



HAL
open science

Intelligences multiples et enseignement des langues : une réflexion sur la notion de transversalité

Peyre Claudine

► To cite this version:

Peyre Claudine. Intelligences multiples et enseignement des langues : une réflexion sur la notion de transversalité. *Etudes en didactique des langues*, 2013, *Transversalités / Crossovers*, 21, pp.119-129. hal-04045902

HAL Id: hal-04045902

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045902v1>

Submitted on 25 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Intelligences multiples et enseignement des langues: une réflexion sur la notion de transversalité

Claudine PEYRE

LAIRDIL, Université Toulouse III

“Look with thine ears” King Lear (IV, 6)



Préambule

“Mets tes lunettes, tu entendras mieux!” Avec cette petite phrase, prononcée une première fois en classe par erreur puis maintes fois répétée volontairement lorsque ce pseudo-lapsus eut pris du sens au fil d’années d’observation des élèves, s’est installée progressivement l’intégration des intelligences multiples dans mon enseignement. En effet, après avoir constaté que des élèves qui oubliaient leurs lunettes à la maison ou simplement au fond de leur cartable étaient beaucoup moins attentifs-ves ou peu réceptifs-ves dans leurs apprentissages, la conviction que lorsque l’un des sens est altéré, les autres fonctions perceptives en sont modifiées est alors devenue une évidence.

Une nouvelle conception de ma pratique pédagogique prenant en compte les différents canaux d’apprentissage des apprenant-e-s s’est développée avec l’idée non seulement de varier les supports et les outils mais aussi de singulariser les objectifs d’apprentissage et de les adapter à chaque individu dans la mesure du possible. À l’instar du roi Lear s’adressant à Loster, la petite phrase “Look with thine ears” (“Regarde avec tes oreilles”) a pris du sens dans les tâches quotidiennes d’enseignement.

Cet article vise à présenter ma réflexion d’enseignante de langue dans un parcours qui couvre toutes les strates de l’enseignement, de l’école primaire à l’université et dans lequel le concept des intelligences multiples m’a permis d’avoir, au fil de l’expérience une forme de vision “holistique” de l’apprentissage des langues.

Introduction

Les travaux qui servent de base à cette réflexion pédagogique sont ceux de Howard Gardner (1983) pour les intelligences multiples, dont Bruno Hourst (2006) propose une lecture critique qui met en lumière les aspects positifs et

négatifs de chacune d'elles, et pour les styles d'apprentissage, la définition proposée par David Kolb (1976) qui montre que ces deux concepts pédagogiques sont intimement liés.

Parler aujourd'hui d'enseignement des langues en tenant compte des intelligences multiples est le résultat hérité d'un processus de réflexion collectif de didacticien-ne-s, psychologues mais aussi de pédagogues et d'enseignant-e-s "sur le terrain" qui s'est dessiné dans les années 70 – de Asher, avec la méthode *TPR (Total Physical Response)* en 1966, à Krashen et la "méthode naturelle" en 1983, en passant par la PNL (Programmation neuro-linguistique) de Grinder et Bandler en 1975 – pour arriver aujourd'hui au Cadre européen commun de référence pour les langues défini en 2001.

La théorie des intelligences multiples, comme celle des styles d'apprentissage, insuffle une démarche dynamique à l'acte d'enseignement dans la mise en relief de la notion de compétence telle qu'elle est définie par le Cadre européen, c'est-à-dire un "ensemble de connaissances, habiletés et dispositions qui permettent d'agir" (Conseil de l'Europe, 2001: 15). Elle renforce également le concept de pédagogie de projet qui valorise la place de l'apprenant-e: il/elle se situe au cœur d'un système sur lequel il/elle interagit par sa façon de comprendre le monde qui l'entoure et d'appréhender le savoir. Cette conception développée par les sciences de l'éducation est inspirée de l'approche constructiviste de Piaget.

Il n'y a pas de hiérarchie entre les styles, aucun n'est mieux ou pire qu'un autre et, selon Gardner (1983), aucune intelligence n'a plus de valeur qu'une autre. Chacun-e d'entre nous utilise, d'une certaine façon, à un moment ou à un autre de son développement cognitif, chaque style (tableau 1) ou chaque intelligence (tableau 2); cependant, on a toujours une préférence, un élément dominant qui nous oriente et nous guide. Pour apprendre efficacement, il faudrait savoir utiliser chaque mode selon les circonstances, les besoins, l'évolution de chacun-e, en quelque sorte transférer d'une intelligence à l'autre, d'un style à un autre (Kolb & Fry, 1975).

De ces deux stratégies d'enseignement qui prennent complètement en compte l'apprenant-e, l'une dans un environnement scolaire (les styles d'apprentissage), l'autre dans un environnement plus ouvert (les intelligences multiples), ne sera développée ici que celle des intelligences multiples (IM), qui va au-delà de la notion d'apprenant-e et définit le sujet tout court. Elle est, en outre, parfaitement adaptée à l'enseignement post-bac où le degré de maturité des apprenant-e-s favorise la phase d'auto-évaluation que nécessite cette démarche et le processus d'auto-formation que génère l'analyse de ses propres compétences.

La théorie des IM permet de comprendre et qualifier ce qu'empiriquement l'enseignant-e ressent tous les jours dans la classe, avec des élèves et des étudiant-e-s aux profils et aux besoins divers qui ont, parfois, une perception variée – et variable – du rôle de l'école. C'est ce constat que j'ai pu faire à

l'université, lors des entretiens pluri-annuels avec des étudiant-e-s de première année de licence et dans l'accompagnement et le suivi du PPPE¹ (Projet Personnel et Professionnel de l'Étudiant).

Des situations quotidiennes d'enseignement peuvent être facilitées par le concept des IM, par exemple dans les projets d'intégration d'élèves avec un handicap physique ou scolaire: une équipe pédagogique est amenée à modifier la façon d'enseigner en y intégrant naturellement les différences entre les apprenant-e-s. On s'aperçoit alors que chacun-e d'entre nous, apprenant-e ou enseignant-e, fait preuve d'une grande faculté d'adaptation. Certaines difficultés dans les apprentissages fondamentaux peuvent éventuellement s'estomper grâce à la mobilisation d'autres canaux d'apprentissage que ceux que l'enseignant-e sollicite habituellement. Ainsi, un-e élève dyslexique, fait souvent preuve d'une ingéniosité intuitive ou guidée par un-e rééducateur/trice, pour parvenir à mémoriser des mots ou des textes qui lui sont, à première vue, occultes; "dire" ou "faire" prennent alors le relais de "lire".

Un autre élément non négligeable à considérer lorsqu'on fait le point sur sa propre approche pédagogique est la motivation, à la fois de l'apprenant-e et de l'enseignant-e. Concevoir une séquence pédagogique avec, en filigrane, la théorie de Gardner permet de développer une variété de supports, de techniques et d'approches qui contribuent à gommer le découragement dans les tâches d'enseignement.

Les IM sont insérées dans un mouvement de théories et de pratiques qui perçoivent l'apprenant-e dans son ensemble et considèrent l'apprentissage comme un processus global et transversal, mais aussi fondamentale soit-elle dans le rapport entre l'enseignant-e et l'enseigné-e, cette théorie n'est pourtant pas apparue *ex nihilo*. Avant Gardner, d'autres avaient déjà bousculé la perception traditionnelle de l'enseignement.

L'héritage de Piaget et de Freinet

"La connaissance ne débute ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction [...] Elle organise le monde en s'organisant elle-même" (Piaget, 1937: 311).

Dès les années 1930, Piaget a lancé l'idée d'une intelligence interactive dont le développement n'est pas linéaire. L'intelligence permet à chaque individu de développer la notion d'adaptation à son milieu et l'enseignement, dans une perspective piagétienne, doit donc permettre de singulariser chaque individu-e.

Un peu avant lui, Freinet avait ouvert la voie en proposant d'individualiser l'apprentissage dans un travail collectif et coopératif, cette démarche favorisant le développement de l'autonomie de l'apprenant-e en recentrant l'école sur

¹ Dispositif mis en place en 2004-05 à l'Université Toulouse III pour tous les étudiant-e-s de première année.

l'enfant lui-même (Freinet, 1949). De ce concept précurseur est issue la conception constructiviste de l'élève placé-e au cœur de son apprentissage. La passivité dans l'apprentissage s'est estompée peu à peu, du moins en théorie.

Aux États-Unis, à la fin des années 1960, James Asher (1966), un professeur de psychologie, crée la méthode d'Apprentissage par le Mouvement ou *TPR (Total Physical Response)*. Il part du principe que le mouvement facilite la mémorisation et s'inspire du processus d'acquisition de la langue maternelle chez les jeunes enfants qui répondent d'abord par des gestes aux instructions, consignes ou ordres de leurs parents.

Cette méthode d'apprentissage par le mouvement est une forme de pédagogie convergente, centrée sur l'écoute associée à des actions ou des gestes afin d'ancrer la compréhension des éléments linguistiques simples, du vocabulaire de base et de certains points élémentaires de grammaire. Elle permet de mobiliser les deux hémisphères du cerveau, de répondre avec le corps aux instructions et consignes données.

La méthode *TPR* donne une première impression de réussite instantanée et une assimilation linguistique immédiate et réactive. Elle élimine les sources de stress pour les apprenant-e-s par ses aspects ludiques tout autant que pour l'enseignant-e qui peut s'appuyer sur des supports variés.

Dans les premières étapes de l'apprentissage d'une langue, recourir à des outils pédagogiques qui relèvent de la méthode *TPR* favorise la prise de confiance chez les jeunes apprenant-e-s et j'ai eu l'occasion d'utiliser cette technique lorsque j'enseignais à l'école primaire: développer les situations d'apprentissage avec des activités qui mobilisent le corps contribue à réduire le stress lié à cet apprentissage. Ainsi, dans des classes maternelles ou primaires, des jeux actifs à l'intérieur de la classe comme à l'extérieur permettent d'installer une impression instantanée de réussite: par exemple, faire circuler un ballon dans un groupe en cercle, d'un-e élève à un-e autre, en prononçant à haute voix un mot ou une courte phrase permet de délier les langues des plus timides. Ce stratagème d'une réussite "de surface" facilite la répétition sans lassitude et l'augmentation progressive de la difficulté des exercices.

Avec de jeunes élèves, la liste des jeux est infinie, autant que dans une cour d'école; en revanche, pour les adolescent-e-s ou les adultes parfois réticent-e-s à cette pédagogie ludique, la méthode doit être adaptée pour focaliser l'attention grâce à des outils visuels, des jeux de rôle et des réponses corporelles à des stimuli auditifs, etc.

Ces outils variés aident la mémorisation à long terme en mobilisant les deux hémisphères du cerveau; ils favorisent l'intériorisation des structures et du vocabulaire. La mobilisation du corps par des gestes simples minimise le phénomène de gêne ou de timidité que génère la prise de parole dans une langue étrangère (Asher, 2001).

Le problème de l'affect

Dans les années 1980, la notion de stress devient un élément central dans la recherche sur l'apprentissage des langues et particulièrement pour Stephen Krashen, un universitaire californien, qui défend avec son collègue T. D. Terrel une "approche naturelle" de l'acquisition des langues vivantes (Krashen & Terrel, 1983). Cette approche communicative, où la compréhension précède la production, permet de réduire le degré d'anxiété lié à l'apprentissage. Celui-ci se fait par étape, lorsque l'apprenant-e est prêt-e, en respectant les pauses et les temps de silence. Plutôt destinée aux débutant-e-s, *The Natural Approach* utilise des techniques de *TPR* ou encore le mime comme vecteur d'apprentissage et cible plusieurs types d'intelligence. En classe, en utilisant certaines techniques de base de l'approche naturelle, j'ai pu constater que les premiers résultats sont encourageants pour les élèves, développant ainsi leur motivation pour l'apprentissage.

Le rôle de l'affect dans l'apprentissage des langues a fait l'objet de nombreuses études, en particulier dans un article sur les difficultés en langues des étudiant-e-s (Peyre, 2005: 58-60). La notion d'affect fait référence aux émotions agréables ou non qui s'appliquent à des états déclenchés par des situations ou des objets précis (Arnold, 1999). Les facteurs non linguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère sont le plus souvent en cause dans l'échec scolaire, et plus précisément la dimension affective, avec la notion de "filtre affectif" développée par Krashen.

De la maternelle à l'enseignement supérieur, il est indispensable de réduire l'impact des aspects négatifs du filtre affectif sur les apprentissages afin que l'apprenant-e puisse se concentrer sur l'objet de son apprentissage et non sur les images négatives, les souvenirs désagréables ou encore les préjugés que la langue peut déclencher, révéler, réveiller. La distanciation entre l'apprenant-e et l'objet de son apprentissage devient vite indispensable pour optimiser cet apprentissage. La "pédagogie du détour", décrite par certains, prônée par d'autres, peut se révéler être une stratégie d'enseignement efficace. Elle est souvent utilisée par les rééducateurs/trices (orthophonistes, psychomotriciennes, etc.) dans les situations où les stimuli de la pédagogie "classique" ne fonctionnent pas.

Dans des démarches pédagogiques qui s'écartent du cours de langue traditionnel, la boîte à outils – l'autre valise pédagogique – de l'enseignant-e doit contenir des outils pour la réussite qui ne sont pas nécessairement répertoriés dans un ouvrage de pédagogie. Il s'agit de l'humour, de l'autodérision ou encore de l'encouragement. L'enseignant-e n'est pas souvent préparé-e à mettre en place des activités pédagogiques destinées à développer les compétences transversales; celles-ci sont pourtant un échafaudage indispensable pour la construction des savoirs dans la durée. De surcroît, le rôle de l'affect sur le processus d'apprentissage comporte l'acceptation de la période de silence, épreuve inévitable pour tout enseignant-e de langue.

La notion de transversalité que les IM implicitement développent incite à la création de supports d'apprentissage très divers: textes, parole, corps, objets à manipuler ou diverses technologies éducatives. Une même situation pédagogique peut donc utiliser des outils différents dont l'efficacité est, sans aucun doute, à étudier en fonction de la nature de l'objectif poursuivi mais aussi dans les stratégies individuelles d'appropriation du savoir. Il est, par exemple, assez facile de proposer à des étudiant-e-s des situations qui mobilisent plusieurs types d'intelligence: par exemple, le travail en binôme ou petit groupe stimule l'intelligence interpersonnelle; remettre des images séquentielles ou des fragments de textes dans l'ordre mobilise les mains ou le corps tout entier; capter l'attention des étudiant-e-s en montrant des objets ou en mimant permet aussi de solliciter plusieurs profils d'apprenant-e-s, etc. Ces brèves situations sont aisément introduites dans un cours de langue et peuvent casser la linéarité de l'acte d'enseignement. Bien sûr, la mémoire sensorielle est assez éphémère car cet outil se limite souvent à l'illustration de mots ou de structures simples mais cela suffit parfois à réduire la passivité dans la situation d'apprentissage.

La découverte par l'apprenant-e de son profil pédagogique lui permet d'utiliser préférentiellement les outils les plus efficaces pour lui. Avec les plus jeunes, il est indispensable, comme le préconise Philippe Meirieu, de "multiplier les ressources, [...] offrir autant de prises possibles pour susciter et appuyer la détermination à apprendre [...]" (Meirieu, 2000: 15).

Cette démarche ne se limite pas aux cycles primaire et secondaire car dans les parcours post-bac, l'étudiant-e peut définir son propre profil d'apprentissage, ses points forts et faibles, grâce à un encadrement pédagogique qui le/la guide pour trouver les outils adéquats (tests, lectures, etc.). L'autoévaluation de ses besoins dans son apprentissage devient alors une composante significative de cet apprentissage. D'ailleurs, l'implantation à l'université, dès la première année de licence, de modules pré-professionnalisants tels que le Projet Personnel et Professionnel de l'Étudiant (PPPE) permet d'aborder des notions méthodologiques du travail universitaire dans un cadre institutionnel. Ce projet, lorsqu'il est mené avec les moyens matériels adéquats (heures et enseignant-e-s formé-e-s) est propice à une réflexion de la part de l'étudiant-e sur sa propre démarche d'apprentissage et peut se révéler efficace si l'enseignant-e l'aide à faire les liens et à établir des liens transversaux entre ses différentes compétences, à trouver une cohérence entre façon d'apprendre et niveau de réussite.

L'enseignant-e, dans cette démarche, est amené-e à définir, lui/elle aussi, ses propres compétences, son profil et ses stratégies d'enseignement. Mieux se connaître est l'élément indispensable pour mieux connaître les autres. Certains nouveaux masters d'enseignement prévoient d'ailleurs, dans la formation didactique des étudiant-e-s, une sensibilisation aux IM.

Gardner a choisi délibérément le terme d’“intelligences” afin de montrer les différentes facettes de l’apprenant pour s’approprier le savoir et il les appelle les “*intellectual strengths*” (Gardner, 1997). Ces “forces intellectuelles” sont des outils nobles, de véritables atouts.

En intégrant la notion d’intelligences multiples, comme celle des profils d’apprentissage, on prend en compte l’hétérogénéité des apprenant-e-s et, de fait, on rentre dans un processus qui s’appuie sur la pédagogie différenciée et développe l’individualisation des parcours de formation.

Cependant, la difficulté la plus apparente de cette perspective pédagogique est celle d’un étiquetage excessif. Comment éviter de créer des situations pédagogiques qui contraignent telle ou telle intelligence, comment ne pas tomber dans l’excès de stimuler une approche unique d’apprentissage – le canal visuel par exemple, vecteur très sollicité depuis quelques décennies dans les apprentissages premiers – sont les questions en filigrane à se poser dans la préparation d’un cours. Concevoir une séquence qui prend en compte les IM en variant les outils et les supports pédagogiques doit aussi éviter l’écueil de la fragmentation entre les activités d’apprentissage. La transversalité courtise parfois le manque de cohérence.

En outre, l’une des constantes paradoxales de cette méthodologie réside dans la variabilité des Intelligences Multiples: chaque sujet est en perpétuelle évolution. Ainsi, quelles que soient les activités proposées, au cours d’une séquence pédagogique, l’apprenant-e pourra y trouver sa “nourriture” cérébrale et atteindre ses propres objectifs et ceux fixés par l’enseignant-e.

La notion de “*competent foreigner*”, objectif raisonnable de l’apprentissage des langues?

Avec l’apparition d’un cadre de travail et d’un outil d’aide à l’évaluation tel que le Cadre européen, les objectifs d’apprentissage sont devenus transparents mais, dans la réalité de la classe, ils peuvent paraître souvent inaccessibles. En effet, depuis l’implantation du CECRL, le niveau européen minimum B1 est attendu à l’issue des études secondaires. Or, lorsqu’on observe de près les résultats des étudiant-e-s de L1 néo-entrant-e-s à l’université, on constate que ce niveau est loin d’être acquis par un pourcentage non négligeable d’étudiant-e-s du secteur Lansad (tableau 3).

Si les résultats sont en-deçà des objectifs fixés par l’institution, c’est peut-être que les moyens octroyés dans le secondaire ne sont pas propices à l’appropriation des compétences énoncées pour atteindre le niveau B1 (tableau 4), où l’aisance souhaitée à l’oral nécessite une pratique régulière dans de bonnes conditions.

Devant la récurrence des difficultés linguistiques en chaque début d’année universitaire, d’une part, et l’exigence généralisée d’une maîtrise d’une langue étrangère dans tous les diplômes préparés, d’autre part, le choix de se concentrer sur un objectif de niveau linguistique réalisable a été délibérément choisi. Ainsi,

les étudiant-e-s sont réparti-e-s en groupes de niveau en anglais sur les deux premières années de licence afin de mieux cibler leurs difficultés².

Ainsi, l'utilisation du terme "*competent foreigner*", l'étranger/ère compétent-e, expression empruntée à des chercheurs-euses en didactique des langues étrangères du CRAPEL (André & Castillo, 2005), apporte une dimension d'ouverture à l'enseignement des langues qui permet à l'apprenant-e d'être lui/elle-même, de répondre à un stimulus langagier avec sa propre réponse culturelle et dans le cadre d'une progression cohérente.

Cette expression, et les objectifs qui en découlent, a également le mérite de relativiser les enjeux de l'acte d'apprentissage, de mettre de la distance entre l'apprenant-e et l'objet d'apprentissage, et l'introduction des intelligences multiples dans cette démarche contribue à cette distanciation. Les buts à atteindre ne sont plus inaccessibles car on ne cherche pas à imiter à la perfection, on éprouve moins le sentiment d'assimilation et on reste soi avec sa propre culture. Enfin, la langue-source devient un outil et non pas un obstacle et pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue-cible, on établit des transferts d'une langue à une autre.

Envisager l'enseignement des langues dans sa continuité avec l'objectif d'atteindre le niveau de *competent foreigner* ne révisé pas les objectifs d'apprentissage à la baisse, mais les définit avec une perspective de transférabilité des connaissances et en utilisant des outils polyvalents qui stimulent toutes les capacités intellectuelles.

À l'université, au bout du parcours d'apprentissage, comme dans toutes les strates de l'enseignement, l'enseignant-e doit gérer des groupes hétérogènes à la fois dans les compétences acquises, les motivations variées, les objectifs visés.

La mise en œuvre de projets visant à la réussite de l'étudiant-e se développe depuis plusieurs années. Les effets positifs de ces mesures ne se font pas encore sentir à grande échelle³. Pourtant, la volonté de transformer en profondeur la pédagogie universitaire est là, les procédés pour parvenir à des résultats qui favorisent la réussite ne sont sans doute pas encore à l'état de maturité optimale.

L'enseignement des langues dans le secteur Lansad devient une gageure. Afin d'élaborer un enseignement des langues utile, efficace et cependant soumis aux contraintes habituelles des formations, qui tiendra compte des IM, où l'étudiant-e est au centre du projet, il est indispensable d'établir avec lui/elle un itinéraire avec des objectifs d'apprentissage spécifiques clairement énoncés. Ces processus d'apprentissage où l'étudiant-e devra définir ses propres buts, doivent être jalonnés pour pouvoir régulièrement faire le point sur la progression. Impliquer l'étudiant-e fait partie de ce mécanisme: apprendre à se connaître,

² Choix pédagogique à l'université Toulouse III.

³ La réussite en licence: le plan du ministère et l'action des universités. Cour des comptes. Rapport public annuel 2012 – février 2012.

utiliser les compétences acquises depuis des années, développer des aptitudes, faire travailler de nouvelles capacités.

Conclusion

Une démarche d'enseignement qui contribue à mettre en lumière les particularités de chaque apprenant-e et s'en sert comme des pierres de gué dans le parcours des apprentissages, permet aussi à l'enseignant-e de développer sa créativité en stimulant toutes les compétences de l'apprenant-e afin de s'en servir comme des passerelles dans la transmission du savoir. Dans cette perspective, la théorie des intelligences multiples est une conception polyvalente de l'acte d'enseignement-apprentissage, un prisme par lequel on voit que la notion de compétence ne se limite pas aux savoir-faire linguistiques mais ouvre le champ des approches cognitives proposées aux apprenant-e-s: tout en considérant l'apprenant-e dans sa globalité, un enseignement transversal conçu autour du concept des IM peut donner un gage supplémentaire de réussite et fait de l'enseignant-e "un bon organisateur des situations d'apprentissage" comme l'aurait, sans aucun doute, souhaité Freinet (Therer, 1998).

Annexe

Tableau 1 – Les styles d'apprentissage selon D. Kolb

l'imaginatif (<i>le divergent</i>)
l'analytique (<i>l'assimilateur</i>)
le pratique (<i>le convergent</i>)
le dynamique (<i>l'accommodateur</i>)

Tableau 2 – Les intelligences multiples selon H. Gardner

Intelligence verbale/ <i>linguistique</i>
Intelligence logique/ <i>mathématique</i>
Intelligence visuelle/ <i>spatiale</i>
Intelligence corporelle/ <i>kinesthésique</i>
Intelligence musicale/ <i>rythmique</i>
Intelligence interpersonnelle
Intelligence intrapersonnelle
Intelligence du naturaliste

Tableau 3 – Les étudiant-e-s en L1 sciences, 2011-12, Université de Toulouse III

- Nombre d'étudiant-e-s inscrit-e-s en anglais sur les 2 portails <i>Sciences de la Nature</i> et <i>Sciences Fondamentales Appliquées</i> : 1800
- Nombre d'étudiant-e-s inscrit-e-s en niveau 1 ($\leq 8/20$ à l'épreuve d'anglais au bac ou examen de fin d'études secondaires): 380 > 21%

Tableau 4 – B1- Niveau Seuil

Mots-clés: début d'autonomie; se débrouiller, exprimer son opinion.

Acquisition du niveau B1: l'étudiant-e peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, les loisirs... Il/Elle peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue est parlée. Il/Elle peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Il/Elle peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Références bibliographiques

- ANDRÉ, VIRGINIE & DESIRÉE CASTILLO. 2005. The "Competent Foreigner". A new model for foreign language didactics? PREISLER, BENT *ET ALII* (eds.). *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde: Roskilde University, Department of Language and Culture, 154-162.
- ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- ASHER, JAMES. 1966. The learning strategy of the Total Physical Response: a review. *The Modern Language Journal* 50: 2, 79-84.
- ASHER, JAMES. 2001. *Fast, Stress-Free Learning on the Right Side of the Brain: Future Directions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- CAHAY RENE, MARYSE HONOREZ, BRIGITTE MONFORT, FRANÇOIS RÉMY & JEAN THERER. 1998. *Styles d'apprentissage. Informations Pédagogiques* 40. Laboratoire d'Enseignement Multimédia de l'Université de Liège. <http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent_CG/page_02.htm>.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *CECRL: Cadre européen commun de référence pour les langues*.
- FREINET, ÉLISE. 1949. *Naissance d'une pédagogie populaire*. Cannes: Édition de l'École Moderne.
- GARDNER, HOWARD. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, HOWARD. 1997. *Multiple Intelligence Theory*. Edutopia.org. <http://democraticeducation.org/index.php/library/resource/howard_gardner_the_multiple_intelligence_theory/>

- HOURST, BRUNO. 2006. *À l'école des intelligences multiples*. Paris: Hachette Éducation.
- KOLB, DAVID A. 1976. *The Learning Style Inventory. Technical Manual*. Boston: McBer.
- KOLB, DAVID A. & ROGER FRY. 1975. Toward an applied theory of experiential learning. COOPER, CARY L. (ed.) *Theories of Group Process*. London: John Wiley, 33-57.
- KRASHEN, STEPHEN & TRACY DAVID TERREL. 1983. *The Natural Approach*. New York: Pergamon Press.
- MEIRIEU, PHILIPPE. 2000. *Enseigner: le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre*. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/AN2000.pdf>>.
- PEYRE, CLAUDINE. 2005. Les difficultés en langues des étudiants scientifiques. *Les Langues Modernes* 1: 50-67.
- PIAGET, JEAN. 1937. *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé.