

Approche multisensorielle dans les manuels de FLE

Šincek, Jelena

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:332120>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Multisenzoralni pristup u udžbenicima francuskog kao stranog jezika

DIPLOMSKI RAD

Studentica: Jelena Šincek

Mentorica: dr.sc. Lidija Orešković Dvorski

U Zagrebu, rujan 2022.

Université de Zagreb

Faculté de Philosophie et Lettres

Département d'études romanes

Approche multisensorielle dans les manuels de FLE
MÉMOIRE DE MASTER II

Etudiante : Jelena Šincek

Directrice de recherche : dr.sc. Lidija Orešković Dvorski

Zagreb, septembre 2022

Introduction globale	1
I Cadre théorique	3
1.1 Intelligences multiples	3
1.1.1 De la notion d'intelligence	3
1.1.2 Application de la théorie des intelligences multiples dans l'enseignement	8
1.2 Approche multisensorielle	10
1.2.1 Approche multisensorielle ou VAKT (visuel-auditif-kinesthetic-tactile)	10
1.2.2 Approche pour l'apprentissage précoce des langues étrangères	12
1.2.3 Importance de l'aspect affectif	14
1.2.4 Rôle de l'enseignant dans l'approche multisensorielle	18
1.2.5 Approche multisensorielle ou l'approche actionnelle communicationnelle appropriée	19
II Partie empirique - Approche multisensorielle dans les manuels de FLE	20
2.1 Problématique	20
2.2 Objectif et hypothèses	22
2.3 Analyse	23
2.3.1 Composante affective	23
2.3.2 Composante visuelle	25
2.3.3 Composante auditive	29
2.3.3.1 Sensibiliser à un système phonologique nouveau	29
2.3.3.2 Exercices de type compréhension d'écoute	30
2.3.3.3 Comptines et les chansons	32
2.3.4 Composantes kinesthésiques et tactile	36
2.3.5 Composante olfactive et composante gustative	40
2.4 Présence des composantes multisensorielles dans les manuels	42

3. Conclusion	44
Bibliographie	46
Sitographie	47

Sažetak

Tema ovog diplomskog rada su elementi multisenzornog pristupa učenju stranog jezika u udžbenicima za učenje francuskog kao stranog jezika. Budući da je multisenzoralni pristup novost u učenju stranih jezika, služit ćemo se znanstvenim člancima koji se bave učenjem jezika općenito. U ovom radu prikazat ćemo i princip višestrukih inteligencija koji također stavlja naglasak na pluralitet i potrebu za raznolikošću pristupa u učenju stranog jezika, posebno u kontekstu učenika predškolske dobi i rane školske dobi. Komparativnom analizom usporedit ćemo pet udžbenika i njima pripadajućih materijala u potrazi za elementima multisenzornog pristupa učenju. Glavni cilj ovog rada je pokazati kako su multisenzoralne vježbe i aktivnosti prisutne u brojnim materijalima, čak i kada nije posebno naglašeno da se o takvim aktivnostima/vježbama radi.

Ključne riječi:

višestruke inteligencije, multisenzoralni pristup, rano učenje, udžbenici za učenje francuskog jezika, francuski kao strani jezik

Résumé

L'objectif de cette recherche est de trouver les éléments d'approche multisensorielle dans les manuels et les ressources pour l'enseignement du français langue étrangère. Comme l'approche multisensorielle est une nouveauté dans l'enseignement des langues étrangères, nous allons utiliser les données qui vont au-delà de l'apprentissage de la langue étrangère. Dans la recherche nous allons présenter aussi la théorie des intelligences multiples qui met l'accent sur la pluralité et la nécessité d'une approche différenciée à l'enseignement des langues étrangères, surtout dans les contextes de l'apprentissage précoce. Nous allons comparer les manuels et leurs ressources par une analyse comparative en cherchant les éléments d'une approche multisensorielle. L'objectif principal de notre recherche est de montrer qu'on peut trouver les activités/exercices multisensoriels même dans les supports qui ne sont pas nécessairement décrits comme multisensoriels.

Mots clés :

intelligences multiples, approche multisensorielle, apprentissage précoce, manuels de FLE

Introduction globale

« Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ? » - c'est la question qu'on va trouver dans l'avertissement de *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 4), également c'est la question qu'un enseignant se pose au début, pendant et à la fin d'une séquence de classes de français langue étrangère. Choisir une approche et une méthode (un manuel, un cahier d'exercices et les autres composants) fait partie des décisions que cet enseignant va prendre avant de commencer à organiser une série de classes de français langue étrangère. Dans certains cas, la méthode est déjà définie dans le programme de l'école ou de l'école de langues, mais souvent, l'enseignant s'approprie les supports qu'il utilise pendant les leçons. Le choix d'une approche et une méthode convenable au public scolaire ou extrascolaire est souvent difficile. La multitude d'éditions peut être considérée comme un avantage, mais en même temps l'enseignant peut facilement se perdre et faire un mauvais choix. Grâce aux ressources et descriptions existantes surtout sur des sites internet de différentes éditions, on peut les consulter et décider lequel convient le plus au public auquel le français langue étrangère va être enseigné.

Souvent, l'enseignant n'a pas d'informations suffisantes sur les individus qui font partie du groupe français langue étrangère sauf l'âge. Dans ce mémoire, toutes les méthodes analysées sont destinées aux très jeunes enfants âgés entre trois et six ans ou aux jeunes enfants âgés entre six et onze ans. Nous allons analyser les méthodes qui conviennent à l'apprentissage précoce du français langue étrangère, y inclus ce qui est considéré l'éveil au langage.

Même si généralement le manuel qu'on utilise représente seulement une base et un support à l'enseignement du français langue étrangère aux jeunes enfants et même si les autres aspects et éléments d'enseignement doivent être mis en centre d'attention d'un enseignant de langue étrangère, souvent le manuel et les supports qui lui appartiennent vont guider l'apprentissage. Pour être plus exact, les supports vont offrir l'orientation vers laquelle le processus d'apprentissage va aller. Si on parle du public jeune (les enfants dans les écoles primaires, ici on va parler des apprenants de 6 à 11 ans environ) ils montrent souvent leur attitude librement et, selon notre expérience, font souvent des commentaires à propos les matériels apportés en classe, y inclus le manuel, le cahier d'activités, les cartes images et les fichiers. La tradition de l'enseignement des langues étrangères dans les classes de l'école primaire en Croatie, mais aussi dans les programmes

du Ministère de la Science et de l'Éducation, oblige très souvent les enseignants à suivre un certain manuel. Les élèves sont déjà accoutumés à les utiliser et de cette manière les manuels et les cahiers d'activités sont beaucoup utilisés et parfois restent le seul matériel utilisé dans la classe, ce qui est dommage. Cette pratique peut sembler problématique, et elle en est, sans question. En même temps, les nouveaux manuels de dernières années incluent plusieurs supports, comme, par exemple, les cartes images, les enregistrements sonores, les vidéos, les fichiers, etc. Nous pouvons aussi conclure que les enfants apprécient le manuel et le cahier d'activités comme des supports visuels. Pour les jeunes apprenants, le design (la couverture, le design, les couleurs, les dessins) peut être aussi important que les jeux et chansons que le manuel leur apporte.

Ce mémoire est divisé en deux parties. La première partie de ce mémoire est consacrée au cadre théorique de notre analyse et la deuxième partie concerne l'analyse comparative et descriptive des activités proposées dans les méthodes de FLE choisies pour cette recherche.

La première partie est divisée en deux chapitres. En premier lieu, nous allons présenter la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner. En considérant les spécificités du public enfantin, nous allons également envisager une série de questions liées à la théorie de Gardner. Nous allons traiter des questions de stades concrets du développement de nos facultés intellectuelles selon Jean Piaget et « la zone de proche développement » de L.S.Vygotsky. Ensuite, nous allons passer à l'emploi de la théorie des intelligences multiples dans l'éducation en général. En second lieu nous allons traiter de la notion d'approche multisensorielle et ce que cette approche peut innover dans la classe de français langue étrangère d'une part et ce que cette approche demande des enseignants et apprenants. Également, le concept d'apprentissage précoce des langues étrangères va être expliqué en s'appuyant aux idées issues de l'approche multisensorielle.

Dans le cadre de l'analyse, plusieurs sous-chapitres seront consacrés aux analyses des éléments d'approche multisensorielle dans les manuels, cahiers d'activités et d'autres ressources offerts par différentes éditions. Nous allons présenter et analyser les échantillons publiés de 2002 à 2018, en insistant sur des exemples de différents éditeurs, quand c'est possible.

De même, nous aborderons quelques questions liées à l'emploi de ces types d'activités dans les classes. En somme, nous allons présenter les éléments lesquels font une méthode

appropriée à l'approche multisensorielle. Nous allons préciser quels sont les types d'activités dans les manuels et dans les autres ressources qui conviennent aux tendances multisensorielles et comment la théorie des intelligences multiples est intégrée dans la mise en œuvre des activités. Le but de cette recherche est d'analyser les méthodes qui contiennent les éléments d'une approche multisensorielle et d'estimer ses avantages et désavantages. Nous allons insister sur le terme *éléments d'une approche* puisque nous pouvons facilement conclure que, quand c'est le cas des manuels pour les jeunes enfants, ils sont le résultat d'un compromis et souvent plusieurs approches sont incluses dans les méthodes.

I Cadre théorique

Dans la partie théorique, nous allons présenter la théorie des intelligences multiples et son développement. Ensuite, nous allons présenter l'approche multisensorielle et son application dans l'enseignement précoce des langues étrangères.

1.1 Intelligences multiples

1.1.1 De la notion d'intelligence

D'abord, expliquons la notion *l'intelligence* qui provient du latin *intelligentia* de *intelligere* qui veut dire *connaître*. Dans le dictionnaire le Robert de poche (2014 : 386) l'intelligence est définie comme :

- «1) faculté de connaître, de comprendre; qualité de l'esprit qui comprend et s'adapte facilement
- 2) ensemble des fonctions mentales ayant pour objet la connaissance rationnelle (opposé à la sensation et à l'intuition). »

Dans son étude *L'étude expérimentale d'intelligence* Binet (1908 : 6-7) explique :

« L'étude expérimentale des types intellectuels auxquels j'ai donné les noms de l'observateur, l'imaginatif, l'érudit, l'émotif, etc., se fait par une expérience qui diffère bien peu de celles sur la sensibilité; c'est la description d'objets au lieu d'employer un excitant simple, comme une piqûre cutanée ou une couleur homogène, on emploie un excitant complexe, un objet, fleur, gravure, clef, etc., cet objet est placé sous les yeux du sujet qui reçoit l'ordre de le décrire par écrit, sans autre explication cet exercice de rédaction montre l'immense variété psychologique des individus, car il n'y en a pas deux sur cent qui donnent la même description, quoique l'objet soit identique pour tous. »

En 1905 le psychologue Alfred Binet et Théodore Simon ont créé le premier test conçu pour mesurer l'intelligence. Le but de ce test était de découvrir à l'école primaire, les enfants qui ont besoin d'aide à cause de troubles développementaux ou à cause d'autres raisons (Fagot 2000 : 21). On peut donc conclure que le premier test d'intelligence était prévu pour améliorer les conditions pédagogiques dans le cadre de la réforme sur l'école obligatoire. Le psychologue allemand Wilhelm Stern continue, en 1912, le travail sur les tests d'intelligence et conçoit le terme de *quotient intellectuel Q.I.* Par la suite, en Amérique, Lewis Terman fait une différence entre les facettes d'intelligence : verbales, mathématiques et logiques (ibid.). La plus grande différence était que Lewis Terman cherchait à trouver des enfants présentant un Q.I. élevé. Au contraire, le test Binet-Simon cherchait à trouver les enfants qui ont besoin d'aide pendant leur éducation. Les tests de David Wechsler et son travail sont considérés comme le début des examens de Q.I. utilisés de nos jours. Parmi ces tests sont le WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), le WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) et le WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence). Gardner (2011-a : 19) souligne que nombreux tests d'intelligence évaluent de la même manière les mêmes compétences, c'est-à-dire qu'un individu avec de bons résultats sur l'échelle Stanford-Binet, va avoir les mêmes résultats sur l'échelle conçue par David Wechsler.

Selon Gardner dans l'étude *Creating Minds*, le trait de génie semble être une aptitude impossible à définir et à découvrir par des tests Q.I. lorsqu'il s'agit de différents niveaux de différents types d'intelligences, pluriel. Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, Mahatma Gandhi : parmi ces personnes on trouve que certaines de ces capacités étaient maximisées, dont les intelligences spécifiques étaient accentuées.

« A contrario, deux personnes recalées à son test de Q.I.¹ ont reçu le prix Nobel de physique ! À l'instar de Charles Darwin ou d'Albert Einstein, tous deux considérés comme des écoliers médiocres, certains esprits sont si novateurs qu'il est difficile de juger de leur intelligence. Le processus nécessaire à la mise au point de théories révolutionnaires, telles celles de l'évolution ou de la relativité, nécessite une dose de créativité qu'aucun test ne peut mesurer. Le trait de génie, comme un geste instinctif et parfait, reste imprévisible et incalculable. » (Gardner 2011-a : 19)

La spécificité de l'âge jeune et la malléabilité du cerveau à cette période-là sont certainement une chance, une opportunité de commencer le développement de différents systèmes de connaissance et de découvrir ce qui aide les enfants à parvenir à leur capacité mentale maximale. Gardner (2011-a : 153) écrit que Freud et Einstein étaient très fascinés par l'enfance. Freud trouvait les racines des émotions et de la personnalité dans les événements de la jeune enfance. Einstein était si fasciné par la pensée enfantine qu'il encourageait son collègue suisse Piaget à rechercher la pensée enfantine dans le cadre de la physique.

La théorie des intelligences multiples insiste sur l'existence de plusieurs formes d'intelligences qui ont une importance variable selon les individus. Pour le psychologue russe L. S. Vigotsky, les tests d'intelligence ne réussissent pas à montrer *la zone de proche développement* chez l'individu (Gardner 2011-a : 20). Selon Vigotsky « la zone de proche développement traduit la distance qui se situe entre le niveau de développement effectif de l'enfant et celui auquel il peut accéder avec la médiation langagière d'un partenaire plus compétent » (Vigotsky 1985 cité par Vanthier 2009 : 21) Partout dans le monde les individus/les enseignants parviennent à la conclusion que le problème est dans la manière dont on perçoit l'intellect et l'intelligence. Pour cette raison, il existe l'intérêt pour de nouveaux programmes qui montrent le vrai potentiel de l'homme (Gardner 2011-a : 4).

Dans le livre *Frames of Mind*, Howard Gardner écrit qu'il a confirmé « l'existence d'un certain nombre de forces intellectuelles ou de compétences différentes, dont chacune peut avoir sa propre histoire de développement » (ibid. 2011-b : 63). La notion que Gardner utilise à côté de

¹ L'auteur se réfère aux tests de Lewis Terman qui a mené une étude sur 1500 écoliers à fort potentiel. Lewis Terman a montré que, malgré les résultats hors norme dans les tests de Q.I, certains individus n'ont pas eu de grandes réussites pendant leur éducation.

la notion *forces intellectuelles* est la notion *compétences*, le terme central de CECRL. Dans le CECRL la compétence est définie comme la connaissance et la capacité (CECRL 2001 : 87).

Comme c'était déjà mentionné, la modernité demande de l'enseignant de français langue étrangère une flexibilité et créativité mais aussi une tendance à suivre de nouvelles recherches et découvertes dans la psychologie et la science neurolinguistique. La théorie des intelligences multiples est un thème à suivre pour les pédagogues et tous les enthousiastes qui veulent en savoir plus sur la manière dont on apprend et comment on peut maximiser nos capacités.

Selon Gardner, il existe huit critères ou « signes » de l'intelligence (ibid. 2011-b : 67) :

- « 1. Possibilité d'être isolée à l'occasion de lésions cérébrales spécifiques.
2. Existence de génies, de prodiges et « d'idiots savants » qui font preuve de réussites exceptionnelles dans un domaine.
3. Possibilités de distinguer des opérations (un noyau opératoire) ou des mécanismes spécifiques.
4. Existence d'une histoire développementale spécifique aboutissant à un niveau final de compétence chez certains individus.
5. Possibilité de suivre l'évolution de cette forme d'intelligence au cours de l'évolution de l'espèce humaine.
6. Les indices en forme des résultats de recherches expérimentales, notamment en ce qui concerne le transfert.
7. Les indices en forme des résultats de recherches psychométriques, notamment celles qui vérifient la présence ou l'absence de corrélations entre les tests.
8. Expression dans des systèmes symboliques spécifiques. »

À la base de ces huit critères Howard Gardner distingue les intelligences principales suivantes :

1. L'intelligence verbale/linguistique
2. L'intelligence logico-mathématique
3. L'intelligence visuo-spatiale
4. L'intelligence kinesthésique
5. L'intelligence musicale

6. L'intelligence du naturaliste
7. L'intelligence interpersonnelle
8. L'intelligence intrapersonnelle

L'intelligence verbale ou linguistique est la capacité de distinguer et d'utiliser les structures linguistiques. En même temps, l'intelligence logico-mathématique permet de raisonner et de calculer. Dans le système éducatif primaire ces deux intelligences sont les plus sollicitées. En ce qui concerne le programme d'apprentissage du FLE en Croatie, c'est l'intelligence verbale qui est dans le centre. L'intelligence spatiale est liée avec la perception du monde dans les trois dimensions, ce qui veut dire que cette intelligence est mobilisée aussi quand les apprenants dessinent, décrivent un tableau ou image (par exemple : « Le chat est devant le chien. », « Une fille est dans une maison. », etc.) Dans la manipulation des objets et l'utilisation du corps on inclut l'intelligence kinesthésique. La capacité de reconnaître les sons et les rythmes suggère l'existence de l'intelligence musicale. Il faut souligner que l'intelligence naturaliste concerne beaucoup plus qu'une compréhension de la vie des animaux et plantes. Cette intelligence est mobilisée aussi quand on fait des groupes et quand on organise, pas seulement des êtres vivants, mais les objets et tous les phénomènes qui nous entourent. Les deux dernières intelligences, l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence intrapersonnelle représentent les facteurs et les facilitateurs significatifs d'apprentissage en général, mais spécialement dans l'apprentissage des langues étrangères. Toutes les formes de relations avec les autres nécessitent l'intelligence interpersonnelle. Les langues en général représentent, comme un résultat d'une nécessité à communiquer en relation avec les autres, des réseaux qui rendent possibles de nouvelles relations pas seulement entre les personnes parlant une autre langue, mais aussi des relations entre différentes cultures. Il ne faut pas oublier que la langue française est beaucoup plus que la France et la culture française. Le français dans le contexte de la francophonie offre aux apprenants un grand éventail des cultures qui diffèrent entre eux.

Dans le nouveau manuel Hachette pour les adolescents, les auteurs des méthodes de français langue étrangère Denisot et Crosnier décrivent le concept et les personnages de *Sésame* qui représentent chacun une différente intelligence multiple.

« Les élèves vont pouvoir suivre les aventures de Charline, Charlotte, Aimé, Téata, Sambo, Nour, Pomme et Rémi, huit enfants de leur âge, quatre filles et quatre garçons. Ces personnages sont nés sous le crayon de l'illustratrice française, Caroline Simon. Chaque personnage représente l'une des intelligences multiples. Nous les découvrons à la page 10 du livre de l'élève, portant un tee-shirt. Ce tee-shirt indique la couleur préférée du personnage et l'intelligence qu'il représente. Progressivement, les élèves ressentiront que tel ou tel personnage présente telle aptitude ou tel talent. » (Denisot et Crosier 2022 : 6)

Cela veut dire qu'il existe un très précis usage de cette théorie. Le même auteur souligne l'application de la théorie des intelligences multiples dans les autres méthodes que nous allons analyser dans notre recherche. A partir de huit types d'intelligence, lesquels distingue Howard Gardner, on peut produire de différentes pistes d'applications et former des activités qui vont se conformer à chacune des huit intelligences déjà mentionnées. Très souvent, même si ce n'est pas inclus dans la présentation de la méthode, on va trouver l'intégration de la théorie des intelligences multiples dans la mise en œuvre des activités.

1.1.2 Application de la théorie des intelligences multiples dans l'enseignement

Dans la partie suivante, on va aborder le fait que les compétences intellectuelles humaines peuvent être mobilisées de plusieurs manières, comme l'a accentué Gardner dans l'étude *Frames of mind*.

Gardner (2011-b : 407) analyse les décisions que l'enseignant doit prendre lorsqu'il planifie le processus d'éducation:

« L'enseignant prend en compte les objectifs prescrits par le curriculum, mais aussi le profil intellectuel d'individu et il parvient à un plan éducationnel qu'il va suivre. En premier lieu, il doit prendre la décision générale concernant la stratégie : commencer par des points forts, par des points faibles ou inclure le développement de tous les deux en même temps ? »

Cependant, la majorité des élèves, dans des contextes différents, réussissent à apprendre même quand les leçons ne sont pas appropriées à leur profil intellectuel. C'est grâce à une pluralité des points forts et des stratégies différentes que la plupart des élèves réussissent à acquérir des objectifs définis par les curriculums conçus dans une manière qui n'est pas flexible et qui n'offre

pas beaucoup d'occasions pour une créativité d'enseignant. En même temps, une voie éducationnelle optimale offrira aux élèves l'opportunité de suivre un programme plus individualisé qui leur aidera à acquérir les objectifs plus vite et avec une meilleure qualité (Gardner 2011-b : 408).

Comme le souligne Gardner (2011-b : 409), les psychologues d'éducation cherchent un lien optimal entre l'élève ou l'étudiant et le matériel. En d'autres termes, chaque profil d'un individu - élève correspond à un type de matériel et à une manière d'enseignement. En conclusion, une méthode de français langue étrangère qui adopte la théorie des intelligences multiples peut correspondre à plusieurs types d'élèves, donc à plusieurs manières d'apprentissage. Une idée pour l'application de la théorie des intelligences multiples sont aussi des tests numériques qui peuvent calculer par des paramètres quelle méthode correspond à quel individu, basé sur des quotients de différentes types d'intelligence.

« Bien que trouver un lien entre le profil intellectuel d'un élève et les objectifs pédagogiques puisse être une tâche très exigeante, même pour l'enseignant le plus doué, les types d'informations pertinentes pourraient être facilement traités par un ordinateur qui peut, en une fraction de seconde, suggérer des programmes ou itinéraires pédagogiques alternatifs. » (Gardner 2011-b : 410)

Pourtant, ce qui a commencé à être développé sont différents outils pour une évaluation des intelligences multiples. Ces tests ont pour but d'aider les enseignants à découvrir les intelligences qui correspondent à chaque individu. Les exemples de ce test sont *MIDAS* de Branton Shearer, *DISCOVER* de June Maker et *Project Spectrum preschool assessment handbook* de Mara Krechevsky. Gardner (2011-b : 122) estime que, même si l'enfant possède toutes les intelligences de la liste, dès le jeune enfance l'enfant montre son profil intellectuel avec certains points forts et certaines faiblesses. La spécificité de la théorie des intelligences multiples est que le processus d'apprentissage est basé sur des points forts qui sont utilisés pour la construction des liens avec d'autres champs d'apprentissage. Dans le cadre des applications de la théorie des intelligences multiples, nous pouvons trouver l'idée que l'apprentissage devrait se passer dans la joie. Le fait que chaque apprentissage demande que l'enseignant et l'apprenant font un effort ne veut pas dire que cette expérience doit être marquée par des émotions négatives. L'application de la théorie des intelligences multiples inclut beaucoup plus que l'individualisation par différents types d'intelligence. Les multiples intelligences représentent beaucoup plus qu'un outil pour améliorer

et faciliter l'apprentissage. Souvent, dans la pratique, la théorie des intelligences multiples est présentée comme le contraire des conceptions trop limitées de ce que représentent l'intelligence et l'apprentissage en général.

Dans les manuels et les contenus/les supports qui leur appartiennent, nous allons essayer de trouver des activités qui s'appuient sur différentes intelligences et incluent plusieurs sens. Nous allons donner les exemples d'activités qui emploient ce qui est auditif, visuel, kinesthésique et tactile et qui montrent l'application des intelligences multiples. Par exemple des applications de l'intelligence visuo-spatiale dans les activités qui incitent les enfants à dessiner ce qu'ils ont compris ou de l'intelligence kinesthésique en proposant des jeux moteurs impliquant le langage ou l'intelligence du naturaliste lorsqu'on écoute les enregistrements sonores des animaux nocturnes.

Selon Gardner, « les intelligences sont par leur nature capables de se réaliser (au moins, partiellement) par plus qu'un système sensoriel » (Gardner 2011-b : 72). En faisant l'accent sur l'effet qu'une intelligence n'est surtout pas équivalente à un système sensoriel, ils sont en relation quand on parle de la réalisation de différentes intelligences. Les sens vont devenir les voies d'apprentissage. Nous allons voir d'autres exemples de manuels qui s'appuient sur ces deux théories et approches, sur la théorie des intelligences multiples et sur l'approche multisensorielle. Ce qui est évident, c'est que les deux termes évoquent une multitude ou pluralité. Est-ce que cette pluralité est un symbole de la postmodernité qui nous rapproche d'une plus grande flexibilité et liberté dans les sciences d'enseignement ? Peut-être. C'est une pluralité qui semble nécessaire.

1.2 Approche multisensorielle

1.2.1 Approche multisensorielle ou VAKT (visuel-auditif-kinesthetic-tactile)

Larousse définit les sens comme « chacune des fonctions psychophysiologiques par lesquelles un organisme reçoit des informations sur certains éléments du milieu extérieur ». Les sens sont divisés en ceux de nature physique (vue, audition, sensibilité à la pesanteur, toucher) et ceux de nature chimique (goût, odorat). L'approche multisensorielle est centrée sur les sens de nature physique, pourtant nous avons analysé aussi quelques activités proposées dans les supports

qui jouent avec les sens de goût et odorat, donc les sens de nature chimique.

L'approche multisensorielle est conçue pour faciliter l'apprentissage de la lecture et de la langue. Les activités qui font partie d'une approche multisensorielle comprennent la vue, l'audition, le traçage, l'écriture et le mouvement. Précisément, c'est la liaison entre le son et le symbole, la reconnaissance des mots qui peuvent être acquises par des méthodes différentes. Parmi ces méthodes sont aussi les méthodes tactiles comme par exemple l'écriture des lettres sur le sable par les doigts, placer des cure-pipes autour d'un flashcard de chaque lettre pour comprendre comment on forme des lettres ou employer les lettres magnétiques pour « écrire » des mots sur le tableau.

Il faut mentionner que les techniques appliquées dans le cadre de l'approche multisensorielle proviennent de ce que les orthophonistes appellent les techniques ou les thérapies Orton-Gillingham, employées dans le contexte de réhabilitation des enfants avec des difficultés langagières. Le neurologue et psychiatre américain Samuel Torrey Orton et la psychologue américaine Anna Gillingham ont travaillé avec des enfants dyslexiques. Dans les années trente du vingtième siècle, ils ont conçu une série des techniques qui aident les enfants à corriger ou faciliter l'apprentissage de la lecture. On peut donc conclure ici que la tradition des techniques multisensorielles ne peut pas être considérée comme une tendance récente, mais une tradition dans le cadre de la réhabilitation de la dyslexie. « Gillingham et Stillman proposent de nombreux liens visuels, auditifs et kinesthésiques qui peuvent aider les enfants apprenant à lire. Par exemple, lorsque l'enfant voit la lettre, il la trace et il la prononce. Parfois, le phonème va être prononcé par l'enseignant, mais le *prénom* de lettre va être prononcé par l'élève » (Henry 1998 : 10).

Selon Orton, on peut parler de deux principes d'entraînement par les techniques Orton-Gillingham :

1. « Formation pour l'association simultanée de stimuli du langage visuel, auditif et kinesthésique - dans les cas de la lecture, en traçant et en prononçant le mot présenté visuellement et en maintenant une direction cohérente en suivant les lettres avec les doigts pendant la synthèse sonore des syllabes et des mots » ;
2. « Trouver des unités que l'enfant peut utiliser sans difficulté dans le domaine de sa difficulté particulière et orienter la formation vers le développement du processus de fusion de ces unités plus petites en des ensembles plus grands et plus complexes » (Henry 1998 : 11)

Comme c'était déjà expliqué, on apprend de manière multi-sensorielle quand on inclut deux ou plusieurs sens dans le processus d'apprentissage. En incluant plusieurs sens dans le processus d'apprentissage, on active les différentes parties du cerveau simultanément et par cela, on facilite la mémoire et l'apprentissage de la langue aussi. Comme dans la théorie des intelligences multiples, l'enseignant peut offrir aux apprenants une pluralité des voies d'apprentissage, offrir un choix et des occasions pour chaque individu d'apprendre par la voie qui leur convient le plus, mais en même temps de développer ces voies d'apprentissage qui sont inconnues ou faibles. Sauf cela, on aide les apprenants à découvrir le style d'apprentissage qui leur convient le plus.

Les sens sont la voie par laquelle les enfants aperçoivent le monde. Les sens sont liés, un sens va réveiller un autre sens. Cette interdépendance est illustrée aussi par Marcel Proust qui décrit des expériences de la petite madeleine. Cette expérience commence par le sens gustatif, mais continue à s'épanouir aussi dans les autres : les images, l'aspect auditif, émotif etc. Les sens, les sensations et les émotions sont les voies et les facilitateurs importants pour les apprentissages pas seulement dans l'âge jeune, mais toujours (Voise 2018:19).

L'approche multisensorielle dans le cadre de l'enseignement du FLE aux jeunes enfants n'est conçue pas nécessairement pour les enfants avec des difficultés d'apprentissage, mais comme une série des atouts qui permettront à chaque enfant d'utiliser un ou plusieurs sens pour comprendre une nouvelle information et la traiter. L'expérience et l'action en général jouent le rôle le plus important dans la construction de la connaissance enfantine. Avoir l'expérience de la langue par tous ses sens peut aider à l'acquisition de la même manière que les sens nous aident à mémoriser les moments particuliers de nos vies.

1.2.2 Approche pour l'apprentissage précoce des langues étrangères

Le terme précoce (lat. *praecox*, *praecocis*) n'est pas très actuel lorsque, selon dictionnaire Larousse, quand on emploie le mot précoce, on pense en ce « qui se produit avant le temps normal ou habituel ». Dictionnaire de FLE définit l'enseignement précoce d'une langue étrangère ou seconde à des jeunes publics scolaires dans le cadre de l'école primaire et de l'école maternelle, donc aux enfants de 3 à 11 ans. Cohen (1991 : 48) explique que les termes maturité et précocité, dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères font référence à l'institution scolaire parce

qu'en France, les enfants commencent l'école primaire à 6 ans, en Croatie la situation est similaire puisque les enfants commencent l'école primaire à l'âge de 6 à 7 ans. Cuq et Gruca (2005 : 354) mettent aussi un accent sur le problème de la terminologie : « ...cette dénomination s'est donc imposée par l'usage, malgré les nombreuses mises en garde des spécialistes de cette question, qui lui dénie une valeur véritablement scientifique et en font plutôt un repère par rapport à l'âge habituel du début de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel scolaire. »

Djigunović Mihaljević et Nikolov (2011 : 96) confirment que l'âge considéré comme jeune varie de pays à pays. Le groupe des experts de l'Union européenne s'est accordé à dire que les enfants âgés de 3 à 6 ans sont considérés comme très jeunes apprenants et les enfants âgés de 6 à 11 ans jeunes apprenants.

Le 80% de potentiel intellectuel est atteint dans la période de 0 à 6 ans (Cohen 1991 : 51) grâce à la malléabilité des enfants dans cette période. Penfield (1963 : 353 cité par Gaonac'h 2006 : 9) ajoute que « le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de neuf ans ». C'est une des raisons les plus puissantes pour un apprentissage précoce du français langue étrangère.

Selon Johnston (2009a cité par Djigunović Mihaljević et Nikolov 2011 : 96), on peut repérer quatre modèles d'apprentissage précoce des langues. Les deux modèles suivants sont les plus répandus : « Dans le premier, certains sujets généraux sont utilisés pour l'enseignement de la langue étrangère (par exemple, les couleurs, les parties du corps), tandis que dans le second modèle, les sujets sont empruntés à d'autres domaines du programme (par exemple, les animaux et leur habitat). » Le troisième modèle est celui de la sensibilisation et le quatrième celui de l'immersion. L'immersion, selon Cuq et Gruca (2005 : 343-345) peut être longue (précoce) ou courte (tardive). Les premiers deux modèles correspondent souvent à un temps très limité d'une heure par semaine consacré à l'apprentissage de la langue, l'immersion, d'autre côté, implique plus de temps passé dans l'environnement de cette langue étrangère, dans notre cas, le français langue étrangère. Les deux premiers modèles sont les plus répandus aussi dans les écoles de langues et dans les écoles en général, en Croatie. Le temps consacré à une langue va de 45 minutes par semaine à trois fois 45 minutes par semaine dans les programmes intensifs. Dans le contexte de l'enseignement précoce des langues étrangères, il est nécessaire de mentionner le travail de Michèle Garabedian, Bernard Mallet et dans le contexte plus spécifique de l'éveil au langage le travail de Michel Candelier et Louise Dabène. Bernard Mallet est l'auteur de la méthodologie de

l'enseignement aux jeunes concentré sur le fictionnel et ludique. Les éléments fictionnels et la discursivité enfantine offrent le grand potentiel d'imaginaire de l'enfant qui est aussi important dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère. D'autre côté, Louise Dabène met l'accent sur l'éveil de la conscience métalinguistique. Les deux modèles soulignent l'importance de la dimension affective à laquelle nous allons aussi consacrer quelques lignes dans le texte.

Les enfants sont très tôt exposés aux langues étrangères. Par les différents médias, ils découvrent qu'on peut communiquer de manières différentes, même si ces manières sont incompréhensibles.

« Ces très jeunes apprenants à la fois émerveillés et surpris d'entendre un autre médium, leur propension à habiter les langues qu'on leur fait découvrir, ce plaisir à remuer sa bouche autrement, à faire vibrer ses cordes vocales, cette facilité à reproduire la courbe intonative de telle langue ou attaquer les syllabes de telle autre. Ce plaisir, cet enthousiasme, ces sourires et ces petits rires ravis, ces petits airs joyeusement intimidés, parfois, m'ont tout naturellement conduite à créer des supports et des démarches pédagogiques spécialement conçus pour eux. » (Voise 2018 : 5)

L'approche multisensorielle, par ces activités caractéristiques, offre aux enfants de découvrir le monde par ces sens, en même temps employant un langage nouveau. Cette manière d'apprendre correspond à leurs besoins fondamentaux. Comme le confirme Cohen (1991 : 50), les tout-petits « aiment les jeux, ils aiment regarder les images, ils aiment les histoires, l'imaginaire ». Jouer avec de la pâte à modeler, par exemple, peut être une activité sensorielle et éducative en même temps ; les enfants peuvent travailler leur intelligence de naturaliste et la fine motricité en formant des fruits de la pâte à modeler et en même temps apprendre le vocabulaire français. Des exemples sont nombreux et un enseignant créatif peut produire de nombreuses activités qui vont solliciter plusieurs sens et plusieurs intelligences. Cependant, les méthodes d'un enseignement précoce des langues étrangères ou dans les méthodes d'éveil au langage, on va surtout trouver les activités auditives, visuelles et kinesthésiques. Quand on parle des activités tactiles, elles sont rares et existent à peine dans les classes de langue étrangère.

1.2.3 Importance de l'aspect affectif

« Le jeune élève n'est pas un apprenant exclusivement cognitif. Il ne peut pas l'être d'abord parce qu'il réagit avec l'ensemble de sa personnalité, de ses perceptions et de ses émotions. Il comprend et apprend

avec les autres, à partir de situations où il est impliqué et qui pour lui font sens. On devra donc lui proposer des situations où il vivra le français « des pieds à la tête », en passant par le cœur bien sûr, à partir d'activités et de tâches concrètes, où ses perceptions, son corps, son affectivité, mais aussi ses capacités cognitives sont mises en jeu socialement à l'intérieur de l'espace classe. » (Vanthier 2009 : 46)

L'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge de 3 ou 4 ans est considéré (par ex. Cohen 1991 : 49) comme un jeu par lequel on peut acquérir cette langue en suivant les principes d'acquisition d'une langue maternelle. La situation naturelle d'apprentissage est la réponse aux besoins de ces enfants, cela veut dire qu'on y inclut les actions comme : jouer, chanter, répéter, mais aussi des moments qui libèrent la capacité naturelle d'imaginaire. Dans les classes pour les petits, on va donc essayer de recréer une situation naturelle avec les jeux, images, histoires à écouter etc. Le parcours est donc un jeu, on apprend en jouant. Une autre spécificité est la nécessité de changer les activités parce que les enfants aiment le dynamisme et peuvent s'ennuyer et perdre l'intérêt facilement.

« (Un programme) Il doit tenir compte des besoins spécifiques (affectifs et moteurs) et des centres d'intérêt du jeune public, de ses capacités et des processus d'apprentissage susceptibles d'être mis en œuvre à un âge donné. Il doit aussi développer des compétences transversales, à l'intersection des différentes disciplines : démarches fondamentales de la pensée transférables d'une discipline à une autre. » (Vanthier 2009 : 43)

La situation scolaire ne va pas offrir une telle spontanéité et le code de la classe que les élèves doivent respecter (être assis, rester muet, lever la main, parler seulement quand on a la permission) va changer la dynamique et on va perdre les éléments les plus naturels. Dans la situation scolaire d'apprentissage, on va, comme même, essayer d'imiter la situation en dehors de la classe et avec des jeux de rôles on va faire venir les situations quotidiennes dans la classe.

Comme la notion *sensorielle* inclut les sens, on ne peut pas oublier les émotions. Commençant par ce que Courty (2003 : 12) surnomme la situation volontaire ou involontaire d'apprentissage, on doit faciliter l'apprentissage en dépendance de la situation. L'approche aux FLE ne sera pas la même si on l'enseigne à un public « captif » ou « non-captif ». On doit certainement tenir en compte l'attitude des élèves et trouver les moyens de les motiver à apprendre le français.

Si on regarde les bébés et comment ils découvrent le monde, on va voir qu'ils dépassent l'aspect visuel et auditif, ils touchent, ils mettent les choses dans leur bouche, apprennent de

manière naturelle. Le mot naturel peut nous apporter la notion d'approche naturelle. L'approche naturelle est un concept conçu par Krashen et Terrel dans les années 1970. Les trois principes qui sont au centre de cette méthode sont l'opposition acquisition/apprentissage, les données compréhensibles et le filtre affectif. Le concept de filtre affectif est aussi présent dans les méthodes de FLE qu'on va analyser dans le cadre de notre recherche. Selon Krashen les données linguistiques fournies à l'apprenant doivent être (presque) immédiatement comprises par l'analogie avec l'acquisition de la langue maternelle. « L'acquisition doit s'effectuer dans un climat libre de stress. » (Cuq, Gruca 2005 : 24) On ne va pas analyser plus les idées de Krashen, sauf l'idée de maintenir un climat libre de stress pour promouvoir l'acquisition et faire naître un enthousiasme qui va accompagner nos apprenants dans leur avenir social et professionnel. Si on parle d'un apprentissage précoce ou des enfants dans les écoles primaires, on doit penser à long terme. Ça veut dire que l'aspect très important est l'aspect affectif. Le rôle principal est d'ouvrir les portes à une nouvelle langue et une nouvelle culture et de fournir aux élèves de bonnes expériences en mobilisant leurs savoir-vivre, savoir-faire, mais aussi le savoir-être. Si on commence par ces trois savoirs on peut aussi parvenir à une nécessité d'individualiser, ou si ce n'est pas une possibilité, de prendre en conscience les différences entre nos élèves et par-delà parvenir à une pluralité des supports, activités etc. « Les autres paramètres propres à l'enfant et facilitant l'apprentissage d'une langue sont, poursuit M. Garabedian, le besoin de communiquer, l'environnement socio-affectif et l'absence de blocage cognitif et d'inhibition. » (Garabedian cité par Courtillion 2003 : 13) La communication est également fondée sur la confiance entre les élèves et l'enseignant. L'importance de la confiance entre les élèves et l'enseignant et comment cela influence la compétence langagière des élèves est confirmé par plusieurs recherches qu'énumèrent dans sa recherche Kim, Yun (2019 : 67) : Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Cabell et al., 2011; Curby et al., 2013; Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010; Jones, Bub, & Raver, 2013; Schmitt, Pentimonti, & Justice, 2012.

Il est primordial, pour une approche multisensorielle d'assurer l'environnement qui va inviter les élèves à communiquer, se sentir libres et inclure leurs sens pour découvrir une nouvelle langue. Comme on va le voir dans le chapitre final, les méthodes dites multi ou plurisensorielles cherchent à trouver un intermédiaire entre l'enseignant et leur public - les élèves, les jeunes apprenants. Dans le chapitre final où nous allons analyser quelques méthodes, nous allons préciser ces intermédiaires, mais ici nous allons expliquer pourquoi nous cherchons à trouver un pont entre le rôle de l'enseignant et le rôle de l'apprenant. Comme le soulignent Cuq et Gruca (2005 : 353),

apprendre le français langue étrangère dès l'enfance pose des problèmes didactiques particuliers, qui proviennent de l'âge des apprenants et de l'ordre socioculturel. Le premier problème que nous avons déjà mentionné, c'est que l'initiative ne vient pas souvent de l'enfant. L'enseignant cherche à stimuler chez l'enfant une affectivité pour l'environnement d'apprentissage et par cela « une motivation immédiate » pour le français (Cuq, Gruca 200 : 354) D'après Bernard Mallet, les enseignants qui travaillent avec de jeunes enfants doivent se consacrer à l'aspect affectif, mais en même temps penser à la possibilité que cette nouvelle langue étrangère va marquer une partie de l'identité de l'enfant qui est en train de se construire.

« Et n'oublions pas...que les enfants qui apprennent le français dans des dispositifs de FLE ont du temps! Il n'y a pas d'objectifs spécifiques à remplir en 100 ou 200 heures, les enfants n'ont pas de besoins langagiers ni communicatifs immédiats en français à investir rapidement dans des domaines spécifiques de l'activité humaine économique ou sociale. L'enseignement du français aux enfants n'a pas une visée pragmatique immédiate. Apprendre une langue prend du temps, et nous devons prendre le temps de développer des compétences qui vont permettre à l'enfant de découvrir le monde du langage, de la communication des cultures. » (Vanthier 2009 : 45)

À cause de raisons plutôt culturelles, en Croatie les langues les plus enseignées dans les écoles primaires sont l'anglais, l'allemand et parfois (sur la côte Adriatique) l'italien. Concluons donc, que le français n'a pas un statut très significatif dans le système scolaire. Une grande partie des cours de français pour les écoliers est une responsabilité des écoles des langues étrangères. La spécificité de groupes dans les écoles de langues étrangères est que souvent il s'agit des groupes hétérogènes, mais en même temps petits, ce qui peut être utilisé comme un grand avantage. Cette spécificité offre l'espace pour individualiser un peu le processus d'apprentissage. Dans un groupe de trois ou cinq élèves, on peut facilement suivre leur caractère et leurs préférences d'apprentissage. Cela nous permet d'organiser les classes de la manière que les élèves nous guident en cherchant la méthode qu'on va suivre et prendre comme base. Les différences entre les âges sous-entendent souvent de grandes différences entre les capacités à faire différentes activités, en premier lieu celles qui incluent l'écriture et la lecture. Dans les écoles primaires, les programmes doivent être surtout respectés, mais dans les écoles de langue on a plus de liberté et on n'est pas obligé de suivre une approche ou méthode strictement. Bien sûr, une logique des compétences acquises est importante à déterminer, mais l'enseignant peut même un peu expérimenter avec les

ressources. On peut déduire que l'approche multisensorielle offre une occasion pour la créativité très vaste, et ça peut sembler banale, mais ce qui peut aider l'enseignant est de s'imaginer avoir cet âge-là et faire une remue méninge avant les leçons concernant les jeux et manières dont on peut apprendre en utilisant plus qu'un de ses sens.

1.2.4 Rôle de l'enseignant dans l'approche multisensorielle

Selon Robert et al. (2011 : 95) « l'enseignant connaît tellement bien les compétences communicatives langagières des apprenants qu'il leur propose des outils à utiliser en autonome ».

Le rôle de l'enseignant et celui de facilitateur. Selon CECRL (2001 : 109) les enseignants « suivent le progrès de leurs élèves ou étudiants et trouvent des moyens d'identifier, d'analyser et de surmonter leurs difficultés d'apprentissage, ainsi que de développer leurs capacités individuelles à apprendre. Il leur faut comprendre les processus d'apprentissage dans toute leur complexité, encore que cette compréhension puisse s'avérer être un résultat de l'expérience plutôt que le produit clairement formulé d'une réflexion théorique, ce qui constitue leur contribution dans le partenariat sur l'apprentissage qui doit s'établir entre chercheurs en éducation et formateurs d'enseignants. »

Dans l'approche multisensorielle, l'enseignant co-anime les classes avec ses apprenants et comme c'est une méthode/approche multi-sensorielle, on met un accent sur une pluralité. De même, comme on parle du sens, les apprenants vont très naturellement parler de leurs sensations en langue maternelle. Ici, on peut retourner à la théorie des intelligences multiples ou intelligences plurielles. L'approche multisensorielle et la théorie des intelligences multiples ont dans le centre une multitude des stratégies d'apprentissage particulières. Cette multitude offre une dynamique si on parle d'organisation des leçons de FLE, ce qui est très important avec un public vraiment jeune (de 4 à 8 ans). Étant donné qu'enseigner une langue étrangère aux enfants de l'âge de 4 ans à environ 8 ans demande beaucoup d'activités différentes pour éviter la monotonie et les problèmes avec la gestion de la classe, dans l'approche multisensorielle et les pratiques issues de la théorie des intelligences multiples, on peut trouver les solutions.

Expliquée en détail dans le chapitre final, une bonne communication entre l'enseignant et les parents d'apprenants est sollicitée. Puisque les méthodes ne sont pas conçues seulement pour être employées pendant les cours, mais aussi en dehors de l'école ou l'institution, l'enseignant peut donner des activités à faire à la maison. Quand il s'agit des écoliers de premières deux ou trois années de l'école primaire, il est toujours utile de communiquer toutes les tâches à faire à la maison avec des parents. En même temps, dans le cas du FLE, ce sont les parents qui souvent montrent l'intérêt de voir leur enfant progresser, ce qui est bien sûr beaucoup influencé par des circonstances socioculturelles.

Ce qu'on peut facilement voir avec tous les outils qui accompagnent les manuels, on peut trouver la manière d'inclure les parents dans l'apprentissage du FLE. Souvent, par notre expérience, les parents cherchent des manières pour exposer les enfants au français en dehors des classes. Les chansons sont très faciles pour être incluses dans les petits rituels et jeux qui se passent surtout en dehors de l'école. Grâce à la technologie, les ressources audio sont aujourd'hui facilement disponibles. Pour y inclure plusieurs sens, on peut partager les ressources vidéo ou inviter les enfants à dessiner un motif de la chanson. Les dessins sont parfois oubliés, mais ils peuvent servir comme mobilisateur de plusieurs intelligences et c'est une activité souvent préférée parmi les plus jeunes enfants. En addition, grâce aux sites internet conçues pour les jeunes enfants, on peut toujours introduire les dessins animés éducatifs. Les enfants ont aussi tendance à montrer une grande affectivité pour les personnages et aiment les reconnaître et reproduire leurs mots.

1.2.5 Approche multisensorielle ou approche actionnelle communicationnelle appropriée

L'approche multisensorielle est un concept nouveau dans la didactique des langues étrangères. Cette approche se montre comme une tendance nouvelle qui inclut la longue tradition et réunit plusieurs approches, on y ajoutant de nouveaux éléments. Puisque cette approche a des spécificités liées au jeune âge des apprenants qui le suivent, elle n'a pas un grand public. Cependant, il existe quelques recherches (par exemple des recherches du programme américain *Ready, Set, Leap* de l'Institute des sciences éducationnelles, les recherches de Phillips et Feng (2012), ou bien Adeniyi et Lawal (2012)) qui montrent un progrès dans l'apprentissage chez les jeunes adultes avec des difficultés dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Ensuite, sauf le manque des recherches, les manuels qui dans leur description contiennent le terme l'approche multisensorielle ou plurisensorielle sont rares puisque l'approche la plus répandue grâce à CECRL est surtout l'approche communicative. « L'approche communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. » (Cuq 2003 : 24) Le terme approche est ici contraire à la terme méthodologie. L'approche est moins dogmatique et adaptable, ouverte à la diversité des contextes d'apprentissage. » (ibid) Dans l'approche communicative, l'apprentissage est organisé autour des activités d'expression et documents authentiques. Les activités d'expression comme jeux de rôles sont un jeu préféré des enfants, mais dans le cadre de l'apprentissage précoce, le cadre temporel doit être différemment limité comme l'espace pour l'imagination enfantine changera ces activités au jeu. Puisque les programmes d'apprentissage du FLE en Croatie doivent être confirmés par l'Agence des sciences et d'éducation, le CECRL est considéré comme un filtre pour des méthodes.

II Partie empirique - L'approche multisensorielle dans les manuels de FLE

La seconde partie est consacrée à notre recherche. Dans la partie empirique nous allons présenter nos objectifs, nos hypothèses, nos analyses et nos conclusions. En analysant, nous allons aussi présenter nos échantillons (les méthodes de FLE choisies pour l'analyse).

2.1 Problématique

Dans ce chapitre, on va analyser cinq manuels et leurs supports par une analyse comparative des activités qui contiennent des éléments basés sur l'approche multisensorielle. Vanthier souligne que « les intelligences et les styles d'apprentissage sont pluriels » (2009 : 47). Par conséquent, il est nécessaire d'offrir aux jeunes apprenants l'opportunité de développer leurs talents et en même temps assurer un apprentissage multisensoriel :

« un apprentissage de type pluri sensoriel (faisant appel aux perceptions visuelles, auditives, tactiles, olfactives, gustatives et kinesthésiques) doit être mis en œuvre afin que l'exploration de la langue à apprendre se fasse en articulation avec le langage du corps. Tout une gamme d'activités sensorimotrices (percevoir avec ses sens, agir avec son corps) fourniront un contexte d'apprentissage significatif et impliquant ou les apprentissages langagiers seront concomitants aux apprentissages expérimentiels : montrer, toucher, écouter, voir sentir, dire, écrire, mimer, dessiner. » (Vanthier 2009 : 47)

D'abord, les apprentissages expérimentiels sont l'idée principale de l'approche multisensorielle. Nous pouvons invoquer ici les compétences générales individuelles. Selon CECRL, on peut considérer quatre compétences générales individuelles : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Une des spécificités des jeunes apprenants est que cette connaissance du monde n'est pas d'un niveau élevé, par conséquent, l'enseignant enrichit les connaissances d'une langue étrangère, mais aussi d'autres connaissances. Souvent, les méthodes pour l'apprentissage des langues étrangères supposent que les apprenants ont déjà une connaissance du monde suffisante, mais dans le contexte des apprentissages précoces les connaissances linguistiques sont développées simultanément avec la connaissance du monde (CECRL 2001 : 16). Cela demande aux enseignants une grande flexibilité parce que les leçons doivent avoir suffisamment d'espace ou temps pour donner l'opportunité aux enfants de comprendre ce qui leur est complètement nouveau et étranger.

L'inclusivité est une caractéristique des apprentissages précoces. Nous allons voir dans les contenus des manuels que les thèmes et unités sont organisés de la manière qu'ils suivent les intérêts des enfants d'un certain âge et cherchent à développer différentes compétences et savoirs, parmi lesquels on trouve le savoir-vivre des enfants. Par exemple, les jeunes apprenants vont développer la motricité en révisant et acquérant le vocabulaire et les structures par les dessins, la pâte à modeler, les activités de couper-coller ou assembler. Toutes ces activités font partie de leurs programmes dans la maternelle ou dans l'école qui va approcher le français au monde d'apprentissage qui leur est déjà connu/familier.

La plupart des méthodes qu'on va analyser ont des contenus supplémentaires au manuel et cahier d'exercices. En cas de la méthode *Les petits loustics* et *Les loustics*, il s'agit des fichiers ressources et des cartes images. Les cartes images sont un outil déjà utilisé dans la classe de langue étrangère, donc il ne s'agit pas d'un outil avant-garde. Les cartes images représentent une

ressource qu'on peut très facilement faire nous-même ou les télécharger dans une de nombreux sites internet libre accès. Puisque, dans le cas de l'enseignement précoce, mais aussi dans les écoles primaires, les enfants n'ont pas appris à lire et écrire², l'image est l'outil principal et aide beaucoup les enfants à mémoriser le vocabulaire. Même le design de cartes images peut avoir une influence sur le succès de vocabulaire puisque les enfants font attention au point esthétique et aux couleurs (s'ils aiment le design des images, ils vont demander spontanément les activités qui les incluent). Chaque manuel a ses cartes images qui sont liées au contenu du manuel et suivent le vocabulaire. Les activités avec des cartes images sont nombreuses.

Les ressources importantes sont aussi les enregistrements audio qui sont devenus un outil très répandu et on peut les considérer presque obligatoirement inclus dans le paquet pour l'élève et pour l'enseignant. Djigunović Mihaljević et Nikolov (2011 : 95) démontrent que dans les dernières années est notée une croissance significative de nouveaux apprenants, mais aussi de nouvelles méthodes et supports pour l'apprentissage des langues étrangères.

En ce qui concerne notre choix des manuels, ils sont choisis par leurs courtes descriptions des éditeurs lorsqu'ils montrent des composantes multisensorielles. Parmi ces manuels, seulement trois manuels contiennent dans leur description officielle le terme *approche multisensorielle* : *Tatou le matou*, *Les petits Loustics* et *Les Loustics*, tous les trois l'idée de Hugues Denisot et ses co auteurs/co autrices dans les éditions Hachette FLE. Comme notre but n'est pas d'écrire une publicité pour cet auteur et ces manuels, on a pris d'autres manuels utilisés dans le cadre d'apprentissage du FLE en Croatie en espérant que l'approche multisensorielle est présente indirectement aussi dans les autres manuels très utilisés dans les classes de FLE pour les jeunes enfants. Dans ce cadre, nous allons inclure aussi la méthode *Ludo et ses amis* par Corinne Marchois publiée par éditions Didier et à la fin *Grenadine* conçue par Marie-Iaure Poletti et Clelia Paccagnino chez Hachette.

2.2 Objectif et hypothèses

L'objectif de cette recherche est de trouver et décrire les éléments d'approche

² En Croatie les élèves apprennent l'alphabet, donc à lire et écrire dans la première classe d'école primaire, donc à l'âge de 6 à 7 ans

multisensorielle dans les méthodes choisies.

Conformément à ce qui a été écrit précédemment, nous posons les hypothèses suivantes :

- 1) Tous les manuels choisis contiennent quelques éléments de l'approche multisensorielle, quels que soient leurs appuis méthodologiques.
- 2) Les composantes visuelles et auditives vont être le plus souvent incluses parce que ces composantes font partie des manuels de FLE en général (pour tout public ; les enfants, les adolescents et les adultes).
- 3) Les apprentissages expérientiels inclus dans les composantes kinesthésiques-tactiles, olfactives et gustatives vont être inexistantes dans la majorité de manuels analysés.

2.3 Analyse

La partie suivante sera organisée en cinq sous-chapitres, le premier correspondant aux objectifs affectifs et puis chaque autre correspondant à un ou deux sens. Comme on l'a déjà mentionné, on va mettre un accent sur des sens de nature physique, y considérant la vue - les éléments visuels, l'audition - les éléments auditifs, le toucher et la kinesthésie - les éléments kinesthésiques-tactiles. Nous allons évoquer aussi les sens qui sont de nature chimique, l'odorat et le goût et présenter les activités basées sur ces types d'expériences sensorielles.

2.3.1 Composante affective

Dans le chapitre *L'importance de l'aspect affectif* nous avons abordé la nécessité d'avoir un intermédiaire pour s'approcher au monde enfantin. Dans les manuels pour les jeunes apprenants, ces intermédiaires sont des personnages de manuels qui sont les personnifications sous les traits d'un animal. Dans *Les petits loustics* l'auteur propose à utiliser une marionnette :

« Prévoyez une marionnette qui animera la leçon avec vous. Elle deviendra très vite l'amie qui parle toujours français aux enfants. Dès qu'ils l'apercevront, ils sauront que la langue du moment sera le

français. La marionnette saluera les enfants et leur apportera Baluchon. Très vite, les enfants la salueront également et se prépareront avec elle à vivre les aventures de Baluchon et ses amis. (...)Fabriquez Baluchon avec un morceau de tissu et un bâton. Baluchon devient l'ami des enfants, qui apporte des surprises et avec lequel on peut vivre des aventures. » (Eubelen et Denisot 2018 : 7)

Dans le *Tatou le matou* le chat Tatou découvre aux enfants le monde en parlant le français.

Anne-Marie Voise en écrivant de ses méthodes pour les jeunes apprenants d'anglais langue étrangère accentue le rôle d'une marionnette :

« Quant aux enfants, ce plus petit que soi qu'est la marionnette suscite chez eux une identification intense. Leur relation à elle provoque de véritables interactions. Tous les enfants participent, même les plus inhibés. D'autre part, grâce à la possibilité qu'ont les enfants de la réaliser en pâte à modeler ou en papier, les enfants s'approprient le personnage, entrent dans le jeu du « *let's pretend* » (en français : « faire comme si... ») et font tout naturellement entendre leur voix en langue étrangère. C'est donc fort logiquement que Jazz a également pris la forme d'une marionnette. » (Voise 2018 : 30)

Ce fameux « faire comme si » est une situation bien connue pour les enfants et ils l'acceptent facilement. Avec une marionnette ou mascotte, on donne une base pour leur imagination, sollicitant que leur imagination soit partagée pour bâtir l'atmosphère positive en facilitant la communication.

Voise a écrit une phrase qui explique très bien le rôle exact d'une marionnette et on peut inclure ici aussi des personnages principaux des autres manuels comme Ludo dans *Ludo et ses amis* et la sorcière Grenadine dans *Grenadine*.

Habitué à l'identification avec des héros de dessins animés et des albums de jeunesse, les enfants de la maternelle et les premières années de l'école primaire forment un lien nouveau avec le français, qui leur est étranger, par un intermédiaire - la marionnette ou les personnages qui deviennent un outil principal des enseignants de FLE. La limite d'emploi de la marionnette est liée au développement des enfants puisque dans un âge de 8-9 ans, la marionnette peut ridiculiser la langue étrangère et par conséquent c'est très important d'adapter ces outils à l'âge des apprenants. Vanthier (29 : 2009) souligne que l'enseignant doit faire attention de ne pas proposer les activités trop infantilisantes même quand les apprenants ont des compétences très faibles dans la langue.

Poursuivons par le fait que l'apprentissage du français langue étrangère peut avoir une

signification aussi dans la construction d'identité, spécialement dans le cadre de l'apprentissage précoce. Nous devons tenir en compte que le savoir-être dans cet âge-là est justement au début de sa construction, les cerveaux (comme aussi des organes phonatoires) des très jeunes apprenants sont extrêmement malléables, comme leur sens de soi-même, leur identité. À partir d'apprendre à se connaître, les apprenants apprennent aussi à connaître les autres, une autre langue, une autre culture.

« L'enseignement d'une langue vivante dans le cursus élémentaire ou préscolaire contribue à la formation de l'élève et lui permet de se confronter à autrui, de découvrir et d'accepter d'autres habitudes, bref, d'acquérir une compétence interculturelle. » (Poletti, Paccagnino 2003 : 5)

L'objectif est de favoriser chez les enfants une ouverture aux langues étrangères, et par cela aussi une ouverture à ceux qui les parlent. C'est-à-dire, amener l'apprenant à découvrir ses propres motivations à communiquer en employant une langue qui lui était complètement étrangère. En lui montrant qu'il peut acquérir quelque chose de nouveau, on lui donne une occasion pour bâtir plus de confiance en soi. Il y a eu peu d'études sur l'anxiété linguistique dans l'apprentissage précoce des langues. Cependant, l'anxiété a également été observée chez les jeunes apprenants. Dans son étude comparative des apprenants jeunes monolingues et bilingues de l'anglais, Legac (2007) a constaté que les apprenants bilingues (croate-albanais, croate-tchèque et croate-italien) éprouvent des niveaux d'anxiété d'écoute et d'anxiété linguistique globale inférieurs à ceux de leurs pairs monolingues. Dans une autre étude, Mihaljevic Djigunovic et Legac (2008) ont proposé que les bilingues, grâce à leur plus grande expérience dans l'utilisation de deux langues dans la vie quotidienne, développent une plus grande confiance en soi linguistique, ce qui contribuera à réduire l'anxiété linguistique.

2.3.2 Composante visuelle

Les jeunes enfants semblent être très concentrés sur le visuel, ils regardent le monde qui les entoure, ils donnent souvent des commentaires à propos de ce qu'ils aperçoivent par la vue. Par ailleurs l'image est un outil simple qui ne présente pas de barrière linguistique. Dans ce contexte, la partie visuelle prend un rôle important dans les apprentissages précoces.

« Le voir précède le mot. L'enfant regarde et reconnaît bien avant de pouvoir parler » affirme Berger. Il semblerait qu'il ne faille que cinq mois à l'enfant pour développer le même champ visuel que celui de l'adulte et que le comportement visuel soit essentiel dans l'évolution de l'être humain. Apprendre à voir,

regarder, observer, implique de susciter chez l'enfant des efforts d'attention et de concentration qui renforcent la cognition. » (Voise 2018 : 20)

La composante visuelle ne peut pas être considérée comme une nouveauté dans les méthodes de français langue étrangère. De différents visuels, photographies et dessins sont utilisés longtemps dans l'apprentissage du français langue étrangère, dans les apprentissages précoces, mais en même temps pour les adultes et peuvent faciliter le processus significativement. Le visuel devient aussi « une réserve sémantique » (FDM, Dalgalian 1991 : 89). Les images sont pleines d'informations qui peuvent beaucoup aider les processus de compréhension orale ou écrite. En même temps, l'image est beaucoup plus qu'un facilitateur de compréhension des textes ou des documents sonores. L'image porte beaucoup d'informations et peut être un déclencheur de la communication pendant la leçon d'une importance significative. Dans les méthodes analysées dans notre recherche, l'image et le visuel en général jouent un rôle significatif et sont exploités comme le support à presque toutes les activités. Par exemple, à côté des paroles des chansons, nous pouvons trouver des dessins qui expliquent leur signification, les jeux proposés par des méthodes ont souvent des affiches qui doivent aider la compréhension, les cahiers d'activités (par exemple la méthode *Tatou le matou* et *Les petits loustics*) ont des collants multicolores et pleins des détails. Comme le souligne Dalgalian (1991 : 89) : « La moindre image contient, sous certains rapports, beaucoup plus d'informations que l'énoncé censé lui correspondre. »

La mascotte et la marionnette font partie aussi de la composante visuelle. Les deux sont conçues pour promouvoir chez les enfants l'observation et par l'observation la communication. Pourtant, l'approche multisensorielle apporte des activités concentrées sur des indices. La méthode *Tatou le matou* ajoute les pictogrammes qui communiquent avec des enfants les actions qu'ils ne peuvent pas comprendre si on les prononce seulement en français. Il existe donc une possibilité de parvenir à la compréhension des tâches sans employer la langue maternelle. Les pictogrammes sont surtout une réponse à la nécessité de trouver des manières de communiquer aux enfants sans utiliser ou sans s'attendre à ce qu'ils comprennent la langue écrite qui peut leur être inconnue (c'est le cas des enfants jusqu'à l'âge de 7 ans, mais aussi en réalité les supports à l'écriture pour le français langue étrangère sont primordiales un peu plus longtemps).

« Pour chaque activité, on retrouve dans la marge, les consignes précisant les différentes étapes à suivre pour réaliser l'activité. Les opérations sont également représentées par des **pictogrammes** qui précèdent les consignes et développent l'autonomie de l'enfant. » (Piquet et Denisot 2002 : 6)

Les pictogrammes apprennent aux enfants aussi comment on peut travailler et apprendre en autonomie. De cette manière les jeunes enfants développent leur savoir-apprendre : « *savoir-apprendre* peut aussi être paraphrasé comme *savoir/être disposé à découvrir l'autre*, que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (CECRL 2001 : 26)

Les pictogrammes font partie aussi de *Ludo et ses amis*, *Grenadine*, *Les petits loustics* et *Les loustics*. Parmi ces méthodes, la plus pauvre, quant à pictogrammes, est la méthode *Ludo et ses amis*. Cependant, il est évident que parmi les méthodes analysées, la méthode *Tatou le matou* est supérieure quant à la précision des pictogrammes et leur quantité.

Dans le cadre du manuel *Tatou le matou*, on peut trouver une unité entière consacrée à la vue : « Cette unité est consacrée à la découverte du cinquième sens : la vue. L'activité rituelle s'effectue à travers un jeu collectif. Ce jeu est proposé pour mettre les enfants en situation et introduire du vocabulaire utilisé dans le dialogue de cette unité. L'activité individuelle fait appel à l'observation des enfants et leur permettra de réemployer ce vocabulaire. » (Piquet, Denisot 2002 : 66) Les mêmes auteurs proposent aussi une variante de jeu de Kim³ qui met au centre le sens de l'observation. Étant donné que la méthode *Tatou le matou* est prévue pour les très jeunes apprenants, le manuel est organisé comme un album illustré. Les illustrations sont très grandes, multicolores et avec de petits détails. Comme les apprenants de cet âge-là ne sont pas encore capables, dans la majorité des cas, de lire ou écrire, les illustrations remplacent le texte.

La méthode *Les petits loustics* propose les fiches *Perception visuelle/lecture* dans le Fichier ressources qui unissent la perception visuelle et lecture qui est très importante dans la maternelle ou première année de l'école primaire quand les enfants apprennent à écrire : « Il s'agit d'exercices préparatoires à la lecture identiques à ceux conçus dans les premières classes de l'école maternelle. » (Eubelen et Denisot 2018 : 6) Cette méthode est aussi prévue pour les très jeunes apprenants et elle contient de grandes illustrations. La différence est que cette méthode contient un peu plus de texte que la méthode *Tatou le matou*, surtout dans la forme des consignes

³ Jeu de Kim - jeu qui utilise les mécanismes d'observation et de mémoire. Les objets ou les cartes images sont disposés devant les joueurs qui doivent les observer et mémoriser. Le meneur de jeu cache les objets sous un tissu et fait des modifications: il ajoute ou retire des objets, il modifie les emplacements. Les joueurs doivent découvrir ce qui est différent et/ou modifié. Il existe différentes modifications de ce jeu classique quand les joueurs utilisent un sens à la fois, par exemple « Kim goût »

ou courtes introductions pour les documents sonores. Les auteurs ont aussi préparé des visuels qui peuvent augmenter le niveau d'attention des élèves, par exemple *Le baromètre du silence*.

Dans la méthode *Les loustics* la perception visuelle est moins accentuée. Le manuel a de grandes illustrations avec beaucoup de détails qui suivent surtout des documents sonores et facilitent la compréhension. Les images sont beaucoup utilisées pour des exercices de type compréhension orale. La méthode *Les loustics* ajoute des leçons liées aux artistes françaises ou belges en employant leur chef d'œuvre. Dans le manuel *Les loustics 1* les apprenants vont apprendre de Robert Delunay par son tableau *Tour Eiffel* et dans le manuel *Les loustics 3* de Claude Monet par ses *Nymphéas* ou de René Magritte par *Le Fils de l'homme*, *La Trahison des images* ou *Le Thérapeute*.

Continuons par la méthode *Ludo et ses amis* qui est, comme les méthodes précédente et suivante, prévue pour les jeunes apprenants, ce qui correspond aux débutants dans les écoles primaires en Croatie. En feuilletant le manuel, il est clair que la plus grande partie de ce manuel sont les illustrations. Les courtes histoires en forme d'un album sont incluses dans chaque unité. Les histoires sont présentes seulement avec des images, sans texte, ce qui est logique si on pense à l'âge des apprenants. Cependant, les illustrations sont très détaillées et contiennent beaucoup d'informations qui remplacent complètement le texte. Les apprenants peuvent raconter toutes les histoires seulement en regardant les illustrations. C'est un exemple qui confirme l'importance des images pour le jeune public et que le contenu peut facilement être présent aussi sans le mot écrit.

La méthode *Grenadine* introduit plus de texte que les autres manuels ici analysés. Pourtant, il est visible que les illustrations sont aussi d'une grande importance et que la quantité de texte correspond bien à l'âge prévu des apprenants. Les activités de compréhension d'écoute au début des leçons sont accompagnées par des pages qui contiennent une grande illustration avec beaucoup de détails. La consigne de ces activités est « regarde et écoute » ce qui montre que les illustrations servent comme l'outil pour la compréhension des documents sonores.

Il est évident que le visuel joue un rôle très important dans toutes les méthodes énumérées et en général dans les méthodes prévues pour les très jeunes ou jeunes apprenants de français langue étrangère. Souvent, c'est l'image qui remplace le texte, puisque les apprenants n'ont pas appris à lire.

2.3.3 La composante auditive

L'aspect auditif sera accentué dans notre recherche étant donné que la sensibilité auditive est l'avantage principal d'apprentissage du FLE à un très jeune âge. Petar Guberina a analysé le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et il a conclu que « l'oreille est conditionnée à entendre de manière privilégiée certaines oppositions, et devient sourde aux autres » (Gaonac'h 2006 : 24). Guberina souligne que l'acquisition d'une deuxième langue au-delà de 6 ou 7 ans devient plus difficile. « Lorsque l'enfant mûrit dans son intelligence, dans sa psychomotricité et dans son affectivité, la malléabilité de son cerveau et ses organes phonatoires diminue, ce qui rend l'apprentissage de la langue étrangère plus difficile. » (Guberina 1991 : 70) Autrement dit, la capacité de la perception des sons du langage est inverse de la maturation cognitive. Le conditionnement à la structure phonologique de la langue maternelle influence la perception des oppositions phonologiques dans la langue étrangère. « La raison en est que sa première langue affaiblie et restreint en partie sa sensibilité auditive et que passé l'âge de 7, 8 ou 9 ans, l'enfant se met à percevoir systématiquement les phonèmes étrangers en fonction du système phonologique de sa langue maternelle. » (Guberina 1991 : 70 Français dans le monde)

Issue de Troubetzkoy, l'idée de la « surdité progressive » est devenue la base pour les prochaines recherches dans le domaine d'acquisition des langues étrangères dans le cadre d'apprentissage précoce de la langue étrangère.

En conséquence, la qualité de prononciation de l'enseignant est primordiale. Les enfants font répéter et ne copient pas seulement les phonèmes, mais la mélodie complète de ce que l'enseignant prononce.

2.3.3.1 Sensibiliser à un système phonologique nouveau

« À noter que si le travail sur l'intonation ne fait pas l'objet d'une étape spécifique, il est présent de façon transversale tout au long de la méthode. Les principales intonations expressives sont évoquées en début d'unité dans ce guide. Il s'agit de phrases qui apparaissent dans les dialogues d'ouverture, enregistrés par des enfants. La vivacité de leurs interventions permet de réexploiter leur intonation expressive pour améliorer le travail d'imitation sur l'intonation de la phrase française. » (Poletti, Pacagnino 2003 : 14)

Le manuel *Grenadine* contient des rubriques *Récré de sons* qui sont réservées au travail phonétique. Même s'il s'agit des exercices de type production orale, ils sont accompagnés par

enregistrements qui font partie de la première étape de l'exercice. Les auteurs suggèrent « écoute et discrimination les yeux fermés pour faciliter la concentration et le travail individuel ». L'usage des multiples sens est renforcé par cette suggestion. Les auteurs veulent que les élèves n'utilisent pas la vue pour amplifier la capacité de l'ouïe. Cette méthode est répandue dans les classes d'instruments de la musique, essentiellement en travaillant l'intonation ou la qualité de ton. Si on considère les organes phonatoires comme des instruments, c'est seulement logique d'utiliser et mimer les techniques et les pratiques utilisées dans l'éducation musicale (changements de rythme, l'attention sur l'intonation, l'attention sur le son etc.) Comme l'écrit Voise : « On évoquera également la gourmandise des mots et des sonorités, le développement de l'appétit gourmet pour les sonorités étrangères et les jeux verbaux. Mettre en bouche et appréhender des phénomènes prosodiques qui sollicitent tous les organes phonatoires (dents, palais dur et mou, langue, glotte, nez, etc.) participent de l'expérience sensible du langage et des langues. Force est de constater que les très jeunes enfants sont très friands de ces jeux sonores et buccaux. » (Voise 2018 : 22)

Les cinq autres méthodes analysées n'ont pas le type d'exercices réservés uniquement au travail phonétique.

2.3.3.2 Exercices de type compréhension orale

C'est évident que pendant les premières années d'apprentissage du FLE, pour les jeunes enfants, l'écoute ne va pas toujours être suivie de compréhension. Il est clair que pour le jeune apprenant débutant il va passer longtemps pour qu'il puisse comprendre de mots de base et pour des phrases complètes, encore plus de temps sera nécessaire. Il arrive souvent que l'enseignant cherchera l'aide dans la gestuelle ou dans les images. Les activités d'écoute au début d'apprentissage du FLE chez les jeunes enfants n'ont pas le même objectif que chez les adolescents et les *grands apprenants*.

«Faire écouter l'enregistrement livres ouverts. À l'issue de cette première écoute, les enfants n'auront sans doute compris que quelques éléments. Il faut les rassurer et leur expliquer qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre.» (Poletti, Pacagnino 2003 : 14)

Dans le guide pédagogique de la méthode *Tatou le matou* les auteurs expliquent les stratégies propres aux activités d'écoute de la manière suivante : « Déduction du sens à partir du contexte, de l'apport à l'oral des gestes, des intonations et des mimiques. Anticipation du contenu à partir des éléments de la situation. Poursuite de l'écoute même si un élément n'est pas compris.

Identification de la tâche. Lien entre différents éléments de la situation. » (Piquet, Denisot 2002 : 14)

Le vrai rôle et objectif des activités d'écoute est de sensibiliser l'ouïe à un nouveau système phonétique, différent de leur langue maternelle. La longueur est un aspect aussi important lorsque les jeunes enfants s'ennuient vite et les activités peuvent les fatiguer bien vite. Il est donc nécessaire que les activités de type auditif ne durent pas trop longtemps. Vrhovac, Jelić et Topličanec (2006 : 7) suggèrent qu'on doit changer le type d'activités chaque 10 minutes s'il s'agit de jeunes enfants.

Dans la partie consacrée au sens de l'ouïe du manuel *Tatou le matou*, les activités d'écoute sont liées à ce que, selon Howard Gardner, nous allons souligner comme l'intelligence de naturaliste. « C'est la nuit. Tatou se promène. Il prend les bruits qu'il entend. Il les met dans son sac bleu en forme d'oreille. » (Piquet, Denisot 2002 : 15) Tatou entend : le loup, le hibou, les oiseaux, le chat, le vent, la maman. Cette activité demande aux élèves de nommer les animaux qui produisent des hurlements en mobilisant leur intelligence naturaliste. Cela est un bon exemple de comment l'approche multisensorielle peut être utilisée pour promouvoir l'utilisation de différents types d'intelligence sollicitant en même temps le développement de différentes compétences chez les jeunes enfants. L'inclusivité est primordiale, les enseignants mobilisent tous les savoirs des enfants pour que la langue française ne devienne pas un seul objectif, mais un outil pour qu'ils puissent apprendre sur le monde qui les entoure. Dans le cas du manuel *Tatou le matou* et la deuxième séance *J'entends*, l'enregistrement sonore est accompagné du support visuel en forme des affichettes. Pour éviter la langue maternelle, les guides pédagogiques de manuels analysés proposent souvent les gestes.

La méthode *Les petits loustics* introduit les exercices de compréhension orale d'une manière bien adaptée aux très jeunes apprenants. La manière dont les petits héros du manuel prononcent les phrases est suffisamment lente et claire que les jeunes apprenants peuvent repérer ce qu'ils ont entendu après quelques répétitions d'écoute. Comme le suggèrent les auteurs, l'enseignant peut toujours répéter, ce qu'a dit le narrateur pour aider la compréhension (Eubelen et Denisot 2018 : 14) Les dialogues incluent toujours des héros principaux de manuel, c'est pourquoi après quelques leçons les apprenants peuvent repérer les personnages par le son de leur voix.

Dans la méthode *Les loustics* nous pouvons apercevoir que le niveau de difficulté des documents sonores est plus élevé que dans la méthode *Les petits loustics*. Comme les apprenants ne sont pas si jeunes, leur capacité de concentration est significativement plus grande. C'est pourquoi les enregistrements sont plus longs et les phrases employées plus complexes. De la même manière, comme dans la méthode *Les petits loustics*, les voix employées dans les enregistrements sonores vont devenir connues aux enfants lorsque les dialogues sont menés entre les héros du manuel.

Les dialogues de la méthode *Ludo et ses amis* sont encore plus complexes, mais aussi, comme dans les méthodes précédentes, les apprenants suivent les personnages principaux de manuel dans leurs aventures. Marchois (2008 : 5) suggère une vérification de la compréhension des apprenants « en associant à l'écoute une action de la part des enfants, qui attestera de leur compréhension ou non (c'est ce qu'on appelle l'écoute active – réponse non verbale à un stimuli verbal – : écoute et montre, écoute et dessine, écoute et colorie, écoute et numérote, écoute et coche, écoute et relie, écoute et annonce vrai ou faux...) »

Les documents sonores de la méthode *Grenadine* ont la structure la plus complexe de toutes les méthodes ici mentionnées. La méthode *Grenadine* est évidemment conçue pour un public moins jeune que celle envisagée pour les méthodes *Tatou le matou* et *Les petits loustics*. Les voix connues des personnages que les apprenants connaissent depuis la première leçon sont présentes tout au long des dialogues. «Les saynètes⁴, enregistrées par des enfants, animeront la classe et faciliteront l'identification des élèves avec les personnages. La multiplicité des voix permet aussi d'aiguiser les capacités de compréhension orale des élèves, confrontés dès le début de leur apprentissage à des débits et à des intonations variées. » (Poletti, Pasagnino 2003 : 13)

Il est nécessaire de souligner que la multiplicité de voix, que mentionnent Poletti et Pasagnino, favorise et permette d'accoutumer les apprenants aux différences dans les voix et dans la prononciation. C'est évident que chez les apprenants adultes ces différences évoquent les problèmes avec la compréhension et parfois les apprenants ne perçoivent pas ces différences et par conséquent ne peuvent pas diversifier les personnages ou identifier la situation jouée dans l'enregistrement.

2.3.3.3 Les comptines et les chansons

⁴ saynète - Courte pièce sans prétention, sketch (larousse.fr)

Parmi des activités contenant l'aspect auditif, il y a des activités de compréhension d'écoute adaptées et parmi eux, nous trouvons souvent des chansons et comptines qui sont prévues aussi pour les apprenants à les apprendre et chanter, réciter.

«C'est un grand pouvoir de l'enfance que de faire chanter les mots dans sa tête alors que leur sens est encore mystère. Le petit enfant est à l'écoute des paroles qui circulent autour de lui, sensible à leur prosodie, au rythme de la phrase, à sa courbe, ses césures, ses arrêts, ses graves et ses aigus. Il aime les mots pour leurs sons, pour leur matière tantôt rugueuse, tantôt sifflante, tantôt douce et soyeuse.» (Bruley et Painset par Voise 2018)

Cette composante est peut-être la composante qui, sauf une bonne prononciation et sensibilisation aux nouveaux phonèmes, offre souvent l'opportunité de travailler la compétence socioculturelle. Nous allons voir que les nouvelles tendances dans les manuels sont de faire des comptines et chansons complètement nouvelles/originales et liées au programme du manuel, ça veut dire que les chansons sont utilisées comme un bilan des leçons ou tout simplement comme un outil pour mémoriser le lexique et acquérir une bonne prononciation. En même temps, nous allons présenter la manière dont quelques méthodes emploient les chansons et comptines traditionnelles françaises.

«Comme pour les plus jeunes enfants qui apprennent les comptines et chansons dans leur propre langue, les enfants regardent et écoutent attentivement l'enseignant et, petit à petit, repèrent quelques éléments. Vient ensuite le moment de se lancer avec les autres dans la mélodie, le rythme ou les paroles. En manipulant les mots rythmés et les rimes, et grâce au côté répétitif et scandé, l'enfant prend plaisir à apprendre.» (Marchois 2008 : 9)

La méthode *Tatou le matou* propose cinq chansons qui sont des chansons originales liées aux unités et emploient le vocabulaire des leçons précédentes :

- 1) Unité *J'entends* - chanson *Je suis*
- 2) Unité *Je touche* - chanson *Dans mon sac*
- 3) Unité *Je sens* - chanson *Ce que je sens*
- 4) Unité *Je goûte* - chanson *Je suis cuisinier*
- 5) Unité *Je vois* - chanson *Les p'tits fous*

D'après ce qui précède, nous pouvons conclure la liaison directe entre les titres des unités et les titres des chansons. L'avantage de ces chansons est qu'ils servent comme l'outil principal

pour aider la mémorisation du nouveau vocabulaire. Il suffit de donner comme exemple les paroles de la première chanson qui suit l'exercice d'écoute des sons nocturnes :

«Je suis Tatou, le chat, Miaou ! Dans mon sac bleu, je mets... Je suis Tatou, le chat, Miaou ! Dans mon sac bleu, je mets **Le bruit du vent**/ Le bruit du vent/ **La voix d'une maman**/ La voix d'une maman/ Je suis Tatou, le chat, Miaou ! Dans mon sac bleu, je mets... Je suis Tatou, le chat, Miaou ! Dans mon sac bleu, je mets **Le chant du hibou**/ Le chant du hibou/ **Le hurlement du loup**/ Le hurlement du loup/Je suis Tatou, le chat...Miaou !» (Piquet, Denisot 2002 : 26)

Chanter les chansons, comme soulignent Piquet et Denisot (2002 : 26) ne doit pas être une obligation pour les élèves lorsqu'ils peuvent participer d'autres manières : danser, faire des gestes ou tout simplement chanter les mots à la rime. Au contraire, l'enseignant devrait chanter pour solliciter une atmosphère plus dynamique de la leçon de français langue étrangère. « Il est important, avec de jeunes élèves, de leur faire apprendre les comptines et les chansons en les accompagnant de gestes, mais également de leur proposer les variations suivantes : ne faire que les gestes et réciter ou chanter dans sa tête puis, lors d'une autre séance, réciter ou chanter sans faire les gestes. » (Piquet et Denisot 2002 : 131)

La méthode *Les petits loustics* met l'accent sur les activités et chansons rituelles. Tenant compte du fait que les jeunes apprenants mémorisent avec beaucoup de répétitions, les activités dans la classe de français langue étrangère pour les très jeunes et jeunes enfants doivent être conçues de manière qui inclut beaucoup de répétition. Les chansons qui sont prévues à être répétées dans le cadre de chaque ou presque chaque leçon sont les activités rituelles. Dans la méthode *Les petits loustics*, il y a six chansons rituelles, chaque chanson correspond à une partie de la leçon. La chanson *Bonjour les amis* sert à accueillir les enfants et à apprendre à se saluer, à répondre aux questions « C'est qui ? » et « Qui es-tu ? », la chanson *Au revoir les amis* va être employée à la fin de chaque leçon. Les chansons *Je vais à ma place*, *On va bien jouer*, *On a bien joué* servent à ouvrir ou clore les activités. Leur objectif principal n'est pas l'acquisition du vocabulaire mais d'annoncer aux enfants ce qu'il va suivre dans le déroulement de la leçon de français langue étrangère. « Je vais à ma place, sur la pointe des pieds ! Je vais à ma place, pour bien travailler !

Je suis à ma place ! Je suis à ma place ! Bien assis ! C'est parti ! » (Piquet, Denisot 2002 : 37)

Sauf les chansons dites rituelles dans le manuel *Les petits loustics 1*, on trouve aussi des chansons liées aux unités thématiques : *Quand je suis content*, *Petits animaux ont bien joué*,

Salade de fruits et *Tout seul comme un grand !*. Un élément nouveau et différent de la méthode *Tatou le matou* est que dans le méthode *Les petits loustics* il y a trois chansons liées aux fêtes : une pour le Noël – *Passe, passe Père Noël*, une pour le Carnaval - *C'est Carnaval* et une pour le Poisson d'avril - *Filet de pêcheurs*.

Contrairement aux manuels prévus pour les apprenants très jeunes, ceux de 3 à 6 ans, correspondant à la maternelle croate, les manuels conçus pour les jeunes apprenants contiennent plus de contenus socioculturels. Le meilleur exemple est le passage du manuel *Les petits loustics 1 et 2* au manuel *Les loustics*. Prenons exemple des chansons du manuel *Les loustics 1 : Je te dis bonjour; 1,2,3; Ma toupie; Mes petites mains; L'alphabet; Quand Fanny était un bébé; La famille tortue; Tête, épaules et genoux, pieds; Pomme, pêche, poire, abricot; Promenons-nous dans les bois; Le carrousel*. Les auteurs ajoutent aussi deux chansons liées aux fêtes; une pour Noël - *Vive le vent* et une pour le Poisson d'Avril - *Dans ton dos*. Bien sûr, les paroles deviennent plus complexes que les paroles des chansons rituelles employées pour la méthode *Les petits loustics*.

La méthode *Grenadine* suit la logique identique à celle des méthodes *Tatou le matou* et *Les petits loustics* - les chansons sont originellement conçues pour suivre les unités thématiques et pour servir comme un outil qui va aider l'acquisition du vocabulaire. Parmi les chansons, nous trouverons les titres suivants : *Un, deux, trois; Dans mon cartable je mets; A,B,C,D; Abracadabra; Dix, onze, douze; J'aime; Tic tac, tic tac; Je vais à Bordeaux lundi; Vingt plus dix, trente; Je suis dans ma chambre; Quelle heure est-il ?; Tout au bout de ta jambe*.

Finalement, le manuel *Ludo et ses amis* contient quelques chansons traditionnelles françaises, mais il est assez pauvre quant aux chansons et comptines. Dans le manuel *Ludo et ses amis* nous trouverons les titres suivants : *Jojo le facteur; 1,2,3 nous allons au bois; Promenons-nous dans les bois; Jean Petit qui danse, J'aime la galette*.

Les enfants réagissent souvent à la musique et ils vont souvent accepter ce qui leur convient dans le sens très subjectif. De même, ils n'hésitent pas à dire ce qu'ils pensent de la mélodie et du rythme, ce qui veut dire que les chansons «joyeuses» avec un rythme vivant sont celles qui sont préférées par de jeunes enfants. Cela a des racines dans la musicothérapie qui est aujourd'hui répandue et scientifiquement confirmée. Avec la musique, on peut facilement élever l'humeur et calmer les enfants.

Voise en ajoute un aspect physiologique : « Écouter de la musique développerait de surcroît chez le tout jeune enfant deux types d'hormones essentielles en contexte scolaire : l'ocytocine, hormone du lien et de l'attachement, et la sérotonine, hormone de la relaxation et du plaisir. »

Nous avons déjà souligné l'importance de l'aspect affectif et la nécessité de montrer aux apprenants qu'apprendre le français, ça peut faire plaisir. Les chansons peuvent devenir leur *devoir à la maison* ou tout simplement quelque chose que les apprenants vont spontanément répéter en jouant en dehors de la classe de FLE. Il est essentiel de tenir en compte que dans l'apprentissage des chansons la répétition sera très importante. Les chansons sont un outil idéal pour le rituel qui peut aider au début de la leçon à annoncer aux enfants que la leçon a commencé.

Les chansons et les comptines font partie aussi des activités contenant les composantes kinesthésiques, ce que nous allons analyser dans la partie suivante.

2.3.4 Composantes kinesthésique et tactile

La définition par le dictionnaire Larousse de « kinesthésique » est la suivante : « Qui se rapporte à la perception consciente de la position ou des mouvements des différentes parties du corps ». Les exemples des activités de type kinesthésiques sont très nombreux. Mimer un métier ou un animal, mimer des émotions, couper-coller, réaliser une mascotte de papier ou en utilisant la pâte à modeler.

La composante kinesthésique est, pour la plupart, réalisée par différents jeux et par des comptines et chansons contenant les mimes. Les objectifs principaux des activités de type kinesthésiques ou/et tactiles sont le développement de la motricité, mais aussi la dynamisation de la leçon de français langue étrangère. Les gestes sont un accompagnement très utile dans les leçons de français langue étrangère destinés aux jeunes enfants. En aidant la compréhension, les gestes aident l'acquisition du vocabulaire, mais aussi l'acquisition de la partie gestuelle du français.

La première activité de ce type qu'on va aborder ici est celle de *Les petits loustics 1* (Piquet, Denisot 2002 : 25). L'activité est faite à l'aide de trois dessins qui montrent les différentes postures du personnage Léon. L'enseignant montre le dessin et pose la question : « Léon, comment ça va ? ». Cette image montre petit Léon à bras croisés, ce qui veut dire que la réponse de Léon est : « Oh, ça ne va pas du tout ! ». L'enseignant prend la pose et verbalise ce qu'il fait,

après, les élèves font la même pose. La pose est liée à la formule prononcée. Les enfants font un lien entre ce qu'ils ressentent et des gestes et en même temps apprennent le nouveau vocabulaire dans le domaine qui leur est très proche et habituel. Nous pouvons ajouter, que ce type d'activités montre aux enfants que leurs émotions vont être valorisées et que l'enseignant va leur apprendre à les verbaliser à l'aide du français.

Dans le contexte des passages d'une activité à l'autre, les courtes activités kinesthésiques peuvent promouvoir la concentration et annoncer aux élèves qu'une activité est terminée et qu'ils vont commencer par des activités nouvelles et différentes : « À la fin de la lecture, proposez aux élèves quelques exercices d'étirement car ils seront restés assis assez longtemps. Les élèves peuvent tirer doucement sur leurs mains (vers le ciel), prendre chaque doigt et tirer dessus doucement, faire des rotations avec le cou très lentement dans un sens puis dans l'autre. » (Piquet, Denisot 2002 : 35) Dans les écoles primaires, pour être plus concret dans les premières quatre années de l'école primaire, les courts étirements font partie du rituel après une longue écriture ou après une activité qui exige d'être presque immobile dans sa chaise pendant une période de temps qui n'est pas habituel pour les très jeunes apprenants.

La composante kinesthésique fait partie aussi du jeu de Kim visuel. Remplacer les cartes images par des objets peut être une manière d'ajouter la composante kinesthésique :

« Affichez six cartes images au tableau. (...) Vous pouvez, au lieu d'afficher les cartes images au tableau, les installer sur une table et les recouvrir de votre baluchon. Quand vous le pouvez, remplacez les cartes images par des objets pour favoriser la mémoire kinesthésique. » (Piquet, Denisot 2002 : 83)

Une autre activité intéressante dans le contexte de kinesthésique a les consignes suivantes: « Production orale contrôlée (répéter) Écoute. Répète. Fais les gestes. Un Père Noël (mimer la barbe du Père Noël), une cheminée (dessiner un rectangle dans les airs), un sapin de Noël (dessiner un triangle dans les airs), un cadeau (dessiner un carré dans les airs), une boule (dessiner un rond dans les airs), une guirlande (dessiner une ligne dans les airs) » (Piquet, Denisot 2002 : 216). Dessiner dans l'air les lettres ou des formes différentes est l'activité beaucoup employée dans le contexte des techniques Orthon-Guillingham et elle peut être amusante pour les très jeunes apprenants qui aiment mobiliser leur imagination.

Tatou le matou consacre un module complet à toucher : « Il s'agit de placer les enfants dans une situation de découverte d'un nouveau sens : le toucher. L'activité collective est construite

pour éveiller la curiosité et pour créer un vécu de classe. C'est à partir de ce vécu que l'apprentissage de la langue se structure. L'activité individuelle est fondée sur la mémoire et l'observation des enfants, qui seront conduits à dire : « C'est doux » ou « Ça pique » (Tatou guide p.30).

En suivant l'approche multisensorielle, il est préférable d'utiliser les vrais objets et de ne pas utiliser les affiches ou cartes images si et quand c'est possible. Cette composante ajoute aussi à la composante kinesthésique-tactile. La vraie expérience est accentuée, comme dans les pédagogies alternatives telles que les pédagogies Waldorf ou Montessori. Cela ne veut pas dire que les cartes images sont « interdites », mais quand il existe la possibilité, les jeunes apprenants devraient avoir l'accès aux objets réels et pas leurs « faux-semblants » dans la forme des cartes images.

«Profiter de cette activité pour établir un lien entre le nuage et l'air. Le nuage est dans les airs et il est poussé par le vent. Vous pouvez, si vous avez le temps et l'envie, organiser un jeu dans la classe : la course des nuages. Les enfants sont le vent et les boules de coton, les nuages. Vous distribuez à chacun une boule de coton. Le jeu consiste à souffler sur la boule de coton sans la toucher pour la faire avancer. Celui ou celle qui amène la boule de coton jusqu'à l'arrivée, sans la faire tomber, a gagné la course.» (Piquet, Denisot 2002 : 131)

Le deuxième exemple de la même méthode, contenant la composante tactile, peut être très utile pour mobiliser l'intelligence du naturaliste :

«Vous pouvez apporter un peu de terre (sèche ou mouillée, dure ou meuble) et si possible un globe terrestre afin de faire comprendre aux enfants le double sémantisme du mot « terre » (la planète Terre et l'élément terrestre). Ne pas hésiter à la faire sentir aux enfants, à la faire toucher afin de faciliter les connexions entre les cinq sens et les quatre éléments.» (Piquet, Denisot 2002 : 148)

Dans le manuel *Ludo et ses amis*, les activités de type kinesthésique et tactile font partie de la rubrique Travaux manuels. Parmi 5 Unités, chacune contient une activité de type travaux manuels et une recette. Les recettes ont trois objectifs : dans le contexte de l'approche multisensorielle, il s'agit des activités activant plusieurs sens et aussi la motricité fine (couper, éplucher, mélanger). Les travaux manuels proposés par le manuel *Ludo et ses amis* sont les suivants : les badges, réaliser un chapeau de fête, les nombres maquillés, fabriquer des masques, fabriquer un calendrier de l'Avent, fabriquer un pantin et à la fin, faire une grenouille en origami. Quant aux recettes, il y en a six : la salade de fruit, le gâteau au chocolat, les dattes fourrées, la

bûche de Noël, les crêpes sourire, la mousse au chocolat.

Quant aux activités de type kinesthésique-tactile, la méthode *Grenadine* et ses ressources y sont très pauvres, nous pouvons même conclure que ce type d'activités est presque inexistant. Ce que le manuel *Grenadine* propose est le jeu *Jacques a dit* et plusieurs types de jeu de rôles.

Le manuel *Les loustics 1* est caractérisé comme un manuel suivant l'approche actionnelle communicationnelle et l'approche multisensorielle. Par conséquent, la méthode contient dans toutes ces ressources des propositions des activités de type kinesthésique-tactile. Parmi les activités de type kinesthésique et tactile se trouvent quatre catégories : Les pratiques artistiques (fine motricité et tactile), bricolage (fine motricité et tactile) et les jeux à construire et les jeux interactifs. Les pratiques artistiques proposées sont différenciées, ce qui rend les leçons beaucoup plus dynamiques : Tour Eiffel de Robert Delaunay, créer à partir des lettres « coller sur une feuille des lettres découpées dans des journaux ou créer une production artistique à la manière des artistes Mira Schendel (1919, Zurich – 1988, São Paulo) et León Ferrari (1920, Buenos Aires)» (Denisot, Capouet 2013 : 50), dessiner une habitation et son environnement, fabriquer son pantin de profil et le décorer. Ce qui est intéressant est que, les auteurs de la méthode *Les loustics* classent l'activité de réaliser une recette simple parmi des pratiques artistiques. Ce classement montre déjà aux jeunes apprenants et à leurs enseignants le statut de la cuisine dans la culture française, dans le guide, on trouve le syntagme l'art culinaire/cuisiner. La dernière activité classée parmi les pratiques artistiques est la fabrication d'un carrousel. Le bricolage est aussi un élément très logique d'une approche actionnelle, mais aussi dans une approche multisensorielle. Les activités de bricolage peuvent aider à mémoriser le nouveau lexique en activant la fine motricité en travaillant aussi la compétence générale de savoir-vivre. Les jeunes apprenants peuvent fabriquer son téléphone portable, fabriquer son présentoir, fabriquer son dépliant, même un thaumatrope pour créer une illusion d'optique⁵. Dans la partie bricolage, on classe aussi toutes les activités de type couper-coller. Les jeux proposés dans la méthode *Les loustics 1* sont avant tout les jeux de la tradition enfantine, comme *Salade de fruits*, *Jacques a dit*, *Le morpion sportif* et les différents jeux à construire comme la toupie et le memory.

Cette composante est beaucoup moins présente dans les méthodes que des composantes visuelle et auditive. Cela provient d'une longue tradition de différentes approches à

⁵ voir p.96 de Guide pédagogique Les loustics 1

l'apprentissage des langues étrangères qui n'ont pas seulement favorisé le visuel et l'auditif, mais qui ont vraiment ignoré la possibilité ou nécessité d'inclure les supports mobilisant les autres voies d'apprentissage.

2.3.5 Composantes olfactive et gustative

« Ce fut alors que je naquis, à l'âge de deux ans et demi, en février 1970, dans les montagnes du Kansai, au village de Shukugawa, sous les yeux de ma grand-mère paternelle par la grâce du chocolat blanc.

La voix, qui depuis ne s'est jamais tue, continua à parler dans ma tête :

- C'est bon, c'est sucré, c'est onctueux, j'en veux encore!

Je remordis dans le bâton en rugissant.

- Le plaisir est une merveille, qui m'apprend que je suis moi. Moi, c'est le siège du plaisir. Le plaisir c'est moi : chaque fois qu'il y aura du plaisir, il y aura moi. Pas de plaisir, sans moi, pas de moi sans plaisir! » (Nothomb 2000 : 30-31)

Cet extrait de roman *Métaphysique des tubes* d'Amelie Nothomb est une bonne image pour montrer que les sens sont indispensables pour la découverte du monde qui nous entoure, mais en premier lieu, pour la découverte de nous-mêmes. Les besoins des tout-petits sont étroitement liés à ce qui leur fait plaisir. Il est indubitable que les méthodes prévues pour de très jeunes apprenants accordent une place importante au plaisir. Les expériences olfactives et gustatives appartiennent au plus mémorables et leur nature chimique diffère des sens dont nous avons écrit auparavant. *L'effet madeleine de Proust*, ou *the Proust effect* en anglais a devenu le terme employé dans les neurosciences avec une bonne raison. L'hypothèse que les odeurs font resurgir des souvenirs est aujourd'hui prouvée par un lien exclusif entre le cortex olfactif et l'hippocampe (Aqrabawi et al. 2018 : 3).

Les activités contenant ces composantes, dans les méthodes que nous avons choisies pour notre analyse, sont rares. La méthode *Grenadine* ne contient pas une seule activité dans laquelle on peut trouver ces deux composantes. La méthode *Ludo et ses amis* en est très pauvre, les seules activités que nous pouvons y classer sont les recettes. Cependant, les objectifs de l'emploi des

recettes ne sont pas précisés dans le guide pédagogique de la méthode, sauf qu'il s'agit d'une séance facultative. Dans la pratique, réaliser une recette est très compliqué dans une classe de langues. Le point positif est qu'avec la réalisation de différentes recettes, si cela est possible, les leçons deviennent beaucoup plus dynamiques et ce type d'activités peut mobiliser chez les élèves plusieurs intelligences multiples, plusieurs sens et développer plusieurs compétences. Par exemple, toutes les compétences générales et les compétences communicatives langagières. En employant des articles, les apprenants utilisent et développent la compétence linguistique, en pensant à l'ordre et observant la structure d'une recette ils mobilisent la compétence discursive et à la fin, par la communication dans le groupe et avec l'enseignant, les élèves prennent conscience de la compétence sociolinguistique.

Dans la méthode *Les petits loustics*, ce sont surtout les activités liées à l'unité 5 - *Les aliments* dans lesquels on peut trouver des composantes olfactives et gustatives.

«Si vous le pouvez, commencez la leçon en apportant quelques fruits à faire goûter aux élèves (ceux de la leçon ou des fruits de votre région). Avant de leur faire sentir ou goûter les fruits, pensez à demander aux familles la liste des allergies alimentaires de chaque enfant. Pensez également à bien laver les fruits et à demander aux élèves de se laver les mains. Ces petites actions sont autant d'occasions de pratiquer le français en contexte, au rythme de la vie de la classe.» (Eubelen, Denisot 2018 : 139)

Les auteurs de cette méthode ont beaucoup pensé au côté pratique et des éventuels problèmes que l'enseignant peut rencontrer en guidant une leçon de français langue étrangère pour des très jeunes apprenants qui veulent beaucoup plus l'expérience et passer moins de temps étant passivement assis. Bien sûr, ce type d'activités demande plus de temps consacré à la préparation des leçons.

Le jeu de Kim de goût est aussi proposé. Cependant, la composante olfactive n'est pas incluse.

L'équivalent à l'Unité 5 de la méthode *Les petits loustics* est l'unité 5 de la méthode *Les loustics 1* intitulé *Bon appétit*. Pourtant, la composante olfactive manque comme dans les méthodes déjà analysées.

La seule méthode qui contient la composante olfactive au vrai sens de terme est la méthode *Tatou le matou*. Cette méthode a un module consacré au sens de l'odorat - *Je sens* et un module consacré au goût - *Je goûte*. Les activités qui suivent le thème de l'odorat sont les suivantes :

préparer une enveloppe des odeurs, fabriquer un tapis des odeurs et fabriquer une carte parfumée. C'est évident que les activités sont de type expérientiel, elles mettent au centre l'individualité de ce qu'on sent. Les exemples d'odeurs sont proches des enfants : le parfum des roses, le bois et le vent etc. Parmi des activités qui sont liées au thème de goût est la préparation d'un goûter et un sondage. Encore une fois, on montre que cette méthode met l'accent sur l'expérience propre des enfants. Le sondage est aussi intéressant dans le contexte de la pluralité lorsqu'il démontre aux jeunes apprenants l'individualité des expériences gustatives. L'apprenant doit découvrir ce que ces camarades aiment ou n'aiment pas. Ce type d'activités sont un bon exemple de la mobilisation de multiples compétences en même temps.

En fin de compte, les composantes olfactives et du goût ne sont pas significativement présentes dans les méthodes analysées. La seule exception est la méthode pour les très jeunes apprenants *Tatou le matou*.

2.4 Présence des composantes multisensorielles dans les manuels – résultats

D'après ce qui précède, il est évident que les éléments de ce qui est considéré comme l'approche multisensorielle font partie de tous les manuels et les supports analysés dans notre recherche.

En ce qui concerne les méthodes complètement compatibles avec une approche en totalité multisensorielle, on peut confirmer deux: *Les petits loustics* et *Tatou le matou*. Parmi ces cinq méthodes, la méthode *Tatou le matou* convient le plus et contient une structure qui correspond à l'approche multisensorielle. Cependant dans le contenu, les sens sont utilisés ou accentués d'une manière exclusive, qui exclut les autres sens, ce qui n'est pas complètement en accord avec l'approche multisensorielle.

La première hypothèse que tous les manuels choisis contiennent des éléments d'une approche multisensorielle est confirmée. Même dans les manuels qui n'ont pas marqué dans les guides pédagogiques des tendances multisensorielles, on peut trouver les éléments qui correspondent aux composantes multisensorielles. Cela montre que les manuels peuvent être utilisés dans le cadre de l'enseignement multisensoriel du FLE même dans les cas où ils ne sont pas définis par le terme *multisensorielle*.

La composante visuelle est accentuée dans tous les manuels. Certains manuels sont allés plus loin et contiennent des éléments spécifiques comme les pictogrammes, les collants, les fichiers. Quant à la composante auditive, elle est incluse dans de nombreuses activités dans la plupart de manuels et supports analysés, ce qui confirme notre deuxième hypothèse. Parmi tous les manuels, il n'y a qu'un qui peut être considéré comme pauvre en activités de type auditif (le manuel *Ludo et ses amis*).

Enfin, l'apprentissage expérientiel et les composantes kinesthésique-tactile, gustative et olfactive n'ont pas été inclus à un niveau qui peut être considéré satisfaisant dans le cadre d'une approche multisensorielle. Notre troisième hypothèse, selon laquelle les trois composantes : kinesthésique-tactile, gustative et olfactive sont inexistantes dans la majorité des contenus, n'a pas été complètement confirmée. Nous avons trouvé des exercices qui contiennent les éléments d'une ou plusieurs de ces composantes. Pourtant, nous pouvons conclure que la quantité et la qualité de ces activités ne correspondent pas à ce qui est exigé par une approche multisensorielle. Seulement les manuels qualifiés comme multisensoriels ont inclus les composantes nécessaires. Parmi les manuels et supports analysés seulement un contient la composante olfactive au vrai sens du terme. Pour les activités de ce type, les enseignants devraient s'appuyer sur leur propre créativité.

Conclusion

Comme le confirme CECRL, l'influence des manuels et des cours sur le processus d'enseignement/apprentissage est significative. En même temps, ils sont rarement fondés sur des recherches sur la nature d'apprentissage (CECRL 2001 : 109). Les découvertes récentes dans les sciences comme la psychologie ou les neurosciences, offrent une nouvelle piste pour améliorer et faciliter l'acquisition des langues étrangères. Les initiatives des experts dans le domaine d'apprentissage du français langue étrangère montrent les résultats - apprendre une langue n'était jamais si facile à cause de nombreuses ressources en ligne mais aussi au présentiel. Les jeunes apprenants ont une possibilité d'apprendre avec les différents médias, même si un apprentissage institutionnel leur n'est pas accessible.

En privilégiant l'individualisation et l'inclusivité, l'enseignant peut parvenir à l'intégration de la théorie des intelligences multiples et peut être d'une approche multisensorielle. L'inclusivité, comme l'une des caractéristiques d'apprentissage précoce, va surtout rapprocher le français aux jeunes apprenants, lorsqu'ils vont l'apprendre par des thèmes qu'ils connaissent ou qui leur sont très proches. L'éducation demande des approches différentes, dont l'individualisation d'un certain degré pour avoir du succès à cause des différences dans les pensées d'individus. La question que chaque enseignant de français langue étrangère doit se poser est la suivante : « Comment est-ce que je peux motiver et susciter toutes les voies d'apprentissage pour faciliter l'acquisition ? »

CECRL recommande la perspective actionnelle, parce qu'elle envisage l'enfant comme étant un acteur social. L'approche multisensorielle fait une base, un prélude pour l'approche actionnelle communicative. Proposer une approche multisensorielle de la langue et intégrer la théorie des intelligences multiples va solliciter toutes les mémoires des élèves et l'apprentissage expérientiel. Comme nous avons déjà souligné, seulement deux méthodes analysées sont complètement compatibles avec une approche multisensorielle (*Les petits loustics* et *Tatou le matou*). Cependant, nous pouvons trouver des éléments de l'approche multisensorielle dans tous les manuels et les supports analysés dans notre recherche.

Nous devons tenir en compte, comme le soulignent Robert, Rosen et Reinhardt (2011 : 47) que « tout manuel est perfectible ». Le manuel et ses supports ne sont pas essentiels, mais ils peuvent guider l'enseignant et enrichir le cours de français langue étrangère. Courtillon (2003 : 113-116) explique comment on peut utiliser des manuels qui manquent l'aspect communicatif ou les

manuels « trop grammaticaux ». Dans le cas des manuels prévus pour les très jeunes ou jeunes apprenants, une certaine flexibilité est déjà prévue. Toutes les méthodes analysées, mais spécialement *Tatou le matou*, *Les petits loustics* et *Les loustics*, contiennent dans les guides pédagogiques ou dans les fichiers des ressources et des activités complémentaires et optionnelles. Ces nombreuses options aident la dynamisation des cours et offrent la possibilité de choisir parmi différents types d'activités.

Le rôle de nos sens dans la construction de notre identité est déjà décrit dans nombreux ouvrages littéraires, parmi eux aussi un cliché de la littérature française - celui de Proust et les madeleines. Pourquoi ne pas utiliser et mobiliser nos sens et aussi ceux de nos apprenants pour promouvoir et faciliter l'apprentissage du français langue étrangère ?

Bibliographie

- Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.*
(2001). Conseil de l'Europe/ Les Éditions Didier : Paris
- Cohen, R. (1991). *Apprendre le plus jeune possible.* Dans : Français dans le monde. Recherches et applications, 10, p. 48 – 56. CLE International : Paris
- Courtilon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE.* Hachette: Paris
- Cuq, J.-P.; Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Presses universitaires de Grenoble : Paris
- Dalgalian, G. (1991). *De la transdisciplinarité dans l'apprentissage précoce d'une langue.* Dans : Français dans le monde. Recherches et applications, 10, p. 65 – 70. CLE International : Paris
- Denisot, H. et Capouet, M. (2013). *Les loustics 1 (livre d'élève, cahier d'activités, fichier ressources et guide pédagogique).* Paris: Hachette FLE
- Denisot, H. et Eubelen, B. (2018). *Les petits loustics 1.* Vanves : Hachette FLE
- Denisot, H. et Eubelen, B. (2018). *Les petits loustics 2.* Vanves : Hachette FLE
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003). L'Association de Didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE) ; (éd. Jean-Pierre Cuq). Paris : CLE International
- Fagot, M. (2000). *Alfred Binet e l'invention des tests d'intelligence.* Dans : Sciences Humaines, 30, p. 21. – 27. Éditions Sciences Humaines : Auxerre
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique.* Paris: Hachette éducation
- Garabédian, M. (1991). *Enseignement/apprentissage précoce des langues.* Paris: Hachette

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (2011). *Creating minds*. New York: Basic Books
- Guberina, P. (1991). *Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues*. Dans : Français dans le monde. Recherches et applications, 10, p. 65 – 70, CLE International : Paris
- Marchois, C. (2008). *Ludo et ses amis 1*. Paris : Les Editions Didier
- Mettoudi, C. (2011). *Comment enseigner en maternelle*. Paris : Hachette
- Meyer-Dreux, S. et Savart, M. *Lili, la petite grenouille*. CLE International : Paris
- Piquet, M. et Denisot, H. (2002). *Tatou le matou 1*. Paris : Hachette livre
- Piquet, M. et Denisot, H. (2002). *Tatou le matou 2*. Paris : Hachette livre
- Robert, J.-P.; Rosen, É.; Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette : Paris
- Troubetzkoy, N. S. (1957). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. CLE International : Paris
- Vilke, M., Vrhovac, Y. (ur.) (1993). *Children and Foreign Languages I*. Faculty of Philosophy: University of Zagreb
- Vilke, M., Vrhovac, Y. (ur) (1995). *Children and Foreign Languages II*. Faculty of Philosophy: University of Zagreb
- Vrhovac, Y. i sur. (ur.) (1999). *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naklada Naprijed
- Vrhovac, Y. (ed.) (2001). *Children and Foreign Languages III*. Faculty of Philosophy: University of Zagreb
- Vrhovac, Y.; Horvat-Vukelja, Ž.; Jelić, A.-B.; Topličanec, M. (2005). *Un, deux, trois nous voilà*

I. Zagreb: Školska knjiga

Vrhovac, Y.; Jelić, A.-B., Topličanec (2006). *Un, deux, trois nous voilà 2*. Zagreb: Školska knjiga

Sitographie

Adeniyi, F. O. ; Adebayo, L. R. (2012). *Comparative Effects of Multisensory and Metacognitive Instructional Approaches on English Vocabulary Achievement of Underachieving Nigerian Secondary School Students*. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/14291> (10.7. 2021.)

Aqrabawi, A.J., Kim, J.C. (2018). *Hippocampal projections to the anterior olfactory nucleus differentially convey spatiotemporal information during episodic odor memory*. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-05131-6>. (7.7.2021.)

Allardin, Y. ; Michel, V. (2020). *L'effet madeleine de Proust*. Dans : *Révélez les super pouvoirs de votre mémoire: Pour apprendre, pour travailler et pour tout le reste !* (pp. 43-44, éd. Allardin et Michel). Paris : Dunod

Binet, A. (1908). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k758553/f12.item> (26.5.2021.)

Bernaz, O. (2017). *Anthropologie et pédagogie chez Tolstoï et Vygotski*. Dans : *Revue Philosophique De La France Et De L'Étranger*, 207(3), 325-340.

<http://www.jstor.org/stable/44646943> (14.3.2021.)

Chatelanat, G., & Droz, R. (1990). *La Saisie Diagnostique du Fonctionnement Cognitif. De Binet à Piaget, avec quelques détours*. Dans : European Journal of Psychology of Education.

<http://www.jstor.org/stable/23422115> (7.7.2021.)

Caillibotte, L. et Delafosse, M. (2019). *L'éveil aux langues et l'approche multisensorielle en classe de moyenne section de maternelle*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02163745/document>.

(21.7.2021.)

Fürst, G. (2016). *Créativité, apprentissage, intelligence et personnalité*. Dans : Revue Française De Pédagogie, (197), 23-33. from <http://www.jstor.org/stable/44947779> (7.7.2021.)

Djigunović Mihaljević, J. et Nikolov, M. (2011). *All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages*. In: Annual Review of Applied Linguistics 31, 95-119. Cambridge University press (21.7.2021.)

Gardner, H. (2017). *Taking a multiple intelligences (MI) perspective*. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, E203. doi:10.1017/S0140525X16001631(1.7.2021.)

Gardner, H., Kornhaber, M., & Chen, J. (2018). *The Theory of Multiple Intelligences: Psychological and Educational Perspectives*. In: The Nature of Human Intelligence (pp. 116-129, ed. R. Sternberg). Cambridge: Cambridge University Press.

doi:10.1017/9781316817049.009. (21.7.2021.)

Phillips, W. E. et Feng, J. (2012). *Methods for Sight Word Recognition in Kindergarten: Traditional Flashcard Method vs. Multisensory Approach*. <https://eric.ed.gov/?id=ED536732>.

(24.7.2021.)

Henry, M. (1998). *Structured, Sequential, Multisensory Teaching: The Orton Legacy*. *Annals of Dyslexia*, 48, p. 3-26. <http://www.jstor.org/stable/23767887> (24.7.2021.)

Hoerr, T. (2003). *It's No Fad: Fifteen Years of Implementing Multiple Intelligences*. *Educational Horizons*, 81(2), p. 92-94. <http://www.jstor.org/stable/42925994> (14.3.2021.)

Kim, Y., & Yun, J. (2019). *Theory- and Evidence-Based Language Learning and Teaching for Young Children: Promoting Interactive Talk in the Classroom*. In V. Grøver, P. Uccelli, M. Rowe, & E. Lieven (Eds.), *Learning through Language: Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning* (pp. 64-73). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316718537.007. (26.8.2020.)

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*.

http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_extraits_chrono2.php. (21.6.2021.)

Piaget, J. (1931). *Le Développement Intellectuel Chez les Jeunes Enfants*. *Mind*, 40(158), p. 137-160. <http://www.jstor.org/stable/2250251> (7.7.2021.)

Piaget, J. (1956). *Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent*. Dans : Osterrieth, P. Piaget, J., De Saussure, R., Tanner, J. M., Wallon, H., Zazzo, R., Inhelder, B. et Rey, A. (1956) *Le problème des stades en psychologie de l'enfant : Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française*. p. 33-42. Paris : Presses universitaires de France [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP56\(72\)_Stades_dvp.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP56(72)_Stades_dvp.pdf) (4.7.2021.)

Voise, A-M. (2018). *Corps – accords : une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle*. Dans : *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* , Vol. 37 N°2 | <http://journals.openedition.org/apliut/6345>. (21.6.2021.)

