

*Le développement de quelques compétences
langagières chez les étudiants de la langue française à
l'université à la lueur des Intelligences Multiples*

Dr. Manal Mounir

Maître de conférences de Curricula et de Méthodologie du FLE

Le développement de quelques compétences langagières chez les étudiants de la langue française à l'université à la lueur des Intelligences Multiples

Dr. Manal Mounir

Sommaire :

La maîtrise d'une langue étrangère est devenue indispensable pour chaque citoyen dans notre époque contemporaine. Développer les quatre compétences des apprenants en Français est souvent l'objectif affiché et revendiqué par les enseignants de Français langue étrangère (FLE).

En Egypte, l'enseignement et l'apprentissage de la langue française trouvent des difficultés dans les différents cycles d'enseignement. La plupart des recherches affirment que l'enseignement de ces compétences rencontre des difficultés multiples. La chercheuse a remarqué que les compétences langagières chez ses étudiantes ont besoin d'être améliorées.

Le support théorique des intelligences multiples, défini par Howard Gardner, donne à l'enseignant un cadre lui permettant d'organiser son enseignement pour offrir à chacun de ses étudiants la possibilité d'entrer dans l'apprentissage de la connaissance visée.

Face à l'hétérogénéité des étudiants, souvent présentée comme un frein aux apprentissages, le prisme des intelligences multiples peut apporter un éclairage nouveau et enrichir les pratiques de différenciation.

Après l'expérimentation, la chercheuse a constaté que le programme enrichissant a pu développer quelques compétences langagières chez les étudiantes de l'échantillon, grâce à l'utilisation des intelligences multiples.

La chercheuse peut conclure que l'utilisation des intelligences multiples est digne d'avoir une place importante dans notre système éducatif.

les mots clés: Compétences linguistiques - Langue française - Intelligences multiples.

تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلاب اللغة الفرنسية في ضوء الذكاءات المتعددة د. منال منير

أصبح اتقان لغة أجنبية من الضروري لكل مواطن في الأزمنة المعاصرة. بالتالي فإن تنمية المهارات الأربع المتعلمين باللغة الفرنسية هدف أساسي وجوهري يطالب به معلمي اللغة الأجنبية الفرنسية.

في مصر، يواجه تعليم وتعلم اللغة الفرنسية العديد من الصعوبات في مراحل التعليم المختلفة. وهو ما تأكده معظم الأبحاث التي أثبتت أن تدريس هذه المهارات تواجه صعوبات متعددة. ولقد لاحظت الباحثة أن المهارات اللغوية لدى طالبات الفرقة الأولى قسم اللغة الفرنسية، بحاجة إلى مزيد من الاهتمام لتنميتها وتحسينها.

نظرية الذكاءات المتعددة التي يحددها هوارد غاردنر تعطي المعلمين إطارا لتنظيم التدريس لتهيئة الفرصة للطلاب للوصول إلى تعلم أفضل. غالبا ما يكون عدم تجانس الطلاب عقبة في طريق التعلم، ولكن يستطيع منظور الذكاءات المتعددة تسليط الضوء من جديد وتعزيز ممارسات التميز. بعد إجراء التجربة، وجدت الباحثة، من خلال استخدام الذكاءات المتعددة، أن البرنامج الأثرائى تمكن من تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الطلاب عينة البحث.

وتعتقد الباحثة أن نجاح الدراسة التجريبية يرجع إلى سببين: استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية، وتطبيق الأنشطة المختلفة والمتنوعة خلال تنفيذ البرنامج. ويمكن للباحثة التأكيد على أن استخدام الذكاءات المتعددة يستحق أن يكون له مكانا هاما في نظامنا التعليمي.

الكلمات المفتاحية : المهارات اللغوية - اللغة الفرنسية - الذكاءات المتعددة.

Introduction :

La maîtrise d'une langue étrangère est devenue indispensable pour chaque citoyen dans notre époque contemporaine.

Nous pouvons dire que les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langues. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage :

Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication, où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.

Le français fonctionnel est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication. Dans l'approche communicative, la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structure, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale, qui ne serait en réalité qu'une des composants d'une compétence plus globale : la compétence de communication.

La communication en langue française suppose la capacité de se construire son langage, de développer l'intelligence, le langage est au service de la pensée logique qui se construit à partir de verbalisations et d'échanges oraux. L'objectif est de faire de l'élève un être de communication à l'aise, dans n'importe quelle situation.

Les quatre compétences de la langue (l'expression orale, la compréhension de l'oral, l'expression écrite, la compréhension de l'écrit) ont la même importance et l'enseignement de ces compétences occupe une place primordiale de nos jours.

En effet, pour bien communiquer en français correct, il faut que l'apprenant maîtrise ces compétences, où il se contente de comprendre ce qu'il entend et lit pour pouvoir exprimer ses idées, ses opinions, ses sentiments. À l'université, la pratique de ces compétences est nécessaire dans toutes les disciplines et dans de nombreuses situations.

En Egypte, l'enseignement et l'apprentissage de la langue française trouvent des difficultés dans les différents cycles d'enseignement. La plupart des recherches affirment que l'enseignement de ces compétences rencontre des difficultés multiples.

Au cours de l'expérience professionnelle de la chercheuse, en tant que maître de conférences dont la 1^{ère} langue enseignée est la langue française, la chercheuse a observé que les compétences langagières chez les étudiantes ont besoin d'être

améliorées. La plupart des étudiantes ont une incapacité de reformuler un passage ou même une idée en français correct. La timidité empêche certaines d'entre elles de s'exprimer à l'aise en français.

La chercheuse a effectué des visites de classe pour évaluer leur travail, elle a remarqué que leur niveau est faible et les professeurs n'utilisent pas les activités qui aident les élèves à améliorer leurs compétences.

La nécessité de faire parvenir tous les étudiants à un niveau de compétences suffisant pour vivre dans un monde plus complexe oblige à prendre en compte chacun des étudiants dans sa différence.

Le support théorique des intelligences multiples, défini par Howard Gardner, donne à l'enseignant un cadre lui permettant d'organiser son enseignement pour offrir à chacun de ses étudiants la possibilité d'entrer dans l'apprentissage de la connaissance visée.

Face à l'hétérogénéité des étudiants, souvent présentée comme un frein aux apprentissages, le prisme des intelligences multiples peut apporter un éclairage nouveau et enrichir les pratiques de différenciation. Il ne s'agit pas d'un modèle à suivre de façon impérative mais d'un cadre permettant d'organiser son projet d'enseignement.

Selon Safier (2003), l'enseignement des langues étrangères procure une multitude d'occasions pour utiliser la théorie des intelligences multiples.

Les étudiants apprennent de manière différente, c'est une évidence pour la plupart des psychologues, mais moins pour les enseignants. La théorie des intelligences multiples prouve que chaque personne est unique dans ses capacités à apprendre, à raisonner, à s'adapter de manière efficace aux situations de son environnement, à tirer parti de l'expérience (Hourst, 2006).

La chercheuse présente quelques études valorisant l'apport des intelligences multiples dans l'enseignement des langues.

Thomas R. Hoerr, dans son ouvrage *Intégrer les intelligences multiples dans votre école* (2002), traite de l'initiation des enseignants de l'école New City de Saint-Louis dans le Missouri à la théorie des intelligences multiples, des activités mises en œuvre par l'équipe des enseignants. Sont abordés le développement des adultes, l'évaluation, et les défis auxquels doivent faire face les leaders dans leur tentative pour introduire des changements significatifs et durables.

Bruno Hourst, dans son ouvrage *À l'école des intelligences multiples* (2006), commente et analyse la théorie développée par Howard Gardner dans les Intelligences multiples et propose des applications pratiques pour introduire cette théorie dans l'enseignement et développer les différentes facettes de l'intelligence des élèves, tout en tenant compte de leurs connaissances, du programme et des ressources matérielles.

Bruno Hourst, Véronique Garas, dans leur *Guide pour enseigner autrement : selon la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner* (2009), proposent pour chaque discipline (maths, français, histoire, géographie, sciences et technologie, arts visuels, éducation musicale), un ensemble de 2 à 6 séquences visant des objectifs notionnels au programme du cycle 3.

Véronique Garas, Claudine Chevalier, Elodie Meddeb, dans leur ouvrage *Les Intelligences Multiples : une autre différenciation pédagogique* (2010), présentent l'avènement de l'expérimentation dans le champ de l'innovation de profondes mutations au sein de la communauté éducative; ce guide présente une vingtaine d'expérimentations,

et a pour ambition d'ouvrir l'accès à de nouveaux chantiers pédagogiques.

Bruno Hourst, Véronique Garas, Dominique Deve, dans leur *Guide pour enseigner autrement : selon la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner* (2011), font une présentation de la théorie des intelligences multiples du psychologue H. Gardner en éducation, ainsi que des modules de prévention de l'échec scolaire et d'expérimentations de mise en application de cette théorie.

On peut donc adapter la théorie des intelligences multiples à toute situation d'apprentissage et à tout contexte de classe.

Découvrir ses intelligences est, pour l'étudiant, porteur d'espoir vers un développement maximum de ses capacités. Il est alors en état de réveil positif qui lui permet de se consacrer aux apprentissages et accroître ses capacités cognitives.

L'enseignant faisant appel aux intelligences multiples motiverait la plupart de ses étudiants parce qu'ils sont captivés pour les leçons. L'enseignant n'étant pas le centre de la classe, est surtout là pour diriger les activités que les apprenants vont apprendre eux-mêmes en ayant recours à leurs propres intelligences.

I- Problématique de la recherche :

Partant de l'existence d'un problème qui concerne la faiblesse des compétences langagières chez les étudiantes en 1^{ère} année à l'université, département de la langue française, la recherche actuelle s'intéresse à la théorie des intelligences multiples pour faciliter l'apprentissage et aider à améliorer leurs compétences langagières.

Cette recherche vise à répondre à la question suivante :

Comment utiliser les intelligences multiples pour le développement de quelques compétences langagières chez les étudiantes en 1^{ère} année à l'université?

De cette question principale, se dégagent les questions suivantes :

1. A quel point existent les compétences langagières chez les étudiantes de l'échantillon ?
2. Quel est le programme enrichissant basé sur les intelligences multiples pour le développement de quelques compétences langagières chez les étudiantes de l'échantillon ?

3. Quelle est l'efficacité du programme enrichissant basé sur les intelligences multiples sur le développement de quelques compétences langagières chez les étudiantes de l'échantillon ?

II- Objectifs de la recherche :

La recherche actuelle vise à :

1. répondre aux besoins des étudiantes de la langue française en 1^{ère} année à l'université pour développer leurs compétences langagières.
2. élaborer un programme enrichissant basé sur les intelligences multiples pour le développement de quelques compétences langagières chez les étudiantes de la langue française.
3. mesurer l'efficacité d'un programme enrichissant basé sur les intelligences multiples sur le développement de quelques compétences langagières chez les étudiantes de langue française.

III- Importance de la recherche :

La chercheuse espère :

1. présenter les principes pratiques de l'utilisation des intelligences multiples pour le développement des compétences langagières de la langue française.
2. présenter un programme enrichissant basé sur les intelligences multiples pour le développement de quelques compétences langagières chez les étudiantes de langue française.
3. attirer l'attention des responsables du système éducatif universitaire vers l'importance de l'utilisation des intelligences multiples dans l'enseignement des langues étrangères.

IV- Limites de la recherche :

La recherche actuelle se limite à/au :

1. un échantillon d'un seul groupe expérimental : classe d'étudiantes de la 1^{ère} année, département de la langue française, à la faculté de Jeunes-Filles.
2. développement de quelques compétences langagières chez les étudiantes de l'échantillon.
3. un semestre pour appliquer le programme enrichissant.

V- Outils de la recherche :

La chercheuse a élaboré :

1. une liste des compétences langagières nécessaires que les étudiantes de la 1^{ère} année doivent posséder pour bien communiquer en langue française.
2. un programme enrichissant basé sur les intelligences multiples pour développer quelques compétences langagières chez les étudiantes de l'échantillon.

La chercheuse a utilisé :

1. un questionnaire pour déterminer le profil des huit intelligences chez chaque étudiante et une grille d'évaluation des intelligences multiples.
2. deux examens de DELF comme pré-test et post-test pour mesurer le développement des compétences langagières chez les étudiantes.

VI- Hypothèse de la recherche :

Notre hypothèse est la suivante :

Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes des étudiantes au pré-test et post-test en faveur du post-test, en ce qui concerne :

- a) *l'expression orale*
- b) *la compréhension de l'oral*
- c) *l'expression écrite*
- d) *la compréhension de l'écrit*

VII- Procédures de la recherche :

La chercheuse suit les procédures suivantes :

- consulter des études antérieures et les œuvres liées aux variables de la recherche.
- élaborer une liste des compétences langagières nécessaires aux étudiantes.
- appliquer un questionnaire pour déterminer le profil des huit intelligences chez chaque étudiante et une grille d'évaluation des intelligences multiples.
- déterminer les principes du programme enrichissant basé sur les intelligences multiples.
- préciser les objectifs du programme enrichissant basé sur les intelligences multiples.
- préparer les activités du programme enrichissant basé sur les intelligences multiples.
- appliquer le pré-test des compétences langagières aux étudiantes (version 1 de DELF).
- enseigner le programme enrichissant basé sur les intelligences multiples.
- appliquer le post-test des compétences langagières aux étudiantes (version 2 de DELF).
- analyser et interpréter les résultats.
- proposer des recommandations et suggestions à la lueur des résultats de la recherche.

Les compétences langagières :

Les quatre compétences sont utilisées, d'une part, pour parler précisément des activités de compréhension (orale et écrite) et d'expression (orale et écrite), d'une autre part pour évoquer les objectifs du cours de FLE.

Développer les quatre compétences des apprenants en Français est souvent l'objectif affiché et revendiqué par les enseignants de Français langue étrangère (FLE).

Les quatre compétences sont développées dans un même temps, de manière harmonieuse : plus ses quatre compétences se développent, plus l'apprenant progresse.

L'étude actuelle vise à développer les quatre compétences chez l'apprenant du FLE pour :

- Ouvrir le champ aux apprenants de comprendre et utiliser la langue Française dans plusieurs contextes et à plusieurs objectifs.
- Permettre aux apprenants d'utiliser la langue Française de manière pertinente.
- Motiver, encourager, à l'aide des échanges sociaux, une sensibilisation aux différents points de vue d'individu provenant d'autre culture.
- Sensibiliser les apprenants sur le rôle de la langue Française par rapport à d'autres domaines du savoir.
- Sensibiliser les apprenants aux attachements indissociables entre les langues et les cultures.

La compréhension de l'oral

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncé à l'orale, deuxièmement.

Il ne s'agit pas de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse ; il est question, au contraire, de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement.

Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en Français.

L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue.

Les objectifs d'apprentissage sont d'ordres lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs et morphosyntaxiques.

La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro.

On peut utiliser un document iconique comme support accompagnant le document sonore, son rôle est de faciliter la compréhension, et non de remplacer l'explication. Elle peut permettre aux apprenants d'identifier les personnages, les lieux et les chiffres et les aide à émettre des hypothèses concernant le contenu du document sonore avant la première écoute.

Il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants.

L'expression orale

L'un des objectifs essentiels de l'enseignement, Français langue étrangère (FLE), est de développer chez les élèves la capacité de s'exprimer dans cette langue, la production est l'une des principales étapes dans l'acquisition d'une langue. Cependant, la majorité des enseignants soulignent les difficultés des élèves à l'oral.

Les apprenants sont souvent incapables de communiquer de façon efficace dans des interactions spontanées. Dans le même sens, beaucoup d'enseignants de FLE sont unanimes pour souligner la passivité des élèves en classe, dans le sens où très peu d'apprenants prennent la parole spontanément, si ce n'est pas du tout, ainsi la pratique de l'oral en classe pose problème aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève. Or, pour ce dernier, la maîtrise de l'oral est essentielle pour la poursuite de son cursus dans l'enseignement supérieur.

Nous devons noter que « *la présence du professeur qui guide l'apprentissage, qui assure la médiation entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable* », comme nous dit Cicurel (2002).

L'expression orale consiste à s'exprimer dans des situations très diverses.

L'objectif principal, des activités pour développer cette compétence, est donc d'amener les élèves à produire des énoncés dans des situations de communication en respectant les structures grammaticales et le lexique vus en classe, la justesse phonétique, la présence du non-verbal (gestes, regards, silences, expressions du visage et du corps...) et donnant le volume de la voix-aux intonations

L'expression orale est liée aux dialogues étudiés en classe et à l'aide desquels on a travaillé la compréhension orale. L'élève a besoin de comprendre l'autre pour produire à son tour des énoncés oraux.

Il est important : de mettre les élèves en préparation des énoncés (par groupe ou individuellement) de leur faire Jouer la scène : importance des gestes, des déplacements, des regards ...

L'enseignant ne coupe pas le dialogue pour corriger mais il note les erreurs et, une fois le dialogue terminé, guidera l'élève afin qu'il se corrige seul s'il le peut. Dans le cas contraire, l'enseignant corrige lui-même l'erreur.

La compréhension de l'écrit

La compréhension d'un document écrit est liée à la lecture. En FLE, la lecture vise plusieurs compétences :

- la compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit,
- la compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document,
- la compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit.

L'objectif de la compréhension écrite est d'amener notre apprenant de manière progressive, vers le sens d'un document écrit, à comprendre et à lire différents types de texte. L'objectif principal de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit avec le temps, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire ou de prendre un article en français.

Les apprenants vont ainsi acquérir les méthodes qui leur permettront après de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite. Les phases de la compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités. Les supports doivent être variés et choisis en fonction du niveau des élèves. Ils doivent être également les plus possibles authentiques : des cartes postales, des lettres, des publicités, des catalogues, des courriers électroniques, des affiches et des prospectus...

L'expression écrite

L'expression écrite est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire. L'expression écrite ne revient pas à écrire, mais à écrire pour. C'est pourquoi les enseignants de français langue étrangère gardent à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication particulière : définir le destinataire, la fonction de la communication, et le moyen de cette communication et des circonstances spatiotemporelles, sélectionnés de manière que l'apprenant soit amené à pratiquer ce qu'il aura appris précédemment. Nous devons former nos apprenants à la production écrite de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale.

La production écrite vient après la compréhension (écrite ou orale). Les activités de production écrite doivent s'inscrire dans une situation de communication précise. On écrit pour quelqu'un et non pas seulement pour écrire (en classe de FLE).

Dans un premier temps, les productions doivent correspondre à des besoins pratiques de la vie quotidienne (écrire une lettre, remplir une fiche de renseignements...)

L'objectif principal est donc d'amener les élèves à produire des écrits liés à leur réalité quotidienne (en respectant les codes du type d'écrit et la correction de la langue).

On utilisera les supports étudiés pour la compréhension comme déclencheurs : Lire la consigne aux élèves, expliquer la situation de communication et vérifier que les élèves l'ont comprise et donner un nombre de lignes ou de phrases minimum.

Les types d'exercices pour cette compétence: carte postale ou lettre de vacances, carte d'invitation ou de réponse à une invitation, courrier électronique et fiche de renseignements

Ainsi, les compétences langagières se composent de :

- *La composante de la compétence linguistique* : c'est la capacité d'utiliser des systèmes de langue.
- *La composante de la compétence sociolinguistique* : c'est l'habileté à interpréter et à utiliser différents types de situations de communications et les règles qui s'en dégagent. Elle implique l'appropriation des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communications) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours.
- *La composante de la compétence discursive ou énonciative* : c'est savoir structurer tout type de discours dans toutes les situations.
- *La composante de la compétence stratégique* : c'est l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer la communication.

Il faut savoir qu'une situation comporte trois pôles : l'enseignant, l'apprenant, le contenu. L'enseignant doit pouvoir réaliser des interactions entre ces trois pôles.

La théorie des intelligences multiples :

Sa description

La théorie des intelligences multiples de Howard Gardner est considérée par le monde de l'éducation comme une vision pluraliste de l'intelligence humaine. Sa théorie concerne plutôt les sciences cognitives et l'enseignement des langues étrangères.

L'intelligence linguistique

L'intelligence linguistique (ou verbale) consiste à utiliser le langage pour comprendre les autres et pour exprimer ce que l'on pense. Elle permet l'utilisation de la langue maternelle, mais aussi d'autres langues. C'est aussi l'intelligence des sons, car les mots sont des ensembles de sons. Les personnes auditives ont ainsi beaucoup plus de facilité à entendre des mots que de voir et retenir des images. Tous les individus qui manipulent le langage à l'écrit ou à l'oral utilisent l'intelligence linguistique : orateurs, avocats, poètes, écrivains, mais aussi les personnes qui ont à lire et à parler dans leur domaine respectif pour résoudre des problèmes, créer et comprendre.

L'intelligence logico-mathématique

Les chercheurs en biologie, en informatique, en médecine, en science pure ou en mathématique font preuve d'intelligence logico-mathématique. Ils utilisent les capacités intellectuelles qui y sont rattachées, soient la logique, l'analyse, l'observation, la résolution de problèmes. Cette forme d'intelligence permet

l'analyse des causes et conséquences d'un phénomène, l'émission d'hypothèses complexes, la compréhension des principes pas toujours évidents derrière un phénomène, la manipulation des nombres, l'exécution des opérations mathématiques et l'interprétation des quantités. Il existe une dimension non-verbale et abstraite dans ce type de fonctionnement du cerveau, car des solutions peuvent être anticipées avant d'être démontrées.

L'intelligence musicale

L'intelligence musicale est la capacité de penser en rythmes et en mélodies, de reconnaître des modèles musicaux, de les mémoriser, de les interpréter, d'en créer, d'être sensible à la musicalité des mots et des phrases. Dès la petite enfance, il existe une capacité « brute » concernant l'aspect musical. Les virtuoses en ce domaine montrent leur intelligence en vous faisant vibrer par des nuances, des changements de rythme et d'autres variantes transmises par leur instrument de musique ou leur voix.

L'intelligence visuelle-spatiale

L'intelligence spatiale permet à l'individu d'utiliser des capacités intellectuelles spécifiques qui lui procurent la possibilité de se faire une représentation spatiale du monde dans son esprit. L'intelligence visuelle permet de créer des œuvres d'art et artisanales, d'agencer harmonieusement des vêtements, des meubles, des objets, de penser en images. Les géographes, les peintres, les dessinateurs de mode, les architectes, les photographes, les caméramans mettent à profit ce potentiel intellectuel.

L'intelligence kinesthésique

L'intelligence kinesthésique est la capacité d'utiliser son corps ou une partie de son corps pour communiquer ou s'exprimer dans la vie quotidienne ou dans un contexte artistique ; pour réaliser des tâches faisant appel à la motricité fine ; pour apprendre en manipulant des objets ; pour faire des exercices physiques ou pratiquer des sports. Les possibilités d'expression de ses émotions par le corps, de performances physiques, d'utilisation adroite d'outils, montrent la présence d'un potentiel intellectuel à ce niveau.

L'intelligence naturaliste

L'intelligence naturaliste est l'intelligence du biologiste, du botaniste, de l'écologiste, de l'océanographe, du zoologiste, de l'explorateur, du chasseur, du pêcheur et du chef cuisinier. L'individu est capable de classier, de discriminer, de reconnaître et d'utiliser ses connaissances sur l'environnement naturel, sur les animaux, sur les végétaux ou sur les minéraux. Il a une habileté à reconnaître des traces d'animaux, des modèles de vie dans la nature. Souvent les personnes chez lesquelles cette forme d'intelligence est bien développée aiment posséder

un cahier de notes d'observation ou garder leurs observations en mémoire ; elles aiment prendre soin d'animaux, cultiver un jardin et sont en faveur de l'établissement de parcs dans leur ville ; elles sont adeptes de la conservation de leur environnement.

L'intelligence interpersonnelle

L'intelligence interpersonnelle (ou sociale) permet à l'individu d'agir et de réagir avec les autres de façon correcte. Elle l'amène à constater les différences de tempérament, de caractère, de motifs d'action entre les individus. Elle permet l'empathie, la coopération, la tolérance. Elle permet de détecter les intentions de quelqu'un. Cette forme d'intelligence permet de résoudre des problèmes liés aux relations avec les autres ; elle permet de comprendre et de générer des solutions valables pour aider les autres. Elle est caractéristique des leaders et des organisateurs.

L'intelligence intrapersonnelle

L'intelligence intrapersonnelle est l'aptitude à faire de l'introspection, c'est-à-dire à revenir à l'intérieur de soi, à identifier ses sentiments, à analyser ses pensées, ses comportements et ses émotions. Cette forme d'intelligence permet de se comprendre soi-même, de voir ce qu'on est capable de faire, de constater ses limites et ses forces, d'identifier ses désirs, ses rêves et de comprendre ses réactions. C'est aussi la capacité d'aller chercher de l'aide en cas de besoin. En somme, c'est être capable de se faire une bonne représentation de soi. Cette forme d'intelligence permet de résoudre des problèmes liés à notre personnalité et de travailler sur soi. Elle fonctionne en étroite relation avec l'intelligence interpersonnelle, car pour bien fonctionner avec les autres, il faut être conscient de ses propres émotions et savoir les contrôler.

L'utilisation des intelligences multiples en pédagogie

Selon l'hypothèse de Gardner, nous possédons chacun de ces types d'intelligence, à des degrés divers, mais nous n'en utilisons principalement que trois ou quatre dans notre vie quotidienne. Notre cerveau peut cependant s'adapter à différentes situations et ainsi développer des intelligences latentes. Par exemple, nous pouvons accroître notre capacité de mémorisation à l'aide d'organigrammes qui mettent en évidence les relations entre divers concepts.

On peut enseigner aux étudiants des trucs basés sur le rythme qui leur permettent d'accéder à leur intelligence musicale latente et, ultérieurement, de la développer. On peut aussi donner aux personnes qui n'aiment pas travailler autrement qu'en équipe des moyens de se débrouiller seules et, inversement, enseigner aux gens qui préfèrent travailler seuls des techniques pour rendre le travail en équipe plus facile et plus agréable. L'intelligence devient quelque chose qui s'enseigne.

La théorie des intelligences multiples permet d'envisager l'enseignement de diverses manières. En adaptant l'enseignement aux différents types d'intelligence, on s'assure que tous les étudiants ont la chance de réussir lorsque leur intelligence dominante est mise à contribution. Il existe différentes manières de planifier l'enseignement en fonction du modèle des intelligences multiples.

Nous suggérons d'organiser des activités basées sur les huit types d'intelligence dans le programme à structure coopérative.

Les intelligences multiples associées aux activités

Caractéristiques de l'étudiant selon l'intelligence dominante	Suggestions d'activités coopératives
<p>Verbale / linguistique L'étudiant est sensible à la forme de communication utilisée et à la signification des mots. Il aime lire et porte une grande attention à la formulation du langage parlé et écrit. Il communique clairement. Sa mémoire est stimulée par les mots précis et les phrases bien construites.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ discussion en équipe ✍ lecture, analyse de texte en coopération ✍ rédaction d'une synthèse en équipe ✍ comparaison et amélioration des synthèses individuelles ✍ présentations orales ou écrites en équipe associée ou devant la classe ✍ rôles de porte-parole, de secrétaire et de lecteur
<p>Logique / mathématique L'étudiant recherche les liens Logiques et clairement identifiables entre les idées et les concepts. Il a besoin de formuler une thèse et de la soutenir par une énumération d'exemples. Il établit des séquences, catégorise et classe les éléments. Il utilise la déduction et l'abstraction.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ partage de stratégies de résolution de problème ✍ objectivation des façons d'aborder un problème en équipe (verbalisation du quoi et du comment) ✍ création de suites logiques en coopération ex : graffiti collectif ✍ discussion en coopération suivie d'une synthèse sous forme de points à retenir ou de schématisation d'idées principales ✍ rôles de responsable de la synthèse et de responsable du temps.
<p>Kinesthésique / corporelle L'étudiant ne peut habituellement s'épanouir qu'en éducation physique. Il apprend bien en utilisant son corps et par le toucher. Il a besoin de manipuler des objets concrets et s'exprime bien avec ses mains et par le mouvement. Son apprentissage et sa mémoire sont stimulés par l'utilisation de son corps.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ activités de dramatisation, jeu de rôle, pantomime ✍ activités de classe menant à des changements d'endroit ou d'équipe ✍ rôle de responsable du matériel

<p>Musicale / rythmique L'étudiant est sensible à La mélodie et au rythme. Sa compréhension et sa mémoire sont stimulées par la musique. Il aime et comprend la musique, et l'utilise pour apprendre et pour comprendre. Traditionnellement, l'école confine les activités favorisant ce type d'intelligence aux cours de musique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ utilisation de chansons pour illustrer certains concepts ✍ lecture de poèmes à voix haute en équipe ✍ utilisation de musique d'époque pour situer des événements dans le temps ✍ utilisation de musique d'autres pays pour situer géographiquement des événements ✍ utilisation de musique de fond pour augmenter La relaxation et la productivité
<p>Interpersonnelle L'étudiant est sensible aux réactions et aux besoins des autres. Il trouve agréable et facile d'apprendre avec les autres. Il a besoin d'entendre Les autres pour mieux comprendre. Il utilise les idées des autres comme tremplin à ses propres découvertes. Il facilite les relations interpersonnelles et utilise l'humour de façon appropriée pour désamorcer les conflits.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ toutes les activités coopératives favorisent ce type d'intelligence. ✍ rôles d'animateur, de vérificateur, de responsable de l'encouragement, de responsable du silence, etc.
<p>Intrapersonnelle L'étudiant a besoin de réfléchir longuement pour bien saisir. Il perçoit bien ses émotions et ses besoins en termes d'apprentissage. Il est fort en métacognition et en abstraction, et se concentre facilement quand il est seul.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ structurer les étapes du travail de façon à permettre une réflexion individuelle préparatoire ✍ une réflexion individuelle est aussi nécessaire lors de l'intégration des connaissances. ✍ utilisation du contrat d'équipe mentionnant les buts individuels de chaque membre
<p>Naturaliste L'étudiant observe des détails et perçoit des changements dans son environnement physique. Il a une grande capacité d'observation et peut se rappeler nombre de détails et de nuances. Il est sensible aux sons et aux éléments physiques de l'environnement. Il s'intéresse souvent à la nature.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ projets coopératifs basés sur l'observation ou sur la cueillette des données ✍ comparaison de résultats et de processus ✍ réflexion critique et objectivation de concepts ✍ rôles d'observateur et de responsable du journal de bord de l'équipe.
<p>Visuelle / spatiale L'étudiant est sensible aux représentations visuelles. Il comprend et mémorise mieux en voyant les objets, les images et les représentations graphiques. Il a besoin d'utiliser son imagination pour apprendre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ activité individuelle consacrée à La préparation de symboles représentant des idées ou des concepts, ou d'un aide-mémoire visuel ✍ création d'affiches en équipe ✍ création ou restructuration de bandes dessinées en équipe ✍ rôles de secrétaire et d'illustrateur

Le modèle des intelligences multiples de Howard Gardner est une approche pédagogique à privilégier afin d'établir un bon profil de classe dans le but de différencier l'enseignement en salle de classe.

Les activités d'intelligences multiples aident l'enseignant à :

- ◆ être à l'écoute de ses élèves,
- ◆ connaître les forces, les besoins et les intérêts des élèves,
- ◆ concevoir des groupes d'apprentissages (homogène et hétérogène selon l'activité),
- ◆ bâtir une relation signifiante avec ses élèves,
- ◆ assurer une bonne gestion,
- ◆ maximiser les apprentissages,
- ◆ orienter sa planification, varier l'enseignement selon les intelligences,
- ◆ intervenir dans la zone proximale de l'enfant,
- ◆ créer un climat de classe positif centré sur l'élève,
- ◆ répondre aux besoins variés de chacun,
- ◆ semer une culture d'entraide auprès des élèves, et
- ◆ fournir à chaque élève différentes manières d'apprendre en tenant compte de « la carte routière d'apprentissage personnelle » de chacun.

Pour l'élève, cette approche :

- ◆ favorise la réussite scolaire de chacun,
- ◆ l'encourage à apprendre à se connaître, de voir son propre potentiel,
- ◆ crée un lien avec l'enseignant(e),
- ◆ permet une prise de conscience, donc il s'engage et prend charge de ses apprentissages,
- ◆ crée un sentiment d'appartenance (se créer des liens avec ses pairs),
- ◆ l'encourage à s'exprimer (choix de projets),
- ◆ suscite sa motivation,
- ◆ l'incite à utiliser ses aptitudes naturelles pour apprendre,
- ◆ permet à se sentir valorisé dans son unicité,
- ◆ est une excellente façon de célébrer la différence individuelle.

L'étude expérimentale :

Pour faire face aux problèmes et difficultés de communication, la chercheuse a pensé à un programme enrichissant basé sur les intelligences multiples.

Le public de la recherche actuelle se constitue des étudiantes en 1^{ère} année à l'université: plus précisément le français est la 1^{ère} langue. L'âge des élèves varie entre 17 ans et 19 ans. La classe choisie se compose de 24 étudiantes.

Pendant un semestre, la chercheuse a pu exploiter en classe les activités du programme en présence de 24 étudiantes.

La chercheuse a élaboré la liste des compétences nécessaires au public visé (annexe 1), en se servant du descripteur par compétences présenté, par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Avant de préparer un programme enrichissant basé sur les intelligences multiples pour développer quelques compétences langagières chez les étudiantes de l'échantillon, la chercheuse se pose une question :

Comment donner ou redonner à l'étudiante la motivation d'apprendre et le faire passer d'un statut en situation de difficulté à devenir épanouie et performante ?

La chercheuse a pris en considération les caractéristiques de l'échantillon de la recherche, en ce qui concerne les intelligences multiples et les domaines d'intérêts. Le programme enrichissant proposé se compose de 12 activités, qui valorisent les objectifs du programme.

Grâce à l'agenda, la chercheuse a pu travailler pendant 14 semaines, à raison de 2 heures pour chaque semaine. En tout, le programme prend une durée de 28 heures. La classe se rend au laboratoire où les étudiantes se placent en cercle et travaillent en coopération.

Questionnaire pour déterminer le profil des huit intelligences chez chaque étudiant

Pour appliquer ce questionnaire (annexe 2), la chercheuse demande aux étudiantes de lire chaque énoncé et lorsqu'il correspond à leur personnalité, à leurs intérêts ou à leurs habiletés, d'encercler le numéro à côté de la phrase. Elles doivent répondre spontanément.

Puis, pour connaître leur profil, elles complètent une grille d'évaluation.

Grille d'évaluation des intelligences multiples

Dans cette grille (annexe 3), les étudiantes doivent colorer les icônes qui correspondent aux numéros qu'elles ont encerclés dans le questionnaire.

Lorsqu'elles terminent, elles obtiendront une illustration de leurs intelligences.

Les activités

Les objectifs des activités (annexe 4) sont définis selon les descripteurs de compétences langagières et sociolinguistiques du CECR (2011 : 49-95).

Ces objectifs sont les suivants :

Compréhension de l'oral : l'étudiante peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. Elle peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée. Elle peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).

Compréhension de l'écrit : l'étudiante peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire. Elle peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne. Elle peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

Expression orale : l'étudiante peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses. Elle peut se décrire, décrire ce qu'elle fait, ainsi que son lieu d'habitation. Elle peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers. Elle peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Elle peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.

Expression écrite : l'étudiante peut écrire des expressions et phrases simples isolées. Elle peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple. Elle peut écrire des phrases et des expressions simples sur elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

Compétence sociolinguistique: l'étudiante peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire «merci», «s'il vous plaît», «excusez-moi», etc.

La présentation de chaque activité créée contient les parties suivantes : le nom de l'activité, la durée de l'activité, les objectifs socioculturels, les compétences communicatives ou fonctionnelles et langagières de l'activité, les

objectifs linguistiques, le niveau taxonomique de l'activité, les intelligences concernées, les modalités de travail, les supports et la démarche qui explique les étapes différentes pour mener l'activité et contient également les consignes données par le professeur lors de l'activité.

Ci-dessous, un tableau récapitulatif représente, pour chaque activité proposée, la compétence langagière développée, par quelles intelligences multiples

Tableau 1 : l'activité proposée, la compétence langagière développée, les intelligences multiples

Activité	Compétence langagière	Intelligences Multiples
1	compréhension orale	verbo-linguistique, logico-mathématique, visuelle-spatiale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle
2	compréhension orale et écrite, production orale	verbo-linguistique, visuelle-spatiale, corporelle-kinesthésique, naturaliste, intrapersonnelle, interpersonnelle
3	compréhension orale, production orale	verbo-linguistique, logico-mathématique, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle
4	compréhension orale et écrite, production orale	verbo-linguistique, corporelle-kinesthésique, visuelle-spatiale, logico-mathématique, interpersonnelle, naturaliste
5	compréhension et production orales	corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, verbo-linguistique, logico-mathématique, naturaliste, musicale-rythmique
6	compréhension et production orales	corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, verbo-linguistique, logique-mathématique, naturaliste, visuelle-spatiale
7	compréhension et production orales	corporelle-kinesthésique, intrapersonnelle, verbo-linguistique, logico-mathématique, naturaliste, visuelle-spatiale, interpersonnelle
8	compréhension orale et écrite	verbo-linguistique, visuelle-spatiale, corporelle-kinesthésique, musicale-rythmique, interpersonnelle, intrapersonnelle
9	compréhension orale et écrite, production orale et écrite	verbo-linguistique, visuelle-spatiale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, musicale-rythmique, logico-mathématique
10	compréhension orale et écrite, production orale	verbo-linguistique, interpersonnelle, naturaliste, corporelle-kinesthésique, logico-mathématique, visuelle-spatiale
11	compréhension orale et production orale	verbo-linguistique, corporelle-kinesthésique, visuelle-spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle
12	compréhension écrite	verbo-linguistique, visuelle-spatiale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, logico-mathématique

Le pré-test et le post-test

Le pré-test et le post-test (annexe 5) sont deux examens de DELF pour mesurer le développement des compétences langagières chez les étudiantes après l'application des activités.

A ce niveau, B1, l'utilisateur est maintenant capable de poursuivre une interaction : il peut comprendre et poursuivre une discussion, donner son avis et son opinion. Il est capable de se débrouiller dans des situations imprévues de la vie quotidienne.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues décrit l'utilisateur de niveau B1 comme étant capable d'accomplir les tâches langagières suivantes :

COMPRENDRE	Ecouter	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).

	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire et exprimer mes réactions.
ECRIRE	Ecrire	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

L'expérimentation

Après avoir préparé les outils nécessaires à l'application de l'étude expérimentale, la chercheuse a commencé l'expérimentation :

- appliquer un questionnaire pour déterminer le profil des huit intelligences chez chaque étudiante et une grille d'évaluation des intelligences multiples.
- appliquer le pré-test des compétences langagières aux étudiantes (version 1 de DELF).
- enseigner le programme enrichissant basé sur les intelligences multiples.
- appliquer le post-test des compétences langagières aux étudiantes (version 2 de DELF).

La chercheuse a utilisé les résultats du questionnaire pour former les groupes pour les activités.

La figure suivante présente le profil des intelligences multiples chez l'échantillon de l'étude.

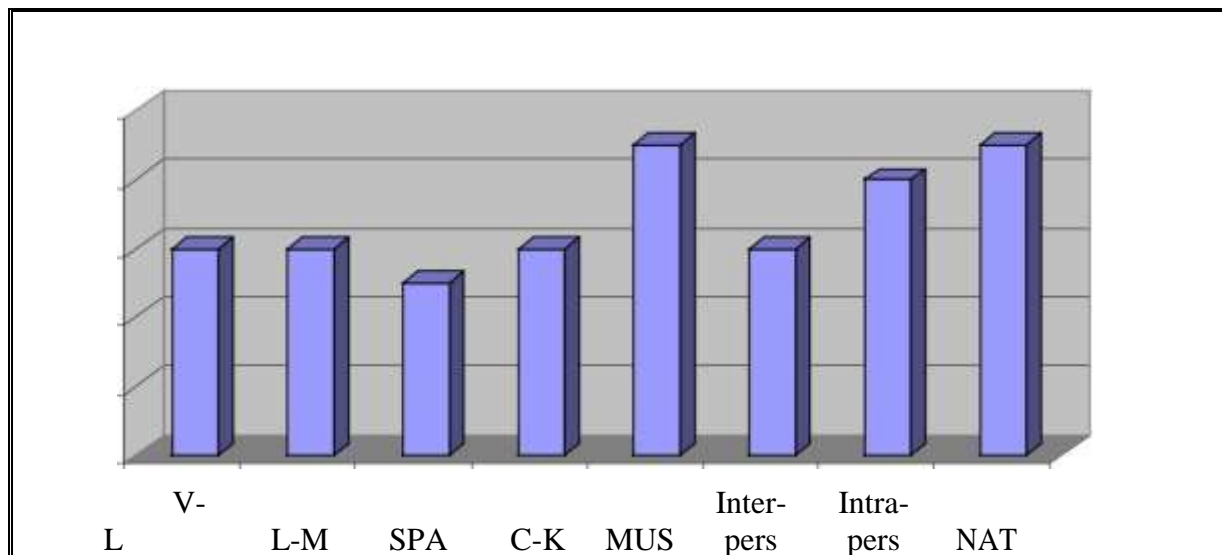


Figure 1 : le profil des intelligences multiples chez les étudiantes.

Les résultats (analyse et interprétation)

Pour confirmer les hypothèses de la recherche, la chercheuse a utilisé le Test T. L'objectif est de comparer la moyenne des notes du groupe expérimental au pré-test et post-test des compétences langagières, pour en déduire les résultats de l'étude actuelle.

Notre hypothèse est la suivante :

Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes des étudiantes au pré-test et post-test en faveur du post-test, en ce qui concerne :

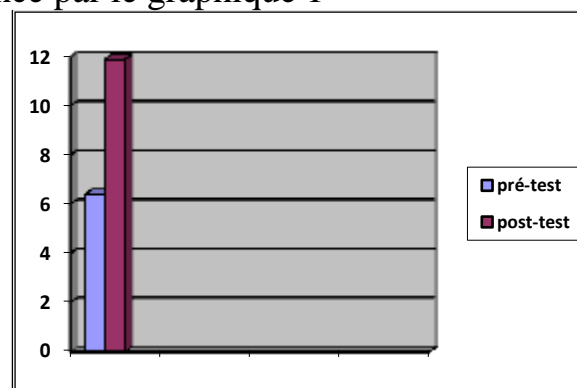
- a) *l'expression orale*
- b) *la compréhension de l'oral*
- c) *l'expression écrite*
- d) *la compréhension de l'écrit*

Tableau 2 : Résultats relatifs au pré-test et post-test (l'expression orale)

Test	n	T N	M	E	T	S ou NS
Pré-test	24	257	6.4	0.9	5.04	S
Post-test		475	11.9	0.8		

Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes des étudiantes au pré-test et post-test en faveur du post-test, en ce qui concerne l'expression orale.

Notons cette différence par le graphique 1



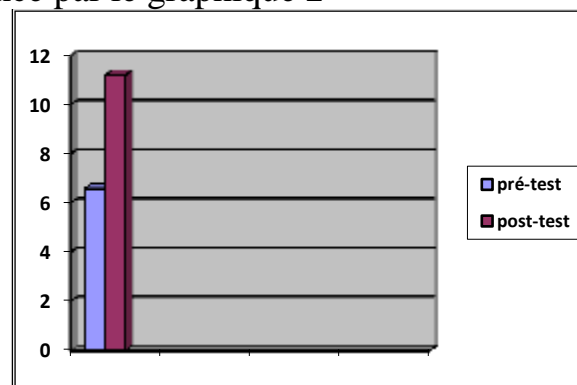
Graphique 1 : La différence entre la moyenne des notes des étudiantes dans l'expression orale

Tableau 3 : Résultats relatifs au pré-test et post-test (la compréhension de l'oral)

Test	n	T N	M	E	T	S ou NS
Pré-test	24	264	6.6	1.06	3.7	S
Post-test		451	11.2	3.7		

Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes des étudiantes au pré-test et post-test en faveur du post-test, en ce qui concerne la compréhension de l'oral.

Notons cette différence par le graphique 2



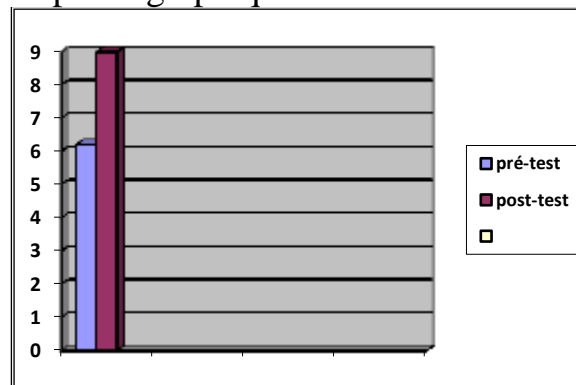
Graphique 2 : La différence entre la moyenne des notes des étudiantes dans la compréhension orale

Tableau 4 : Résultats relatifs au pré-test et post-test (l'expression écrite)

Test	n	T N	M	E	T	S ou NS
Pré-test	24	248	6.2	1	1.8	S
Post-test		486	9	7.33		

Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes des étudiantes au pré-test et post-test en faveur du post-test, en ce qui concerne l'expression écrite.

Notons cette différence par le graphique 3



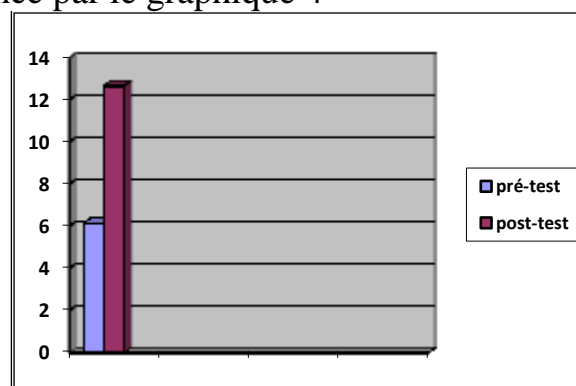
Graphique 3 : La différence entre la moyenne des notes des étudiantes dans l'expression écrite

Tableau 5 : Résultats relatifs au pré-test et post-test (la compréhension de l'écrit)

Test	n	T N	M	E	T	S ou NS
Pré-test	24	246	6.15	1.15	38.37	S
Post-test		507	12.67	1.33		

Il existe des différences significatives entre la moyenne des notes des étudiantes au pré-test et post-test en faveur du post-test, en ce qui concerne la compréhension de l'écrit.

Notons cette différence par le graphique 4



Graphique 4 : différence entre la moyenne des notes des étudiantes dans la compréhension écrite

Ainsi, notre 1^{ère} hypothèse est confirmée.

Discussion des résultats

La chercheuse a constaté que le programme enrichissant a pu développer quelques compétences langagières chez les étudiantes de l'échantillon, grâce à l'utilisation des intelligences multiples. Ce qui diffère des méthodes, répandues dans le système.

La chercheuse estime que la réussite de l'étude expérimentale est due à deux raisons :

- profiter des avantages de l'utilisation des intelligences multiples dans l'enseignement des langues étrangères.
- exploiter des activités variées et diversifiées durant l'application du programme.

A la lueur de cette étude, la chercheuse souligne la relation *animateur/étudiant*. Là, l'animateur est à la fois un animateur, une personne de source, un gestionnaire et un psychologue. Quant à l'étudiant, il se sent intégré à la communauté de la classe, il éprouve le besoin de communiquer.

En effet l'enseignement de la langue française à travers les intelligences multiples encourage la notion d'appartenance au groupe et le désir de participer pleinement à la vie du groupe, en s'exprimant librement. *Le travail en groupe* crée un lien entre les apprenants et l'animateur.

Ce travail commun et coopératif pourrait transformer l'ambiance de l'apprentissage dans une direction positive. Cette constatation s'accorde bien avec les résultats de la recherche de (Merabet, 2006), qui affirmait l'efficacité de *l'apprentissage coopératif* dans l'enseignement.

Les résultats de cette recherche actuelle affirment que les étudiantes de l'échantillon ont besoin d'un *climat d'encouragement*, qui les motive et les aide à surmonter n'importe quelle barrière psychologique, qui pourrait entraver leur performance communicative.

La chercheuse peut conclure que l'utilisation des intelligences multiples est digne d'avoir une place importante dans notre système éducatif.

Recommandations et suggestions

A la lueur des résultats de la recherche actuelle, la chercheuse peut mentionner quelques recommandations qui pourraient être profitables dans l'enseignement et l'évaluation des compétences langagières chez les étudiants de la langue française, et l'utilisation des intelligences multiples dans l'enseignement :

- prendre en considération les composantes des compétences langagières, lors de son enseignement, et aussi dans évaluation.
- établir un climat d'entraide et de coopération entre les étudiants.
- l'animateur n'est pas le transmetteur d'information, mais il doit être un guide et facilitateur dans le processus d'apprentissage.
- favoriser toute participation positive de chaque étudiant, afin de l'inciter à participer d'une manière plus efficace.

-
- accepter l'humour et le rire pour créer une atmosphère de relaxation et de détente pendant les cours.
 - encourager toute initiative créative de la part des étudiants.
 - intégrer les intelligences multiples au sein de la formation des enseignants de langue française sous forme d'ateliers.

À partir des résultats de l'étude actuelle, la chercheuse propose quelques idées pour d'autres études:

- Le développement de la créativité et de l'attitude des étudiants animateurs envers la langue française.
- Le développement des compétences communicatives chez les élèves du cycle préparatoire et secondaire.
- Le développement des compétences de l'enseignement chez les étudiants du département de la langue française à la faculté de pédagogie.

Conclusion :

Cette démarche motive les étudiants, leur donne envie de s'investir, les place tous en activité, en même temps. Ils prennent petit à petit confiance en eux et leur autonomie s'en trouve renforcée. L'entrée dans les étudiants en difficulté y voient quant à eux une ouverture vers le progrès; ils comprennent que le chemin est plus long mais qu'ils pourront atteindre les mêmes savoirs que tous leurs camarades de classe.

Les très bons étudiants n'éprouvent aucun ennui car le nombre et la différence des activités leur permettent d'approfondir chaque notion travaillée avec l'envie d'aller toujours plus loin en pouvant croiser et utiliser toutes leurs capacités.

Pour les enseignants, la mise en œuvre d'une telle démarche apporte davantage de cohérence à leur travail. Elle permet à ceux qui, implicitement auparavant, travaillaient autour des intelligences sans les nommer, de le faire à présent. Au travers de cette démarche, l'enseignant est au plus proche de ses étudiants et l'ambiance de travail en classe s'en ressent.

Pour nous qui avons expérimenté, pratiqué, notre conclusion revient à trouver dans cette théorie des intelligences multiples, un outil d'analyse constructif pour une mise en place d'actions pédagogiques diversifiées, personnalisées et quelque peu innovantes.

Utiliser la démarche des intelligences multiples, c'est faire le choix d'un changement de posture pédagogique : au début du travail, l'enseignant est organisateur, accompagnateur, à la fin du travail, il apporte des connaissances, synthétise l'ensemble des acquis et structure les savoirs à acquérir. Son rôle est évidemment primordial : il doit prendre soin de développer toutes les formes d'intelligence et éviter de renforcer seulement celles qui sont dominantes et que les élèves utilisent spontanément.

Nous pouvons en conséquence résumer de cette façon que la reconnaissance des types d'intelligences de la part de l'enseignant peut faciliter le parcours d'apprentissage des apprenants.

Références :

1. Alwyn, U. (1994). Le travail en équipe : Pourquoi et comment ? Pédagogie collégiale, volume 7.
2. Armstrong T. (1999). Les intelligences multiples dans votre classe. Récupéré de http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm
3. Armstrong, T. (2003). The Multiple Intelligences of Reading and Writing: Making the words come alive. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
4. Aubut. J. (2005). Test d'intelligences multiples. Récupéré de http://www.cs-renelevesque.qc.ca/recit/divers/im_adultes.xls
5. Boudreau, P., et Grenier, G. (2003). Description des huit types d'intelligence selon Howard Gardner. Portes françaises (Québec English Schools Network). Récupéré de http://www.qesnrecit.qc.ca/fls/trousse/pra_intel.htm
6. Campbell, B. (1990). The Research Results of a Multiple Intelligences Classroom, New Horizons for Learning on the Beam, 9 (1). Récupéré de <http://www.literacyworks.org/mi/resources/index.html>
7. CECRL (Cadre Européen Commun de référence pour les langues) [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf\(25-28\)](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf(25-28))
8. Christison, M. (2005). Multiple Intelligences and Language Learning, A Guidebook of Theory, Activities, Inventories, and Resources. 2-12, San Francisco: Alta Center Publishers.
9. Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom, Language Learning, 44(3), 417-448.
10. Cohen, D.K., Loewenberg Ball, D. (2000). Instructional Innovation: Reconsidering the Story. Récupéré de <http://www.sii.soe.umich.edu/documents/InstructionalInnovation.pdf>

-
11. Cohen, E. (1994). Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. Montréal: La Chenelière.
 12. Cohen, E. (2002). La construction sociale de l'équité en classe dans F. Ouellet. Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle. 141-162.
 13. Garas, V. et Chevalier, Cl. et Meddeb, E. (2010). Les Intelligences Multiples : une autre différenciation pédagogique In Les cahiers Innover et réussir n°15, avril 2010.- p. 48. Académie de Créteil.
 14. Gardner, H. (1993/1996). Multiple Intelligences: The Theory in Practice, A Reader. New York: Basic Books.
 15. Gardner, H. (2003). Multiple Intelligences After 20 Years. Paper presented at the American Research Association, Chicago, Illinois. www.howardgardner.com
 16. Gardner, H. (2011). Les intelligences multiples: la théorie qui bouleverse nos idées reçues, Traduit de l'anglais (États-Unis) par Yves Bonin, Les Éditions Retz, Paris.
 17. Hoerr, Thomas R. (2002). Intégrer les intelligences multiples dans votre école. Chenelière.
 18. Hourst, B. (2006). À l'école des intelligences multiples. Hachette.
 19. Hourst, B. (2006). Les intelligences multiples d'Howard Gardner en pratique. Récupéré de <http://mieux.apprendre.free.fr/8intel.pdf>
 20. Hourst, B. (2006). Les intelligences multiples d'Howard Gardner. Récupéré de www.cslaurentides.qc.ca/Public/CarrefourPedagogique/webIntelMulti/index.htm
 21. Hourst, B. et Garas, V. (2009). Guide pour enseigner autrement : selon la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner. Retz.

-
22. Hourst, B. et Garas, V. et Deve, D. (2011). Guide pour enseigner autrement : selon la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner. Retz.
23. Leblanc, R. (1997). "Une difficulté d'apprentissage: sous la lentille du modèle des intelligences multiples" Vol.25 no 2. in: Les difficultés d'apprentissage, en automne-hiver 1997. La faculté d'éducation, Université d'Ottawa. <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf>.
24. Ouellet, F. (2006). Socioconstructivisme et enseignement. Pédagogie collégiale, Recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur, 19 (3), 17-23.
25. Perovic, L. (2003). Détermine quelle est le style d'intelligence qui te convient pour exceller en classe. Le CALPIN, FAC intellectuelle, Verve.
26. Reid, Joy M. (1987). The learning syle preferences of ESL students. TESOL Quarterly, Volume 21, 87-111.
27. Safier, R. (2003). Théorie des intelligences multiples et didactique du Français aux États-Unis. Master's Theses. Paper 2463. www.scholarworks.sjsu.edu/etd-theses/2463 (Mémoire de master) San José State University.
28. Tremblay, P.F., et Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. The Modern Language Journal, 79, 505-518.
29. Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Québec: Éditions du renouveau pédagogiques.