **Jacques a dit : fermez les yeux !** → ¡Cierren los ojos!
4. **Jacques a dit : ouvrez la bouche !** → ¡Abran la boca!

4. Presentaré uno o dos grupos de materiales a las estudiantes y les preguntaré ¿Qué creen que pase si combinamos estos materiales?
Pero su respuesta debe ser "Je crois que...cambian" "Je pense que... se mezclan"

Posteriormente, continuaremos con el paso a paso de los experimentos. A cada grupo de niñas les daré un grupo de materiales para realizarlos.

EXPERIMENTO

1. Mélangez le savon liquide avec le bicarbonate de soude
2. Versez le vinaigre
3. Observez qu'il arrive

Las estudiantes deben recordar los pasos y repetir los procedimientos, dando las indicaciones para realizar los experimentos usando el imperativo

6. Las estudiantes deben resolver la guía, teniendo en cuenta el tipo de inteligencia que se les asignó de acuerdo con el test de inteligencias múltiples, información que les daré como tema. Por ejemplo: "Ustedes van a tener el tema de la naturaleza, los animales, los experimentos, etc." para que enfoquen sus respuestas en este tema.
7. Una vez resuelta la guía, las estudiantes deben darle un posible nombre a su proyecto.
Deben presentarse usando "Je m'appelle" etc y diciendo "Le Projet s'appelle..."
8. Como tarea deben empezar a buscar información para su proyecto

PLANEACIÓN CLASE 20 DE OCTUBRE SESIÓN 4

1. Las estudiantes deben aplicar lo que aprendieron las clases anteriores con respecto a los imperativos en el proyecto que están realizando, previamente, realizare una actividad para iniciar la clase
2. Proyectar unas imágenes con similitudes y diferencias, brevemente las estudiantes deben identificar las diferencias y similitudes que encuentren.
3. Posteriormente, proyectaré imágenes sobre imperativos con su respectiva escritura y preguntaré que tienen en común las palabras (los imperativos)
4. En el tablero, escribiré algunos de los más comunes relacionados con la realización de sus proyectos, pero solicitaré a algunos estudiantes que completen las terminaciones según los patrones que vimos anteriormente. De igual forma, con ayuda de imágenes, intentaremos averiguar el significado de las palabras al unirlos
5. Teniendo en cuenta el significado de los verbos y la terminación adecuada, les pediré a las estudiantes que se organicen en los grupos de trabajo de sus proyectos, pediré también que recuerden sus proyectos y que juntas diseñen un "Manual de instrucciones para sus proyectos" para tener estas indicaciones sobre cómo realizar los proyectos
6. También se deben escoger las palabras de los materiales que van a usar
7. Cuando hayan terminado de diligenciar la guía, llamare a cada grupo y les hare preguntas con respecto al manual de instrucciones que diseñaron
8. Grabaré en audios la información

RECURSO AUDIOVISUAL

<https://canva.link/8wlbvkvk3zv83db>



4. Ahora, las estudiantes deberán hacer uso de las señas para comunicar los beneficios de su proyecto, según ellas hayan acordado.
5. Por último, las estudiantes deberán repasar lo aprendido en las clases para la próxima sesión

Sesión 10 de Noviembre de 2025

1. Para la última sesión, las estudiantes traerán sus proyectos finales.
2. En primer lugar, diseñaremos el guión para la exposición final, este guión consta de partes fundamentales: presentación propia y del proyecto, pasos para la realización del proyecto, materiales empleados en el proyecto, opinión del proyecto y beneficios del proyecto.
3. Proyectaré este video corto que explica qué es una exposición, como se lleva a cabo y cuáles son las recomendaciones.
4. Las estudiantes diseñarán el guión para prepararse para la exposición
5. Las estudiantes tendrán 30 minutos para practicar pronunciación y resolver dudas.
6. Comenzaremos las exposiciones, las cuales tienen dos partes: la fase de explicación, y la fase de preguntas y respuestas. En la fase de explicación, las estudiantes presentan sus proyectos y demás partes del guión, en la fase de preguntas y respuestas, la profesora realiza las preguntas y las estudiantes responden.

QUINTA SESIÓN 27 DE OCTUBRE 2026

1. Para esta sesión, trabajaremos en la sala de informática, las estudiantes se reunirán en sus respectivos grupos de trabajo y recordarán lo trabajado en la clase anterior
2. En esta sesión se trabajará la inteligencia lingüística, para ello, las estudiantes deben descubrir el mensaje oculto a continuación y según como se indica:



3. Posteriormente, cuando las estudiantes hayan descifrado el mensaje Quels sont les bénéfices de votre projet ? se presentarán algunas opciones de beneficios como se muestra a continuación por medio de una lluvia de ideas:

Annexe 7

Transcriptions des entretiens

ENTREVISTA 1

Profesora: A ver, entonces te tengo esta pregunta, ¿vale? ¿Cómo te has sentido en las clases que yo te he dado de francés?

Estudiante: Bien.

Profesora: ¿Sí? ¿Te ha gustado? ¿No te ha gustado? ¿Qué te ha parecido?

Estudiante: Sí, bien.

Profesora: ¿Sí? Bien, ¿todo bien? Ok, ¿Te han gustado las clases, ¿cierto? ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado?

Estudiante: De, del día que explotaron las cosas.

Profesora: Ah, ok, como el día de los experimentos, ¿cierto? ¿Qué fue lo que más te gustó de esa clase?

Estudiante: Que explotaron.

Profesora: Ok, hicimos algo diferente, ¿cierto?

Estudiante: Sí.

Profesora: Ok, bien. Por eso te gustó, porque hicimos algo distinto, ¿cierto? ¿Qué crees que estamos haciendo en la clase de francés? ¿Solo estamos como memorizando palabras o estamos haciendo otras actividades para utilizar otras habilidades, aparte de memorizar?

Estudiante: Eh, la segunda.

Profesora: La segunda, ¿Qué otras habilidades estamos usando en la clase de francés?

Estudiante: Como dibujos, juegos.

Profesora: Juegos, ajá.

Estudiante: Y con lectura.

Profesora: Con lectura también, hicimos algo de música.

Estudiante: Sí.

Profesora: ¿Qué hicimos con eso de música? ¿Creamos canciones?

Estudiante: De francés.

Profesora: De francés, exacto. Listo, entonces estamos haciendo cosas diferentes, ¿cierto? ¿Y te gusta el proyecto en el que estás trabajando?

Estudiante: Sí.

Profesora: ¿De qué se trata tu proyecto?

Estudiante: Se trata de la botella de vidrio con el aceite y se trata de Dios.

Profesora: De Dios también, del infinito y eso, ¿cierto? Muy interesante, ¿cierto? Ok, ¿Y te gusta, entonces? ¿Todo súper bien? Ok, súper. Listo.

ENTREVISTA 2

Profesora: ¿Listo? No te preocupes, son muy sencillas. Vamos a responder con la verdad, con lo que tú piensas, ¿vale? ¿Cómo te has sentido en las clases de francés que yo he estado?

Estudiante: Bien, alegre y feliz.

Profesora: ¿Sí? ¿Te ha gustado? ¿Ha sido diferente?

Estudiante: Sí, muy divertido.

Profesora: ¿Divertido te ha parecido? Sí. Interesante, ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado?

Estudiante: La de las, la de la canción.

Profesora: Okey, ¿Y tú crees que en la clase de francés estamos solo memorizando palabras o estamos usando otras habilidades?

Estudiante: Otras habilidades.

Profesora: ¿Sí? ¿Cómo qué otras habilidades estamos usando?

Estudiante: Como... aprender más.

Profesora: Okey.

Estudiante: Como aprender a hacer canciones en francés, a hacer poemas.

Profesora: Ah, por ejemplo, sí.

Estudiante: A hacer experimentos.

Profesora: También.

Estudiante: Y...

Profesora: [risas]

Estudiante: Ay, se me fue la paloma...

Profesora: ¿Y qué más hemos hecho?

Estudiante: Y lo que estamos haciendo ahorita...

Profesora: El manual de instrucciones.

Estudiante: Sí.

Profesora: Okey, también te ha parecido interesante eso, ¿sí? ¿Y te ha parecido interesante tu proyecto?

Estudiante: Eh, sí.

Profesora: ¿De qué se trata tu proyecto?

Estudiante: De cartapocma.

Profesora: Ah, de cartapocmas.

Estudiante: Sí.

Profesora: ¿Y te gusta mucho ese proyecto?

Estudiante: Sí.

Profesora: ¿Tú crees que es importante desarrollar otras habilidades en la clase de francés?

Estudiante: Sí.

Profesora: Muy bien. Eso es todo. Gracias.

ENTREVISTA 4

Profesora: De las clases que yo he dado, ¿cómo te has sentido en esas clases?

Estudiante: Muy bien.

Profesora: ¿Sí?

Estudiante: Yo creo que desde que tú entraste a este colegio...

Profesora: Mhm.

Estudiante: Yo he entendido más la materia.

Profesora: Mhm.

Estudiante: Gracias a ti y a la profe Joana.

Profesora: Okey.

Estudiante: Tu clase es muy divertida.

Profesora: ¿Te parecen divertidas?

Estudiante: Me encanta mucho el francés.

Profesora: ¿La de la canción te gustó bastante? ¿Por qué te gustó tanto esa clase?

Estudiante: Pues porque teníamos que hacer una canción como nosotras queramos y después cantarla, y a mí me gusta cantar.

Profesora: Ah, ok, listo. Y entonces eso quiere decir que estamos usando otras habilidades, ¿cierto? Sí. ¿O solo estamos memorizando en la clase de francés? ¿Memorizamos palabras únicamente o hacemos otras actividades que nos permiten hacer otras habilidades?

Estudiante: Otras habi, habi.

Profesora: ¿Otras habilidades, ¿cierto? ¿Cómo qué otras habilidades?

Estudiante: Como hacer experimentos, aprender las cosas en francés, como cantar.

Profesora: Ok, cantar, diseñar algo ¿sí?

Estudiante: ¿Diseñar? Sí.

Profesora: Ok, ¿Y te gusta el proyecto en el que tú estás trabajando?

Estudiante: Sí.

Profesora: ¿Sí? ¿De qué se trata tu proyecto?

Estudiante: Mi proyecto es la casa, la caja de la felicidad.

Profesora: Ok, la caja de las sonrisas, algo así.

Estudiante: Caja de las sonrisas. Ok, ¿Y te gusta?

Estudiante: Sí.

Profesora: ¿Sí te ha gustado? ¿Te ha parecido interesante? Ok, eso es todo. Gracias.

ENTREVISTA 3

Profesora: Entonces, yo te quería preguntar: ¿cómo te has sentido en las clases de francés que yo he estado con, con ustedes?

Estudiante: Eh, me he sentido bien.

Profesora: ¿Sí?

Estudiante: Sí, son chéveres.

Profesora: Mmm-hmm.

Estudiante: Mmm, son divertidas.

Profesora: Mmm-hmm.

Estudiante: Y me ayudan a aprender.

Profesora: Te ayudan a aprender, ¿sí?

Estudiante: Sí.

Profesora: Okey, muy interesante eso. Y tú, ¿cuál crees que ha sido la clase que más te ha gustado, de las que yo he estado ahí con ustedes?

Estudiante: Eh, pues la del proyecto que estamos haciendo.

Profesora: Todas las clases que se tratan de proyectos, ¿sí?

Estudiante: Sí.

Profesora: Okey, ¿Alguna en específico? Del experimento, de la canción...

Estudiante: Del experimento.

Profesora: La del experimento, ¿sí?

Estudiante: Sí.

Profesora: Te ha parecido interesante esa.

Estudiante: Sí.

Profesora: ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado?

Estudiante: Cuando hicimos algo de imaginación...

Profesora: Ah, sí.

Estudiante: También la de hoy, la de las diferencias.

Profesora: ¿Crees que solo memorizamos o desarrollamos otras habilidades?

Estudiante: Desarrollamos otras habilidades.

Profesora: Muy bien. ¿Es importante?

Estudiante: Claro, porque podemos ir a otros países y comunicarnos.

Profesora: Exacto. ¿Te gusta tu proyecto?

Estudiante: Me parece curioso.

Profesora: ¿Por qué?

Estudiante: Porque estoy aprendiendo una canción con mis compañeras.

Profesora: Muy bien.

Estudiante: También desarrollo el computerismo.

Profesora: Súper interesante.

Estudiante: Me encanta mucho.

Profesora: Listo, gracias.

ENTREVISTA 5

Profesora: ¿Cómo te has sentido en las clases de francés?

Estudiante: Bien, chévere.

Profesora: ¿Te han gustado?

Estudiante: Sí.

Profesora: ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado?

Estudiante: El experimento.

Profesora: ¿Crees que solo memorizamos o desarrollamos otras habilidades?

Estudiante: Desarrollamos otras habilidades.

Profesora: ¿Como cuáles?

Estudiante: Aprender más.

Profesora: ¿Te gusta tu proyecto?

Estudiante: Sí.

Profesora: ¿Por qué?

Estudiante: Porque uno aprende a hacer cosas en francés.

Profesora: ¿Es importante desarrollar habilidades?

Estudiante: Sí, para aprender más cosas importantes.

Profesora: Listo, gracias.

ENTREVISTA 6

Profesora: Listo. ¿Cómo te has sentido en las clases de francés que yo he estado con ustedes?

Estudiante: Eh, bien y he aprendido ahí, sí.

Profesora: ¿Si te ha gustado?
Estudiante: Sí.
Profesora: Te has sentido cómoda, chévere.
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey.
Estudiante: Divertido.
Profesora: Divertido, okey, muy bien. ¿Y cuál ha sido el que más te ha gustado?
Estudiante: Como la de este.
Estudiante: como la del proyecto.
Profesora: Las del proyecto, todas las que tienen que ver con el proyecto.
Estudiante: Sí, como más por lo que es como ayuda en equipo.
Profesora: Ah, okey, sí, trabajo en equipo. Te ha gustado eso, ¿sí?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Y te parece que en la clase de francés solo estamos memorizando o estamos desarrollando otras habilidades distintas?
Estudiante: Desarrollando.
Profesora: ¿Sí? ¿Como qué habilidades estamos desarrollando ahí?
Estudiante: Como el idioma, pues.
Profesora: Okey.
Estudiante: Aprender como francés.
Profesora: Aprender francés. ¿Y solo estamos aprendiendo francés?
Estudiante: Como actividades.
Profesora: Actividades.
Profesora: ¿Has cantado o no has cantado?
Estudiante: No.
Profesora: No, no has cantado. ¿Y has trabajado en tu proyecto?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Y te gusta el proyecto en el que te-- en el que estás trabajando?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Sí? ¿Te ha parecido interesante?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Sí? Okey. ¿A ti te parece que es importante, ah, desarrollar esas otras habilidades en la clase de francés?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Por qué?
Estudiante: Como...
Estudiante: Mm. Como por...
Profesora: Mhm.
Estudiante: O sea, aprender y ya, pues sí, desarrollar las cosas.
Profesora: Okey.
Profesora: Ya, eso es todo. Gracias.

ENTREVISTA 7

Profesora: Tú me respondes con la verdad, ¿sí? Con lo que tú quieras.
Estudiante: Sí.

ENTREVISTA 9

Profesora: La primera pregunta es: ¿cómo te has sentido en las clases de francés que yo he estado?
Estudiante: Mmm, chévere y divertida.
Profesora: ¿Sí? Diversidad, ¿Te han gustado?
Estudiante: Sí, me han gustado.
Profesora: ¿A ti te parece que estamos haciendo diferentes actividades o estamos desarrollando diferentes habilidades en la clase de francés o solo estamos memorizando?
Estudiante: Eh, es más aprendizaje.
Profesora: Okey, más aprendizaje que memorizar únicamente. No estamos solo memorizando, sino también aprendiendo.
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey. ¿Y cuál ha sido la clase que más te ha gustado?
Estudiante: Eh, cuando estábamos en la tarima y había una hoja muy grande y ahí escribimos muchas cosas.
Profesora: Las palabras que sabíamos en francés, ¿sí? Como una lluvia de ideas.
Estudiante: Sí.
Profesora: De todas las palabras que sabíamos y cómo podíamos aprender francés. Esa fue la que más te gustó, ¿sí?
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey, muy interesante. ¿Y a ti te gusta el proyecto en el que tú estás trabajando?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Cuál es tu proyecto?
Estudiante: El mío es el cajero de sorpresas.
Profesora: El cajero de sorpresas, okey. ¿Y te ha gustado?
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey. ¿Y a ti te parece que es importante que desarrollemos otras habilidades en francés?
Estudiante: Sí, a mí me parece muy importante para seguir aprendiendo cosas.
Profesora: Mhm.
Estudiante: Y para pasar el año.
Profesora: Okey.
Estudiante: Y aprender y saber más cosas de francés.
Profesora: Okey, en general en francés, ¿sí?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Y también cosas externas?
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey, muy interesante. Gracias, eso es todo.

ENTREVISTA 10

Profesora: Entonces, esta es la primera pregunta: ¿cómo te has sentido tú en las clases de francés?
Estudiante: Pues bien, son muy chéveres porque hacemos actividades y juegos.
Profesora: Okey. ¿Y cuál ha sido la clase que más te ha gustado?

Profesora: Entonces, ¿cómo te has sentido en las clases de francés que yo he estado?
Estudiante: Bien.
Profesora: ¿Te han gustado las clases?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Te parecen interesantes o aburridas?
Estudiante: Mmm, chéveres.
Profesora: ¿Chéveres? Okey. ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado?
Estudiante: Mmm, la.
Estudiante: la, la-- cuando hicimos un experimento.
Profesora: Mmm, la que hicimos el experimento te gustó bastante.
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Y por qué te gustó tanto?
Estudiante: Porque me gusta salir y hacer experimentos.
Profesora: Ah, okey, los experimentos te gustan. Okey, interesante. Y te parece que en la clase de francés, estamos solo memorizando o estamos, eh, desarrollando otras habilidades también.
Estudiante: Desarrollando otras habilidades.
Profesora: ¿Como qué habilidades estamos desarrollando?
Estudiante: Como decir cosas más a menudo en francés para ir practicando más.
Profesora: Ah, okey. Tú estás trabajando en un proyecto ahorita, ¿cierto?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Y te gusta el proyecto en el que tú estás trabajando?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿De qué se trata tu, tu proyecto?
Estudiante: De unas botellas que uno lo-- que es del día, del--
Profesora: Ah, del día, de la noche.
Estudiante: Sí.
Profesora: Las como las partes del día, digamos.
Estudiante: Sí.
Profesora: Las-- sí, digamos, los horarios y esto, ¿cierto?
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey. Te ha parecido interesante, te ha gustado, ¿sí?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Y tú crees que es importante en la clase de francés desarrollar otras habilidades?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Sí? Okey. ¿Por qué te parece importante?
Estudiante: Porque, porque...
Estudiante: ¿Como te digo? Porque uno cuando sea grande y uno quiere ir a otro país, uno no sabe hablar francés, uno no sabe, pero uno así desarrollando desde chiquito francés, va a aprender en grande.
Profesora: Ah, okey. Entonces es importante aprenderlo desde que eres pequeño.
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey, muy bien. Gracias por las preguntas.
Estudiante: Ya.

ENTREVISTA 8

Profesora: Entonces, ¿a ti te han gustado--? O bueno, primero que todo, ¿cómo te has sentido en las clases de francés en las que yo he estado?
Estudiante: Bien.
Profesora: ¿Bien te has sentido?
Estudiante: Sí, me ha gustado mucho.
Profesora: ¿Cómo te has sentido?
Estudiante: Bien.
Profesora: ¿Bien en general?
Estudiante: Sí, sí.
Profesora: Okey, súper. ¿Y cuál ha sido lo que más te ha gustado?
Estudiante: Lo que más me ha gustado fue el, el experimento que hicimos con jabón.
Profesora: Mhm.
Estudiante: Eh, de tarje-- con jabón, eh, bicarbonato y vinagre.
Profesora: Ah, okey, okey. Esos eran los materiales que usamos ese día.
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey, muy bien. Aaaa, y en la clase de francés, ¿crees que solo estamos memorizando o estamos desarrollando otras habilidades?
Estudiante: Estamos desarrollando otras habilidades.
Profesora: ¿Cómo qué? ¿Cómo qué otras habilidades?
Estudiante: Como ser más bilingüe.
Profesora: Ajá. Ser bilingüe, por ejemplo, ¿qué más?
Estudiante: Eh, aprender más cosas.
Profesora: Aprendiendo más cosas, okey.
Estudiante: Y ya.
Profesora: Y ya. Tú estás trabajando en un proyecto, ¿cierto?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿De qué se trata tu proyecto?
Estudiante: Mi proyecto se llama de hacer cartas y de...
Estudiante: como que de hacer, de leerlas en el futuro, por ahí a los quince años, a los doce.
Profesora: Y esas cartas, ¿de qué se tratan?
Estudiante: De: de lo que uno quiera escribir.
Profesora: Okey, pero son cartas para uno mismo, ¿sí?
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey.
Profesora: Y entonces, tú me dices que te ha gustado ese, ese proyecto.
Estudiante: Sí, me ha gustado mucho.
Profesora: Perfecto. Yyy, ¿a ti te parece que es importante que en la clase de francés desarrollemos otras habilidades?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Por qué es importante?
Estudiante: Porque uno aprende más y desarrolla más la mente.
Profesora: Ah, la mente, sí. El conocimiento y así, ¿cierto? Okey, interesante. Yo creo que eso ya es todo. Gracias por las preguntas.

Estudiante: Aprender francés.
Profesora: Aprender francés. ¿Y a ti te gusta el proyecto en el que tú estás trabajando?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿De qué se trata ese proyecto?
Estudiante: De un cajero de sorpresas.
Profesora: Ah, un cajero de sorpresas. ¿Te ha parecido interesante?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Y a ti te parece que es importante aprender estas habilidades en la clase de francés?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Te parece importante desarrollar otras habilidades aparte de hablar francés?
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey, listo. Gracias.

ENTREVISTA 12

Profesora: Entonces, ¿cómo te has sentido en las clases de francés?
Estudiante: Bien.
Profesora: ¿Te han gustado?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Cuál ha sido la clase que más te ha gustado, que yo he hecho?
Estudiante: Eh, como la del cajero de sorpresas.
Profesora: Ah, okey, tu proyecto. Ese es tu proyecto.
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Te ha gustado?
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey. ¿A ti te parece que en la clase de francés solo estamos memorizando o estamos aprendiendo otras habilidades?
Estudiante: Aprendiendo otras habilidades.
Profesora: ¿Como qué habilidades estamos aprendiendo?
Estudiante: Eh, cómo saludar.
Profesora: Okey.
Estudiante: Cómo ir al baño.
Profesora: Okey.
Estudiante: Y hacer manualidades.
Profesora: Hemos hecho manualidades, como el cajero de sorpresas que están haciendo.
Estudiante: Sí.
Profesora: Okey, en relación con el proyecto. ¿A ti te parece importante desarrollar estas habilidades en la clase de francés?
Estudiante: Sí.
Profesora: ¿Por qué es importante?
Estudiante: Para mí es importante desarrollar las habilidades que uno tiene para avanzar más.
Profesora: Okey, ¿avanzar más en qué?
Estudiante: En los saludos.
Profesora: Okey.
Estudiante: Y en el aprendizaje del francés.
Profesora: ¿Usando otras formas, digamos?

	Profesora: Ah, okey, nos puede ayudar en el futuro, ¿cierto?		
	Estudiante: Sí.		
	Profesora: Okey, muy bien. Eso es todo. Gracias.		
	ENTREVISTA 14		
	Profesora: ¿Cómo te has sentido en las clases de francés?		
	Estudiante: Bien.		
	Profesora: ¿Te han gustado?		
	Estudiante: Sí.		
	Profesora: ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado?		
	Estudiante: La del proyecto.		
	Profesora: ¿Todas las que tienen que ver con el proyecto?		
	Estudiante: Sí.		
	Profesora: ¿En qué proyecto estás trabajando tú?		
	Estudiante: Bueno, el proyecto que hicimos se llama "El arte de la vida y la muerte". Me gustó porque pude expresarme a través de mi cuadro y pintar me relaja.		
	Profesora: Ah, te gusta pintar y te relaja.		
	Estudiante: Sí.		
	Profesora: ¿A ti te parece que en la clase de francés solo estamos memorizando o estamos desarrollando otras habilidades?		
	Estudiante: Estamos desarrollando otras habilidades.		
	Profesora: ¿Te parece que eso es importante en la clase de francés?		
	Estudiante: Sí.		
	Profesora: ¿Por qué es importante?		
	Estudiante: Porque aprendemos nuevos idiomas y para mí el francés es más fácil que el inglés.		
	Profesora: Ah, te parece más fácil que el inglés.		
	Estudiante: Sí.		
	Profesora: Okey, yo creo que eso es todo. Gracias.		
	ENTREVISTA 15		
	Profesora: Primero, ¿cómo te has sentido en las clases de francés?		
	Estudiante: Bien.		
	Profesora: ¿Te han gustado?		
	Estudiante: Sí.		
	Profesora: ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado?		
	Estudiante: Todas.		
	Profesora: ¿No tienes alguna favorita?		
	Estudiante: No, todas.		
	Profesora: Okey. ¿Tú crees que en la clase de francés solo estamos memorizando o estamos desarrollando otras habilidades?		
	Estudiante: Desarrollando otras habilidades.		
	Profesora: ¿Qué habilidades estamos desarrollando?		
	Estudiante: Como podemos hablar mejor francés.		
	Profesora: Okey. ¿Estás trabajando en algún proyecto?		
	</		

Annexe 8

Fiches d'observation

Annexe 8

Fiches d'observation des intelligences multiples dans le cours de FLE

Annexes

FICHE D'OBSERVATION DE CLASSE

OBSERVATRICE : Juliana Macana ÉCOLE : Liceo Femenino Mercedes Nariño
CLASSE : Quatrième (402) DATE : 04 mars 2025

OBJECTIF : Observer la présence des intelligences multiples en classe comme moyen d'enseignement, ainsi qu'observer le comportement des élèves.

1. DÉROULEMENT DE LA CLASSE

Catégories	Pour enseigner/ apprendre le FLE	Pour évaluer le FLE	Attitude*			Activité	Commentaire
			réceptive (t - p - j)	Rejet (t - p - j)	l'intérêt (t - p - j)		

Des ressources musicales sont utilisées (chansons, rimes, sons, etc)	OUI	OUI	T	J	P	Les Élèves ont écouté un audio avec des noms français, les Élèves devaient cercler les noms évidents dans l'audio. Les noms ont été écrits dans le tableau, les Élèves ont les écrits dans le cahier d'après l'instruction de la professeure. Pendant les deux reproductions d'audio, les Élèves ont écouté en silence, sans parler entre eux au sans être permis de poser des questions au professeur.	Malgré la participation de la majorité des Élèves, la professeure a choisi uniquement à quelques Élèves pour cercler dans le tableau, correctement les noms dans l'audio.
Des jeux de logique, des formules mathématiques, la résolution de problèmes	NON	NON					

mathématiques sont utilisées							
Des exercices de mouvements corporels, des danses ou des activités sensorielles sont réalisés	NON	NON					
Des activités de design, de dessin ou de repérage spatial sont réalisées	NON	NON					
Des expériences, des observations de l'environnement naturel, des animaux, des plantes, etc., sont effectuées	Oui	Non	T	J	P	Dans une deuxième activité, la professeure a mis une vidéo avec des élèves français qui disant leurs noms. Les Élèves devaient écrire trois noms qu'elles ont écouté d'après la vidéo.	

Des exercices d'introspection, des descriptions physiques ou émotionnelles, des forces et faiblesses sont abordés	NON	NON					
Des activités de développement en groupe, en binôme ou en équipe, ainsi que la résolution de conflits entre élèves, sont proposées	Non	Non					Toutes les activités ont été réalisées de manière individuelle. Il y avait correction individuelle, sans collaboration entre pairs.

* Attitudes des élèves pendant la classe

CATÉGORIES	TOUJOURS	PARFOIS	JAMAIS	COMMENTAIRES
Les élèves ont une attitude réceptive en classe, avec participation, concentration et production	OUI	NON	NON	Les Élèves ont montré une attitude réceptive aux instructions de la professeure et ont les abonnés. C'est-à-dire que les Élèves ont été plus concentrées sur le devoir que intéressées sur l'audio au vidéo

Les élèves manifestent une attitude de rejet envers la classe, avec peu de participation, frustration, découragement	NON	OUI	NON	Les Élèves ont manifesté une attitude de rejet quand lorsqu'elles n'ont pas été choisies par l'enseignant pour participer, montrant aussi une attitude de découragement vers les activités.
Les élèves montrent de l'intérêt pour la classe, posent des questions, s'impliquent dans son déroulement, etc.	NON	OUI	NON	Les Élèves ont posé des questions pendant les activités, après l'explication de l'activité, sur les noms, au sur quelques surnoms, cependant, la professeur a demandé ne pas poser des questions répétitifs et mentionné que le thème des surnoms allait être abordé au prochain cours.

FICHE D'OBSERVATION DE CLASSE

OBSERVATRICE : Juliana Macana ÉCOLE : Liceo Femenino Mercedes Nariño
 CLASSE : Quatrième (401) DATE : 13 mars 2025
 OBJECTIF : Observer la présence des intelligences multiples en classe comme moyen d'enseignement, ainsi qu'observer le comportement des élèves.

1. DEROULEMENT DE LA CLASSE							
Catégories	Pour enseigner/ appren	Pour évaluer le FLE	Attitude*			Activité	Commentaire
			réceptif	Rejet	l'intérêt		

								bleu, jaune et marron
Des jeux de logique, des formules mathématiques, la résolution de problèmes mathématiques sont utilisés	NON	NON						

Des exercices de mouvements corporels, des danses ou des activités sensorielles sont réalisés	NON	NON	P	P	P	Des psychologues ont mis des activités pour parler d'intelligence émotionnelle. Un des activités a été d'identification des émotions.	Les psychologues ont posé des images avec différents émotions sur le mur du salon à différents endroits. Les Élèves, une par une, devaient chercher l'image d'émotion à laquelle elles s'identifient le plus. Les Élèves ont couru pour la salle de classe pour les chercher
Des activités de design, de dessin ou de repérage spatial sont réalisées	NON	NON					
Des expériences, des observations de l'environnement naturel, des animaux, des plantes, etc., sont effectuées	NON	NON					

Des exercices d'introspection, des descriptions physiques ou émotionnelles, des forces et faiblesses sont abordés	NON	NON					Avec l'intervention des psychologues, les Éléves ont parlé des leurs émotions, de ceux qu'elles sentent et des situations qui les réveillent.	Les élèves manifestent une attitude de rejet envers la classe, avec peu de participation, frustration, découragement	NON	NON	OUI	
Des activités de développement en groupe, en binôme ou en équipe, ainsi que la résolution de conflits entre élèves, sont proposées	NON	NON						Les élèves montrent de l'intérêt pour la classe, posent des questions, s'impliquent dans son déroulement, etc.	NON	NON	OUI	Malgré des intentions des Éléves pour poser des questions, la professeure demandait silence avec constance, et certaines questions ont été censurées, par exemple : « es que nous devons cercler les noms que nous écoutons ? »

* Attitudes des élèves pendant la classe

CATEGORIES	TOUJOURS	PARFOIS	JAMAIS	COMMENTAIRES
Les élèves ont une attitude réceptive en classe, avec participation, concentration et production	OUI	OUI	NON	

FICHE D'OBSERVATION DE CLASSE

OBSERVATRICE : Juliana Macana ÉCOLE : Liceo Femenino Mercedes Nariño
 CLASSE : Quatrième (401) DATE : 20 mars 2025
 OBJECTIF : Observer la présence des intelligences multiples en classe comme moyen d'enseignement, ainsi qu'observer le comportement des élèves.

1. DEROULEMENT DE LA CLASSE							
Catégories	Pour enseigner/ apprendre le FLE	Pour évaluer le FLE	Attitude*			Activité	Commentaire
			réceptif (t - p - j)	Rejet (t - p - j)	l'intérêt (t - p - j)		

Des ressources musicales sont utilisées (chansons, rimes, sons, etc)	LOUI 2.NON	1.NON 2.OUI	1.T 2.P	1.P 2.P	1.P 2.P	1.En contexte d'apprentissage de l'alphabet en français, la professeure a mis la chanson de l'alphabet qu'elle avait mis le cours dernier. 2. Dans une deuxième activité, la professeure a proposé de faire une dictée, certains étudiants ont manifesté leur mécontentement.	1.Dans la première écoute, les Éléves ont chanté avec motivation. La chanson se répète plus de cinq fois pendant la professeure cherche des documents.	Des activités de design, de dessin ou de repérage spatial sont réalisées	NON	OUI	T	J	P	Les Éléves ont fait un petit dessin de quelque chose qu'elles aiment avec leur couleur préféré et quelque chose qu'elles n'aiment pas avec leur couleur moins préféré. En plus, pendant que les élèves faisaient l'exercice, la professeure a appelé une par une pour demander le nom de chaque couleur en montrant des fiches de différents couleurs	
Des jeux de logique, des formules mathématiques, la résolution de problèmes mathématiques sont utilisés	NON	NON						Des expériences, des observations de l'environnement naturel, des animaux, des plantes, etc., sont effectuées	NON	NON					
Des exercices de mouvements corporels, des danses ou des activités sensorielles sont réalisés	NON	NON													

Annexe 9

Consentement éclairé

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR028NV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-08-2016	Página 2 de 2	

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

Nombre: _____
 Identificación: _____
 Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación.