

La multi-modalité sensorielle pour l'encouragement de la production orale en FLE: Au-delà du symbole

Mémoire pour l'obtention de la licence en Espagnol et langues étrangères

Présenté par:

Sergio Uribe Guinard

Dirigé par

Carl Alex Machuca Hernández

Universidad Pedagógica Nacional

Faculté de Sciences Humaines

Département de Langues

Bogotá, D.C. 2018

Note d'acceptation

Signature du directeur de mémoire

Signature du jury

Bogotá D.C. 2018

Dedicatoria:

A Oswaldo Murallas
que vive en nosotros
mostrando así que la vida es eterna

Estoy seguro de que cada paso que damos en la vida no lo damos solos, ahí también están los pasos de nuestros antepasados y es por eso que los primeros en mencionar son mis padres. Este trabajo también es obra de Eleazar y Betty, gracias por esa inmensa paciencia, comprensión y apoyo, gracias por permitirme ser. Segundo, gracias Universidad Pedagógica Nacional por tan significativas vivencias que hacen de mí un ser en continua construcción y reflexión. La U la llevo siempre en mí, la U no es la institución, es el conjunto de seres humanos que la integran, es consciencia. Tercero, gracias profe Carl por ese valioso acompañamiento, esa oportuna guía en la realización de este proyecto, es evidente el antes y el después; transformador. Por último, gracias Liceo Femenino Mercedes Nariño por tener siempre las puertas abiertas, permitirnos autonomía en los procesos pedagógicos y por esa calidez humana; gracias profe Sandra y profe Helman. Gracias también a las niñas del grupo 403, gracias por tantos aprendizajes; gracias, verdaderas maestras.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Excellence in Education	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 1 de 4

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La multi-modalité Sensorielle pour l'Encouragement de la Production Orale en FLE: au-delà du symbol (La Multi-modalidad Sensorial para la Motivación de la Producción Oral en FLE: más allá del símbolo)
Autor(es)	Uribe Guinard, Sergio
Director	Machuca Hernández, Carl Alex
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2018. 91 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MODOS DE REPRESENTACIÓN SENSORIAL, REPRESENTACIONES MENTALES, PRODUCCIÓN ORAL, TAREA SENSORIAL MULTI-MODAL, MULTI-MODALIDAD, VAKT, ENFOQUE MULTI-SENSORIAL, MULTIMODAL, MULTISENSORIAL, PRODUCCIÓN ORAL, FLE, FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA, SENTIDOS, TBLT, TRABAJO POR TAREAS.

2. Descripción
Este documento consta de un proyecto de investigación orientado bajo el enfoque investigación-acción, cuyo eje central es la motivación de la producción oral en francés. Nuestro proyecto se desarrolla con estudiantes de cuarto año (grupo 403) del Liceo Femenino Mercedes Nariño. A partir de las observaciones y datos recolectados constatamos en las clases una predominancia sobre el modo de exposición a las información (experiencias) que es verbal y/o escrita (refuerzo del modo de representación mental simbólico). Proponemos entonces, haciendo uso del enfoque del aprendizaje por tareas, las representaciones sensoriales multi-modales como medio para lograr el objetivo de la tarea. Indicamos a nivel de las representaciones mentales (Bruner, 1996), los procesos resultantes de la experiencia sensorial multi-modal en el curso de FLE; exposición, asociación, y producción. Prevemos fomentar a través de la tarea sensorial multi-modal (T.S.M.) la producción oral en las estudiantes.

3. Fuentes
Amégan, S. (1993). Pour une pédagogie active et créative. PUQ Barth, B. M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. Communication et langages, 66(1), 46-58.

- Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction (Vol. 59). Harvard University Press.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., & Dictionnaire, D. (2002). 'Analyse du Discours. Paris: Éditions du Seuil.
- De l'Europe, C. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues (p. 106). Paris: Didier.
- De Zubiría Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Coop. Editorial Magisterio.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Fonseca Ayala, M. (2013). Mise en oeuvre de la pédagogie de projet afin d'améliorer la production orale des apprenants de français de la Licence en Langues Étrangères à l' Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (21), 119-130.
- Fromm, E. (1951). El lenguaje olvidado. Introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas, Buenos Aires (Hachette) 1960.
- Fulkerson, M. (2014). Explaining multisensory experience. In *Consciousness inside and out: Phenomenology, neuroscience, and the nature of experience* (pp. 365-373). Springer, Dordrecht.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño, (2014). Manual de convivencia
- Moreno Fernández, F., & FERNANDEZ, F. M. (2002). Producción, expresión e interacción oral.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nicole Mazô-Darné, « Mémoriser grâce à nos sens », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXV N° 2 | 2006, 28-38.
- Ropert, Pierre (2018) Ces quatre sens que vous ne connaissez pas (En ligne). <https://www.franceculture.fr/sciences/de-cinq-sens-a-neuf-sens> (page consultée le 8 octobre 2018)
- Stoffers, M. (2011). Using a multi-sensory teaching approach to impact learning and community in a second grade classroom.
- Richer, J. (2011) Recherche-action et didactique du FLE, Université de Bourgogne, France.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Robert, J. P., & Rosen, E. (2010). Dictionnaire pratique du CECR. Editions Ophrys.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Routledge.

Tagliante, C. (2006). L'évaluation et le Cadre européen commun. Le français dans le monde, 344, 25-27.

Trendel, E. (2008). Projet interculturel à l'école primaire de Mayotte et apprentissage de l'argumentation orale (Doctoral dissertation, Université de la Réunion).

Jean, D., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., MARCELLESI, J. B., & Mével, J. P. (1973). Dictionnaire de linguistique. Paris: Librairie Larousse.

Van Thienen, K. (2009). Une approche basée sur la tâche.

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning.

4. Contenidos

Inicialmente se encuentra en este documento la caracterización del contexto y de la población con la cual se desarrolla el proyecto de investigación para resaltar elementos esenciales que permiten identificar el problema de investigación: el uso predominante del modo verbal y escrito para representar el mundo exterior (activación simbólica). Este problema se justifica a través de una necesidad encontrada en los diarios de campos y en un diagnóstico aplicado a las estudiantes. En seguida, se plantea un objetivo general y unos específicos centrados en la influencia del uso complementario de más modos de representación sensorial (más modos que el verbal y el escrito, únicamente) a la luz del trabajo basado por tareas (TBLT). Más adelante se plantea un marco teórico que va desde la percepción, los sentidos, la multi-modalidad sensorial, pasando por el enfoque por tareas (TBLT) y culminando en la producción oral. Luego de esto, se plantea una estrategia con el fin de trabajar la problemática identificada: la implementación de tareas sensoriales multi-modales para empezar a representar el mundo exterior desde lo kinestésico, lo gestual, lo visual, auditivo, acompañado de las representaciones verbales. Por último, son presentados y analizados los resultados, producto de la recolección de datos, así como las conclusiones presentadas son fruto del análisis de la información y reflexión del investigador.

5. Metodología

Este proyecto se desarrolló bajo los principios de la investigación-acción, por lo que se requiere de una intervención por parte del investigador en la población. Respecto a la recolección de la información, se emplearon principalmente diarios de campo, cuestionarios, rúbricas y entrevistas semidirigidas. También en este apartado se detallan las fases de la investigación y los cambios que sufrió a lo largo de la intervención. Los datos, se propone como análisis la triangulación de instrumentos al igual que la triangulación temporal, con el fin de analizar los resultados de una manera más pertinente a partir de la referenciación que permiten las distintas fuentes de información.

6. Conclusiones

En la parte final del documento se concluye que la tarea sensorial multi-modal (T.S.M.) logra fomentar notablemente la producción oral en francés. Se describe a la tarea como un elemento que permite darle un sentido al uso del francés permitiendo una experiencia contextualizada y coherente con la realidad de las estudiantes. Se identifican también a las representaciones sensoriales multi-modales (R.S.M-M) como parte funcional de la unidad de sentido-acción (la T.S.M.) las cuales permiten emplear los sentidos para representar algo, de manera que se logre una coherencia, enfoque, y movilización sensorial y representativa para alcanzar un determinado objetivo. Se determina también a la producción oral como parte del proceso de representación sensorial que a nivel mental (Bruner, 1996) pertenece al modo de representación simbólica, mientras que a nivel sensorial pertenece al modo de representación verbal.

Elaborado por:	Sergio Uribe Guinard
Revisado por:	Machuca Hernández, Carl Alex

Fecha de elaboración del Resumen:	23	11	2018
--	----	----	------

Table de matières

Résumé	9
Contextualisation et établissement du problème	10
Contexte de l'école	10
Population de recherche	11
Aspects socio-economiques	12
Goûts académiques et activités préférées	13
Rapport à l'apprentissage (le sensoriel)	14
Stage d'observation - Diagnostic et problématique	15
Problème de recherche	18
Antécédents	18
Justification	21
Question de recherche	23
Objectifs	23
Objectif général	23
Objectifs spécifiques	23
Cadre théorique	24
Perception	24
Sens	25
Multi-modalité sensorielle	28
Représentations mentales	29
Approche par tâches ou TBLT	32
La tâche: quelques définitions	33
L'orale	36
Production Orale	36
Pédagogie Active	39
Dessin Méthodologique	40
Unité et catégories d'analyse	41
Instruments et techniques de collecte des données	42
Plan de travail	43
Proposition d'intervention pédagogique	44
Résultats	48

Première Unité	48
Emploi de sens - rubrique	49
Production orale	52
Expérience sensorielle multi-modale	55
Deuxième Unité	57
Emploi de sens - rubrique	58
Production orale	60
Multi-modalité sensorielle	61
Troisième Unité	64
Production orale	65
Emploi de sens - rubrique	66
Multi-modalité sensorielle	69
Conclusions	74
Références Bibliographiques	79
Annexes	82
Annexe 1	82
Annexe 2	82
Annexe 3	83
Annexe 4	84
Annexe 5	85
Annexe 6	86
Annexe 7	86
Annexe 8	87
Annexe 9	89
Annexe 10	90

Résumé

Notre projet se déroule avec les élèves de quatrième année (groupe 403) du Lycée Féminin Mercedes Nariño. À partir des observations et des données collectés, nous avons constaté la prédominance des activités dont le mode d'exposition à la connaissance est verbale ou écrite (renforcement du mode de représentation mentale symbolique). Nous proposons, alors, à la lumière de l'apprentissage par tâches, une démarche sensorielle multi-modale pour employer des représentations sensorielles multi-modales en tant que moyen pour parvenir au but de la tâche. Nous indiquons au niveau des représentations mentales (Bruner, 1996) des processus issus de l'expérience sensorielle multi-modale dans le cours de FLE ; exposition, association et production. Nous prévoyons encourager à travers de la tâche sensorielle multi-modale la production orale chez les apprenantes.

Contextualisation et établissement du problème

Contexte de l'école

Le Liceo Femenino Mercedes Nariño est l'une des institutions éducatives publiques la plus grande de la ville dont les élèves sont femmes qui font des études dans les niveaux de scolarité maternelle, primaire et secondaire. L'institution est située sur l'Avenida Caracas No 24-24 Sur. Cette zone est connue pour posséder les diverses formes de commerce formel et informel qui entourent l'institution mentionnée. Depuis 1967 jusqu'à aujourd'hui l'I.E.D le lycée féminin Mercedes Nariño a trois journées, le matin, l'après-midi, et le soir. Les deux premières journées pour les niveaux de scolarité maternelle, primaire et secondaire, et la dernière pour celles qu'ont interrompu son processus éducatif et veulent le finir.

Le Lycée vise dans sa mission (Manual de convivencia, 2014) une formation intégrale des filles en promouvant les valeurs du respect, de l'honnêteté, de l'identité, de la solidarité et l'autonomie, pour le développement de leur projet de vie et pour qu'elles soient capables de transformer leur contexte en garantissant ainsi la jouissance d'une vie pleine et heureuse. Quant à la vision, pour l'année 2021 l'institution projet d'être reconnue pour sa qualité de service, l'excellence de ses diplômées dans le domaine de savoirs que la société a besoin. Un des savoirs c'est l'utilisation de l'anglais et du français. Tout cela en concevant les diplômées telles que constructrices d'une société respectueuse de soi et d'autrui.

La façon dont l'institution prévoit atteindre cette formation intégrale et humaine c'est à travers d'un modèle éducatif constructiviste social et l'approche humaniste cognoscitive. L'emphasis du constructivisme c'est le sujet, sa compréhension du monde et ses relations, ainsi comme toutes ses expériences qui cherchent la compréhension de ceux-ci. L'institution vise « la

construction d'une nouvelle institution scolaire » à partir de ce que la « Constitución Política Nacional » conçoit, précisément dans la « Ley General de Educación » (loi 115, 1994) ou l'un des aspects de l'éducation c'est de la construction d'un modèle pédagogique propre qui fournisse l'identité chez l'institution.

À propos de l'évaluation, elle est conçue comme un processus non seulement académique mais formateur et de la vie en commun. Celle-ci a pour but l'implémentation des stratégies qui « réinventent et transforment en termes pédagogiques le Lycée (PEI, 2016, p.30) (traduit de l'espagnol). L'évaluation à l'intérieur du Lycée est dialogique, formatrice, et participative ; tenant compte les enseignants, les élèves, et les parents, de façon que cela permette de l'hétéro-évaluation, l'auto-évaluation, et la co-évaluation (parmi les enseignants ; parmi les parents et les élèves). Le Lycée a une échelle de notamment qualitative qui va de 0 à 20, d'où 20 indique de l'excellence et moins de 14 indique qu'il faut renforcer quelques compétences.

Population de recherche

Les élèves de quatrième niveau (403) font partie de cette recherche. Les observations ont commencé lorsqu'elles étaient en troisième niveau. Lors le déroulement du troisième année 33 élèves faisaient partie de ce groupe. Maintenant, dans le quatrième niveau nous comptons avec 34 apprenants dont presque la moitié vient d'un autre groupe à cause de la réorganisation des groupes commandé par les directrices du lycée. Cela veut dire que le diagnostic initial et les données récoltées le semestre 2017-2 sont accordés avec la moitié du cours actuel.

Dans le groupe quelques filles n'ont pas eu des cours de français, pendant que les autres n'ont pas eu de la continuité parce que ce sont les stagiaires ceux qui donnent le cours, donc, un groupe peut avoir de cours pendant un semestre mais le semestre suivant il n'est pas sûr qu'elles auront cette classe parce qu'un nouveau stagiaire reprend le cours sans continuité (par rapport au professeur précédent), ou simplement le nouveau stagiaire ne rejoint pas ce groupe-là. Donc, à cause de cela et des données récoltées (plus bas exposées) nous avons déterminé d'établir un niveau débutant pour commencer le cours dans les semestres d'intervention pédagogique 2018-1 et 2018-2. Toutefois nous avons appliqué un diagnostic langagier pour corroborer leur niveau (voir [Annexe 1](#)).

Pour mieux connaître le groupe (la moitié approximativement de ce groupe), nous avons appliqué une enquête (lorsque les élèves étaient en troisième niveau) qui nous a permis une meilleure contextualisation de la population. Les données montrées ci-dessous ont été recueillies dans le semestre 2017-1 avec l'instrument enquête dont les résultats ont été disposés dans [l'Annexe 2](#).

Aspects socio-economiques

Dans le cours 303 la majorité des filles habitent avec leurs parents, père (73 %) et mère (94 %) lesquels les deux travaillent. Chez elles il y a d'accès aux services publics (eau, gaz, électricité). Les apprenants possèdent aussi des appareils électroniques tels que l'ordinateur (88 %)¹, le portable (94 %) et la moitié possède de la radio. Ces appareils sont normalement à la

¹ À partir de ce moment, seront présentés les pourcentages plus hauts.

portée des enfants, par conséquent aussi les types d'expériences multisensorielles auxquelles les apprenantes sont exposées chez elles sont celles de l'ouïe et de la vue.

Goûts académiques et activités préférées

Les données recueillies cherchent déterminer les activités les plus préférées par les filles à l'école et chez elles. De cette façon nous pouvons mettre en évidence les types d'exposition sensorielle auxquelles les filles sont habituées. Les filles du cours 303 (403 maintenant) font leurs devoirs avec leur mère (82 %) ou leur père (52 %), pendant que 36 % le font seules. Les cours préférées pour elles sont le français (88 %) (la chiffre est par rapport à leur désir d'apprendre la langue et non pas de l'expérience liée au cours, puisqu'elles ne prennent pas ce cours actuellement), Éducation Physique (88 %) et Arts (85 %). Les activités telles qu'écrire, lire et dessiner sont les plus fréquentes à l'école, pendant que celles de chanter (73 %), jouer (73 %) et danser (70 %) sont les plus communes quand elles sont dehors l'école. L'activité préférée des filles est celle de dessiner (88 %). Ces préférences nous indiquent que des activités motrices et kinesthésiques sont les plus aimées.

Les carnets de terrain reflètent évidemment que les filles sont très encouragées pour apprendre le français, leur activité favorite en classe est celle de dessiner pendant qu'en dehors la salle de classe elles préfèrent des activités kinesthésiques ([voir annexe 6](#)). Ce que nous pouvons voir quant à ces résultats c'est que les cours et les activités les plus préférés par elles sont celles qui impliquent de l'expérimentation des plusieurs sens ou d'une multi-modalité sensorielle, l'auditif moteur (danser), et le kinesthésique visuel (éducation physique, arts, dessiner, jouer, danser). Mais les activités les plus courants à l'école sont lire, écrire et dessiner.

De cette manière nous nous rendons compte que les activités les plus communs à l'école ne considèrent pas les goûts des scolaires. Pour constater, du côté des filles, les sens les plus employés dans la salle de classe, nous avons appliqué deux enquêtes par rapport aux sens dont résultats nous les verrons à continuation.

Rapport à l'apprentissage (le sensoriel)

L'enquête vise mettre en évidence les matériaux utilisés en classe et la manière dont les apprenants se rapprochent à l'apprentissage en termes sensoriels. Les expériences auditives du cours 303 (maintenant 403) tels que l'utilisation de chansons (76 %) ou d'activités qui concernent l'identification de sons (58 %), sont couramment utilisées ainsi comme les expériences auditives (51 %) et visuelles (51 %). Par contre, les expériences tactiles (44 %), du goûter (35 %) et d'odorat (31 %) sont les moins communes. Les données démontrent que dans le déroulement de la classe il y a une préférence pour l'utilisation du tableau (82 %), feuilles pour dessiner et peindre (73 %), textes / livres (70 %).

La collecte de données (tirées de l'enquête, le diagnostic initial, et le carnet de terrain) présentés au-dessus nous permet de mettre en évidence que parmi les activités à l'intérieur de la salle de classe, il prévaut l'apprentissage répétitif par la voie verbale et écrite. L'apprenant reçoit donc l'information de façon verbale et quelquefois de manière écrite. Ceci empêche l'interaction des idées nouvelles potentiellement significatives pour la construction de la connaissance (Ausubel, 2002).

D'autre part, nous avons constaté que les filles se fatiguent aisément quand il s'agit d'une activité comme celle de copier sur le cahier et cela se rendre aussi stressant parce que

plusieurs le font lentement et ne peuvent pas rattraper la dictée. Par conséquent elles se découragent et créent un conflit vers l'activité du cours en perdant la disposition d'apprendre.

Stage d'observation - Diagnostic et problématique

Nous avons déjà remarqué qu'il s'agit d'un groupe débutant, mais que quelques filles peuvent avoir des notions sur la langue française. Lorsqu'elles étaient en troisième niveau elles n'avaient pas de cours de français. À cause de cela nous avons observé la classe de Piensa Plus, dans laquelle elles développent des activités par rapport à la langue maternelle telles que jeux dans une feuille (soupe alphabet, calligrammes, etc). Nous avons observé aussi le cours d'arts où elles principalement colorient.

Un aspect en commun des classes observées c'était le manque d'attention spécialement dans les classes qui étaient répétitif mais aussi celles dont la dynamique impliquait seulement des activités comme lecture, écriture, dictée, et explications par la voie verbale ou écrite sur des diverses thématiques ou sur l'instruction de l'activité. Dans ces classes, il fallait répéter l'instruction pour bien comprendre l'activité à faire. Au déroulement de la tâche et une fois sa complexité augmente quelques élèves démontrent de la frustration.

Quand nous identifions les classes de ce genre, chaque objet dans la salle de classe devenait un élément de distraction ; la nourriture, quelques instruments musicaux, le cahier ou les feuilles de l'activité de la classe précédente, les filles qui arrivent en retard, les bruits des élèves qui font du sport dans le terrain à côté de la salle de classe. Nous pouvons dire que n'importe quel objet à la main de la fille peut servir comme objet de distraction. Ces aspects sont bien sûr une façon d'expérimentation sensorielle et d'interaction avec leurs camarades,

c'est pour cela qu'elles ont besoin de se bouger, la motricité doit être naturellement active pour les filles et les objets autour d'elles sont une opportunité pour expérimenter sensoriellement, comme s'il les fallait de compenser ce manque d'expériences sensorielles d'une manière ou de l'autre, à travers des objets qu'elles ont à portée de la main.

Nous avons noté que ceci ne se passe pas à la classe d'arts au même degré. Des moments qu'elles regardent la feuille d'arts elles démontrent une disposition plus réceptive, et peuvent plus rapidement se concentrer. Cette activité motrice et visuelle démontre pour elles d'être plus attirante et de permettre une interaction avec l'activité plus profonde, puisque c'est facile de voir de la jouissance lors le déroulement de la tâche.

C'est important aussi de mettre en évidence ce qui se passe avant, pendant, et d'après l'activité. Quand les filles ont fini leur création artistique, ce qu'elles veulent faire d'abord c'est montrer sa feuille à sa copine. Tout au long de ce processus nous avons vu que les élèves ont la nécessité d'être écoutées et reconnues, d'interagir entre elles, offrir de l'aide et le recevoir du côté de copines, entre autres. « Les filles sont intéressées de montrer leurs camarades ce qu'elles ont fait. Partager c'est important pour elles. Il semble que de cette manière elles veulent être reconnues » ([Annexe 2](#)). En bref, elles aiment prendre un rôle actif quand il y a un environnement approprié pour elles et que tient en compte ses goûts, de cette façon elles se sont impliquées dans la dynamique de classe plus sérieusement, profitent le plus, et jouissent aussi le plus.

Les expériences sensorielles et motrices démontrent être un aspect de leur vie quotidienne et qu'elles s'en servent pour jouir de la journée. « Tenant compte le diagnostic

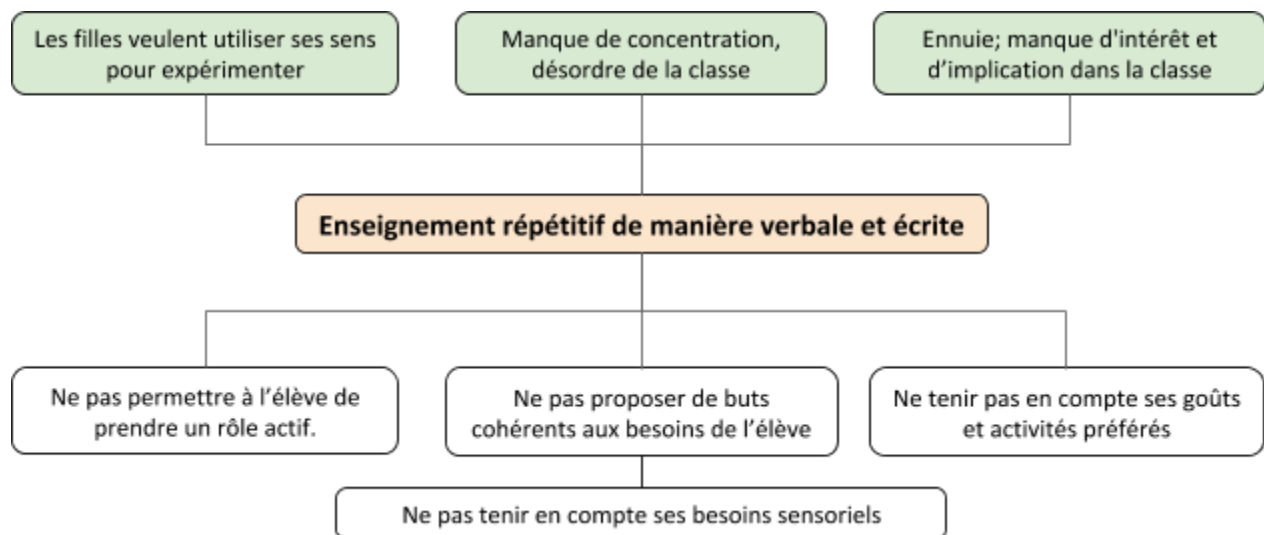
initial par rapport aux sens², nous pouvons constater que les filles ont des expériences sensorielles plus riches dehors la salle de classe, et spécialement quand elles sont en train de partager la pause de récréation avec les autres camarades » (voir [Annexe 4](#)). Dans le même carnet de terrain que nous venons de citer, nous racontons qu'au moment de la récréation une fille « me demande de deviner l'objet qu'elle tient dans ses mains. Quand elle ouvre la main je vois un objet collant et elle me demande de le tenir dans ma main, elle veut que j'expérimente sa texture », et quand j'étais en train de rentrer à la salle de classe « je trouve que plusieurs filles ont pris des crayons et des stylos pour frapper les tubes de la table et les faire sonner », et c'est de là et des aspects déjà précisés d'où nous tirons les suivantes précisions.

Si nous établissons une comparaison des expériences sensorielles à l'intérieur de la salle de classe et les expériences sensorielles dehors la salle de classe, nous pouvons dire que la différence principale réside dans le type exposition sensorielle, les différents sens qui se sont mis en branle parce qu'il y a un besoin de les utiliser ; le plus expérimentent mes sens, le plus je connais, le mieux j'interagis avec le monde ; le mieux je me construis; dirions-nous à manière de résumé. Dans la salle de classe nous pourrions dire qu'une activité visuelle pourrait s'agir de la lecture d'un texte, mais cette activité n'explore pas d'autres façons plus riches de profiter ce sens et par conséquent de s'approcher à la connaissance ; par exemple, connaître un objet ou le deviner par sa texture, comparer deux images pour rencontrer les différences, travailler l'intelligence spatiale, etc.

² Ce diagnostic a pour but constater ce que nous avons enregistré dans le carnets de terrains ; il y a peu d'activités qui exploitent les sens.

Problème de recherche

Notre problème n'est pas donc de nature langagière puisque nous avons eu seulement l'opportunité de faire les observations dans les courses de Maths, Piensa Plus et Arts. Notre problème réside dans la présentation de l'information de manière verbale et écrite. Dans la figure suivante nous présentons de manière plus graphique un arbre de problèmes pour mieux illustrer les causes et conséquences du problème.



Antécédents

Ce mémoire va se servir de quatre recherches précédentes en ayant pour but une révision de la littérature pertinente qui permet d'analyser et de réfléchir si la recherche et la théorie précédente suggère une réponse à notre question de recherche, ou fournisse une orientation dans sa démarche investigative (Lawrence et al., cités par Hernández Sampieri, 2014). C'est ainsi qu'il est nécessaire de mettre en évidence le rapport de ces recherches et leur incidence dans la nôtre.

Titre	Auteur (année)	Institution
On fait tout à la main	Higuera (2015)	Universidad Pedagógica Nacional
Le Mouvement Corporel En Tant Que Mécanisme Pour Mémoriser des Phrases qui Permettent de Dire et d'Agir Dans un Contexte Communicatif	Cárdenas (2011)	Universidad Pedagógica Nacional
L'éducation sensorielle à l'école	Jendoubi (2004)	Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne
Using a multi-sensory teaching approach to impact learning and community in a second grade classroom	Stoffers(2013)	Rowan University

Une recherche développée au Liceo Femenino Mercedes Nariño a été celle de Higuera (2015) qui a eu pour but l'implémentation de projets artistiques pour développer l'usage du vocabulaire contextualisé en FLE. Selon Higuera (2015) il y avait un manque d'intérêt et participation dans la salle de classe puisque les filles ne finissent pas les activités et les tâches proposées. Ce manque d'intérêt et participation rends difficile le processus d'apprentissage de la langue. La recherche de Higuera a démontrée que les filles se sentent plus motivées avec la mise en place des projets artistiques et d'ailleurs ceci a permis de développer une autonomie pour quelques filles. Les apprenantes ont gagné aussi de l'estime de soi parce qu'unes ne participaient pas avant à cause de leur timidité, toutefois l'art a démontrée être un outil pour surmonter la peur.

Le mémoire au niveau national que nous avons choisi est celle de Cárdenas (2011) « Le Mouvement Corporel En Tant Que Mécanisme Pour Mémoriser des Phrases qui Permettent de Dire et d'Agir Dans un Contexte Communicatif ». Ce mémoire est relevant pour nous parce que

d'une part, elle veut mettre en évidence le rapport entre mouvement corporel et acquisition des expressions pour agir. D'autre part, parce que les sens ont été pris en tant que moyen pour explorer et interagir avec l'environnement de l'apprenant, de façon que ce ressource (les sens) s'ajuste d'une manière à la nôtre ; les expériences multi sensorielles dans le cadre de l'apprentissage de langue pour l'action et l'interaction. Les résultats de cette recherche montrent la réussite de l'utilisation du mouvement en tant que mécanisme pour la mémorisation des expressions pour interagir, mais aussi pour s'amuser et se souvenir d'une manière plus aisée les contenus étudiés.

Au niveau international, nous avons choisi un mémoire publié en 2004 dans l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne, à l'université de Bourgogne à Paris. Le mémoire « L'éducation sensorielle à l'école » par Sonia Jendoubi propose l'application de la pédagogie sensorielle qui prends en compte l'utilisation du domaine sensoriel de l'enfant dans les processus d'apprentissage. En manifestant que les cinq sens ont un rôle important dans la connaissance du monde et la communication avec le monde extérieur. Depuis l'auteur, c'est par leur biais que notre organisme va recueillir la multitude de stimulations qui nous arrivent constamment. Chaque sens a sa place dans le développement de l'enfant, il participe à la formation de l'individu. Ce sont des outils d'expérimentation, de connaissance et de découverte du monde.

Enfin, la recherche de Stoffers (2013), elle veut savoir comment une éducation multi-sensorielle impacte l'apprentissage, comment peut l'education multi-sensorielle être implémentée efficacement dans la salle de classe et finalement comment cette éducation peut bénéficier tous les élèves et encourager la motivation. L'analyse des données a mis en évidence

que l'éducation multi-sensorielle peut mener à l'élève à la motivation et engagement et faire des connections avec le monde extérieur. La recherche aussi suggère que plus de circuits neuronaux dans le cerveau sont plus stimulés quand l'on demande à quelqu'un d'utiliser multiple sens. En outre, Stoffers affirme que les élèves pourraient expérimenter un engagement affectif (jouissance pour l'apprentissage) et un engagement cognitif.

A partir de l'étude de ces recherches, nous considérons fondamentale profiter au maximum les sens en tenant comme base l'approche par tâches pour obtenir des résultats similaires par rapport la motivation et participation des filles, et l'encouragement pour l'apprentissage de la langue française. Ce travail cherche de garder de la cohérence avec les intérêts et goûts des filles.

Justification

La motivation de cette recherche émerge des observations des classes (piensa plus, et arts) dans lesquelles nous avons remarqué importantes différences entre l'emploi des sens dehors la salle de classe et l'emploi des sens à l'intérieur de celle-ci. Nous avons constaté à travers les données analysées (enquête sensorielle, diagnostic initial, carnet de terrain) ce que nous avons remarqué dans les observations des classes. Les résultats des analyses nous ont permis, donc, d'établir le besoin du groupe 403 du Liceo Femenino Mercedes Nariño ; celle d'avoir des propositions ou dynamiques de classe qui amènent à la mise en branle des sens comme moyen pour atteindre le but de la séance.

Ce projet de recherche vise aborder à la lumière de l'apprentissage par tâches le manque d'expériences sensorielles multi-modales dans la salle de classe, en cherchant d'autres

façons de se rapprocher à la connaissance grâce un repérage sensoriel plus riche du monde extérieur. De cette manière, ce projet vise améliorer les connaissances qui sont stockées en forme de représentations mentales symboliques, enactives et iconiques, puisque tout porte à croire que ces représentations se sont codifiées de façon plus précise et complexe quand nous sommes exposés à un certain objet ou un concept par les différents systèmes de perception (les multi modalités sensorielles).

Nous cherchons non seulement d'exposer les filles aux multi modalités sensorielles mais de les encourager à les employer pour ainsi permettre d'une interaction entre les modalités sensorielles et les représentations mentales. Nous croyons que la langue parlée va nous permettre de parvenir à ce but, celle-ci fait partie de cette interaction entre les multi modalités sensorielles et les représentations mentales, puisque nous exprimons quelque chose par les gestes (association entre le mouvement corporel ou aspect kinesthésique, et sa représentation symbolique, iconique ou enactive), et la production orale (l'articulation phonétique ou aspect kinesthésique et les différentes représentations mentales). De manière que ce que « ce que je dis » est naturellement lié à « ce que je montre gestuellement » ou « ce que je fais ». Nous cherchons plutôt d'une association entre la multi-modalité sensorielle et les représentations mentales en utilisant la tâche comme déclencheuse de l'utilisation de la langue cible à côté de la multi-modalité sensorielle.

Question de recherche

Comment la mise en œuvre de tâches sensorielles multi-modales peut influencer la production orale chez les apprenantes ?

Objectifs

Objectif général

Proposer et implémenter des tâches sensorielles multi-modales dans la classe de FLE pour encourager la production orale.

Objectifs spécifiques

1. Déterminer la manière d'implémenter les tâches sensorielles multi-modales.
2. Préciser celles tâches sensorielles multi-modales qui démontrent encourager la production orale en FLE.
3. Caractériser les tâches sensorielles multi-modales proposées dans la salle de classe.
4. Améliorer le niveau d'implication du côté des filles (intérêt, participation et engagement) dans la salle de classe.

Cadre théorique

Notre cadre théorique nous permet de mieux comprendre les sens, la multi-modalité sensorielle, l'approche par tâches et la pédagogie active. Nous parlerons des sens par rapport à la mémoire et la manière dont il y a une relation étroite entre ceux deux. En suite, expliquer comment émergent les concepts d'expérience sensorielle, expériences multisensorielles et expériences sensorielles multi-modales (dorénavant l'E.S.M-M.). Enfin, nous indiquerons pourquoi est-ce que nous nous basculons pour l'E.S.M-M. à la lumière de l'approche par tâches et comment est-ce que la Tâche Sensorielle Multi-modale va nous permettre de développer des processus d'exposition, association et production de la langue et d'autres modes de représentation sensoriels (M.R.S.). Cette démarche pourrait donc, encourager la production orale qui sera évaluée selon des critères sous-jacents de la production orale.

Perception

La psychologie de la perception se pose deux questions fondamentales « quelle est la spécificité de la perception par rapport à d'autres activités conscientes ? Quel est le rapport entre perception et « réalité » ? » (Jimenez, 2015, p. 1) La perception est, en premier lieu, un mode de représentation de l'environnement et à la fois un mode de connaissance. En second lieu, celle-ci se met en branle au moment d'utiliser les capteurs sensoriels. Et finalement, c'est une « connaissance immédiate d'origine sensorielle » (Jimenez, p. 1, 2015). En ce qui concerne le rapport entre réalité et perception nous prenons la vision de l'école philosophique empiriste qui considère qu'il y a un monde objectif et une perception subjective sur le monde objectif, qui

peut être atteint par l'expérience (au cas des courants réalistes et rationalistes est à travers la raison) (Jimenez, 2015, p. 1).

Pour Gibson, qui a développé la théorie de la Perception Directe, « la perception n'a de sens qu'en relation avec une action » (Jimenez, 2015, p. 1), puisque celle-ci s'adapte à l'environnement. Cet aspect mené à la salle de classe pourrait s'agir de la préparation perceptuelle que l'apprenant fait par rapport à l'activité, de façon qu'il raffine sa perception en fonction d'une certaine action/activité, pour mieux l'accomplir. L'activité doit, donc, demander (de manière implicite) à l'élève une utilisation active de leurs systèmes de perception et représentation sensorielles. D'autre, la représentation serait une activité cognitive et post-perceptive.

Sens

D'après le dictionnaire Larousse, les sens sont « des fonctions psychophysiologiques par lesquelles un organisme reçoit des informations sur certains éléments du milieu extérieur, de nature physique (vue, audition, sensibilité à la pesanteur, toucher) ou chimique (goût, odorat) ». Dans le déroulement de la proposition nous nous sommes rendu compte du besoin d'implémenter le mouvement pour notre projet, il s'agit donc, d'un sens émergeant.

Pour la science actuelle, nous avons 5 sens extérieurs et 4 sens internes, les premières nous aident à mieux appréhender notre environnement, pendant que les internes sont ceux qui nous aident à mieux appréhender notre corps ; la proprioception, aussi nommée « sens kinesthésique », fait référence aux capteurs sensorielles distribués tout au long de notre corps et donne information sur la position des muscles, c'est donc, la capacité à savoir où se

localisent nos membres ; l'équilibriception est la capacité à maintenir son équilibre et est lié au système vestibulaire ; la thermoception est la capacité à ressentir les températures ; la nociception est la capacité à ressentir la douleur.

Toute l'information qui passe par nos capteurs sensoriels perd du sens si on ne conçoit pas la mémoire comme partie de ce système perceptif.

C'est parce que nous voyons, entendons, sentons, goûtons et touchons que nous pouvons nous adapter en permanence et, plus les sens se développent, plus le cerveau se perfectionne. Tout notre corps n'est que mémoire. Avec ses facultés sensitives et sensorielles finement réglées pour la collecte de l'information, il demeure un relais indispensable pour notre mémoire.
(Mazô-Darné, 2006, p. 30,).

La manière dont nous interagissons entre notre monde intérieur et le monde extérieur est façonné par des expériences que nos sens nous fournissent. Mais c'est grâce à notre mémoire que l'information qui passe par nos sens peut rester de manière significative ou non. Les sens ne sont pas toujours les mêmes, ils se mettent constamment à jour pour répondre aux exigences et changements intérieurs et extérieurs, car le sens se forme et se transforme grâce aux expériences de vie préalables, et grâce aux expériences sensorielles préalables. La capacité de représentation du monde extérieur dépend, d'une partie, des sens et de la mémoire. Les sens et la mémoire sont étroitement liées, c'est pour cela que cette recherche aborde les sens tenant compte le rapport avec la mémoire - plutôt dans sa forme codifiée -.

Bien que les stimuli qui passent par nos sens peuvent être les mêmes, le façonnement de la représentation est différente à cause de la subjectivité de chacun. De même, la perception est aussi particulière car chacun se focalise sur une telle perception selon la circonstance et le contexte vécu. Cela veut dire que la signification d'une telle expérience sensorielle change d'un individu à l'autre, et cela dépend de la connaissance préalable (ce qui est stocké) et de la particularité dont l'individu construit ses représentations. Toutefois, tout naturellement nous utilisons les sens dans leur totalité, c'est-à-dire le système sensoriel pour un meilleur repérage de ce que nous expérimentons.

Les sens nous fournissent des stimuli du monde extérieur pour que nous les remplissions de signification, puis pour réagir de convenablement aux quelques stimuli significatifs, ce n'est pas une situation stimulus-réaction, c'est plutôt une interaction entre un monde intérieur (le nôtre) et un monde extérieur (l'autre). La connaissance donc, n'est que l'évidence d'avoir expérimenté et interagit avec l'autre, mais aussi, avec nous-mêmes car nous sommes toujours en train de contraster, évaluer et mettre en relation (en interne) les expériences déjà stockées chez nous.

Il y a donc, un rapport entre les expériences déjà stockées et les expériences que nous sommes en train de vivre, c'est-à-dire que pendant que les sens sont en train d'expérimenter le monde, la mémoire active ce qui est déjà expérimenté (stockée) pour atteindre une cohérence entre ceux deux et permettre des manières pour mieux connaître et pour mieux interagir entre nous et l'extérieur. De là que nous pourrions parler plutôt d'expériences sensorielles et ensuite d'expériences multisensorielles.

Multi-modalité sensorielle

L'expérimentation du monde passe par nos sens. Ceux-ci ne fonctionnent pas de manière isolée, ils travaillent ensemble et simultanément pour parvenir à une consciente cohérence de notre environnement, ces sens interagissent en différents niveaux de traitement et de manières variées (Fulkerson, 2014). Les sens doivent, donc, être conçus de manière intégrale puisqu'ils comprennent un ensemble symphonique où le rôle de chacun est tellement important.

L'approche multisensorielle ou VAKT (visual-auditory-kinesthetic-tactile) « implies that students learn best when information is presented in different modalities (Mercer & Mercer, 1993)" (Murphy, 1997, p. 1). Selon Christie (2000) cité par Stoffers (2011), dans cette approche l'apprentissage arrive quand les quatre modes de représentation s'utilisent simultanément parce que l'instruction visant divers sens « stimulates more neural pathways within the brain » (p.4).

D'autre part, les auteurs qui soutiennent les intelligences multiples affirment que la seule façon de promouvoir un apprentissage transversal des intelligences c'est en offrant « rich experiences-activities in which they can engage with the material personally » (Moran et al., 2006, p. 25). D'après Stoffers (2011), la réussite des études autour de la théorie des multiples intelligences est probablement parce que les apprenants s'en servent de différentes modalités.

Il serait, donc, mieux de parler des expériences sensorielles multi-modales que des expériences multisensorielles tenant compte la précision que les neurosciences font :

Les neurosciences nous apprennent que répéter la même information plusieurs fois de la même façon peut bloquer son acquisition. Il est effectivement préférable de varier la communication en jouant avec la gamme des multimodalités sensorielles et en utilisant tous les systèmes de perception et de représentation : visuels, évocations auditives, kinesthésies tactiles, gestuelles, ou émotionnels. (Mazô-Darné, 2006, p.36)

D'ailleurs, dans un entretien de François Le Corre (thèse Distinguishing the senses : Individuation and classification) pour France Culture, il affirme que grâce aux travaux en neurosciences et en psychologie cognitive, ils ont découvert l'existence des neurones multisensorielles, de manière que l'expérience que nous avons de notre environnement ou de notre monde n'est pas unisensorielle, mais multisensorielle et systématique. « On a découvert notamment que la perception auditive pouvait être fortement influencée par la perception visuelle, ou encore que la perception auditive pouvait influencer notre perception gustative » (Ropert, 2018).

Il nous semble plus approprié de traiter l'aspect sensoriel depuis les systèmes de perception et de représentation puisque ce qui reste dans la mémoire est en forme codée (issue du processus de codification) ; la représentation. Alors, nous pourrions créer une représentation du monde extérieur grâce la représentation sensorielle chez nous.

Représentations mentales

Les représentations mentales nous aident à comprendre la manière dont la connaissance du monde est stockée. Dans notre parcours, nous voulons particulièrement savoir comment les modalités sensorielles nous permettent d'enrichir les représentations mentales,

puisque chaque fois qu'il y a de la production orale c'est une évidence d'avoir évoquée des représentations mentales. Bref, les représentations mentales seront pour nous le résultat d'une association issue de l'exposition à la langue parlée et aux multi-modalités sensorielles, résultat que débouchera et qui pourra être mis en évidence au moment de la production orale et la production des représentations sensorielles multi-modales.

Il faut remarquer que nous ne voulons pas isoler l'exposition à la langue parlée ni la production orale des modalités sensorielles parce que ceux-ci interagissent simultanément avec d'autres systèmes perceptifs et représentationnels comme le gestuel et le mouvement (système moteur), cependant cela, comme notre but est l'encouragement de la production orale, nous devons parler spécifiquement de celle-ci pour mieux comprendre le rapport entre production orale et multi-modalité sensorielle.

Dans sa théorie de l'instruction, Bruner (1996) indique trois modalités ou modes de représentation du savoir ; enactive, iconique et symbolique. Dans la première, aussi appelée sensori-moteur, nous n'avons pas besoin de la parole, nous apprenons par l'action et la manipulation, de façon que « un apprentissage psychomoteur se fait par l'intermédiaire de l'action et sa représentation est sensori-motrice » (Barth, 1985, p. 51), par exemple, savoir sauter, faire du vélo, etc. Le deuxième mode reste dans le niveau cognitif, il s'agit de la représentation dont utilise l'image, cette représentation tient une ressemblance par rapport à ce qu'elle représente, c'est-à-dire que « l'action est transformée en image mentale » (Barth, 1985, p. 51), les images sont la représentation mentale d'un objet, il ne faut pas de le nommer, il suffit de l'image mentale pour le reconnaître ou le distinguer (Barth, 1985). Enfin, le mode

symbolique est la représentation à travers la langue ou un autre système symbolique structuré, c'est une « traduction » ou représentation abstraite de la représentation iconique ou enactive.

Pour Fromm (1951) il y a trois types de symboles ; le conventionnel, l'accidentel, et l'universel. Le premier est ce qui ne garde pas un rapport interne ou immanent entre le mot et l'objet représenté, ainsi que le seul lien entre ce symbole et l'objet représenté est la convention d'appeler un certain objet d'une certaine manière. Le symbole conventionnel s'apprend par association, c'est-à-dire que nous avons d'abord l'expérience d'écouter un mot pour faire référence à l'objet. Mais les mots ne sont pas les seuls symboles conventionnels, il y en a d'autres, la figure d'un drapeau peut représenter un certain pays, nous avons simplement convenu d'utiliser une figure et des couleurs pour faire référence à ce pays. D'autre, le symbole accidentel est ceci qui garde un rapport interne parce que c'est l'expérience particulière de la personne qui fait l'association entre le mot et ce que ceci représente, par exemple, un tabouret, pour nous tous ce mot est symbole d'un siège sans bras ni dossier, mais mon expérience personnelle me dit que c'est un siège dangereux parce que je me suis tombé d'un tabouret. Finalement, le symbole universel est ce qui malgré les convenances d'une culture ou l'autre, représente pour tous les humains le même, cela veut dire qu'il y a un rapport interne entre le symbole et ce qu'il représente, le symbole du feu, par exemple, fait référence au mouvement, vivacité, énergie, la joie, etc. Nous disons qu'il y a un rapport intrinsèque parce que le feu, dans la manière que l'on le décrit, a les mêmes éléments qu'une expérience sensorielle aurait.

Par rapport à notre démarche pédagogique, nous parlerons d'expérience sensorielle multi-modale pour faire référence aux multi-modalités sensorielles dont les neurosciences précisent, de façon que la verbalisation de quelque chose (la P.O.) est un mode de

représentation sensorielle (M.R.S.) qui doit être à côté d'autres modes de représentation (kinesthésique, gestuelle, etc.) et de façon cohérente pour le pouvoir appeler « une représentation sensorielle multi-modale» ou R.S.M-M. ». Nous avons aussi pour but, encourager un savoir faire, dans le domaine de la communication, plus précisément dans la production orale, il s'agit donc, de l'utilisation du français pour agir et interagir. À cet égard et tenant compte les particularités de notre population, nous trouvons dans l'apprentissage par tâches une option qui permet un déroulement pédagogique cohérente entre l'utilisation de la langue cible pour atteindre un certain objectif et l'utilisation des expériences sensorielles multi-modales pour ainsi permettre une meilleure interconnexion entre les R.S.M-M. / tâche / encouragement de la langue cible.

Les expériences sensorielles multi-modales seront nécessaires dans notre travail pour enrichir les opportunités de choix des meilleures voies d'apprentissage pour l'apprenant et pour encourager l'apprentissage qui pourra être mis en évidence de façons uniques dans chaque élève. Il ne s'agit pas de concevoir l'utilisation des voies d'apprentissage comme un « input» qui mènera à un processus de codification mais comme des riches façons d'interagir avec l'activité et le monde extérieur en général.

Approche par tâches ou TBLT

Nous avons considéré que l'apprentissage par tâches peut nous aider à mieux donner du sens aux élèves dans le parcours de leur apprentissage, cela veut dire que l'attention de l'apprenant se dirige vers le but et l'accomplissement de la tâche, au lieu de faire attention aux aspects formels de la langue ou même de la tâche proprement dite (Thienen, 2009). De cette

façon, la langue devienne un outil pour parvenir à un certain but et dont son usage se rendre une nécessité. Grâce à l'apprentissage par tâches nous évitons que l'apprenant se décourage à cause de l'étude taxonomique de la langue qui devrait tout déboucher dans un grand ensemble de formes et systèmes qu'il faut enfin les employer dans des situations peu vraisemblables ou peu similaires au monde réel.

Ellis (2009) explique mieux ceci en parlant du T.B.L.T. :

based on the principle that language learning will progress most successfully if teaching aims simply to create contexts in which the learner's natural learning capacity can be nurtured rather than making a systematic attempt to teach the language bit by bit (as in approaches based on a structural syllabus). (p. 222)

La tâche: quelques définitions

Plusieurs sont les définitions de ce terme, ceci dépend des auteurs et courants. Nous tirons ici les plus connues. Pour J. Willis (1996) « tasks are always activities where the target language is used by the learner for communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome » (1996, p. 23).

La tâche pour D. Nunan c'est :

a communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The

task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. (1989, p. 10)

Les processus de compréhension, manipulation, production et interaction dans la langue cible peuvent aussi être appliqués aux expériences sensorielles multi-modales. La compréhension se ressemble au moment où nous apercevons ce qui entre par nos systèmes perceptifs où l'identification a lieu ; là ils se sont activés les représentations préalables à partir d'un ensemble de perceptions fournis par nos sens. La manipulation peut équivaloir à l'assimilation, de manière que les nouvelles formes de représentation - qui signifieraient aussi des nouvelles formes de perception - s'intègrent. Pour une autre illustration, une banane peut se représenter par l'image et le mot, mais aussi par le mouvement, par le geste et le son ; cet ensemble qui implique la multi-modalité dans l'utilisation de nos systèmes perceptifs et représentatifs débouchent sur l'assimilation d'expériences sensorielles multi-modales.

Quant à la production, celle-ci aura lieu au moment de la production de la représentation en utilisant les systèmes mentionnés au-dessus. Enfin, l'interaction s'agirait d'une itération entre les systèmes multimodaux représentatifs et l'objet représenté.

D'autre, le CECRL conçoit la tâche comme :

toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander

un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (2001, p. 16)

La tâche nous permettra aussi de mieux structurer notre démarche pédagogique dans trois moments ; la pre-tâche, la tâche, et la tâche finale. Dans la pre-tâche les élèves déterminent, avec la guidance du professeur, comment parvenir au but de la tâche ; c'est là où la proposition s'enrichit tenant compte tant l'expérience multi-modale sensorielle, que les systèmes de perception et réception préférées par les apprenants.

Cette conception dont le CECRL nous parle nous sert dans notre démarche par tâches parce que celle-ci vise l'accomplissement d'un certain but, de façon que la langue n'est qu'un moyen pour y parvenir. Cette perspective se base sur l'action qu'en même temps est liée à la notion de « tâche » que Nunan et Willis (1996) ont déjà exposée (Bagnoli et al. 2010). Contrairement à l'approche communicative qui a pour but d'apprendre à communiquer en langue étrangère, la perspective actionnelle cherche de réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère. C'est ainsi que nous n'utilisons pas la langue seulement pour parler avec l'autre, mais pour agir avec l'autre (Robert et Rosen. 2010).

Cette notion de tâche nous permet de la concevoir comme une ressource pour l'action commune qui vise accomplir une tâche de la vie réelle ou vraisemblable. La maîtrise de la langue n'est pas l'objectif de notre parcours, la langue n'est qu'une ressource dont l'élève se sert pour parvenir jusqu'au but. C'est de remarquer que nous n'allons pas considérer tout à fait l'approche communic'actionnelle mais cette conception par rapport à la tâche, donc l'action appartient à la tâche.

Tant l'axe sensoriel que l'axe de la tâche sont complémentaires, à cause de cela nous préférons de l'appeler « La tâche sensorielle multi-modale » puisqu'elle utilise les systèmes de perception et représentation multi-modales de manière active à la lumière de l'approche par tâches. L'oral, spécifiquement la parole, fait partie d'un des systèmes de perception et représentation multi-modales, et parce que dans cette recherche est la langue notre but dans la mesure dont celle-ci permet d'accomplir la tâche, nous chercherons à encourager l'utilisation de la parole.

L'orale

En didactique des langues, l'oral est entendu comme : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques » (Charraudeau. P et Maigneneau, 2002. p.57).

Production Orale

L'un des quatre habiletés langagières que cette recherche vise encourager, c'est la production orale en FLE. Le Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (Richards et Schmidt, 2013) définit « language production » en tant que « the processes involved in creating and expressing meaning through language ». Ce processus est lié à la tâche sensorielle multi-modale parce que celle-ci nous permet d'encourager la création et expression du sens.

Par rapport au processus oral, selon Moreno (2002), les linguistes utilisent trois dénominations qui font allusion aux mêmes phénomènes malgré quelques nuances :

production orale, expression orale et interaction orale. Moreno utilise « production orale » pour parler de mécanismes psycholinguistiques et sensitive-moteur impliqués dans le processus oral, c'est-à-dire, par rapport aux processus phonetics, syntactique ou discursif lors l'expression.

Dans la salle de classe, lors l'expression, l'individu peut donc se servir de la multi-modalité sensorielle (dans le cadre de la tâche) pour renforcer ces processus. « Expression orale » est employé pour évoquer le processus global en termes linguistiques et à sa didactique. Enfin, « interaction orale » fait mention à l'usage de l'oral en contexte, « entendido como contexto de uso comunicativo ordinario y como contexto en una situación de adquisición y aprendizaje de la lengua » (Moreno, 2002, p.10).

Pour mieux comprendre le rôle de la production orale dans un sens plus complet, il faut le considérer dans un champ qui lui contient, celle de la compétence communicationnelle. Pour Hymes (1972) celle-ci est entendue comme « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ».

Pour Moirand (1982), la compétence communicationnelle est conformée de certaines composantes ; la composante linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. La première pour donner compte de multiples ressources associatifs et façons d'accessibilité en termes lexicaux. La deuxième fait référence à l'appropriation des différents types de discours et leur organisation selon la situation communicative. La troisième est liée à la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde. La dernière composante fait allusion à l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus. Nous nous servirons seulement de la composante linguistique à cause du niveau et les circonstances des

scolaires. En même, nous nous focaliserons dans les catégories sous-jacentes de la composante linguistique ; lexicale, morphosyntaxique, et phonologique. Nous allons, donc, concevoir la production orale en tant que la capacité d'utiliser les connaissances linguistiques ; les modèles lexicaux, morphosyntaxiques et phonologiques par rapport à la tâche sensorielle multi-modale.

Nous avons signalé que la langue est étroitement liée aux systèmes de perception / représentation car celle-ci fait partie du mode symbolique de représentation qui s'exprime par la voie orale (auditive) ou par la voie écrite (visuelle), mais aussi par la voie gestuelle (visuelle, mais celle-ci implique le mode enactive de représentation). Une démarche multi-modale implique, donc, l'utilisation transversale des modes de représentation (mentale ; soit enactive, iconique ou symbolique) et systèmes de perception / représentation (par rapport aux sens; visuels, évocations auditives, kinesthésiques tactiles, gestuelles, ou émotionnels). D'autre part, une démarche par tâches nous mène à l'action (en visant un certain but, dont la langue est l'outil), et c'est cette action là en perspective d'une multi-modalité sensorielle, c'est-à-dire, en interagissant avec plusieurs systèmes de perception / représentation, laquelle nous permettra non seulement de mieux parvenir au but de la tâche, mais aussi de former des représentations plus riches grâce l'utilisation d'une multi-modalité sensorielle. Plus concrètement, l'apprenante a besoin de s'exprimer lors le déroulement de la tâche, elle ne se limite pas seulement à parler, elle, en s'en servant du geste, du mouvement, des images, des sons, etc. peut mieux communiquer, à la fois qu'elle et ses copines se font des représentations plus solides, ceci parce qu'elles ont expérimenté ou se sont fournis d'une multi-modalité sensorielle qui a permis établir un lien avec les modes de représentation (l'enactive, l'iconique, et le symbolique).

Il y a deux niveaux dans lesquelles est possible de comprendre la production orale, dès l'expérience sensorielle (niveau de la matière), et dès les représentations mentales (niveau de l'esprit; la codification de la matière) (Bruner, 1996). La production orale s'aperçoit grâce l'ouïe et il 's'agit d'une chaîne phonétique, voilà le mode verbal par la voie auditive. La production orale fait partie de la langue, de manière que la P.O. à laquelle quelqu'un s'expose peut rester de manière codifiée comme des représentations mentales symboliques. Elle correspond aussi à la voix visuelle et le mode gestuel car on peut « lire les lèvres ». Nous mettons en évidence donc, une correspondance entre la production orale, les modes de représentation sensorielle et les représentations mentales.

Pédagogie Active

Nous avons décidé de travailler avec la pédagogie active lors le déroulement de nos séances. Nous allons prendre des visions et éléments généraux comme l'implication et la participation active. Il nous faut remarquer la notion de « activité » et la notion de « créativité ». L'activité implique le pouvoir de choix sur les moyennes et sur les objectifs. Selon Aurélien Fabre (mentionné en Amégan, S. 1993) il y a quatre types d'activités desquelles nous en parlerons de deux ; l'activité créative dans laquelle l'élève a complètement la liberté de choisir les moyennes et les objectifs ; l'activité d'effectuation a quelques limitations immanentes aux matières scolaires ou aux capacités de l'élève, sa liberté se limite aux choix des moyens. Notre démarche tient compte le plan d'études et pour cette raison nous nous basculons pour l'activité d'effectuation, de façon que les élèves s'impliquent et participent pour trouver les moyens à parvenir jusqu'au bout pour atteindre un certain objectif.

Dessin Méthodologique

Tenant compte que ce projet a pour but comprendre et transformer une réalité sociale, comme celle des élèves de l'école Liceo Femenino Mercedes Nariño groupe 403 demi-journée de l'après-midi, la méthodologie de recherche dont ce projet s'en sert est la recherche-action. C'est grâce à ce type de recherche que le chercheur est motivé à agir, et de là, générer des connaissances scientifiques qui permettent le changement d'une certaine réalité. La recherche-action conçoit que la théorie supporte l'action, mais que la théorie peut aussi émerger de l'action (Roy, M., & Prévost, P. 2013).

Trois caractéristiques de la recherche-action qui sont fondamentaux pour Roy & Prévost (2013) sont ; « la recherche-action est réalisée avec les gens plutôt que sur les gens », « la recherche-action trouve son ancrage dans l'action, dans la nécessité d'agir pour changer les choses », « le processus de recherche traditionnelle emprunte une voie linéaire alors que la recherche-action adopte plutôt une démarche cyclique » (p. 134) Aussi, elle n'a pas un protocole fixe, mais plutôt flexible, c'est-à-dire qu'au fur et à mesure que la recherche avance, des chercheurs peuvent faire des modifications. D'autre, notre projet considère aussi le modèle itérative développée par Huberman et Miles (1991, 1994) dont « le travail d'analyse est un processus progressif qui intervient tôt durant la phase même de la collecte de données » et que nous permet de reformuler notre proposition.

Cette recherche vise transformer un petit morceau de la réalité des élèves du groupe 403 de l'école Liceo Femenino Mercedes Nariño ; les classes (en langue étrangère) pour passer de l'exposition verbale et écrite de la connaissance vers une multi-modalité sensorielle. Enfin, la recherche-action conçoit le chercheur et les personnes impliquées comme des sujets actifs qui

co-construisent la recherche pour améliorer la réalité (Reason & Bradbury, 2008 dans Roy, M., & Prévost, P. 2013)

Unité et catégories d'analyse

Pour l'analyse des résultats nous considérons les catégories suivantes par rapport à l'objectif général du projet.

UNITÉ D'ANALYSE	Catégorie	SOUS Catégories	ACTIONS/Critères/INDICES
PRODUCTION ORALE	Linguistique	Lexique	Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés relatifs à des situations concrètes.
		Morphosyntaxe	Peut utiliser de façon limitée des structures très simples.
		Maîtrise du système phonologique	Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées
EXPÉRIENCE SENSORIELLE MULTI-MODALE (E.S.M-M.)	R.S.M-M. (Processus de codification)	Exposition	L'apprenante est exposée à une R.S.M-M. Plusieurs modes de représentation sensorielle.
		Association	L'apprenante pratique la tâche et précise l'association d'une R.S. à la langue cible (R.S.). Au début elle peut hésiter mais à la fin elle le maîtrise. Elle obtient une R.S.M-M.
		Production R.S. M + P.O.	L'élève fait de la P.O. à côté d'autre(s) R.S.. La fille emploi des R.S.M-M. comme moyen pour atteindre l'objectif de la tâche.

Instruments et techniques de collecte des données

L'enquête : C'est un instrument indirect et simple pour la collecte d'information à propos d'un sujet en particulier qui soit relevant pour la recherche et que donne des

informations sur la population, tels que leurs intérêts, et caractéristiques principales. Nous allons utiliser l'enquête pour la récollette de données par rapport au processus d'apprentissage en général (puisque les filles n'ont pas de cours de FLE). Nous demanderons aux élèves d'exprimer leurs besoins, opinions, intérêts, conditions par rapport aux sens.

Le carnet de terrain : Nous utilisons cet instrument pour interpréter quelques données, de manière que nous permette de systématiser les expériences pour ensuite analyser les résultats. Sur le carnet de terrain nous inscrivons des réflexions, des analyses et des questions qui jaillissent du processus d'observation.

L'entretien semi-structuré : nous permet de connaître des conséquences ou aspects qui n'avaient pas été prévus, autrement, d'approfondir qualitativement sur les données quantitatives. L'entretien est guidé par des questions, toutefois nous voulons la réaliser d'une façon informelle pour que les apprenantes soient à l'aise. Soient groupales ou individuelles. Nous voulons connaître le point de vue des participants à la recherche pour confirmer ce que nous observons et ces données dont nous tirons.

La rubrique sensorielle : Cet instrument collecte des données liées à la perception des filles par rapport à l'utilisation des sens. Les sens que l'on mesure sont ; la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat, le goût, et le kinesthésique (unités 2-3).

La rubrique de production orale : Cette rubrique nous permet de savoir le niveau de réussite de la production orale des filles au moment de la tâche finale. Nous mesurons les trois sous catégories indiquées en haut ; lexicale, morphosyntaxique et phonologique. Il faut rappeler que notre population se trouve dans un niveau débutant et par conséquence ce que nous

cherchons sont des structures très simples au niveau morphosyntaxique comme « c'est un/une » « Je porte ... ». Pour la catégorie phonologique nous cherchons des productions intelligibles et moyennement précises. Quant à la catégorie lexicale nous mesurons un répertoire élémentaire.

Plan de travail

Unité	Unité 0: Écoutons et reconnaissons l'objet (unité expérimentale)						Unité 1 - Je décris ma copine (vêtement) pour la rencontrer				
Semaine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sens	Auditif				Présentation		Toucher, l'ouïe				
Phase							Pre-tâche	Tâche		Tâche finale	
Produit							Présentation à l'orale de ma camarade face la classe: Ce qu'elle a chez elle.				

Unité	Unité 2 - Devinez le fruit					Unité 3 - Conduisez sur l'autoroute				
Semaine	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Sens	Multi-modale: Vue, l'ouïe, mouvement.					Multi-modale: Vue, l'ouïe, mouvement.				
Phase	Pre-tâche	Tâche		Tâche finale		Pre-tâche	Tâche		Tâche finale	
Produit	Jouer aux devinettes: donner des indices d'un fruit et le deviner.					Décrire les odeurs que se trouvent autour de moi. (Lieux, aliments)				

Proposition d'intervention pédagogique

La démarche pédagogique dont nous allons nous servir pour parcourir le processus d'enseignement et d'apprentissage de la production orale en FLE sera construite sous les piliers de l'apprentissage par tâches, mais aussi, en intégrant quelques aspects de la pédagogie active. Du côté de la pédagogie active nous prenons le postulat de Herbart qui affirme que l'on n'apprend que ce qui nous intéresse, de là que pour garantir l'apprentissage il faut se centrer

sur l'élève et son auto-apprentissage tenant compte l'action, l'expérience et l'expérimentation. De cette façon, l'enseignant est contemplé comme un guide, puisque en termes de Not, l'élève porte en soi les moyens de sa formation (Zubiría, 2006). Cela nous dit qu'il faut apprendre à lire les motivations et intérêts de l'apprenant pour commencer à construire la connaissance qui est à la fois, indice d'avoir expérimenté, manipulé, un objet du monde de l'enfant d'abord.

Du côté de l'apprentissage par tâches, nous partons de l'objectif même de la tâche que Willis (1996) définit comme la création d'un but réel pour l'utilisation de la langue. Willis décrit aussi les conditions pour l'apprentissage de la langue ; l'exposition à la langue de façon compréhensible ; l'utilisation de la langue pour faire quelque chose ; la motivation pour apprendre la langue ; et l'instruction qui permet de temps en temps se focaliser dans la forme.

Nous prendrons donc, du part de l'exposition à la langue les multiples façons dont on peut représenter les choses, alors il ne s'agit pas juste de l'évocation orale ou visuelle pour créer des associations. Il s'agit plutôt de s'appuyer sur les systèmes de perception et représentation ; goût, des mouvements, gestes, etc. pour parcourir plusieurs voies d'apprendre dont l'apprenant en prendra les plus utiles pour lui. En outre, c'est l'élève celui qui mieux connaît (inconsciemment, peut-être) quels types d'expériences sont les plus favorables pour lui et ainsi que d'en exploiter son potentiel maximum.

Par rapport à l'utilisation de la langue, celle-ci aura deux buts du point de vue des filles ; interagir et s'amuser. Alors c'est la langue le moyen pour interagir et s'amuser. Pour nous, le but est la même utilisation de la langue comme moyen pour accomplir la tâche. Nous proposerons une tâche qui sera présentée comme un jeu pour les filles, celles-ci auront besoin

d'accomplir une tâche, pensons au jeu de devinettes dont, à partir des indices les filles doivent deviner le fruit qu'une élève vient de manger. Le rôle des élèves est fondamentale parce qu'elles mettront en branle le jeu en commençant par proposer la manière d'y parvenir au but et de même, en proposant les règles de ceci.

Du côté de la motivation il y en a des conceptions bien accueillies par les apprenantes, par rapport à la langue française, ce sont des idées standardisées de la langue française (elle est jolie, c'est une langue de prestige, etc.). Un autre aspect que nous trouvons tellement important à cet égard c'est l'idée du jeu car le jeu est amusant, elles se sentent bien attirées avec ce terme ou avec la proposition d'un jeu dans le cours. Le jeu nous sert en tant que motivateur auxiliaire donc.

Concernant l'instruction, celle-ci peut être utilisée à la fin de la classe pour éclaircir une certaine doute. Toutefois, la forme n'est pas aussi relevant parce qu'on se focalise vers le but d'où émerge la motivation et l'intérêt d'utiliser la forme la plus intelligible (même si au début l'interférence de la langue maternelle ne permet pas de bien la saisir) de la langue et les formes de représentations les plus utiles pour deviner le fruit dont on parle.

L'unité

L'unité est composée de cinq séances de 30-40 minutes chacune, en somme, 3 heures approximativement par unité. Chaque unité est structurée suivant les étapes de la tâche ; pre-tâche, tâche, tâche finale.

Nous avons rangé l'unité tenant compte les phases de la tâche dans la figure suivante :

Figure 2

Pre-tâche (Exposition)	Tâche (Association)	Tâche Finale (Production)
Phase 1	Phase 2	Phase 3
Décrire le type d'exposition P.O./M.R.S.	Mesurer association P.O. / M.R.S.	Utilisation P.O. / M.R.S. / But Tâche
• Présentation du jeu (but de la tâche) • Récolte des idées. • Exposition: R.S.M-M. M.R.S. #1 / M.R.S. #2	• Pratique du jeu (renforcement de l'association): Maîtriser le jeu et le moyen (la langue / M.R.S.) • La fille peut représenter qqch à travers une R.S.M-M.	• Jouer (accomplir le but de la tâche) en utilisant un moyen cohérent (R.S.M-M.).

La première phase consiste en co-construire la tâche finale, c'est-à-dire que les élèves vont apporter des propositions qui soient des stratégies qui nous permettent de parvenir au but. La deuxième phase s'agit de rechercher des mots et des expressions pour les jeux mais aussi de démarrer leur utilisation et les pratiquer les plus pour le raffinement de la langue. Enfin, la dernière phase les filles mettent en marche la tâche finale. L'idée de cette organisation c'est de permettre aux filles de prendre un rôle actif, puisque l'intervention de l'enseignante vise à diminuer graduellement.

Chaque unité se déroule s'en servant de l'utilisation multi-modale des sens. En d'autres termes, si j'évoque un objet par la voie verbale accompagné des gestes, sons, ou mouvements, on peut donc, parler d'une utilisation multi-modale des sens ou d'une multi-modalité sensorielle.

Au début nous avons proposé quatre unités (de six séances chacune) pour notre démarche pédagogique, mais vu que les circonstances avec le groupe 403 ne nous permettaient

que 30 minutes hebdomadaires de classe³, il a fallu d'organiser la proposition dans trois unités (de cinq séances chacune). Tout au long de ce projet nous signalons les éléments émergents issus même au moment de la collecte de données, c'est-à-dire, des changements, reformulations et la recherche d'autres éléments à implémenter pour permettre la réalisation du projet. Nous nous appuyons de cette manière sur le modèle itérative de Huberman et Miles (1991, 1994). Nous avons donc réduit les thèmes à traiter pour avoir de la cohérence avec le temps disponible. Nous avons aussi fait des changements méthodologiques au moment de constater que telle stratégie ou telle autre s'éloignait des possibilités d'action que notre population était en disposition d'atteindre. Les activités et la démarche pédagogique ont été enfin organisées dans trois unités (de cinq séances chacune) basées sur les tâches sensorielles multi-modales dont chaque unité compte de trois phases.

Initialement nous nous sommes servis des sens auditif (unité 0 - expérimentale) et toucher (unité 1), en utilisant chaque sens de manière prédominant, cela avant le changement. Le changement envisage le travail intégral des sens, c'est-à-dire qu'à partir de l'unité 2 nous travaillons vraiment sous le concept de multi-modalité sensorielle. Cela signifie un changement de perspective sur l'utilisation des sens, c'est-à-dire que chaque unité n'aurait pas un sens prédominant mais l'aboutissement des sens, en entendant l'utilisation des sens comme des systèmes de perception / représentation qui travaillent ensemble de manière synchronisé et cohérent tenant par but connaître, agir et interagir avec le monde extérieur.

³ Il n'y a que 30 minutes chaque séance parce que à l'heure du cours de français les filles doivent prendre leur goûter.

Résultats

Nous avons collecté des données au final de chaque unité et nous avons employé des instruments tels que le carnet de terrain, la rubrique sensorielle, la rubrique de production orale et l'entretien semi-structuré. Ces instruments ont pour but mesurer le niveau de réussite de la tâche sensorielle multi-modale dans l'encouragement de la production orale en FLE. De cette manière nous pourrions savoir s'il y a eu un rapport entre l'utilisation des sens et l'encouragement de la production orale en FLE.

Nous avons fait l'analyse de données par unité, pour un total de trois unités analysées. Nous avons aussi comparé une unité contre l'autre, puisque chacune avait des différents sens employés ou différentes façons de les utiliser. Une unité se distingue de l'autre parce que la tâche finale est naturellement différente ainsi que la dynamique de classe. Notre analyse des données a été aussi développée tenant compte trois axes transversaux : l'objectif du projet, la théorie proposée dans le cadre référentiel, et les catégories d'analyse.

Première Unité

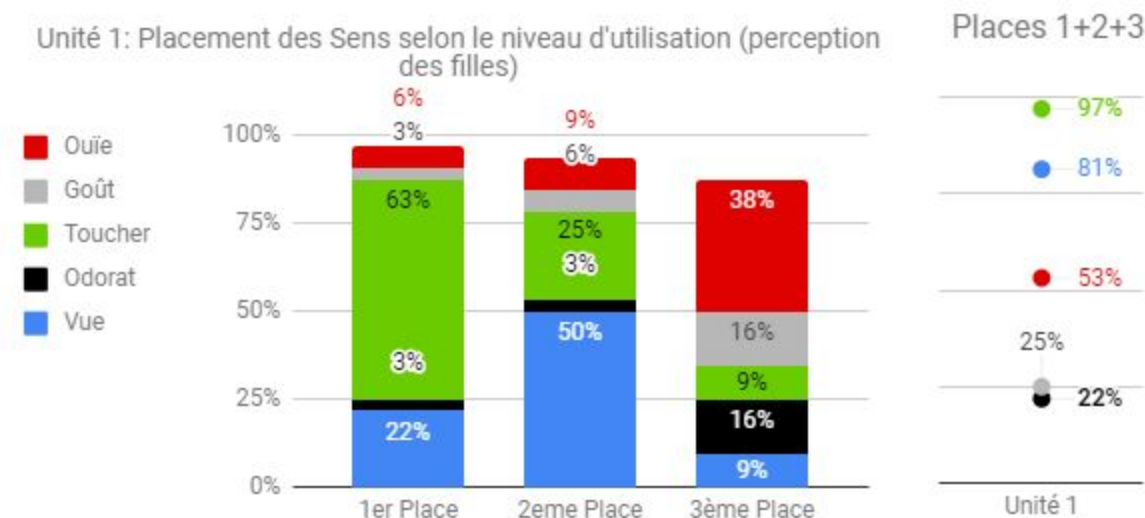
Cette unité a eu principalement deux objectifs. Du point de vue de la tâche nous avons établi une situation : « j'ai perdu mon amie ». Il nous fallait de décrire le vêtement que cette personne portait pour la rencontrer. Du côté des sens nous avons établi le toucher comme sens clef pour apprendre le vocabulaire mais aussi pour déclencher la production orale chez elles, pour ce faire, nous les avons demandées de maintenir les yeux fermés et de les couvrir avec un

tissu. Il nous faut dire que cette unité est dépourvue des aspects mentionnés de la pédagogie active, c'est-à-dire que, les filles n'ont pas eu le pouvoir de choix sur les moyens d'accomplir la tâche et qu'elles ne se sont pas impliquées dans l'activité. La multi-modalité sensorielle est notamment un autre aspect qui ne s'est pas employé non plus. Ceux deux éléments sont émergents, cela veut dire qu'au fur et à mesure que l'unité avançait, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait de mettre en place une autre perspective et emploi des sens et une autre manière d'éveiller chez les élèves l'intérêt la motivation pour participer. Plus bas nous allons déterminer les implications du manque de ces éléments dans notre démarche.

Emploi de sens - rubrique

Cet instrument nous a permis de connaître la perception des filles face à l'utilisation des sens dans le cours. Nous avons demandé aux apprenantes de ranger de 1-5 les sens les plus utilisés ou 1 est le plus utilisé et 5 est le moins employé. Il faut dire que dans le stage d'observation nous avons constaté que les activités dans la salle de classe se focalisaient plutôt sur les sens de la vue et l'ouïe (voir [Annexe 3](#)). Nous avons confirmé cette information dans l'épreuve de diagnostic initial qui montre évidemment du côté des élèves que les sens les plus employés pour les cours sont la vue et l'ouïe (voir [Annexe 1](#)).

Figure 3



Le premier sens le plus utilisé a été, pour le 63 % (20 filles sur 32) des apprenantes, le toucher. Cette donnée est cohérente avec le but de notre première unité puisqu'il fallait de reconnaître un vêtement seulement en utilisant le toucher. Un aspect très marqué en ce qui concerne cette unité est le manque d'attention du côté des élèves, elles difficilement pouvaient se focaliser sur la tâche en utilisant ce le sens du toucher possiblement parce que le rapport entre la tâche et le sens ne se rapprochait pas à leur contexte. La tâche proposait une situation hypothétique ; une copine s'est perdu et il faut décrire ses habits pour la reconnaître et la rencontrer, néanmoins, les commentaires des filles par rapport à la tâche montrent qu'elles ne trouvent pas de sens parce que « ici personne se perd jamais » (voir [Annexe 4](#)). Sur ce point nous pourrions dire que l'emploi de n'importe quel sens doit garder un lien très cohérent avec la tâche, et celle-ci au même temps doit considérer le contexte et les particularités de la population.

La perception des filles vers l'utilisation du toucher est tellement importante parce que cela veut dire qu'un autre sens différent auxquels conventionnellement sont utilisés dans

l'école ont gagné de l'attention et de l'importance pour elles. En d'autres mots, elles réalisent qu'il faut mettre en branle d'autres sens pour apprendre, sans isoler quelques sens des autres, évidemment. Tenant compte le cadre théorique, les sens doivent être considérés comme un ensemble lesquelles travaillent simultanément et interagissent entre eux. Paradoxalement nous sommes parvenus initialement à présenter l'information de la manière que les neurosciences avertissent de ne pas le faire mais les filles elles-mêmes se sont servies d'autres sens (vue et ouïe) pour accomplir la tâche.

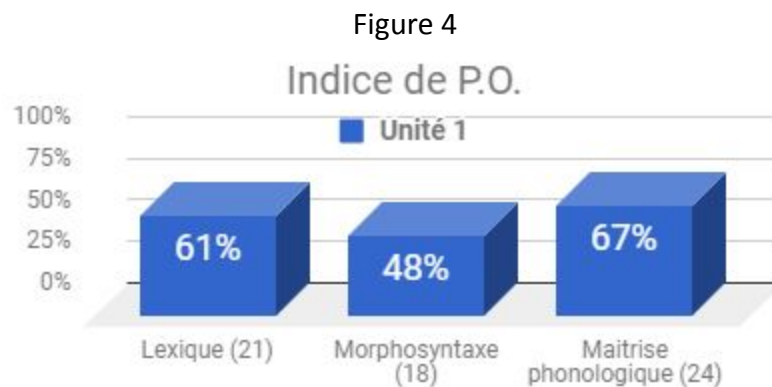
La vue a été située dans la deuxième place pour le 61 % des filles (figure 2). La tâche demandait de n'utiliser que le toucher, néanmoins, certaines ne pouvaient pas maintenir les yeux fermés et essayaient de les ouvrir (voir [Annexe 5](#)). Il y avait des autres qui se préparaient pour la tâche, et que pour autant, pouvaient regarder les vêtements avant participer. La vue a été le deuxième sens le plus utilisé pour elles aussi parce que beaucoup d'entre elles ont vu le vêtement avant participer. Quoique la première unité avait pour but l'utilisation prédominamment du toucher, cela a été très difficile d'accomplir quand les élèves ont envie d'utiliser d'autres sens. Nous ne pouvons pas contrôler les sens que quelqu'une veut y utiliser, et c'est pour cela qu'un important pourcentage possiblement aperçoit que la vue a été le deuxième sens le plus utilisé, parce que d'un côté elles sont très habituées à utiliser la vue, et de l'autre côté la tâche n'avait pas beaucoup de sens.

Le troisième sens le plus utilisé selon le 38 % des filles a été l'ouïe (figure 3). Tenant compte notre carnet de terrain (voir [Annexe 4](#)), beaucoup d'entre elles se servaient de leurs amies lesquelles les disaient la réponse pour accomplir la tâche, d'autres simplement ne pouvaient pas résister et ouvraient les yeux. Une autre raison pour laquelle l'ouïe a été

importante pour notre parcours, c'est la façon dans laquelle elles ont été exposées à la langue, et c'est de nature sonore, parce que, tenant compte ce que la tâche demandait, la première chose à faire était de toucher le vêtement et d'écouter son nom et la deuxième chose à faire était d'identifier le vêtement en utilisant le toucher.

Production orale

Notre rubrique de production orale a eu pour but recueillir des données relatives à l'utilisation de la langue tenant compte que les élèves sont débutants. Il y en a trois composantes que nous avons mesurées ; la composante lexicale ; la composante morphosyntaxique, et la composante phonologique.



Dans la figure 4, en ce qui concerne la composante lexicale, un moyen du 60 % des apprenants ont été capables de parler d'un objet ou de communiquer quelque chose par rapport à la tâche, c'est-à-dire qu'elles ont pu se rappeler du nom de l'objet en question. D'abord, nous avons travaillé avec du vocabulaire des vêtements, mots tels que chapeau, casquette, pantalon, jean, chaussures, devaient être utilisés pour accomplir la tâche. Nous

avons spécialement utilisé le sens du toucher pour reconnaître le vêtement qui était présenté aux apprenantes sur leurs tables.

Il nous faut préciser que la tâche devenue une tâche de reconnaissance du vêtement ; elles ne se sont pas impliquées dans la tâche puisque elles n'ont pas eu le pouvoir de choix dans la proposition de la tâche ou par rapport aux moyens pour l'accomplir. Nous avons remarqué que la plupart des élèves ont pu reconnaître le vêtement et ont été aussi capables d'utiliser ce vocabulaire pour accomplir la tâche que s'agissait seulement de la reconnaissance du vêtement (voir [Annexe 5](#)). Par exemple, elles devaient indiquer le vêtement qu'une copine portait en le choisissant aux yeux fermés et en disant le nom du vêtement dans une phrase.

Nous avons besoin d'utiliser quelques structures pour aboutir à la tâche, tels que « elle porte / Camila porte une casquette / c'est une chemise ». Toutefois, les structures ne s'utilisaient pas souvent où étaient réduites, par exemple, au lieu de dire « c'est un pantalon » elles disaient « un pantalon », cette façon était aussi valide et comptait comme utilisation appropriée de la composante morphosyntaxique parce que ce que nous mesurons c'est un emploi très simple de cette composante et l'utilisation de l'article « de » est indice d'une structure par cette composante. D'autres fois elles ne disaient que le nom du vêtement « pantalon / chaussures / chemise / gants, etc. » En ce cas-là nous ne pouvons pas identifier aucune structure morphosyntaxique, donc, cela comptait pour la composante lexicale et phonologique (selon le cas), mais non pour la composante morphosyntaxique.

D'autre, les 48.5 % d'entre elles (18 sur 33) ont employée des structures morphosyntaxiques dans le déroulement de la tâche. Comme nous l'avons déjà indiqué, même

si elles utilisaient une structure avec l'article, cela comptait comme avoir employé cette structure.

Finalement, par rapport à la composante phonologique le 66.7 % des apprenantes (24 sur 33) ont bien produit le son, ceci veut dire que le son est intelligible et que ne se confond pas avec un autre mot, préposition, article, etc. Il y en avait différents mots qui leur attiraient comme casquette, chemise, bonnet, et gant (voir [Annexe 5](#)), nous disons que les attirait parce que c'étaient les mots les plus employés par elles. Une tâche où nous pouvons remarquer ces mots était quand aux yeux fermés elles devaient choisir les vêtements placés sur la table et normalement beaucoup choisissaient ces vêtements.

Nous avons remarqué qu'un sens clef pour cette unité c'est le toucher, mais nous ne pouvons pas l'isoler des autres sens parce que c'est possible de perdre le repère. Cela veut dire que si l'on prétend d'utiliser seulement le toucher pour apprendre la langue c'est difficile parce qu'on a besoin d'un stimulus qui évoque une autre mode de représentation (enactive ou iconique) et qui va nous servir de repère langagière (mode de représentation symbolique), c'est-à-dire, un stimulus soit acoustique symbolique soit visuel acoustique, dans notre cas c'est le stimulus acoustique symbolique. Les sens employés ont été nombreux malgré ce que l'on pensait au début du déroulement de la tâche.

Dans notre première unité nous pourrions dire que même si l'on essaye d'isoler un sens, la nature des élèves est de s'en servir d'autres sens pour atteindre un repérage de la langue et pour bien accomplir la tâche. Nous n'avons pas proposé dans cette unité d'utiliser les autres sens mais les apprenantes les ont utilisé, cependant nous ne pouvons pas parler ici d'une

multi-modalité sensorielle parce que la tâche prétendait l'utilisation d'un seul sens (bien sûr, à côté de l'ouïe parce que l'exposition à la langue est de mode verbal). Dès début nous avons pensée à travailler un sens prédominant par unité, de manière que nous puissions mesurer la réussite de chaque sens par rapport à chaque tâche, maintenant nous trouvons que le faire de cette manière réduit les possibilités de repérage langagière que les autres modalités sensorielles peuvent fournir, en d'autres mots, tout porte à croire que les représentations que plusieurs sens ensembles peuvent activer chez les filles pour donner de sens et pour créer des liens autour la langue cible est toujours motivée du côté des apprenantes en tant qu'une stratégie naturelle d'apprentissage. C'est à cause de cela qu'au lieu de travailler avec des expériences sensorielles nous avons maintenant orienté notre travail vers la multi modalité sensorielle qui se propose à partir de la tâche et qui tient en compte l'interaction avec d'autres modes de représentation.

Expérience sensorielle multi-modale

C'est important de préciser que les trois moments de la tâche (pre-tâche, tâche et la tâche finale) ont une équivalence aux étapes par lesquelles nous mesurons l'expérience sensorielle multi-modale (E.S.M-M.) ; exposition, association, production de la R.S.M-M. (représentations sensorielles non-verbales à côté des verbales). Il faut tenir compte que l'utilisation de la multi-modalité sensorielle ne s'utilise pas qu'à partir de l'unité 2.

Dans le moment de la pre-tâche, les élèves sont exposées au R.S.M-M., nous préférons parler de « moment d'exposition » ou « moment d'expérimentation sensorielle multi-modale » (E.S.M-M.). Dans cette étape, plus que mesurer, nous précisons le type de R. S. M auquel ont

été exposées les filles ainsi comme les mots ou expressions en L2 auxquels elles ont été exposées. Nous tenons compte des trois modes de représentation de Bruner (enactive, iconique, symbolique). Si les apprenantes ont été exposées aux images, nous dirons qu'il s'agit d'une représentation iconique, ou si elles sautent, nous parlerons d'une représentation enactive.

Dans le deuxième moment (la tâche / association), l'apprenante démontre qu'elle a associé une ou plusieurs modes représentations sensorielles M.R.S. à la langue cible (un autre M.R.S. de nature verbale), c'est-à-dire qu'une représentation enactive/iconique peut fournir de sens à la représentation symbolique en L2, par exemple, quand nous utilisons le mouvement pour représenter la forme d'une pomme, nous disons qu'est ronde au même temps qu'on dessine la forme dans l'air en utilisant le doigt. Nous pouvons dire que grâce la perception iconique et enactive de la forme ronde, nous pouvons savoir quand nous écoutons « ronde » que ce mot parle de la forme de la pomme. Le mot « ronde » a de sens parce qu'on a déjà activé une représentation iconique de ce qu'est rond, et c'est cette représentation qui donne de sens au mot « ronde ». Ce que nous mesurons ici est si au moment d'exposer les filles à nouveau à une certaine R.S.M-M. elles peuvent se rappeler du mot ou de l'expression employée. Ou à l'inverse, si elles, en écoutant la langue cible peuvent se souvenir de la R.S.M-M.

Enfin, pour la production de la R.S.M-M. nous tenons compte que l'élève utilise des modes de représentation sensorielle (M.R.S.) à côté de la langue cible (M.R.S. verbal) comme moyen pour accomplir la tâche. Cela veut dire qu'il a deux productions que l'on attend à mettre en évidence ; la production orale (mode verbale), et la production sensorielle (mode

non-verbal) Une illustration de ce que l'on attend dans cette étape c'est que la fille A demande à la fille B de faire une action et la fille A emploie des gestes ou des images pour en s'appuyer, et bien sûr, que la fille B puisse en agir de manière cohérente.

Pour l'analyse de l'E.S.M-M. nous ne pouvons pas isoler les composantes de la production orale, par conséquent nous optons pour faire l'analyse de cette manière : Nous analysons d'abord la perception des filles sur l'utilisation des sens et leurs productions orales en termes lexicaux, morphosyntaxiques et phonologiques ; tout cela en utilisant les rubriques mentionnées auparavant. Ensuite, nous analysons l'expérience sensorielle multi-modale en nous appuyant sur les résultats de la production orale et sûr ce que nous avons déjà analysé précédemment.

Deuxième Unité

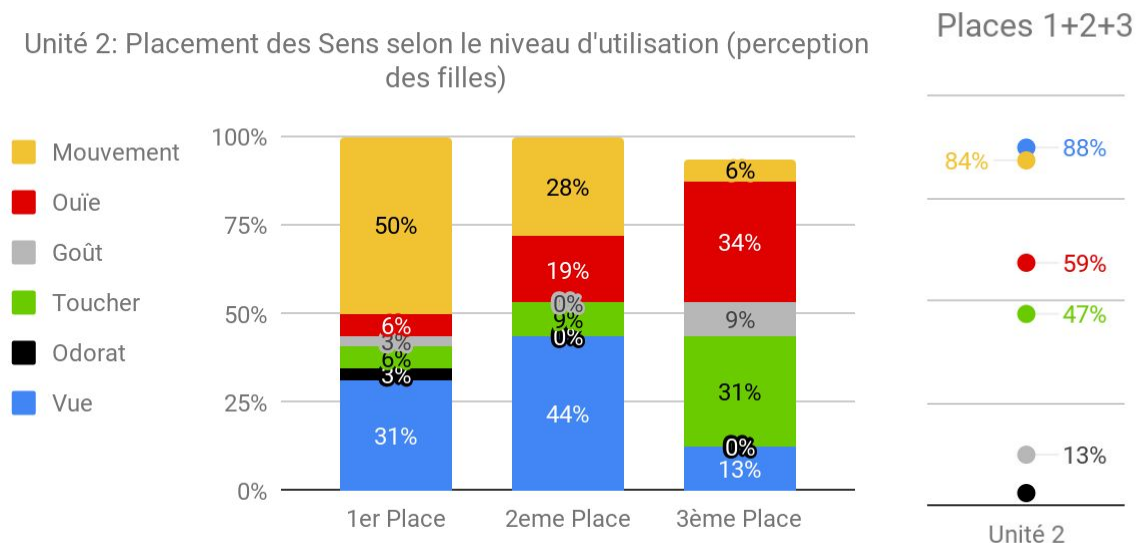
Celle-ci est notre première unité multi-modale, c'est-à-dire que nous nous sommes servis des modes de représentation/perception sensorielle (un ensemble qui s'articule pour réussir à faire quelque chose) comme les gestes et la représentation de quelque chose à travers le mouvement, d'autre, nous n'avons pas limité les sens à employer et les modes de représentation non plus. Par rapport à la tâche, contrairement à l'unité précédente nous nous sommes servis de quelques aspects de la pédagogie active et de l'approche par tâches comme la participation qui mène à l'implication du côté des filles, et qu'elles voient la tâche comme un jeu. Nous avons établi le but (d'écrire un fruit pour que les autres le devinent) ; mais avec les filles, nous avons fait un remue-méninges sur les manières qu'on pouvait représenter un fruit. Il y a donc trois éléments fondamentaux dont nous allons détailler plus profondément dans les

écartés suivants de cette unité ; la multi modalité sensorielle, la pédagogie active (quelques aspects), et le jeu (approche par tâches et pédagogie active).

Bref, dans cette unité nous avons proposé le jeu de devinettes, mais ce sont les apprenantes qui ont décidé les moyens (les manières sensorielles multi-modales) pour représenter un certain fruit. Le jeu et la possibilité d'apporter des idées pour le développer a vraiment atteint chez les filles de joindre, participer et s'impliquer dans le jeu. En plus, nous pouvons dire que cet environnement proactif et amical permet plus aisément que les propositions (idées) des représentations multi-modales à utiliser jaillissent de la participation des filles elles-mêmes.

Emploi de sens - rubrique

Figure 5



Dans cette unité, nous pouvons mettre en évidence que la perception des filles par rapport à l'utilisation des sens a notamment changée. Nous pouvons remarquer dans la figure 5

que la moitié des filles (16) considèrent que c'est le mouvement le premier sens (en tant que mécanisme moteur) le plus utilisé dans la classe, mais le 31 % d'entre elles (10 filles) estiment que c'est la vue le premier sens le plus utilisé. Par contre, d'autres filles (28 %) situent le mouvement dans la deuxième place, de même, il y a d'autres apprenantes (44 %) qui situent la vue dans la deuxième place. Nous pourrions donc déduire que certaines filles donnent plus d'importance à un sens ou conjoint des sens parce que chacune a ses préférences perceptives et représentationnelles. Toutefois, il nous faut d'analyser plus de données pour mieux préciser ces affirmations.

Paradoxalement quand nous comparons la vue et le mouvement, nous pouvons observer qu'il y a une inversion presque proportionnelle entre la première et la deuxième place. Nous voyons donc, que la vue et le mouvement ont été employés largement pour les filles, mais qu'unes déterminent que le premier sens clef a été la vue et autres nous constatent que ce premier « sens » a été le mouvement, sauf que quand l'on demande pour le deuxième sens le plus employé (la deuxième place) se passe à l'envers. Nous pouvons dire qu'évidemment ces deux sens ont été clés pour le déroulement de la tâche, tenant compte la perception des filles. Enfin, si nous additionnons la place 1, 2 et 3, c'est possible d'indiquer que les sens les plus utilisés dans cette unité ont été la vue, le mouvement, l'ouïe, et le toucher.

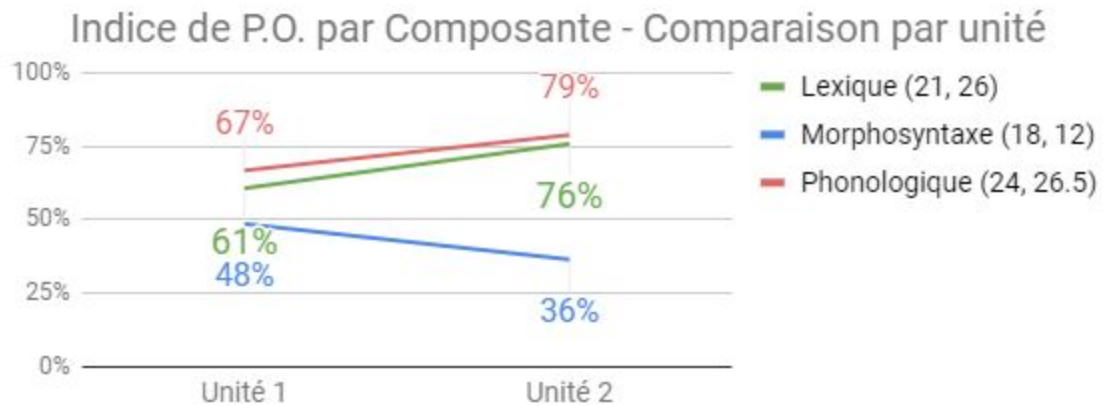
Tenant compte la tâche, nous pouvons dire que c'est cohérent l'emploi des sens que les filles nous indiquent. Les filles se sont servis des mouvements pour représenter la forme d'un certain fruit comme la forme ovale, allongée, ronde, etc. Pendant que les autres filles devaient deviner le fruit, celles-ci étaient en train de regarder le mouvement de la fille qui représentait le fruit, donc, la vue était essentielle pour ce fin. Mais il fallait de dire le nom du fruit « c'est une...

», et pour celle qui représentait le fruit, devait nommer la forme qu'elle était en train de reproduire en se bougeant, de manière que l'ouïe est devenu un autre sens fondamentale pour notre jeu.

Production orale

Pour la récolte de données de cette catégorie, nous avons considéré le vocabulaire employé dans la tâche finale. Nous cherchons à savoir si les filles pouvaient, à travers les représentations sensorielles, évoquer le lexique correspondant aux fruits, ou si partiellement cela était possible, c'est-à-dire si elles se souviennent d'une partie du mot. La production complète du mot compte par 1 et la production partielle compte par 0.5. Concernant la catégorie phonologique nous avons appliqué les mêmes paramètres, si la production phonologique était intelligible et moyennement précise, nous la comptons comme une production complète, mais si elle était faiblement intelligible celle-ci comptait pour 0.5, et si la production n'était pas intelligible du tout, celle-ci comptait pour 0. Quant à la sous-catégorie morphosyntaxique, nous avons employé le même paramètre de l'unité 1 ; même si dans la production il y avait une trace de structure morphosyntaxique comme l'article, cela comptait comme de l'utilisation de ce système (1), si elles emploient seulement le mot, cela comptait pour 0.

Figure 6

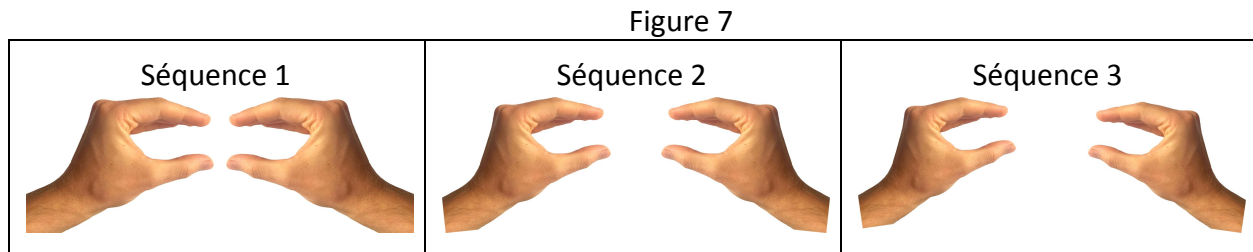


L'unité 2 a eu des changements en ce qui concerne les sous-catégories lexicales, morphosyntaxique et phonologique par rapport à l'unité 1. La figure 10 nous indique qu'en termes lexicaux il y a une croissance du 15 % des élèves qui ont réussi à employer des mots concernant les fruits. Une croissance du 7 % en termes phonologiques est aussi visible. Nous dirions que les changements faites en cette unité ont réussi, mais il y a une diminution significative en termes morphosyntaxiques ; 18.1 % moins des filles ont réussi à employer une structure morphosyntaxique élémentaire. Nous pensons que c'est à cause de la tâche, parce que l'utilisation de la morphosyntaxe n'était pas indispensable pour réussir à la tâche. Nous avons proposé, au début de l'unité, utiliser « c'est un(e)... » quand elles étaient en train de deviner un fruit, mais nous n'avons pas réglé cette proposition, corset pour cela que les filles finissent par dire < pomme au lieu de dire » c'est une pomme.

Multi-modalité sensorielle

Rappelons-nous que dans le moment de la pre-tâche (moment d'exposition), nous ne mesurons quelque chose dans les filles, ce que nous faisons c'est d'illustrer la façon dont les filles ont été exposées aux représentations sensorielles multi-modales. Nous avons accordé

avec les filles les mouvements que nous pouvons faire pour représenter une certaine caractéristique du fruit. Par exemple, nous avons dit que la forme allongée de la banane pouvait être représentée avec ce mouvement :

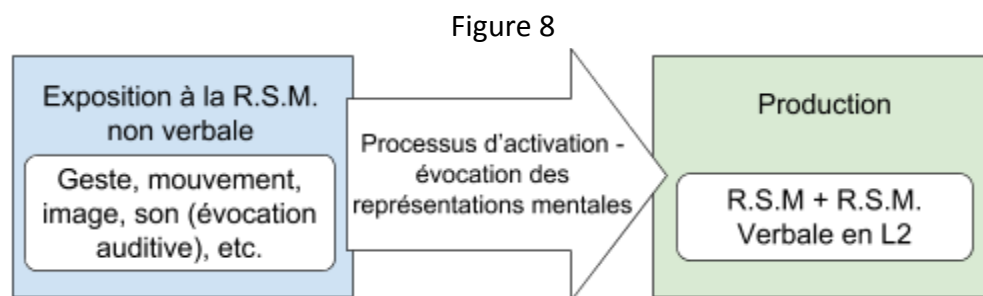


Ici, au même temps que nous accordons la représentation kinesthésique et iconique (voie visuelle) de l'aspect allongé de la banane, nous utilisons l'expression « est allongée » (mode verbal, voie auditive), de manière qu'elles sont exposées à la représentation sensorielle multi-modale ; en utilisant la vue comme sens perceptif pour activer une représentation enactive/iconique ; en utilisant l'ouïe comme sens perceptif pour acquérir une représentation symbolique en L2. Cette représentation (mentale) symbolique en L2 s'associe à la représentation enactive/iconique déjà activée. En ce moment, le moment de l'exposition (pre-tâche) aux R.S.M-M. elles peuvent au même temps dérouler le processus d'association, mais c'est jusqu'au moment de la tâche qu'elles peuvent démontrer qu'elles ont réussi cette association.

Concernant le moment de la tâche (association), la fille doit démontrer qu'elle connaît comment représenter le fruit quand l'on fournit une certaine représentation sensorielle (R.S.). En utilisant l'exemple de la banane, nous pouvons exposer la fille à une R.S. à côté d'une production verbale en L1 ; nous faisons la séquence de la figure 7 et elle doit la représenter de

manière qu'elle démontre avoir associé la R.S. avec la langue 2, d'autre, au niveau de représentations mentales, cela serait une association enactive, iconique ou symbolique en L1 avec une représentation mentale symbolique en L2. Plus graphiquement, une fille fait le mouvement pour représenter une banane et l'autre fille dit "c'est une banane".

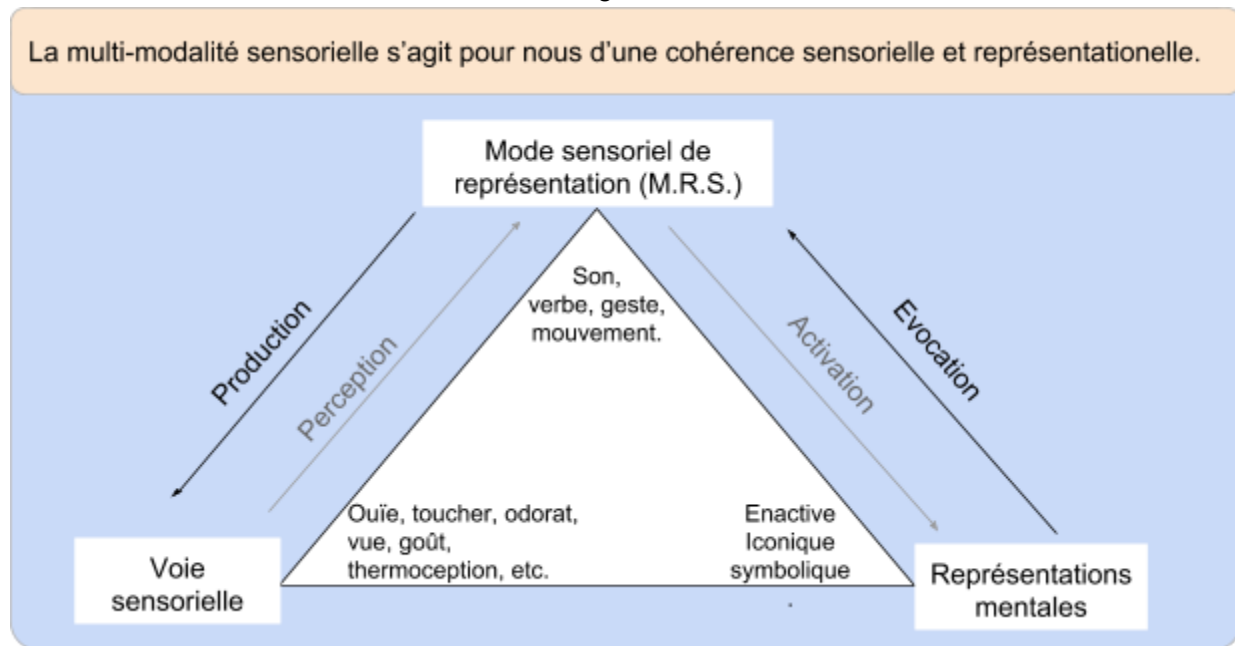
Autrement, nous pouvons le dire « quiero ver la forme allongée de la banane », elle peut donc illustrer la forme de la banane en utilisant le mouvement ; dans ce cas-là, c'est l'exposition à la représentation verbale en L2 laquelle nous mène à une production d'une représentation enactive, c'est-à-dire que c'est la direction inverse. La figure ci-dessous nous montre les types d'exposition qui nous mène à certaines productions.



Le troisième moment (production sensorielle multi-modale) se distingue du moment précédent parce qu'elles commencent à utiliser les R.S.M-M. dans le contexte de la tâche pour atteindre le but du jeu ; deviner les fruits (dire le nom des fruits en L2) à partir de l'exposition aux R.S.M-M. En d'autres mots, c'est la tâche (le jeu pour les apprenantes) celle qui mène les filles à employer les R.S. et la production orale en FLE (R.S. verbales) dans une certaine situation de la vie réelle ou vraisemblable. La production des R.S. n'est pas isolée de la production orale en L2, c'est pour cela que les apprenantes emploient les deux au même temps, la fille A dit « est allongé » à la fois qu'elle emploie le mouvement pour représenter la banane ;

nous parlons de multi-modalité sensorielle parce que la fille A fait référence à un mode de représentation sensorielle (le kinesthésique) à côté d'un autre mode de représentation sensorielle (le verbal).

Figure 9



Troisième Unité

Dans cette unité nous avons proposé un jeu de rôles où les filles devaient imaginer que la cour était une autoroute pour y circuler tenant compte les indications des policiers. Nous avons deux rôles ; la voiture humaine, qui devait chercher les

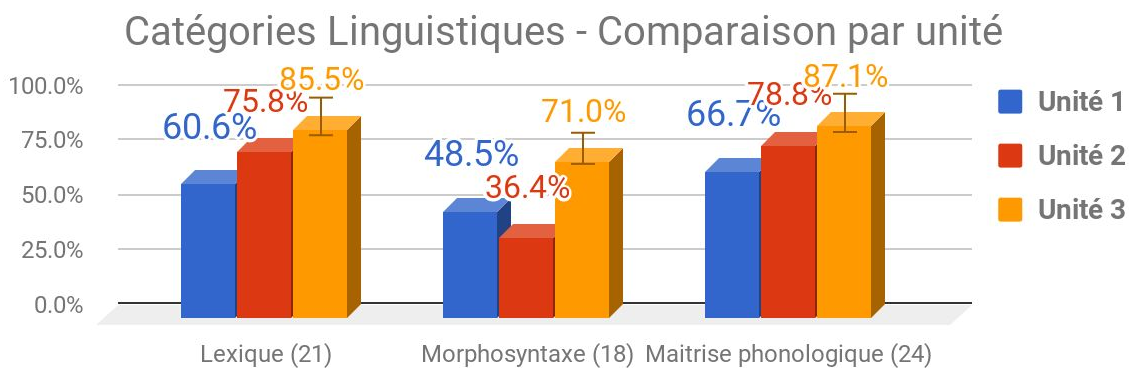


policiers et suivre leur ordre ; les policiers, qui étaient rangés de 1-15 et devaient ordonner aux voitures humaines la façon de se déplacer vers la policière suivante. Pour circuler par une partie de l'autoroute le policier pouvait demander de passer par là en sautant, en dansant, s'en

penchant, etc. Avec les filles, nous avons fait un remue-méninges sur les manières qu'on pouvait commander quelque chose comme sauter, danser, etc. Par exemple, les filles levaient un peu la main pour commander quelqu'un de sauter, par exemple.

Production orale

Après la présentation des catégories linguistiques dans les unités précédentes, nous voulons exposer les données de cette unité dans la graphique comparative suivante, pour mieux visualiser chaque catégorie au long de chaque unité :



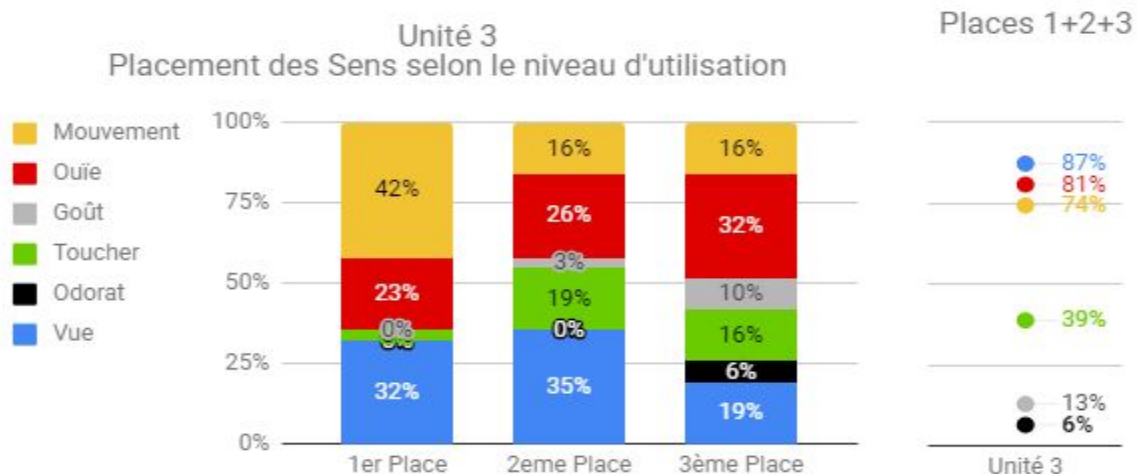
Du côté de la catégorie lexicale il est possible d'observer que nous avons eu une augmentation graduelle de chaque unité par rapport à la précédente. Nous avons déjà indiqué que la première unité n'avait pas de tâche sensorielle multi-modale mais une tâche sensorielle, et à partir la deuxième unité nous l'avons commencé à utiliser sauf que nous n'avons pas réglé l'utilisation des structures morphosyntaxiques de façon que celle-ci soit aussi clef pour réussir à la tâche.

La dernière unité a atteint des niveaux supérieurs en comparaison des autres unités, cette fois, 71 % des filles ont utilisée des structures morphosyntaxiques dans commandements tels que « levez-vous », « levez la main gauche », « penchez-vous », entre autres. Nous avons

noté que l'utilisation de la structure morphosyntaxique avec notre population, varie notamment en fonction du besoin de la structure pour réussir à la tâche, de façon que c'est la tâche qui détermine le besoin d'utiliser cette structure.

Quant à la composante phonologique, nous devons remarquer que les filles ont eu l'opportunité de pratiquer le maximum la langue parlée parce que les rôles dans la tâche le demandaient ; les 15 policiers devaient donner des ordres plusieurs fois avant d'échanger leur rôle contre les voitures humaines pour suivre les commandements après. Cette composante ne s'employait pas autant dans l'unité 2 où toutefois les filles parlaient plus que dans l'unité 1, mais qui n'était pas assez pour atteindre les niveaux de l'unité actuelle. C'est alors la tâche qui demande la fréquence d'utilisation de la langue, et ceci est remarquable dans les résultats de l'unité 3.

Emploi de sens - rubrique

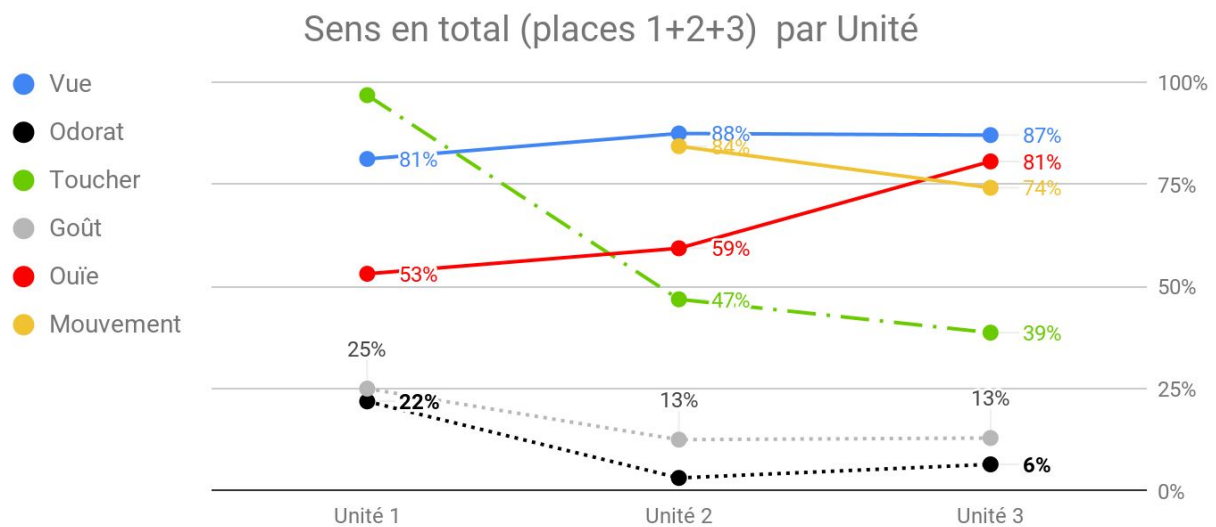


Nous pouvons remarquer que l'emploi des sens a été plus équilibré dans cette unité. Quand nous demandons aux filles pour le premier sens le plus utilisé, elles placent le

mouvement (42 %), la vue (32 %), et l'ouïe (22 %) en première place, c'est-à-dire qu'un groupe de 13 filles considèrent le mouvement comme le premier sens le plus utilisé, un groupe de 10 pour le deuxième estiment que la vue a été le premier sens le plus utilisé et enfin, un groupe de 7 élèves croient que l'ouïe a été le premier sens le plus utilisé. Si nous prenons les trois premières places ou les filles situent les sens les plus utilisés, nous pouvons remarquer que la vue (87 %), l'ouïe (81 %) et le mouvement (74 %) sont notamment les trois sens les plus utilisés selon la perception des filles.

Les données présentées en haut gardent une cohérence avec la tâche parce que sur la cour les apprenantes devaient prendre le rôle de voiture humaine et chercher les policiers (rangés numériquement) pour suivre un commandement, la recherche des policiers demandait de la vue et le mouvement. Une fois un groupe trouve le policier #1, les filles doivent écouter l'ordre pour savoir la façon qu'elles doivent se déplacer vers le policier #2, raison pour laquelle l'ouïe était indispensable. Et finalement, une fois écouté le commandement elles devaient se déplacer en levant une main, en sautant, en faisant semblant qu'elles volent, etc., cette partie de la tâche demandait des actions motrices cohérentes avec l'ordre, qui a été reçu par voie verbale.

Dans l'unité 2 nous avons remarqué des changements par rapport l'unité 1 et l'un de ces changements a été l'accroît d'un autre sens que les apprenantes commencent à utiliser à partir de cette unité-là. Pour mieux comprendre les données en haut présentées et pour permettre une vision plus globale des ceux-ci, la graphique ci-dessous nous présente une comparative de toutes les unités par rapport l'utilisation des sens, ce sont les sens situés dans la première place comme les plus utilisés :



Tout au long des unités c'est possible constater que l'ouïe a gagné de l'utilisation chez les filles. Cela veut dire qu'elles ont été exposées le plus à ce sens dans l'unité 3 que dans les unités précédentes. Ce sens a été clef si nous considérons que la seule exposition à la langue se donnait par la voie verbale, c'est alors la tâche laquelle a demandé le plus d'être exposé à la langue par cette voie. L'exposition fréquente au français de cette manière nous a permis aussi d'atteindre des meilleurs indices d'utilisation de la composante morphosyntaxique et des autres composantes aussi. Il nous faut remarquer qu'il ne s'agit pas seulement d'une exposition à la langue laquelle nous a permis d'atteindre ces résultats, mais aussi de l'exposition aux R.S.M-M. qui vont permettre de signifier la chaîne phonologique à laquelle les filles se sont exposées, c'est-à-dire, d'établir un rapport entre les représentations iconiques (image visuels et sonores) et enactives (activés par les sens) et la représentation symbolique en L2. En plus, il s'agit aussi de l'emploi des R.S.M-M. dans le cadre du jeu (la tâche) qui vont nous permettre une meilleure consolidation de la langue 2.

Dans l'écarté suivant nous présentons un rapport entre les sens impliqués dans chaque phase, l'activation, assimilation/signification et évocation des représentations mentales, et les façons dans lesquelles les apprenantes ont agi tenant compte le but de la tâche.

Multi-modalité sensorielle

Pour le jeu de rôle de l'autoroute nous avons demandé aux filles pour les commandements que les policiers peuvent donner. Elles ont proposé en espagnol ; sautez, levez la main, penchez-vous, circulez, volez, etc. Une fois délimité les ordres, je fais le mouvement au même temps que je donnais l'ordre. Elles interagissent avec la multi-modalité sensorielle de la façon suivante dans les trois moments (exposition, association, production R.S.M-M.) :

Phase	Sens impliqués ou mode de représentation	Processus au niveau représentatif	Modes de représentations	Description de l'action
Exposition / Pre-tâche	Vue Kinesthésique	Activation	Iconique Enactive Symbolique L1	Regarder le mouvement de l'enseignant
	Ouïe*	Signification / assimilation	Symbolique L2	Écouter l'ordre en français de l'enseignant
Association / Tâche	Vue Verbe	Activation	Iconique Enactive Symbolique L1	Regarder le mouvement (de l'enseignant)
		Évocation	Symbolique L2	Dire l'ordre (apprenante)
	Ouïe* Kinesthésique	Activation	Symbolique L2	Écouter l'ordre de l'enseignante
		Évocation	Enactive	L'apprenante fait le mouvement

Production R.S.M-M. et P.O. / Tâche finale	Verbe Vue mouvement	Évocation Activation	Symbolique L2 Enactive	Le groupe A dit l'ordre Le groupe A vérifie/regarde que le groupe B accomplit l'ordre.
	Ouïe* / mouvement	Activation Évocation	Symbolique L2 Enactive	Le groupe B écoute l'ordre. Le groupe B se bouge en accomplissant l'ordre.

*chaîne phonétique

Dans le moment d'exposition nous avons employé les sens tel que vue et ouïe, bien sûr que les actions spécifiques à faire à cet instant ont un rapport avec les verbes regarder et écouter. Certes, quand les apprenantes regardent le mouvement et écoutent les ordres du professeur, elles sont exposées à une représentation sensorielle multi-modale parce que nous devons produire un mouvement qu'implique maintenir la main ouverte pour montrer sa paume. À côté de cette production kinesthésique nous avons une production orale / auditive composée par une chaîne phonique, mais il est possible aussi d'ajouter un geste de "sérieux" qu'implique produire une série des mouvements avec les muscles du visage, de manière qu'en bref, nous pouvons dire que dans le moment d'exposition (pour les filles, production pour le professeur) aux productions kinesthésiques et orales ont eu lieu. Étant donné que chaque production sensorielle est lié à une représentation en commun, impliquant une cohérence sensorielle et représentationnelle, nous appelons le résultat de ces productions "représentation sensorielle multi-modale", de façon que les filles ont été exposées à une R.S.M-M. au cas de l'exemple du commandement "arrêtez".

Maintenant, il y a deux processus complémentaires ; l'activation et la signification. L'activation a lieu quand, à travers l'exposition à un certain geste ou mouvement corporel, nous

activons une représentation mentale soit iconique, enactive, ou symbolique en L1. Cette représentation mentale déjà activée est celle qui signifie la nouvelle représentation symbolique en L2. En d'autres mots, quand les filles sont en train d'écouter "arrêtez" à côté des autres productions sensorielles multi-modales, l'image sonore se trouve déjà autour d'un contexte représentationnel, de manière que ce contexte de représentations mentales activées fournisse de sens et signification à la représentation symbolique en L2.

Dans le deuxième moment (association) nous avons des processus d'activation des représentations mentales et évocation de celles-ci. Nous avons déjà exposé le processus d'activation quand nous sommes exposées aux R.S.M-M., d'autre on reçoit un stimulus pour activer des représentations mentales, puis si cette activation, dans le contexte de la tâche, nous mène à agir, nous parlerons d'évocation. Pour l'illustrer différemment, il y a une réaction après l'exposition, de manière que les filles répondent aux expositions des R.S.M-M. en la complétant, si quelqu'un lève la main en montrant la paume, quelqu'un d'autre achève la R.S.M en disant "arrêtez", le même exercice se passe en direction contraire, quelqu'un dit "arrêtez" et l'autre se bouge et fait le geste correspondant.

Pour le moment de la production, nous attendons que les filles soient capables de déployer des productions des R.S.M pour interagir avec la tâche de façon cohérente, de manière qu'à travers la langue parlée et les autres R.S.M-M. elles atteignent l'objectif proposé initialement. Le but des voitures humaines est celui de parcourir l'autoroute en suivant les ordres des policières, celui des policières est de commander et vérifier que les filles suivent les ordres de manière appropriée. Pour ce faire, un groupe des filles (les policières ; groupe A) doit évoquer des représentations mentales déjà apprises pour commander aux autres (voitures

humaines ; groupe B) de se déplacer d'une telle ou d'autre manière. Dans la figure suivante nous pouvons voir un exemple:

Figure 10



Ainsi la fille A évoque une représentation mentale qui sera matérialisé au moment de produire la représentation sensorielle (production orale) en utilisant le mode verbal, puis la fille B active une représentation mentale pour évoquer une représentation mentale (symbolique en L2) et produire une la représentation sensorielle (kinesthésique dans ce cas) qui sera vérifiée

par la fille A. Il nous faut signaler que l'exposition à la langue parlée mène non seulement à l'activation symbolique, d'autres représentations mentales peuvent aussi être activées.

Tout au long de cette unité les filles ont été exposées à la langue parlée en relation avec des R.S.M-M. et la tâche demandait aussi de leur utilisation, donc même dans le moment de production elles ont été exposées à la multi-modalité sensorielle. Ceci nous permet, d'une part, de pratiquer constamment la langue et les R.S.M-M., et d'autre part, d'interagir. Cette l'interaction entre la langue parlée et la R.S.M-M. a eu de cohérence avec le but de l'unité.

Quand nous demandons aux filles pour l'unité qu'elles ont aimé le plus dans les entretiens semi-structurés ([voir annexe 8](#)), elles affirment que celles-ci ont été les unités 3 et 2. Nous avons demandé la raison pour laquelle elles ont préféré l'unité 3, nous trouvons des points les plus fréquemment mentionnés. Le premier point c'est le mouvement; elles affirment qu'elles aiment courir, danser, sauter. Le deuxième point c'est l'amusement ; nous avons demandé si elles ont considéré les activités de cette unité comme un jeu, une tâche, une classe commune, ou une activité, bref elles croient que c'était une activité amusant. C'est possible qu'elles ne considèrent pas nos activités comme un jeu parce que le jeu est plus libre et spontané. Le troisième point c'est le lieu; elles signalent qu'elles préfèrent les activités dehors la salle de classe puisqu'elles se sont fatiguées d'être « toujours dans la salle de classe ». D'une façon, la classe hors la salle permet d'employer le sens kinesthésique et se rapproche aux activités qu'elles aiment plus. Elles aussi ont dit que c'était facile de se rappeler des ordres, nous pensons que ceci a été possible puisqu'elles-mêmes ont choisi les mouvements (la R.S.M-M.).

Conclusions

Nos réflexions et conclusions sont produit d'un processus d'intervention pédagogique, d'analyse des données et de reprise des objectifs proposés pour ce projet. D'autre, il faut prendre en considération que nous travaillons avec une population particulière dans un contexte particulier, raison pour laquelle les processus d'enseignement et d'apprentissage en FLE peuvent être changeants, et c'est pour cela que nous ne pouvons pas déterminer que ces résultats et conclusions seront les mêmes si on applique un projet de ce genre sur un contexte et population différente.

Par rapport à l'objectif général de ce projet et en considération des résultats en haut présentés, nous pouvons dire que tout porte à affirmer que l'utilisation des multi-modalités sensorielles dans le cadre du TBLT dans notre projet a eu une incidence notamment positive. Nous pouvons signaler que non seulement les indices de production orale ont beaucoup amélioré au déroulement de cette proposition, mais les filles se sont intéressées, se sont impliquées et ont participé d'une manière plus proactive et propositive.

La première unité nous sert de contraste contre les dernières unités puisque nous nous sommes rendu compte que ce que nous avons initialement proposé dans la salle de classe s'éloignait des résultats attendus. De cette manière, la première unité nous a appris sur les manières qu'on ne devait pas orienter la classe, plus précisément, les filles ont été celles qui nous ont appris sur les manières de diriger la tâche, employer les sens et rendre possible un

environnement adéquat pour l'apprentissage. Nous pouvons affirmer cela parce qu'il fallait d'observer les relations des filles et la façon d'interagir avec leur environnement pour que nous implémentions des changements pertinents et commencer à travailler avec le mouvement et le jeu, par exemple. Nous allons donc exposer le contraste entre les unités depuis l'optique de la tâche, la pédagogie active et la multi-modalité sensorielle.

En ce qui concerne la tâche, celle-ci nous a permis de mieux structurer et organiser la proposition et la mise en œuvre de notre projet. Les trois moments de la tâche nous ont servis pour mettre en branle la multi-modalité sensorielle encadrée dans une atmosphère active. La pre-tâche, la tâche et tâche finale équivalent aux moments d'exposition, association et production tant à la langue qu'aux représentations sensorielles multi-modales. Nous avons été capables, donc, d'établir un rapport cohérent entre la tâche, la multi-modalité sensorielle et la production orale en termes organisationnels.

Au début nous étions incapables de proposer une tâche cohérente et attirante pour les filles puisque celle-ci ne considérait pas leur contexte, goûts ou besoins. Nous avons pu donc constater que plus une proposition de classe (matérialisée dans la tâche) se rapproche à leur contexte et à leurs besoins (le besoin de s'amuser, toucher, se bouger, expérimenter ; des besoins naturelles aux enfants), plus attirante se rend la proposition et il est plus possible que les apprenantes puissent s'intéresser, s'impliquer, et y participer, pour ainsi être suffisamment motivées afin de focaliser leurs sens et attention vers l'accomplissement du but de la tâche (du jeu pour les filles). Les unités où nous avons réussi (2 et 3) sont celles dans lesquelles nous avons considéré ces aspects puisque la première unité nous a forcé à repenser notre travail

pédagogique.

La pédagogie active nous a guidé pour chercher des stratégies qui nous mènent à gagner de l'intérêt, participation et implication chez les filles. Mais aussi, celle-ci nous a permis d'établir un environnement d'apprentissage, ou nous dirons plutôt, un environnement expérientiel qu'en d'autres mots signifie une atmosphère où elles peuvent exprimer leurs besoins, co-construire une tâche cohérente avec leur contexte et par conséquence, participer et s'impliquer. Les filles ont, dans les deux dernières unités, participé dès le remue-méninges où elles proposent des façons pour représenter sensoriellement quelque chose jusqu'à l'aboutissement de la tâche (la tâche finale) où elles font des productions orales et représentationnelles (multi-modales) pour accomplir le but initialement proposé ; deviner un fruit, circuler par l'autoroute.

Quant à la multi-modalité sensorielle nous pouvons résoudre qu'au moment d'employer des sens de façon séparée, les filles elles-mêmes démontrent manque de concentration et peu d'intérêt vers l'activité. Dans le diagnostic du problème nous avons considéré que le problème à résoudre dans notre population c'était le manque d'autres expériences sensorielles pour appréhender le monde et pour le connaître et interagir avec lui. C'est pour à cause de cela que nous avons initialement mené la première unité vers l'expérience multisensorielle, mais dans cette unité-là nous nous sommes rendu compte qu'il fallait concevoir cet expérience d'une autre manière.

Une fois nous avons dirigé notre projet vers la multi-modalité sensorielle, les apprenantes ont démontré plus d'attention, avec leurs sens focalisés vers le jeu. Tel que les neurosciences indiquent, nos résultats signalent que les différents sens impliqués dans une

même tâche (sensorielle multi-modale) et avec un but spécifique, nous mènent à une connaissance plus riche de notre environnement et par conséquent (dans ce projet) de la langue pour interagir avec l'autre. Nous avons mentionné que tout porte à croire qu'il y a une force intrinsèque chez les filles qui les mène à explorer le monde extérieur en utilisant leurs sens, ceci correspond à ce que Not affirme; l'élève porte en soi les moyens de sa formation (Zubiría, 2006). L'apprentissage par l'expérience sensorielle multi-modale est donc naturelle à l'être humain. Tel que l'indique François Le Corre, le monde n'est pas unisensorielle mais « multisensorielle et systématique » (Ropert, 2018), une perception sensorielle peut donc influencer une autre perception. Dans nos mots, le corps est multisensoriel mais le concevant en unité avec l'esprit et la psychologie de chacun, nous pouvons dire que cette interconnexion fait de nos sens une unité sensorielle multi-modale ; c'est l'interaction des sens, esprit et des aspects psychologiques, qui sont à la quête du repérage du monde extérieur pour l'appréhender et interagir avec lui.

Tout indique que la variation dans l'utilisation des sens pour telle ou telle tâche dépend de la tâche elle-même et du profil de l'apprenant, c'est-à-dire, ses intérêts, besoins et sa propre configuration cognitive, expérientielle, émotionnelle, etc. C'est mieux que le pouvoir de choix sur les moyens de représenter quelque chose reste aux apprenants, puisqu'ils vont stratégiquement employer une multi-modalité la plus cohérente avec la logique interne de l'apprenant.

Il nous faut donc aussi concevoir toute notre pratique pédagogique en tant qu'une unité, puisque un élément n'a de sens qu'en contexte, c'est-à-dire, par ses rapports avec les autres éléments. La multi-modalité sensorielle dans notre projet et notre population s'est servie

de l'atmosphère participative qui nous a permis la pédagogie active et de la structure organisationnelle tiré du TBLTL. La tâche sensorielle multi-modale est conçue pour nous comme une unité de sens-action dans laquelle «j'ai un but cohérent avec ma réalité, je connais les moyens pour y parvenir et j'y agis». La façon dont nous avons employé la multi-modalité sensorielle a été en fonction du temps disponible, puisque nous n'avons que trois heures et demie par unité. À mode de suggestion, nous pensons qu'il est possible d'enrichir la multi-modalité sensorielle de divers manières, par exemple, en utilisant des petites histoires que les apprenantes déjà connaissent à côté d'une narration kinesthésique-gestuelle-visuelle (images), pour la production c'est possible de prendre des extraits et "jouer" à construire l'histoire par groupes et que l'ensemble des groupes puissent s'unifier pour jouer et raconter l'histoire complète.

Recommandations et limitations

En ce qui concerne les limitations du projet, il faut remarquer qu'au début nous avons proposé de travailler les expériences sensorielles pour encourager la production orale en FLE. Toutefois, étant donné que l'attitude (manque d'intérêt, participation, implication) chez les filles vers la classe n'améliorent pas, il nous a fallu de dérouter la proposition initiale vers la multi-modalité sensorielle dans le cadre du travail par tâches et la pédagogie active. Ce changement nous a impliqué d'ajouter le sens kinesthésique et inviter aux filles à participer de la construction (en termes des moyens) de la tâche à partir de la deuxième unité. Par conséquence, les données à ce respect doivent être analysées considérant les implications des changements et éléments intégrés à partir la deuxième unité.

Pour ceux intéressés à répliquer ce projet de recherche, il est important de considérer quelques aspects d'ordre méthodologique et organisation des données. Quant à la proposition des catégories d'analyse, elles doivent répondre aux objectifs et doivent être délimitées. Enfin, les instruments doivent aussi répondre aux catégories d'analyse et aux objectifs.

Références Bibliographiques

Amégan, S. (1993). Pour une pédagogie active et créative. PUQ

Barth, B. M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, 66(1), 46-58.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction* (Vol. 59). Harvard University Press.

Charaudeau, P., Maingueneau, D., & Dictionnaire, D. (2002). *'Analyse du Discours*. Paris: Éditions du Seuil.

De l'Europe, C. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (p. 106). Paris: Didier.

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.

Fonseca Ayala, M. (2013). Mise en oeuvre de la pédagogie de projet afin d'améliorer la production orale des apprenants de français de la Licence en Langues Étrangères à l' Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (21), 119-130.

Fromm, E. (1951). *El lenguaje olvidado*. Introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas, Buenos Aires (Hachette) 1960.

Fulkerson, M. (2014). Explaining multisensory experience. In *Consciousness inside and out: Phenomenology, neuroscience, and the nature of experience* (pp. 365-373). Springer, Dordrecht.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. *Metodología de la Investigación*. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Liceo Femenino Mercedes Nariño, (2014). Manual de convivencia

Moreno Fernández, F., & FERNANDEZ, F. M. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*.

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

Nicole Mazô-Darné, « Mémoriser grâce à nos sens », Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXV N° 2 | 2006, 28-38.

Repert, Pierre (2018) Ces quatre sens que vous ne connaissez pas (En ligne). <https://www.franceculture.fr/sciences/de-cinq-sens-a-neuf-sens> (page consultée le 8 octobre 2018)

Stoffers, M. (2011). Using a multi-sensory teaching approach to impact learning and community in a second grade classroom.

Richer, J. (2011) Recherche-action et didactique du FLE, Université de Bourgogne, France.

Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.

Robert, J. P., & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Editions Ophrys.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.

Tagliante, C. (2006). L'évaluation et le Cadre européen commun. *Le français dans le monde*, 344, 25-27.

Trendel, E. (2008). *Projet interculturel à l'école primaire de Mayotte et apprentissage de l'argumentation orale* (Doctoral dissertation, Université de la Réunion).

Jean, D., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., MARCELLESI, J. B., & Mével, J. P. (1973). Dictionnaire de linguistique. Paris: Librairie Larousse.

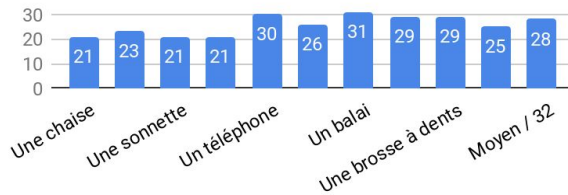
Van Thienen, K. (2009). Une approche basée sur la tâche.

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning.

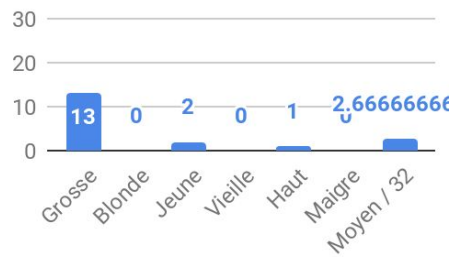
Annexes

Annexe 1

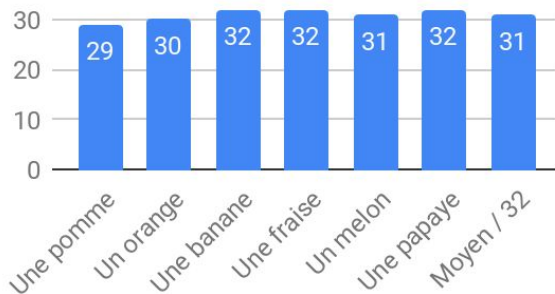
1. Dans quel ordre se présentent les objets suivantes?



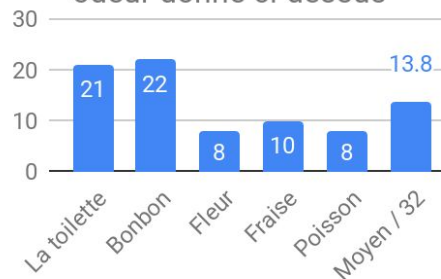
2. Cochez la caractéristique correspondant de la personne.



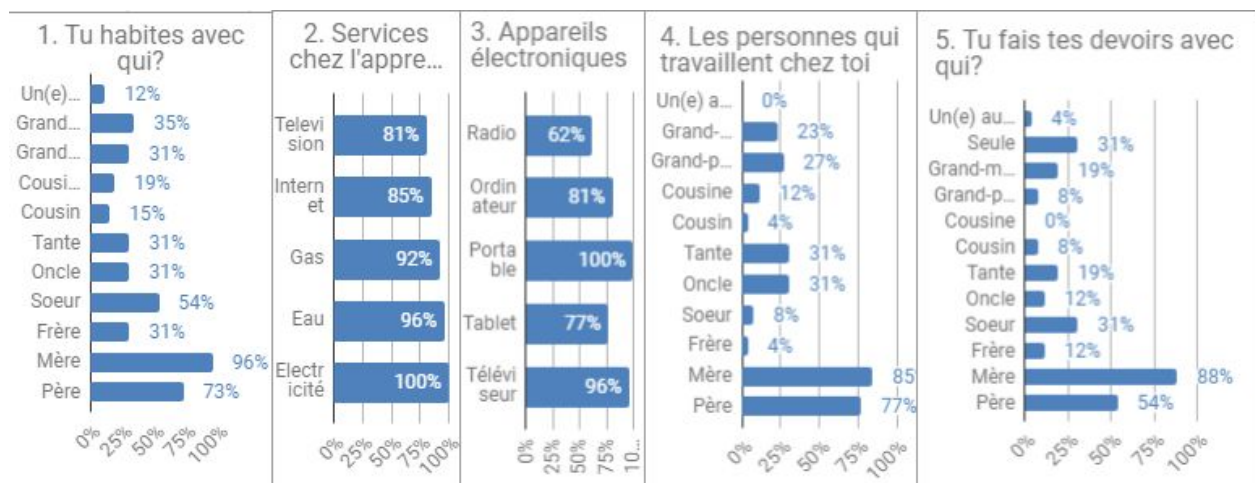
3. Liez le fruit au mot adéquat.



4. Associez l'image avec un odeur donné ci-dessus



Annexe 2





Annexe 3

Carnet de terrain (extrait)	
Date: 15 Août 2017	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Stagiaire :SERGIO URIBE G	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
Objectif de la séance : Textos líricos : Calligrammes (Espagnol)	LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

OBSERVATION (Description/narration)		Sujet, concept, catégorie	Analyse (Causes / Conséquences)	CONTRIBUTION AU PROJECT (Questions / Décisions)
1	...le professeur les rappelle le début d'une chanson (sans la chanter, mais par le titre, ou en disant le commencement de la chanson) et elles commencent très encouragées à chanter.	Sens: L'ouïe	Elles participent à cause du souvenir des chansons. Le P les active une action à travers la parole, c'est ainsi qu'elles commencent par chanter. C'est une façon indirecte d'interagir plus efficacement et de les mettre en participant toutes ensemble, au même temps. On s'épargne de demander chacune.	Les formes, les couleurs, les chansons sont liées au projet en tant que ressources sensoriels. Cette sorte d'expérience se rendre plus attirant pour elles.
2	Le P demande de faire plus de calligrammes avec d'autres chansons. Presque toutes travaillent.	Sens: L'ouïe	C'est bien de montrer l'activité premièrement. Le P la fait et d'après les filles la font. C'est mieux de démontrer que d'expliquer.	S'il s'agit de travailler avec le sens du Ouïe. On pourra faire une liste des chansons qu'elles connaissent déjà pour le travailler en français.
3	Elles peignent le calligramme, Presque toutes sont concentrées en cette tâche.	Sens: Vue-moteur	Quand elles peignent c'est notable que c'est une activité qu'elles aiment. Les E parlent entre elles pendant qu'elles peignent mais elles gardent l'ordre.	

Annexe 4

Carnet de terrain (extrait)				
Date: 13 Septembre 2017			UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
Stagiaire :SERGIO URIBE G			PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA	
Objectif de la séance :			LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO	
OBSERVATION (Description/narration)		Sujet, concept, catégorie	Analyse (Causes / Conséquences)	CONTRIBUTION AU PROJECT (Questions / Décisions)
1	Avant d'entrer à la salle de classe un groupe des filles étaient à côté de moi et une me demande de deviner l'objet qu'elle tient dans ses mains. Quand elle ouvre la main je vois un objet collant et elle me	Sens: toucher-mot eur	Tenant compte le diagnostic initial par rapport aux sens, on peut constater que les filles ont des expériences sensorielles plus riches dehors la salle de classe, et spécialement quand elles sont en train de partager la pause de récréation avec les autres camarades.	Comment utiliser les sens dans la salle de classe pour qu'ils génèrent le même enthousiasme?

	demande de le tenir dans ma main, elle veut que j'expérimente sa texture.			
2	Quand nous étions en train d'entrer je trouve que plusieurs filles ont pris des crayons et des stylos pour frapper les tubes de la table et les faire sonner.	Sens: l'ouïe - motrice		

Annexe 5

Carnet de terrain (extrait)				
Date: 25 Août 2017			UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
Stagiaire :SERGIO URIBE G			PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA	
Objectif de la séance : Pratique des épreuves (Calendario Matemático)			LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO	
OBSERVATION (Description/narration)		Sujet, concept, catégorie	Analyse (Causes / Conséquences)	CONTRIBUTION AU PROJECT (Questions / Décisions)
1	Il y a des chats et des mandalas peints et collés sur le mur.	Sens: Vue-moteur	C'est évidente que l'activité de peindre est courante. En plus les cours précédents montrent le même signe, les élèves colorient beaucoup	Comment peut-on employer d'autres sens pour éviter des activités répétitifs?
2	Elles travaillent sur un cahier et sont bien concentrées avec cela.	Sens: Vue	Les filles sont intéressées à montrer leur camarades ce qu'elles ont fait. Partager c'est important pour elles. Il semble que de cette manière elles veulent être reconnues.	
3	Une apprenante demande à une autre « Vous l'a fait comment? » Elles montrent à ses copines les dessins qu'elles ont fait, et de même, elles s'intéressent de voir les dessins de ses camarades. En suite elles se bougent de leur place. Une fille me montre un dessin.			

Annexe 6

Carnet de terrain (extrait)				
Date: 25 Avril 2018			UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
Stagiaire :SERGIO URIBE G			PRACTICA ASISTIDA	
Objectif de la séance :			LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO	
OBSERVATION (Description/narration)		Sujet, concept, catégorie	Analyse (Causes / Conséquences)	CONTRIBUTION AU PROJECT (Questions / Décisions)
1	Un groupe de 5 ou 6 filles viennent en courant, elles une poursuit les autres pour les frapper avec une balle.	Sens: Kinesthésique	Tenant compte les observations précédents, la plupart des filles partagent divers jeux qui demandent du mouvement. On pourrait peut-être associer le mouvement à l'amusement chez elles.	Ajouter le mouvement pour la prochaine unité.
2	Quand je les ai communiqué la tâche; Une copine s'est perdue et il faut reconnaître ses habits en utilisant le toucher. Plusieurs de commentaires ont jailli « ici personne ne se perd jamais » , « moi, je ne m'ai jamais perdue » , « ça ne se passe pas ».	Tâche	À ce point je me suis rendu compte que nous n'avons pas eu l'opportunité de permettre aux filles de participer pour que la tâche soit plus intéressante pour elles.	La tâche doit être pour les filles plus liée aux expériences proches à elles. L'utilisation du sens doit être cohérent avec la tâche

Annexe 7

Annexe 5: Carnet de terrain (extrait)	
Date : 4 Avril 2018	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Stagiaire : SERGIO URIBE G	PRACTICA ASISTIDA
Objectif de la séance : Identifier les matériaux	LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

OBSERVATION (Description/narration)		Sujet, concept , catégorie	Analyse (Causes / Conséquences)	CONTRIBUTION AU PROJECT (Questions / Décisions)
1	On a fait un petit jeu pour bien connaître les instructions, telles que; fermez les yeux, levez la main, levez-vous, asseyez-vous, touchez l'objet, imaginez que vous portez.	Instruction	Elles démontrent facilement s'engager aux activités par rapport au mouvement.	Il y a beaucoup d'instructions pour gérer dans une seule classe et le temps si limité.
2	Ensuite je leur ai dit qu'on va deviner le matériel qu'elles auront sur la table. Elles doivent donc, partager le matériel. D'après elles ferment les yeux, je leur donne le morceau du matériel et leur demande de lever la main à celles qu'ont de la laine.	Instruction - Sens	C'est tellement difficile à les maintenir les yeux fermés parce que pas toutes suivent l'instruction tout de suite.	En s'agissant du toucher, il ne faut pas strictement de maintenir les yeux fermés, puis qu'il s'agit d'une intégration sensorielle. Tenant compte les autres séances, l'expérience sensorielle est plus efficace quand il y a du mouvement dans la classe. Par exemple, si on demande de passer un vêtement à une autre fille.
3	Il y avait des vêtements plus courantes d'écouter chez elles, comme casquette, chemise, bonnet, gant, etc.		La tâche est devenue une tâche d'identification du vêtement	

Annexe 8

Entretien Semi-structuré (extrait)		
Date : 10 Octobre 2018		UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Stagiaire : SERGIO URIBE G		PRACTICA ASISTIDA
Objectif de la séance : Dialoguer avec les filles		LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
Q .	Contextualisation	Nous avons rappelé aux filles de quoi il s'agissait chaque unité, puis nous les avons demandé les questions suivantes, quelques questions ont jailli du dialogue.
1	Quelles unités elles ont aimé le plus et pourquoi?	La meilleure unité a été pour la plupart des filles, l'unité 3 . Parce que "no teníamos que escribir" "...salimos del salón", "...Camila (prénom changé) baila chistoso" "fue chistoso", "...aprendimos penchez-vous, dansez, volez, levez la main, etc.", "parecía un juego". Ells aussi ont aimé l'unité 2 parce que "me gusta adivinar", "era fácil (de acordarse de las frutas) ... las frutas son iguales (al español)"
2	Avez-vous considérée les activités de cette unité comme un jeu, une tâche, une classe commun, ou une activité?	1. N'est pas un jeu mais il est pareil au jeu. 2. N'est pas un jeu parce qu'elles n'ont jamais joué à quelque chose pareil. 3. C'est amusant. 4. "... cansada de estar en el salón"
3	Question émergente: Qué pasó en la actividad de la ropa (unité 1?)	L'unité 1 "...¿Cómo iban a decir que se perdió una niña si aquí no se pierden?" ... "no me acordaba de los nombres (de los vestidos al tocarlos)", "no dejaban escuchar", "Juliana (prénom changé) hacía trampa"

Annexe 9

Universidad Pedagógica Nacional
Département de Langues
Licence Espagnol Langues-étrangères.
PROJET DE RECHERCHE
Enquête Sensorielle



La siguiente encuesta de carácter anónimo tiene como objetivo llevar a cabo un diagnóstico de las estudiantes con respecto a elementos relacionados con las siguientes dimensiones: social, cultural, educativa y afectiva. De esta manera, los datos aquí proporcionados no tendrán una final diferente que brindar información para la investigación que se está desarrollando en torno al aprendizaje del francés lengua extranjera.

Edad: _____

Por lo general, dentro de las actividades en clase de Español, Inglés o Francés has tenido que:

1. Probar un alimento para describir su sabor

- ☐ Nunca ☐ 4 o más veces
☐ 1-3 Veces

2. Oler un aroma para describirlo o identificar qué objeto es

- ☐ Nunca ☐ 1-3 Veces ☐ 4 o más veces

3. Moverse y describir los movimientos que haces.

- ☐ Nunca ☐ 4 o más veces
☐ 1-3 Veces

4. Ver una imagen (la parte de un objeto, por ejemplo) para adivinar qué objeto es

- ☐ Nunca ☐ 4 o más veces
☐ 1-3 Veces

5. Tocar un objeto para describirlo y/o identificar qué objeto es

- ☐ Nunca ☐ 4 o más veces
☐ 1-3 Veces

6. Escuchar un sonido para identificar qué o quién produce el sonido

- ☐ Nunca
☐ 1-3 Veces
☐ 4 o más veces

Annexe 10

Prénom:

Nom:

Cours:

Date:

DIAGNOSTIC FLE

1. Dans quel ordre se présentent les objets suivantes?



Une porte



Une chaise



Une toilette



Un aspirateur



Une imprimante



Un réveil



Un balai



Un téléphone

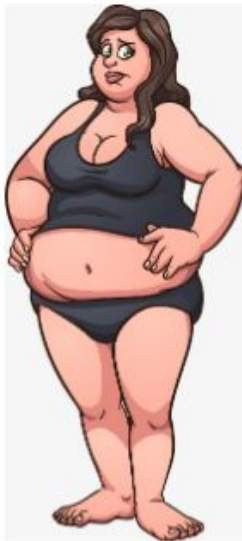


Une sonnette



Une brosse à dents

2. Cochez la caractéristique correspondant de la personne.



Grosse

Blonde

Jeune

Vieille

Haut

Maigre

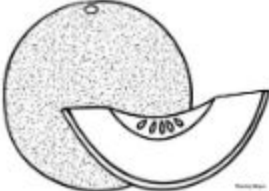
Prénom:

Nom:

Cours:

Date:

3. Liez la fruit au mot adéquat.

	Une pomme	
	Un orange	
	Une banane	
	Une fraise	
	Un melon	
	Une papaye	

4. Associez l'image avec un odeur donné ci-dessus:

Agréable, agressif, aigre, amer, aromatique, fétide, sucré, délicieux, désagréable, doux, fort, frais.