

LES STYLES D'APPRENTISSAGE DANS LES  
MANUELS SCOLAIRES DE FRANÇAIS EN FINLANDE

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Huhtikuu 2013  
Heidi Ripatti



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen	<b>Laitos – Department</b> Kielten laitos
<b>Tekijä – Author</b> Heidi Ripatti	
<b>Työn nimi – Title</b> Les styles d'apprentissage dans les manuels scolaires de français en Finlande	
<b>Oppiaine – Subject</b> Romaaninen filologia	<b>Työn laji – Level</b> Pro gradu -tutkielma
<b>Aika – Month and year</b> 04 / 2013	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 88 s.
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>	
<p>Tutkielma keskittyy oppimistyylien merkitykseen suomalaisille suunnatuissa ranskan alakoulun oppikirjoissa. Kiinnostukseni oppimistyyliä kohtaan heräsi opettajakoulutuksen aikana, jolloin painotettiin paljon oppilaiden yksilöllisyyttä ja yksilöllistä tapaa oppia ja omaksua asioita. Tämän perusteella kiinnostuin tutkimaan sitä, miten hyvin oppikirjat ottavat erilaiset oppijat huomioon. Aihetta oli helpoin lähteä tarkastelemaan eri oppimistyylien kautta.</p> <p>Ensimmäisessä osassa avataan oppimistyylin käsitettä eri teorioiden avulla. Käsite ei ole yksiselitteinen ja siihen on olemassa monta eri näkökulmaa. Työssä keskitytään erityisesti oppimistyyliin, jotka on määritelty aistihavaintojen kautta. Lisäksi tarkastellaan teoriapohjalta sitä, miten oppimistyyli on yleensä otettu huomioon oppimateriaaleissa ja niiden suunnittelussa. Pyrkimyksenä on myös selvittää hieman sitä, miten luotettava käsite oppimistyyli on. Onko sillä ylipäätään merkitystä, tietävätkö opettajat oppilaidensa oppimistyyliä vai riittääkö pelkkä pyrkimys monipuoliseen ja erilaisia oppilaita tasapuolisesti tukevaan opetukseen? Entä mitä hyötyä eri aistikanavia ja erilaisia oppimistyyliä tukevasta opetuksesta mahdollisesti on?</p> <p>Toisessa osassa tarkastellaan kolmen eri kirjasarjan oppikirjoja. Koska tutkimuksen kohteena ovat erityisesti oppikirjojen tarjoamat tehtävät suomalaisissa kouluissa, tarkemman tarkastelun kohteeksi valittiin näistä kolmesta kirjasarjasta yhteensä kuusi alakoulun oppi- ja harjoituskirjaa: <i>Alex ja Zoé ja kumppanit harjoituskirja ja sanasto 1-3</i>, <i>Petite Chouette</i> sekä <i>Tous ensemble 1-2</i>. Tutkimuskohteiksi valikoituivat alakoulun oppikirjat, sillä tässä ikävaiheessa oppilas alkaa rakentaa kuvaa kielenoppimisesta sekä itsestään vieraankielen oppijana. Koska oppilaan omaa oppimistyyliä tukevalla opetuksella katsotaan olevan positiivinen vaikutus yksilön oppimiseen ja tätä kautta siihen, millaisen kuvan hän oppiaineesta muodostaa, on tärkeää selvittää, miten hyvin oppikirjat vastaavat erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Oppimistyyliä jaetaan kuuteen kategoriaan: visuaaliset tehtävät, auditiiviset tehtävät, kinesteettiset tehtävät, taktiiliset tehtävät, yksilötehtävät sekä ryhmätehtävät. Kussakin kategoriassa tuodaan esille esimerkkitehtäviä kustakin kirjasarjasta ja kiinnitetään huomiota siihen, kuinka paljon ja kuinka monipuolisia tehtäviä kirjasarjat tarjoavat erityyppisille oppijoille.</p> <p>Tutkimustuloksista selviää kinesteettisiä ja taktiilisia oppijoita tukevia tehtäviä olevan selvästi muita oppimistyyliä tukevia tehtäviä vähemmän. Niiden tukeminen olisi kuitenkin tärkeää etenkin alakouluissa, jolloin oppilaat vielä suurimmaksi osaksi tarvitsevat kinesteettisiä ja taktiilisia aktiviteetteja. Myös kirjasarjojen välillä on eroavaisuuksia, ja on otettava esimerkiksi huomioon, että <i>Alex ja Zoé ja kumppanit</i> on suunniteltu täydentämään sarjan ranskalaisen version <i>Cahier d'activité</i>ä ottamalla nimenomaan suomalaiset oppilaat huomioon. Tästä voi ainakin osittain johtua sarjan tehtävien osittainen yksipuolisuus. Kuitenkin, kuten tutkimuksesta selviää, tärkeintä on oppilaiden monipuolinen tukeminen, jotta he saavat onnistumisen kokemuksia ja pystyvät kehittämään itseään.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> opetus, oppikirjat, oppiminen, oppimistyyli	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Jyx.jyu.fi	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	



## Table des matières

<b>0</b>	<b>Introduction .....</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Les styles d'apprentissage.....</b>	<b>11</b>
1.1	Définitions.....	11
1.2	L'enseignement varié : une méthode pour renforcer l'apprentissage.....	17
1.3	Les effets du soutien de l'apprentissage selon la perception sensorielle .....	21
1.4	Les styles d'apprentissage et les styles d'enseignement en pratique .....	23
1.4.1	Les apprenants visuels .....	25
1.4.2	Les apprenants auditifs .....	28
1.4.3	Les apprenants cinesthésiques.....	29
1.4.4	Les apprenants tactiles.....	30
1.4.5	Les apprenants de groupe.....	32
1.4.6	Les apprenants individuels .....	33
1.5	Les styles d'apprentissage dans les matériaux pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères.....	34
1.6	Critiques envers les styles d'apprentissage.....	38
<b>2</b>	<b>Les styles d'apprentissage dans les manuels scolaires examinés.....</b>	<b>40</b>
2.1	Présentation des manuels analysés.....	40
2.2	Généralités.....	42
2.3	Les exercices visuels .....	43
2.4	Les exercices auditifs.....	52
2.5	Les exercices cinesthésiques .....	59
2.6	Les exercices tactiles.....	64
2.7	Les exercices « de groupe » .....	71
2.8	Les exercices individuels .....	77
<b>3</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>83</b>
<b>4</b>	<b>Bibliographie .....</b>	<b>87</b>



## 0 Introduction

La prise en compte des styles d'apprentissage dans l'enseignement, c'est-à-dire des styles d'apprentissage selon la perception sensorielle qui comprennent les apprenants visuels, auditifs, cinesthésiques et tactiles, est considérée comme importante d'après les théories de l'acquisition des langues secondes.<sup>1</sup> Elle l'est aussi d'après les méthodes de formation des maîtres en Finlande, dont nous avons une expérience personnelle, et qui mettent l'accent sur l'importance de la prise en compte de ces différences chez les apprenants en classe. D'autre part, dans l'enseignement scolaire en Finlande, les manuels semblent tenir une place prépondérante, comme nous l'avons constaté personnellement comme élève et comme professeure. Il serait donc logique que les manuels aussi soutiennent tous les apprenants et leurs différents styles d'apprentissage en leur offrant des exercices et des activités variés – compréhension orale, chansons, jeux, textes ou passages à écouter ou à lire etc., bref, tout ce qu'on trouve dans le manuel de l'apprenant ayant pour objectif d'activer et de renforcer l'apprentissage de la langue étrangère – qui tiennent compte des différents styles d'apprentissage. Étant donné la place que ceux-ci sont censés tenir dans l'enseignement, la question qu'on peut se poser est la suivante : est-ce que les manuels scolaires tiennent compte de cet aspect ? Autrement dit, est-ce que le contenu des manuels avec ces exercices, images, textes, chansons et autres activités possibles favorise l'apprentissage chez les apprenants en prenant en compte les différences des styles d'apprentissage ?

Pour répondre à cette question, nous étudierons trois collections de manuels scolaires destinées à l'enseignement primaire en Finlande : *Petite Chouette*, *Tous ensemble* et *Alex ja Zoé ja kumppanit*. La raison pour laquelle nous avons choisi d'étudier les manuels de l'école primaire est qu'à ce niveau les élèves ont juste commencé à former une image d'eux-mêmes comme apprenants et comme apprenants de langue. Un moyen de leur fournir des expériences de réussite, qui sont particulièrement importantes à cet âge, est de prodiguer un enseignement qui corresponde au style d'apprentissage de l'appre-

---

<sup>1</sup> Andreou E., Andreou G. et Vlachos F. (2008). « Learning Styles and Performance in Second Language Tasks ». *TESOL Quarterly* 42 (4), p. 665-674 : 665-666

nant.<sup>2</sup> Nous pouvons supposer que les participants à la classe de français constituent un groupe hétérogène dont les membres ont chacun leur style d'apprentissage préféré. Notre objectif est donc de voir dans quelle mesure les manuels tiennent compte de ces styles d'apprentissage. À cause de la vaste offre que constituent les manuels, nous avons dû retenir seulement un certain nombre d'éléments (en l'occurrence les exercices et les activités) que nous étudierons de plus près. Les exercices, en particulier, nous semblent importants car ils nous permettront de voir de quelle manière les manuels cherchent à activer et à stimuler les apprenants. Notre méthode consistera à classer ces exercices et ces activités sur la base du ou des styles d'apprentissage qu'ils favorisent. Nous tenterons de voir aussi s'il existe des styles d'apprentissage qui sont caractéristiques d'un certain âge, comme le pensent certains théoriciens<sup>3</sup>, et nous nous demanderons si les exercices dans les manuels tiennent compte de ce fait.

Pour pouvoir classer les exercices et les activités, il nous faudra tout d'abord définir les styles d'apprentissage, car cette notion peut être comprise de manières variées. Dans la première partie, nous examinerons donc d'abord les principales théories en vigueur sur les styles d'apprentissage. Nous expliquerons ce que sont les styles d'apprentissage, puis nous examinerons chaque style de manière plus précise. Pour ce faire, nous nous appuierons sur les théories de Prashnig, de Sarasin et de Dunn *et al.* Ensuite, il faudra aussi examiner les effets et les bénéfices que l'enseignement varié et la prise en compte des apprenants différents nous apportent et comment nous pouvons aider les apprenants différents à mieux apprendre en classe, et ce toujours en particulier à la lumière des théories de Prashnig, de Sarasin et de Dunn *et al.* concernant ce point.

Avant de passer à l'analyse des manuels, nous examinerons encore de manière générale les manuels scolaires et le matériel pédagogique des langues étrangères et la manière dont ils tiennent compte des styles d'apprentissage. Pour les étudier, nous nous intéresserons aux théories de McGrath, de Rubdy et d'Islam. Dans la deuxième grande partie, nous étudierons les manuels choisis en tentant d'analyser la diversité des activités et des exercices dans chaque manuel sur la base des théories que nous avons étudiées dans la première partie. Pour finir, nous ferons une brève comparaison des

---

<sup>2</sup> Prashnig B. (2000). *Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen*. Jyväskylä : PS-Kustannus : 31

<sup>3</sup> Voir par exemple Dunn R., Dunn K. et Perrin J. (1994). *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles*. Massachusetts : Allyn and Bacon : 6



manuels analysés pour avoir une image d'ensemble des manuels étudiés et pour voir si et comment chaque manuel parvient à tenir compte des styles d'apprentissage et des différences chez les apprenants en classe.



# 1 Les styles d'apprentissage

## 1.1 Définitions

Pendant des dernières décennies, la recherche dans le domaine de l'éducation a insisté sur le fait que chaque apprenant est unique et que l'enseignement doit encourager et soutenir cette individualité.<sup>4</sup> Pour que les enseignants soient capables d'aider et de soutenir l'apprenant dans son processus d'apprentissage, il est très important qu'ils soient conscients du fait que chaque apprenant a son style d'apprentissage individuel. Cependant, la définition des styles d'apprentissage n'est pas explicite. Ils ont été envisagés sous des angles différents : a) l'apprentissage à l'aide des sens particuliers, autrement dit les styles d'apprentissage selon la perception sensorielle, et b) l'apprentissage à l'aide des intelligences multiples ou à l'aide d'autres différences individuelles. De plus, les styles d'apprentissage sont souvent liés aux stratégies d'apprentissage, ce qui rend l'analyse plus difficile. Ces stratégies sont les *processus*, des moyens d'apprentissage choisis plus ou moins consciemment par les apprenants et c'est justement la conscientisation qui distingue les stratégies d'apprentissage des processus qui ne sont pas stratégiques.<sup>5</sup>

Le processus d'apprentissage est donc complexe et c'est est une raison de plus de tenter de comprendre les styles d'apprentissage et la manière dont ils sont liés au succès d'apprentissage. De nombreux chercheurs, par exemple Sarasin<sup>6</sup>, sont convaincus que pour enseigner de manière plus efficace, les formateurs doivent avoir plus de connaissances sur les différences des styles d'apprentissage et qu'ils doivent apprécier la variété de ces styles. Sarasin pose une question pertinente que chaque enseignant devrait se poser : « Comment mes étudiants perçoivent-ils et traitent-ils l'information ? »<sup>7</sup> Dans son livre, il présente quatre théories, dues à des chercheurs différents, pour analyser et comprendre les styles d'apprentissage. Ces théories sont ensuite intégrées au modèle de Sarasin

---

<sup>4</sup> Voir par exemple Prashnig (2000), Dunn R., Dunn K. et Perrin J. (1994)

<sup>5</sup> Cohen A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited : 4

<sup>6</sup> Sarasin L.C. (1999). *Learning Style Perspectives: impact in the classroom*. Madison, WI : Atwood Publishing : 2

<sup>7</sup> Sarasin (1999) : 2

qui se base sur les sens primaires. Les premiers théoriciens, A.F. Gregorc et K.A. Butler<sup>8</sup> proposent de classer apprenant en un style d'apprentissage ou en une combinaison de quatre styles :

- *les apprenants concrets*, qui ont besoin d'objets concrets et du soutien physique pour comprendre l'information nouvelle.
- *les apprenants abstraits*, qui sont cognitifs, attentifs aux détails spécifiques et peuvent, après les avoir collectés, en faire une synthèse et comprendre les concepts globaux.
- *les apprenants séquentiels*, qui sont structurés et bien organisés, ont besoin de l'aide à pas concrets.
- *les apprenants aléatoires*, en revanche, ne sont pas bien organisés ou structurés, ils apprennent de manière globale et holistique.

Sims et Sims présentent la classification en apprenants cognitifs, perceptibles (« *perceptual* »), comportementaux, et affectifs<sup>9</sup> et B. McCarthy place les gens en « quadrants » qui se basent sur différents caractères<sup>10</sup>. Pour décrire les styles d'apprentissage différents, on utilise des adjectifs comme *analytique, imaginatif, dynamique/commun, sensible*. J.N. Harb, S.O. Durrant et R.E. Terry présentent trois catégories<sup>11</sup> : *réfléchissant/abstrait, concret* et *actif* qui sont toutes très similaires aux catégories de Gregorc et Butler, déjà présentées.<sup>12</sup> En fait, toutes ces théories et catégories sont très comparables les unes avec les autres, et en examinant la théorie des styles d'apprentissage des sens primaires de Sarasin, nous trouvons encore plus de similarités. Les apprenants auditifs préfèrent une information présentée de façon orale, mais pour comprendre parfaitement les faits et les ensembles, ils préfèrent que l'information soit d'abord présentée en petits morceaux individuels. Les apprenants visuels, en plus d'aides visuelles, sont comparables aux apprenants aléatoires, holistiques, globaux, concrets et imaginatifs et ils préfèrent avoir une image complète avant d'entrer dans les détails. Les apprenants tactiles et cinesthésiques, de leur côté, apprennent en *faisant*, ils ont besoin d'interaction physique et ils sont comportementaux dans leur caractère, c'est-à-dire qu'ils préfèrent les manipulations, qu'ils ont besoin de faire concrètement

---

<sup>8</sup> Sarasin L.C. (1999). *Learning Style Perspectives: impact in the classroom*. Madison, WI : Atwood Publishing : 13-14

<sup>9</sup> Sarasin (1999) : 13-14

<sup>10</sup> Sarasin (1999) : 15-16

<sup>11</sup> Sarasin (1999) : 16-17

<sup>12</sup> Sarasin (1999) : 13-17

des choses pour apprendre, qu'il faut qu'ils participent à l'apprentissage actif<sup>13</sup> en faisant et en touchant des choses concrètement.

Le concept de « style d'apprentissage », lui-même, a été défini par Sarasin comme un certain modèle de comportement ou de performance spécifique d'après lequel l'individu approche l'expérience de l'apprentissage, la façon de l'individu de recueillir l'information nouvelle, ainsi que comme le processus par lequel l'individu retient cette information.<sup>14</sup> Pour bien comprendre les styles d'apprentissage, il est important de comprendre le style cognitif de l'individu, c'est-à-dire de comprendre la manière dont l'individu traite l'information. Ce style cognitif peut être défini comme une approche préférée et habituelle de l'individu pour organiser et représenter l'information.<sup>15</sup> Pourtant, il est important de noter que le style d'apprentissage et le style cognitif sont des concepts distincts : « *Pour les puristes, le style cognitif est inné et stable tandis que le style d'apprentissage résulte de l'inné et de l'acquis et peut donc évoluer par l'expérience.* »<sup>16</sup> D'un point de vue historique, le style cognitif, dont la base est l'étude de la cognition et de la personnalité, est plus ancien que le style d'apprentissage dont l'étude est plus liée aux situations d'apprentissage concrètes.<sup>17</sup>

La définition des styles d'apprentissage de Dunn *et al.* est similaire à celle de Sarasin. Ils les définissent comme une façon de l'individu de se concentrer sur l'information nouvelle et ardue et de l'adopter, de la traiter et de la conserver en mémoire.<sup>18</sup> Ils soulignent aussi l'importance de l'individualité dans cette interaction. De plus, les styles d'apprentissage sont considérés comme étant aux trois cinquièmes biologiques ou génétiques et fortement influencés par les traits de caractère hérités de nos parents. Pourtant, Kolb affirme que les styles d'apprentissage peuvent aussi se développer comme un résultat de l'expérience d'apprentissage et peuvent continuer à changer pendant toute la vie.<sup>19</sup> La manière de traiter et de conserver l'information semble

---

<sup>13</sup> Sarasin (1999) : 17-18

<sup>14</sup> Sarasin (1999) : 1

<sup>15</sup> Jaakkola H. éd. (2000). *How to Promote Learning to Learn the First Foreign Language: Piloting the Common European Framework of Reference in Finnish Schools*. Helsinki : Hakapaino : 12

<sup>16</sup> Cahay R., Honorez M., Monfort B., Remy F. et Therer J. *Styles d'apprentissage*.

[http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent\\_CG/page\\_04.htm](http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent_CG/page_04.htm). Consulté le 3 avril 2013.

<sup>17</sup> Leino A-L. et Leino J. (1990). *Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki : Gummerus : 36

<sup>18</sup> Dunn R., Dunn K. et Perrin J. (1994). *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles*. Massachusetts : Allyn and Bacon : 2

<sup>19</sup> Sarasin (1999) : 33-34

pourtant être plus innée qu'apprise, comme l'estiment Prashnig et Dunn *et al.* Bien que nous devenions conditionnés à certaines façons de travailler à l'école et au travail, les tendances innées ne semblent pas changer beaucoup.<sup>20</sup> Il est donc important à tenir compte des besoins biologiques.

Une distinction importante entre les styles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage a été faite par Prashnig, qui définit les styles d'apprentissage comme des tendances qui déterminent les stratégies que les apprenants utilisent.<sup>21</sup> Les stratégies d'apprentissage sont donc plutôt liées aux styles d'apprentissage de l'apprenant, c'est-à-dire à leur approche générale envers l'apprentissage. Puisque tous les apprenants ont leur style d'apprentissage préféré, il serait important pour chaque apprenant d'identifier celui-ci. Quand les apprenants en sont conscients, ils peuvent comprendre pourquoi ils préfèrent utiliser certaines stratégies plutôt que d'autres.<sup>22</sup> Il est pourtant possible de changer la stratégie d'après la nature de la tâche et d'après les différences individuelles (l'âge, le sexe, la préférence du style d'apprentissage, l'aptitude de l'apprentissage de langue etc.). Aucune stratégie n'est appropriée à tous les apprenants et à toutes les tâches et les apprenants peuvent et même doivent appliquer des stratégies variées de manière différente.<sup>23</sup> Les stratégies sont donc choisies consciemment, tandis que la spontanéité est caractéristique des styles d'apprentissage.

Aebersold et Field, qui étudient avant tout l'apprentissage de la lecture, affirment qu'aussi bien la motivation, les styles d'apprentissage, l'aptitude et l'intelligence que la société, la famille, la culture et les caractères individuels ont une influence sur l'apprentissage de langue et sur la lecture.<sup>24</sup> Selon ces auteures, chacun apporte son style d'apprentissage préféré, soit consciemment soit inconsciemment, dans le processus d'apprentissage. Elles présentent par exemple des apprenants selon leurs styles cognitifs : apprenants réfléchitifs qui réfléchissent à la nouvelle information avant de passer à la nouvelle tâche, et apprenants qui prennent des risques et passent à la nouvelle tâche sans beaucoup de réflexion. Elles font remarquer que la plupart des

---

<sup>20</sup> Prashnig (2000) : 43,45

<sup>21</sup> Prashnig (2000) : 17

<sup>22</sup> Cohen (1998) : 15-17

<sup>23</sup> Cohen (1998) : 69

<sup>24</sup> Aebersold J.A. et Field M.L. (1997). *From reader to reading teacher, issues and strategies for second language classroom*. New York : Cambridge University Press : 8

apprenants préfèrent aussi un mode soit visuel, soit auditif, soit cinesthésique.<sup>25</sup> L'individualité est donc un aspect important s'agissant des styles d'apprentissage et elle a été soulignée par plusieurs auteurs. Les manières de traiter l'information sont individuelles parce que les expériences et les connaissances règlent la perception et la compréhension de l'information. Les individus construisent donc l'information de manière individuelle.<sup>26</sup> En outre, le terme de « style d'apprentissage » a été utilisé pour décrire l'activité cérébrale associée à l'acquisition et au traitement de l'information. Cependant, il est à remarquer que dans la littérature sur les styles d'apprentissage les termes comme *style d'apprentissage*, *style cognitif*, *type de personnalité*, *préférence sensorielle* et *modalité* ont été utilisés de manière assez relâchée et interchangeable.<sup>27</sup> Dans la recherche actuelle, on parle aussi des *tempéraments*. Le facteur-clé est le fait que les styles d'apprentissage se réfèrent à quelque chose qui est préféré par l'apprenant. Au total, malgré la variation de la définition du style d'apprentissage, nous pouvons affirmer que les styles d'apprentissage sont les manières selon lesquelles les apprenants préfèrent acquérir et traiter l'information et à cause desquelles ils préfèrent une méthode d'enseignement à une autre.

Il est pourtant possible de faire une distinction supplémentaire concernant les styles d'apprentissage, qui clarifie un peu la définition de ce terme ou au moins nous aide à comprendre la diversité de ce terme. Il y a donc des éléments différents intégrés au terme de « style d'apprentissage ». L'apprentissage perceptuel, ou « la force perceptuelle », par exemple, n'est qu'un élément parmi d'autres du style d'apprentissage. De même, la manière de traiter l'information de façon analytique, globale ou holistique, est aussi seulement un élément, important certes, du style d'apprentissage.<sup>28</sup> Autrement dit, le style d'apprentissage selon la perception sensorielle n'est pas un terme équivalent au terme de *style d'apprentissage*, mais il fait partie de ce terme. Dans notre étude nous nous intéresserons en particulier à ce style d'apprentissage selon la perception sensorielle parce que cette idée de la force perceptuelle indique que les préférences perceptuelles sont les manières à l'aide desquelles les apprenants

---

<sup>25</sup> Aebersold et Field (1997) : 24-25

<sup>26</sup> Kupias P. (2007). *Kouluttajana kehittyminen*. Helsinki : Yliopistopaino : 100

<sup>27</sup> Ehrman M.E., Leaver B.L. et Oxford R.L. (2003). « A brief overview of individual differences in second language learning ». *System* 31, p. 313-330 : 314

<sup>28</sup> Dunn *et al.* (1994) : 2

apprennent le mieux. Dans la pratique, avoir un style d'apprentissage particulier selon la perception sensorielle peut renvoyer à :

- un apprenant visuel, qui apprend en lisant et en étudiant des tableaux
- un apprenant auditif, qui apprend en écoutant
- un apprenant cinesthésique, qui apprend en s'engageant dans la situation d'apprentissage
- un apprenant tactile, qui apprend en touchant les objets ou en construisant des modèles, par exemple.<sup>29</sup>

Certains théoriciens n'incluent que quatre styles perceptuels dans cette catégorie, mais il y a aussi ceux qui ajoutent deux types de plus :

- un apprenant de groupe, qui apprend en travaillant avec les autres
- un apprenant individuel, qui apprend le mieux en travaillant seul.<sup>30</sup>

Ce classement en six de Reid est reconnu par plusieurs chercheurs et il a jeté les bases de nombreuses théories modernes sur les styles d'apprentissage (voir p. ex. Peacock<sup>31</sup>). De plus, son classement est assez clair et non ambigu et il ne laisse pas beaucoup de place pour les idées fausses. Pour ces raisons aussi, nous nous intéresserons au classement de Reid. Pourtant, pour éviter la confusion, il est bon de noter que dans la littérature les styles d'apprentissage selon la perception sensorielle sont souvent aussi présentés sous le simple nom de « styles d'apprentissage ». Kupias, par exemple, affirme que les styles d'apprentissage comprennent les styles visuel, auditif et cinesthésique<sup>32</sup> même si, selon le classement de Reid, elle devrait parler des styles d'apprentissage selon la perception sensorielle. En même temps, Kupias fait une autre généralisation commune en parlant seulement du style cinesthésique, mais pas du tout du style tactile. Le terme de style cinesthésique est donc parfois utilisé pour décrire tous les deux styles, ou vice versa, mais comme nous allons le constater, en réalité ces termes ne peuvent pas être utilisés de manière interchangeable.

---

<sup>29</sup> Reid J. M. (1987). « The Learning Style Preferences of ESL Students ». *TESOL Quarterly* 21 (1), p. 87-111 : 89

<sup>30</sup> Reid (1987) : 92

<sup>31</sup> Peacock M. (2001). « Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL ». *International Journal Of Applied Linguistics* 11 (1), p. 1-20.

<sup>32</sup> Kupias (2000) : 108



## 1.2 L'enseignement varié : une méthode pour renforcer l'apprentissage

Pour aider les apprenants avec des styles d'apprentissage différents à apprendre le mieux et autant que possible, il faut comprendre d'où viennent ces différences individuelles et quelles méthodes il faut appliquer à l'enseignement pour renforcer leur apprentissage. Les résultats obtenus dans le domaine de la recherche sur le cerveau peuvent nous être utiles dans ce point. Premièrement, le cerveau constitue en lui-même un organe d'apprentissage et si les enseignants parviennent à comprendre les processus d'apprentissage produits dans le cerveau et acceptent les besoins différents des individus, il est possible d'obtenir de meilleures pratiques d'apprentissage. Deuxièmement, il est bon de noter que tout l'organisme est impliqué dans l'apprentissage : nous apprenons des choses que nous *ressentons* et nous ne pouvons pas séparer les émotions de la pensée car elles sont importantes pour la mémoire. Tous les sens et les sentiments fondamentaux s'unissent en nous de différentes manières. Les résultats de la recherche sur le cerveau et les styles d'apprentissage ont ainsi un impact sur la théorie de l'apprentissage et les enseignants devraient en être conscients. Ceux qui prennent les modes d'action du cerveau en considération peuvent aider les apprenants à utiliser les styles d'apprentissage qui leur sont caractéristiques aussi indépendamment. De plus, ces enseignants savent ensuite proposer des choix visuels, auditifs, tactiles et cinesthésiques quand ils expliquent les exercices à faire et ils peuvent par conséquent employer les styles d'apprentissage holistiques et analytiques dans leur enseignement.<sup>33</sup> Il est important de savoir faire cela parce que les apprenants apprennent de manières diverses. L'apprenant analytique, par exemple, utilise l'hémisphère cérébral droit et préfère travailler dans un environnement bien organisé et silencieux, tandis que l'apprenant holistique utilise l'hémisphère cérébral gauche, et préfère travailler dans un environnement plus libre où il peut se mouvoir et parler avec les autres en travaillant. Même s'il y a des apprenants qui utilisent tous les deux hémisphères cérébraux simultanément, selon Prashnig, la plupart de gens ont tendance à utiliser plus soit l'hémisphère droit ou plus l'hémisphère gauche.<sup>34</sup> Donc, pour pouvoir renforcer l'apprentissage des apprenants qui sont différents de l'un à l'autre, il est important de leur offrir un enseignement varié et des tâches différentes qui soutiennent

---

<sup>33</sup> Prashnig (2000) : 79-83

<sup>34</sup> Prashnig (2000) : 41

leurs forces propres. Ce fait a aussi été pris en compte dans le programme de l'éducation finlandaise, dans *Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet* : l'apprentissage doit se passer comme apprentissage résolu de manière indépendante, par interaction avec les autres et sous la direction de l'enseignant dans les situations différentes. Les locaux et le matériel pédagogique doivent rendre possible l'utilisation des méthodes d'apprentissage variées. De plus, les différents styles d'apprentissages des apprenants et les différences dans le développement des individus doivent être pris en compte.<sup>35</sup>

Dans l'enseignement, il faut donc prendre en considération le stade du développement de l'apprenant. Prashnig fait remarquer que, dans la réalité, il y a beaucoup moins d'apprenants qui sont fortement visuels et auditifs et beaucoup plus d'apprenants cinesthésiques et tactiles en classe de l'école primaire que les enseignants ne pensent en générale.<sup>36</sup> Cela vient du fait que les centres de traitement de l'information sensorielle se développent à des rythmes différents chez chaque individu, mais généralement, en premier, les enfants apprennent et gardent en mémoire les choses difficiles en les expérimentant de manière cinesthésique. Ensuite, la modalité tactile, c'est-à-dire la préférence de sens tactile, se développe, et environ à l'âge de 8 ans certains enfants développent aussi les aptitudes visuelles. En dernier, environ à l'âge de 11 ans, c'est la modalité auditive qui se développe et les enfants apprennent à mémoriser même l'information compliquée grâce à cette modalité. Pourtant, la majorité des enfants préserve la modalité cinesthésique et tactile pendant toute la période de l'école primaire.<sup>37</sup> À cause du développement individuel et des préférences individuelles, les enseignants et les manuels devraient prendre en considération les différences entre les apprenants et proposer des tâches et des activités variées qui soutiennent les modalités différentes et renforcent ainsi l'apprentissage des apprenants différents.

Donc, quand l'enseignant prépare son cours, il y a plusieurs aspects qu'il doit prendre en considération : en plus des modalités différentes, il doit prendre en compte le but du cours et les compétences que les apprenants doivent développer pendant ce cours. Les buts du cours devraient résulter directement des besoins, intérêts et compétences des

---

<sup>35</sup>Opetushallitus (2004 : *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 15, 19

<sup>36</sup>Prashnig (2000) : 193

<sup>37</sup>Prashnig (2000) : 191, 193

apprenants.<sup>38</sup> Nous pouvons prendre un exemple sur l'enseignement de la lecture, où il y a des approches différentes qui nous présentent Aebersold et Field : selon l'approche extensive, les apprenants lisent beaucoup de textes mais la lecture est utilisée pour atteindre un autre but, comme un résumé écrit ou oral, un débat ou une discussion orale. Dans l'approche intensive, qui règne dans la plupart des classes et des livres de L2/LE (langue seconde/ langue étrangère), la lecture est le but réel et le texte doit être lu consciencieusement, les enseignants aidant les étudiants avant, pendant et après la lecture. Les apprenants font beaucoup d'exercices variés sur le texte lu, comme des exercices de compréhension ou d'identification des mots (par exemple quels sont les mots qui relient une idée du texte à une autre).<sup>39</sup> Ainsi, on peut faire des exercices variés sur les textes qu'on trouve dans les manuels et en même temps soutenir les apprenants différents. Pourtant, en parlant des activités de lecture qui concernent les apprenants de niveau plus bas ou les débutants, il faut leur fournir une aide pour la discussion ou pour le renforcement de la langue. L'enseignant peut donner des questions auxquelles répondre ou demander aux apprenants de répéter ou de copier une phrase importante du texte. De plus, les activités visuelles qui utilisent des modes réceptifs (l'écoute et la lecture) facilitent la production de la langue en permettant aux apprenants de participer et d'agir, et en renforçant de cette façon leur compréhension et l'apprentissage de langue. Ces activités enseignent le vocabulaire et établissent le contexte par les moyens visuels et « non linguistiques ».<sup>40</sup> De plus, Aebersold et Field parlent des modes variés des activités. Pour présenter le sujet d'un texte aux apprenants, il faut noter quels « modes » (oral, visuel, auditif, tactile) ont été utilisés dans chaque exercice. Il faut noter que chaque exercice ne doit pas engager tous les quatre modes à la fois, mais les enseignants doivent être conscients de ce qu'ils font avec chaque activité et ils doivent faire des choix qui facilitent le plus l'apprentissage des apprenants. Étant donné que les enseignants ont aussi leurs propres styles et préférences, leur plan doit présenter une certaine variété à cause des différences des styles d'apprentissage et des orientations chez les apprenants. Aebersold et Field constatent que l'apprentissage est mis en valeur

---

<sup>38</sup> Aebersold et Field (1997) : 35-36

<sup>39</sup> Aebersold et Field (1997) : 43, 45

<sup>40</sup> Aebersold et Field (1997) : 77-78

par le rôle accru des sens et ainsi plus il peut y être inclus de modes d'activité, mieux ce sera.<sup>41</sup>

Il existe aussi beaucoup d'études qui montrent qu'un enseignement varié renforce la motivation de l'apprenant d'étudier la langue étrangère et, par conséquent, renforce l'apprentissage de langue. Dans leur recherche, qui se base sur la théorie de l'intelligence multiple de Gardner qui souligne l'importance du caractère unique de l'apprenant en présentant neuf intelligences différentes, Arnold et Fonseca affirment que la présentation variée permet aux apprenants d'apprendre de la manière la plus appropriée à eux-mêmes et aide à réduire l'ennui qui peut se produire quand on répète et récapitule par exemple la grammaire ou le texte déjà présenté. De plus, la variation dans l'enseignement peut réduire la variation des aptitudes chez les apprenants en mettant en action des compétences différentes chez les apprenants.<sup>42</sup> La compétence cognitive est ainsi plutôt pluraliste qu'unitaire et les apprenants de n'importe de tout sujet peuvent faire des progrès plus notables s'ils ont la possibilité d'utiliser leurs forces propres.<sup>43</sup> Pourtant, l'enseignant devrait offrir le choix des tâches, pas seulement pour donner aux apprenants la chance de comprendre l'information de la manière qu'ils préfèrent, mais aussi pour renforcer le développement de leurs autres intelligences.<sup>44</sup> De même, il faut aussi remarquer que les apprenants préfèrent rarement un seul style d'apprentissage : le plus souvent il y a deux styles également forts ou un style qui est nettement plus faible que d'autres.<sup>45</sup> Par conséquent, nous pouvons supposer qu'un apprenant individuel peut aussi bénéficier de l'enseignement varié et que, en utilisant les styles d'enseignement qui correspondent aux styles d'apprentissage différents, nous pouvons aussi bien soutenir et renforcer l'apprentissage d'un seul apprenant que celui de plusieurs apprenants différents de manières variées.

---

<sup>41</sup> Aebersold et Field (1997) : 83-84

<sup>42</sup> Arnold J. et Fonseca M.C. (2004). « Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective ». *IJES* 4 (1), p. 119-136 : 125

<sup>43</sup> Arnold et Fonseca (2004) : 121-122

<sup>44</sup> Arnold et Fonseca (2004) : 126

<sup>45</sup> Kupias (2007) : 110

### 1.3 Les effets du soutien de l'apprentissage selon la perception sensorielle

Les formateurs qui connaissent les styles d'apprentissage et apprécient les différences entre les apprenants devraient être disposés à changer leurs techniques et leurs styles d'enseignement en faveur de leurs apprenants. L'enseignement traditionnel met l'accent sur les connaissances mathématiques et linguistiques et sur les stratégies d'enseignement analytiques qui sont liées à l'utilisation de l'hémisphère cérébral gauche. Un enseignement de ce genre ne soutient pas tous les apprenants et ainsi ils n'apprennent pas à apprendre, ce qui est pourtant une connaissance nécessaire pour la vie et pour l'apprentissage futur. Selon Prashnig, les difficultés d'apprentissage et de concentration viennent du fait que les gens ne connaissent pas les styles et les méthodes d'apprentissage qui leur conviennent à eux-mêmes.<sup>46</sup> Elle affirme qu'il est possible d'apprendre presque n'importe quoi, de réduire le stress et d'augmenter le plaisir d'apprentissage si les individus peuvent mettre à profit leurs styles et leurs forces propres.<sup>47</sup> Les enseignants devraient donc être conscients de leurs méthodes d'enseignement et des styles d'apprentissage des apprenants et les manuels devraient aussi en tenir compte.

Pour pouvoir donner à la plupart des apprenants la possibilité d'apprendre autant que possible, il faut que les enseignants soient disposés à leur fournir la possibilité d'apprentissage confortable et sans stress. Ce genre d'apprentissage est possible quand les enseignants offrent aux apprenants l'opportunité d'apprendre selon leur style d'apprentissage préféré.<sup>48</sup> Par conséquent, l'apprentissage sans stress peut aider les apprenants à développer une image positive d'eux-mêmes comme apprenants de langue étrangère, ce qui, de plus, peut augmenter la motivation pour l'apprentissage de la langue. La motivation est donc un facteur important dans l'apprentissage de langue étrangère et l'enseignement varié peut l'augmenter. En enseignant de manière variée, il est plus probable qu'au moins quelques activités sont compatibles avec les forces et les préférences des apprenants. Il s'ensuit que les apprenants trouvent les activités plus

---

<sup>46</sup> Prashnig (2000) : 23, 25

<sup>47</sup> Prashnig (2000) : 31

<sup>48</sup> Ehrman *et al.* (2003) : 324

agréables et confortables, ce qui rend l'apprentissage plus naturel et augmente ainsi la motivation et réduit le stress.<sup>49</sup>

Par conséquent, pour atteindre les meilleurs résultats, les méthodes d'enseignement devraient correspondre aux styles et aux préférences d'apprentissage des apprenants.<sup>50</sup> Évidemment, il n'est pas possible de soutenir les styles d'apprentissage de chaque apprenant tout le temps, et ce n'est pas non plus le but, mais à cause du fait qu'il y a des différences chez les apprenants, la variation de l'enseignement acquiert une dimension importante. Il ne suffit pas que l'enseignant connaisse les styles d'apprentissage des apprenants, il faut qu'il connaisse aussi ceux de lui-même pour pouvoir enseigner de manière variée en n'utilisant pas seulement les méthodes qui conviennent à son style d'apprentissage préféré. Pour soutenir cette idée nous pouvons examiner la règle pour l'enseignement présenté par Prashnig : « Quand les étudiants ne peuvent pas apprendre de la manière que nous enseignons, il faut que nous apprenions à enseigner de la manière qu'ils *peuvent* apprendre. » Ainsi la règle pour l'apprentissage est : « Chacun de nous *peut* apprendre, mais chacun de nous apprend de manière différente ». <sup>51</sup> De même, l'incompatibilité des styles d'enseignement et des styles d'apprentissage peut mener à la frustration ou à l'échec. Il serait donc recommandé pour l'enseignant de tenter d'identifier son style préféré, et le style préféré de ses apprenants puis d'adapter ces styles l'un à l'autre. Pourtant, comme nous l'avons déjà constaté, il y a toujours des différences chez les apprenants en classe, et il serait donc mieux de s'efforcer d'utiliser un enseignement équilibré qui ne favorise aucun style excessivement.<sup>52</sup> De cette façon, il est possible de garantir au moins une expérience positive pour chaque apprenant.

La présentation d'un sujet nouveau aux apprenants à travers leurs styles d'apprentissage préférés a également montré que les apprenants s'en souviennent sensiblement plus que dans le cas où le sujet est présenté à travers leur modalité, c'est-à-dire leur style d'apprentissage, la moins préférée.<sup>53</sup> De la même façon que Prashnig, Dunn *et al.* affirment que la prise en compte de la compatibilité des styles d'apprentissage et de l'enseignement est très importante. Tous ces théoriciens sont d'avis que la plupart des

---

<sup>49</sup> Arnold, Fonseca (2004) : 123

<sup>50</sup> Prashnig (2000) : 29, 289

<sup>51</sup> Prashnig (2000) : 79

<sup>52</sup> Peacock M. (2001). « Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL ». *International Journal Of Applied Linguistics* 11 (1), p. 1-20 : 15

<sup>53</sup> Dunn *et al.* (1994) : 16

apprenants de l'école primaire ne sont ni auditifs ni visuels, ils sont cinesthésiques ou tactiles. En fait, seulement environ 12% des élèves de l'école primaire sont estimés auditifs et environ 20% visuels, ce qui fait que la plupart des élèves sont cinesthésiques ou tactiles.<sup>54</sup> Pourtant, en général, les enseignants enseignent en expliquant (soutien auditif), en demandant de la lecture (soutien visuel) ou en expliquant et en écrivant au tableau (soutien auditif *et* visuel).<sup>55</sup> Le problème est que rares sont les enseignants qui savent présenter un sujet nouveau de manière cinesthésique ou tactile. Selon Dunn *et al.*, le problème se pose parce que la plupart de jeunes enfants ou des apprenants qui n'exploitent pas le maximum de leurs possibilités sont cinesthésiques/tactiles et si on leur présente l'information nouvelle de manière auditive, ils risquent d'être induits en confusion ou d'avoir des difficultés d'apprentissage.<sup>56</sup> Il s'ensuit que les apprenants cinesthésiques et tactiles commencent à perdre confiance en eux-mêmes et peuvent même commencer à éprouver du ressentiment envers l'école.<sup>57</sup> Nous pouvons donc constater que le soutien et l'usage des styles d'enseignement cinesthésique et tactile devraient jouer un rôle nettement plus important en classe de langues étrangères qu'ils ne semblent jouer aujourd'hui. Par conséquent, les manuels devraient proposer plus de contenu qui soutienne ces styles d'apprentissage. Cependant, les pourcentages que nous présentent Dunn *et al.* ne s'appliquent pas à chaque classe de langue étrangère et les auteurs eux-mêmes précisent que, à mesure que les enfants grandissent, ils commencent à combiner les préférences tactiles et visuelles et finalement ils atteignent le degré auditif.<sup>58</sup> Ce développement, comme nous l'avons déjà constaté, progresse à un rythme individuel, ce qui souligne l'importance de l'utilisation des styles d'apprentissage différents dans l'enseignement, mais ce qui ne supprime pas le fait qu'il faudrait souligner le rôle des styles d'apprentissage cinesthésique et tactile en classe.

#### 1.4 Les styles d'apprentissage et les styles d'enseignement en pratique

Pour pouvoir mieux comprendre et exploiter les styles d'apprentissage des apprenants, il nous faudra décrire chaque style de plus près et voir les implications de la

---

<sup>54</sup> Dunn *et al.* (1994) : 116

<sup>55</sup> Dunn *et al.* (1994) : 112

<sup>56</sup> Dunn *et al.* (1994) : 17

<sup>57</sup> Dunn *et al.* (1994) : 112

<sup>58</sup> Dunn *et al.* (1994) : 112-113

compréhension de la signification des styles d'apprentissage différents dans l'enseignement de la langue étrangère. Avant d'étudier les styles un par un, nous présenterons quelques approches générales sur ces implications, pour avoir une image d'ensemble de l'enseignement varié en classe.

Beaucoup d'études ont montré que les enseignants devraient avoir pour but un style d'enseignement équilibré et, comme nous l'avons déjà constaté, ils ne devraient favoriser aucun style particulier, mais avoir un style d'enseignement qui s'adapte à plusieurs styles d'apprentissage. Ils peuvent par exemple se servir de photocopiés, de matériel vidéo, d'enregistrements audio, encourager à prendre des notes et à lire, écrire les mots-clés au tableau, utiliser la discussion de groupe ou de classe, donner des explications et des instructions orales et encourager à la participation active, parce que ces techniques soutiennent des styles d'apprentissage différents. Les enseignants devraient aussi être plus disposés à donner aux apprenants plus d'influence sur leurs styles d'apprentissage en classe.<sup>59</sup> Cependant, il faut prendre en considération que les élèves de l'école primaire ne sont pas encore nécessairement conscients de leurs styles préférés et il s'ensuit que les enseignants devraient rendre possible la variété des activités en classe afin que chaque élève éprouve des sentiments de réussite à un moment ou un autre de la leçon. Il est aussi à remarquer que le style d'enseignement que les apprenants aiment n'est pas nécessairement le meilleur pour leur apprentissage. De même, le style d'enseignement préféré par l'enseignant doit aussi être pris en considération parce que l'adoption d'un style étranger peut réduire l'efficacité de l'enseignement. La conscience des styles d'enseignement et des styles d'apprentissage aide cependant les enseignants à décider de la manière d'adopter les styles différents en classe.<sup>60</sup>

Dunn et *al.* disent que les enseignants pourraient présenter l'information nouvelle et difficile en premier en utilisant des tâches qui correspondent au style d'apprentissage perceptuel primaire de l'apprenant, puis renforcer l'apprentissage en adoptant leur style secondaire et tertiaire.<sup>61</sup> C'est une bonne idée, mais aussi une tâche difficile pour l'enseignant qui a plusieurs apprenants en classe. Il est inévitable qu'il y ait aussi des

---

<sup>59</sup> Andreou *et al.* (2008) : 670

<sup>60</sup> Peacock (2001) : 4

<sup>61</sup> Dunn *et al.* (1994) : 118



apprenants qui ne reçoivent pas l'enseignement dans l'ordre que leur convient le mieux. Cela ne signifie pas pour autant que les apprenants ne puissent pas bénéficier de l'enseignement varié de ce genre. En fait, Peacock est conscient du fait qu'il n'est pas toujours possible d'utiliser tous les styles pendant une leçon, mais il suggère que, chaque fois que c'est possible, les enseignants présentent l'information nouvelle en deux modes complémentaires (p.ex. auditif et visuel).<sup>62</sup> De cette façon il est possible de soutenir plusieurs apprenants avec des styles d'apprentissage différents pendant une seule leçon. Il est aussi important d'élaborer les plans de leçon de manière que chaque apprenant se sente assuré et ait l'impression de recevoir un enseignement correspondant à son style d'apprentissage, mais aussi de manière que la flexibilité des apprenants soit sollicitée de temps à autre.<sup>63</sup> De même, la prise en compte des styles d'apprentissage différents doit être soulignée également dans la conception des manuels et dans le choix du contenu pour les cours.<sup>64</sup>

Nous allons maintenant examiner la manière dont on peut soutenir les styles d'apprentissage différents dans la classe de la langue étrangère.

#### 1.4.1 Les apprenants visuels

Les apprenants visuels, comme nous l'avons déjà constaté, ont besoin d'avoir une interaction visuelle avec l'information nouvelle. Selon certains chercheurs, ils ont tendance à percevoir un concept entier avant de passer aux parts individuelles. De plus, ils sont considérés comme des apprenants globaux qui dépendent de l'environnement pour obtenir les signaux et les indices d'apprentissage.<sup>65</sup> Bien que les apprenants visuels soient parfois vus comme plutôt holistiques, Prashnig fait remarquer qu'en réalité la distinction n'est pas si claire. Selon elle, il y a des analystes visuels qui utilisent l'hémisphère cérébral gauche, pensent de manière réfléchie et semblent se souvenir mieux des mots et des numéros que les holistiques visuels qui, de leur côté, se souviennent mieux des images, des dessins et des symboles, utilisent l'hémisphère cérébral droit et pensent de manière créative.<sup>66</sup> De toute façon, les apprenants visuels,

---

<sup>62</sup> Peacock (2001) : 15-16

<sup>63</sup> Prashnig (2000) : 83

<sup>64</sup> Peacock (2001) : 16-17

<sup>65</sup> Sarasin (1999) : 57-58

<sup>66</sup> Prashnig (2000) : 195

comme le dit déjà le nom du terme, sont visuels et ont besoin du soutien visuel dans l'enseignement.

Donc, pour enseigner aux apprenants visuels, les stimuli visuels jouent un rôle important. Les aides visuelles comme les tableaux, les images, les dessins, les diapositives, les affiches et les vidéos, mais aussi les aides plus abstraites comme les images mentales, qui se produisent à travers les mots, sont très utiles. Les mots sont alors très souvent liés aux images de sorte que si l'enseignant dit par exemple de « *ne pas penser à un cochon rose* », cette image apparaît immédiatement dans l'esprit de ces apprenants.<sup>67</sup> Cette utilisation des images mentales est une bonne stratégie pour activer l'intelligence visuelle-spatiale selon la théorie des intelligences multiples, mais convient aussi bien au style d'apprentissage visuel, le point important étant l'apprentissage par la modalité visuelle. De même, il y a des idées similaires pour soutenir les apprenants visuels selon la théorie des styles d'apprentissage. Peacock, par exemple, affirme que pour s'adapter aux apprenants visuels en classe, l'usage des photocopiés, les activités de la lecture et de l'écriture et la visualisation de l'information importante au tableau ou sur le rétroprojecteur, est utile.<sup>68</sup> Naturellement, les équipements modernes, comme les TBI ou les visualiseurs, qui sont les outils pédagogiques interactifs, peuvent nous offrir plus de variété dans le domaine des aides pédagogiques. Ces outils facilitent en particulier la visualisation du matériel pédagogique qui, par conséquent, facilite l'apprentissage des apprenants visuels.

En outre, il y a ceux qui associent plus de qualités aux apprenants visuels. Par exemple, Sarasin, en présentant les stratégies pour l'enseignement des apprenants visuels, est d'avis que les apprenants visuels, en plus des aides visuelles comme les tableaux et les images, préfèrent apprendre dans un environnement informel et ainsi répondent bien au travail en groupes, au jeu de rôle ou aux présentations avec les aides visuelles.<sup>69</sup> Ces petits chevauchements des traits avec d'autres styles d'apprentissage sont probablement d'un côté dus au fait que Sarasin ne compte pas les styles individuels ou de groupe dans sa classification des styles d'apprentissage et ainsi elle intègre les traits de ces styles à un autre style. D'autre côté, il est à noter que la distinction des styles d'appren-

---

<sup>67</sup> Arnold et Fonseca (2004) : 127

<sup>68</sup> Peacock (2001) : 15

<sup>69</sup> Sarasin (1999) : 60-63

tissage n'est pas explicite et que, de plus, les apprenants préfèrent souvent plus d'une seule modalité. La description des traits peut ainsi varier aussi, et comme Sarasin le fait remarquer elle-même, elle n'utilise pas ces termes pour des buts catégoriques, mais seulement pour parler des forces ou des tendances dominantes des apprenants.<sup>70</sup> En tout état de cause, dans les grandes lignes, il y a un fond commun et un certain consensus concernant les traits de chaque style d'apprentissage. Dans le cas des apprenants visuels, ce sont les forces et les préférences visuelles des apprenants.

En tout, le soutien des apprenants visuels en classe est probablement la tâche la moins difficile pour les élaborateurs de manuels scolaires parce que les images et les tableaux y sont inclus sans réserve. Pourtant, toutes les images n'ont pas une valeur pédagogique et certaines d'entre elles sont dans les livres uniquement dans un but décoratif, même si elles pouvaient aussi être utilisées de manière plus efficace et plus appropriée.<sup>71</sup> Par exemple, les exercices et les exemples des images suivantes sont très bien adaptés aux apprenants visuels et pourraient être utilisées dans plusieurs manuels scolaires :

- trouver des objets de la liste écrite dans l'image
- relier des textes écrits aux images
- donner des descriptions physiques des personnes présentes dans les images
- repérer les différences entre les détails dans l'image et l'information donnée sur un enregistrement audio
- décider ce que les gens disent sur la base des dialogues enregistrés
- rechercher les illustrations qui clarifient des détails du texte lu<sup>72</sup>

Cependant, même si certaines images peuvent être mieux exploitées à un usage pédagogique et que certains manuels pourraient contenir plus d'exercices pour les apprenants visuels, les manuels prennent généralement les apprenants visuels bien en considération, même si c'est indirectement, à l'aide de nombreuses images. Les apprenants plus jeunes, notamment, sont toujours intéressés par les images, et ils les observent et les regardent en plus de la lecture.

---

<sup>70</sup> Sarasin (1999) : 42

<sup>71</sup> Tomlinson B. éd. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London ; New York : Continuum : 176

<sup>72</sup> Tomlinson B. éd. (2003) : 177-178

### 1.4.2 Les apprenants auditifs

Les apprenants auditifs apprennent en écoutant et ils sont considérés comme des apprenants indépendants qui mémorisent bien l'information et peuvent analyser des morceaux de l'information. Traditionnellement, les écoles ont eu tendance à récompenser les apprenants avec des tendances auditives, donc les stratégies d'enseignement sont souvent encore aujourd'hui adaptées en priorité aux apprenants qui préfèrent apprendre par la modalité auditive.<sup>73</sup>

En pratique, pour enseigner à ces apprenants, les enseignants peuvent se servir de discussions de classe ou de groupe, d'exposés individuels ou en commun, de supports audio, ou ils peuvent donner des explications et des instructions orales.<sup>74</sup> De plus, en enseignant aux apprenants auditifs, il est important de mettre en valeur les sons.<sup>75</sup> L'accent verbal et les questions verbales sont aussi utiles, car après avoir reçu l'information, les apprenants auditifs peuvent écouter le commentaire suivi à l'intérieur de leurs têtes, puis compléter les tâches demandées.<sup>76</sup>

Dans les manuels il y a généralement beaucoup d'activités auditives et même s'il n'est pas très simple d'ajouter une caractéristique auditive dans un exercice, les apprenants reçoivent beaucoup de soutien en classe de langues étrangères en Finlande, car les écoutes des textes et des chansons, les répétitions des mots ou des phrases d'après l'enseignant et les conversations avec le camarade sont, selon nos expériences, très caractéristique de cet enseignement. De plus, les activités comprennent par exemple des exercices de compréhension orale qui peuvent aussi être liées à la modalité visuelle :

- reconnaître les gens/ les objets sur la base du passage écouté
- repérer les différences entre les détails dans l'image et l'information donnée dans le support audio
- décider ce que les gens disent sur la base des dialogues enregistrés<sup>77</sup>

Les exercices de compréhension orale et les textes à écouter sont peut-être le contenu auditif le plus commun dans les manuels scolaires et nombre de manuels d'aujourd'hui

---

<sup>73</sup> Sarasin (1999) : 43-44

<sup>74</sup> Peacock (2001) : 15

<sup>75</sup> Dunn *et al.* (1994) : 43

<sup>76</sup> Sarasin (1999) : 47

<sup>77</sup> Tomlinson B. éd. (2003) : 262, 177

comprennent aussi un disque CD attaché à la couverture du manuel, qui permet ainsi aux apprenants d'écouter les textes et les chansons à la maison et leur fournissent une possibilité d'entendre la langue étrangère en dehors de la classe. Pourtant, même si les manuels modernes semblent contenir une assez grande quantité de contenu audio, il y a des différences entre les activités. Tomlinson et Hill, par exemple, sont d'avis que le succès dans la compréhension orale est basée sur les réponses correctes et pas sur le modèle de processus dans lequel les enseignants pourraient suivre les réponses incorrectes et voir où la compréhension s'est interrompue. De plus, ils ont fait une liste des types d'exercices de compréhension orale que les manuels pourraient présenter à travers des activités orales :

- *l'écoute attentive* : les apprenants donnent de courtes réponses verbales ou non verbales à l'orateur en temps réel d'interaction
- *l'écoute intensive* : les apprenants se concentrent sur les aspects particuliers pour comprendre quelle influence ceux-ci ont sur le sens
- *l'écoute sélective* : les apprenants se concentrent sur des morceaux spécifiques de l'information pour apprendre à écouter de manière sélective
- *l'écoute interactive* : les apprenants deviennent auditeurs actifs en travaillant par petits groupes avec des activités d'information à intervalle et de résolution de problèmes <sup>78</sup>

Au total, il y a assez un assez grand nombre d'activités pour les apprenants auditifs dans les manuels scolaires, mais il y a aussi des différences entre les types et le nombre des activités auditives dans les manuels, ce qui fait de la comparaison des manuels un travail intéressant et important.

### 1.4.3 Les apprenants cinesthésiques

Les apprenants cinesthésiques apprennent par l'action. Ils ont besoin d'activités physiques et d'expériences corporelles pendant le processus d'apprentissage.<sup>79</sup> Comme ils aiment bouger et agir, ce type d'apprenants est souvent négligé dans l'enseignement traditionnel, pendant lequel on demande aux apprenants de rester assis sur leurs chaises et d'écouter le maître. Le besoin naturel pour le mouvement des gens en général est donc complètement négligé et la valeur potentielle pour créer de l'énergie et maintenir l'attention est grandement réduite. Pour mieux prendre en considération les

---

<sup>78</sup> Tomlinson B. éd. (2003) : 364, 366

<sup>79</sup> Prashnig (2000) : 155

apprenants cinesthésiques, mais aussi le besoin pour le mouvement des gens en général, les enseignants pourraient par exemple introduire en classe des jeux de rôle, des saynètes ou des travaux en projet.<sup>80</sup> Les activités de résolution de problèmes et l'encouragement pour la participation active sont aussi des soutiens importants pour les apprenants cinesthésiques.<sup>81</sup>

Cependant, il faut du temps pour enseigner et préparer des activités aux apprenants cinesthésiques ce qui n'est pas toujours facile, parce que les enseignants ne se sont souvent pas habitués à enseigner de cette manière. Dunn *et al.* pensent pourtant qu'il est important d'incorporer les activités cinesthésiques dans l'enseignement chaque fois que possible, par exemple en permettant aux apprenants de compléter les tâches dans des coins différents de la salle de classe. Cependant, la possibilité de se mouvoir en classe doit être un privilège que les apprenants savent qu'ils peuvent perdre s'ils en abusent.<sup>82</sup> Les exemples plus concrets qu'offrent Dunn *et al.* sont l'usage de grands blocs, des carrés d'alphabet et des jeux où les apprenants peuvent concrètement s'engager avec les corps,<sup>83</sup> par exemple en plaçant un membre sur un cercle bleu quand ils apprennent les membres en français.

Les activités cinesthésiques ne sont pas aussi répandues dans les manuels scolaires que par exemple les activités visuelles et auditives, et souvent, selon notre propre expérience, les activités cinesthésiques sont liées aux questionnaires ou autres activités pendant lesquels les apprenants se meuvent dans la classe en posant des questions à leurs camarades. Cependant, dans quelques manuels modernes, il y a déjà un peu plus d'activités qui tentent d'engager les apprenants à travers la modalité cinesthésique : les jeux de rôle ou les chansons auxquelles une activité de mouvement a été intégrée, par exemple. Nous reviendrons sur l'occurrence de ces activités dans la deuxième partie.

#### 1.4.4 Les apprenants tactiles

Les apprenants tactiles sont souvent rangés dans la même catégorie que les apprenants cinesthésiques, mais en fait, il y a une distinction à faire entre ces deux types d'apprenants. Alors que les apprenants cinesthésiques préfèrent la participation active dans

---

<sup>80</sup> Arnold et Fonseca (2004) : 128

<sup>81</sup> Peacock (2001) : 15

<sup>82</sup> Dunn *et al.* (1994) : 24

<sup>83</sup> Dunn *et al.* (1994) : 43

l'enseignement, p.ex. sous forme de jeux de rôle, les apprenants tactiles préfèrent les activités « sur le tas » (*hands-on*) qui comprennent le fait de toucher et de s'occuper du matériel pédagogique ou de prendre des notes.<sup>84</sup> Il est donc important de noter la distinction entre les apprenants cinesthésiques qui apprennent à travers les exercices physiques, qui s'adressent au corps entier, et les apprenants tactiles, qui apprennent en touchant, en palpant et en maniant des objets.<sup>85</sup>

On estime que les besoins des apprenants tactiles sont ceux qui sont le moins pris en compte en classe, à l'exception des classes destinées au travail actif, comme les laboratoires de sciences.<sup>86</sup> Pourtant, la prise en compte des activités tactiles est importante dans toutes les classes car, comme nous l'avons déjà constaté, il y a beaucoup d'apprenants tactiles et cinesthésiques, particulièrement dans les classes de l'école primaire. En pratique, les enseignants peuvent aussi soutenir les apprenants tactiles de manières variées. Ils peuvent par exemple leur offrir du matériel à manipuler, des puzzles, des jeux de loto et les encourager à écrire des récits ou tracer des lettres et des mots.<sup>87</sup> Il est aussi important de leur donner des copies papier et de leur permettre de s'occuper du matériel pédagogique de la classe.<sup>88</sup> De plus, la technologie offre aujourd'hui des moyens excellents pour l'adaptation des besoins des apprenants tactiles en classe. Elle peut fournir des occasions d'utiliser le mouvement physique et d'exercer l'interaction dont les apprenants ont besoin. L'utilisation des ordinateurs et des tableaux peuvent être utiles.<sup>89</sup> La technologie moderne qui se trouve déjà dans plus en plus de classes peut être mise à profit : on peut permettre aux apprenants d'utiliser les TBI et les visualisateurs interactifs pour, par exemple, tracer des mots ou pour résoudre des puzzles, ce qui rend possible l'aspect du mouvement et du toucher.

En fait, presque tout ce qui est « touchable » peut être exploité pour l'enseignement des apprenants tactiles. Dunn *et al.* ajoutent à leur liste des supports qui soutiennent ces types des apprenants d'autres matériaux : argile, tissus, spaghettis crus, peinture au doigt.<sup>90</sup> Autrement dit, la liste pour aider ces apprenants est pratiquement illimitée, à

---

<sup>84</sup> Peacock (2001) : 6

<sup>85</sup> Prashnig (2000) : 153, 155

<sup>86</sup> Sarasin (1999) : 71

<sup>87</sup> Dunn *et al.* (1994) : 43

<sup>88</sup> Peacock (2001) : 15

<sup>89</sup> Sarasin (1999) : 77 ; Dunn *et al.* (1994) : 43

<sup>90</sup> Dunn *et al.* (1994) : 116

supposer, bien entendu, que les enseignants aient le temps et l'énergie pour penser à, développer et réaliser des supports pour leurs apprenants. Pour faciliter le travail des enseignants, il ne suffit pas qu'ils puissent avoir accès aux supports et à la technologie qui permettent l'apprentissage des apprenants tactiles, il faudrait aussi que les manuels scolaires en tiennent compte. Si la quantité des activités cinesthésiques en comparaison des activités visuelles et auditives y est plus limitée, il ne serait pas surprenant que la quantité des activités tactiles le soit encore plus, parce que les activités tactiles ne sont souvent pas séparées des activités cinesthésiques, les deux types étant souvent réunis sous une même appellation, qui est le plus souvent « cinesthésique ». Nous reviendrons sur cette question de la classification et de la quantité des activités dans la deuxième grande partie.

#### 1.4.5 Les apprenants de groupe

Les apprenants de groupe préfèrent apprendre avec les autres car l'interaction de groupe les aide à apprendre.<sup>92</sup> Les jeunes apprenants peuvent aussi se sentir mal à l'aise quand ils sont « sous pression » et doivent se concentrer dans une classe « autoritaire » ou dans une classe qui est fortement dominée par l'enseignant. C'est souvent avec leurs égaux qu'ils apprennent le mieux.<sup>93</sup> De plus, la compétence à comprendre les autres, à travailler de manière coopérative et à communiquer efficacement fait partie de l'intelligence interpersonnelle, sur laquelle ce style d'apprentissage a été basé. Cette intelligence est ainsi fortement connectée avec l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère car l'apprentissage de la langue est un processus dont le but est de développer la compétence communicative.<sup>94</sup> Les apprenants de groupe sont ainsi aussi généralement assez bien pris en compte dans les manuels scolaires, qui contiennent très souvent des travaux en groupes ou par paires.

Pour enseigner à ces apprenants, il faut donc les inciter au travail en groupes ou deux par deux. Selon Peacock, le mieux serait de les faire travailler en petits groupes en classe mais aussi de les encourager à se rencontrer en dehors de la classe.<sup>95</sup> Le plus souvent, les enseignants semblent faire travailler les apprenants en groupes en classe et leur

---

<sup>92</sup> Peacock (2001) : 6

<sup>93</sup> Dunn *et al.* (1994) : 11

<sup>94</sup> Arnold et Fonseca (2004) : 128

<sup>95</sup> Peacock (2001) : 15



laisser faire les devoirs individuels à la maison. C'est tout à fait compréhensible, parce qu'on ne peut pas s'attendre à ce que chaque apprenant ait la possibilité de rencontrer d'autres apprenants après l'école, mais de temps en temps il serait peut-être utile de donner quelques tâches que les apprenants pourraient accomplir en paires ou en petits groupes, car ce genre d'exercices soutient aussi bien les apprenants de groupe que l'aspect communicatif de l'apprentissage de la langue. Dans la deuxième partie, nous nous concentrerons cependant sur le type et la quantité de ces exercices, parce qu'il est impossible de dire en examinant les manuels si les enseignants ont l'intention de donner des exercices de groupe comme devoirs à faire à la maison ou en classe seulement.

#### 1.4.6 Les apprenants individuels

Les apprenants individuels travaillent le mieux seuls et en silence sur un exercice d'un manuel scolaire.<sup>96</sup> De la même manière que les apprenants de groupe, ils peuvent se sentir mal à l'aise dans une classe autoritaire ou dominée par l'enseignant. Pour éviter les sentiments négatifs, il faut leur donner de l'espace pour travailler tranquillement et seuls.<sup>97</sup>

Ce que les enseignants peuvent faire de plus en pratique pour promouvoir l'apprentissage de ces apprenants est de leur accorder une attention individuelle et de les encourager à l'étude indépendante.<sup>98</sup> La première proposition est une chose qui, même si les enseignants voulaient et cherchaient à la mettre en œuvre, peut être difficile à réaliser dans une classe remplie d'apprenants avec des besoins différents. L'étude indépendante, en revanche, peut être réalisée aussi dehors de la classe, et les apprenants individuels ont alors la possibilité de faire des exercices, d'écouter des chansons ou de lire des textes, même des livres en français, tranquillement et en prenant tout le temps dont ils ont besoin. Les exercices faits dehors de la classe peuvent donc être faits de manière plus décontractée, sans la pression du temps, de l'enseignant ou d'autres apprenants. Naturellement, il ne faut pas laisser tous les exercices à faire à la maison et les enseignants devraient être capables d'organiser un espace calme en classe aussi, pour les apprenants individuels.

---

<sup>96</sup> Peacock (2001) : 6

<sup>97</sup> Dunn *et al.* (1994) : 11

<sup>98</sup> Peacock (2001) : 15

Traditionnellement il y a un assez grand nombre d'activités individuelles dans les manuels scolaires parmi lesquelles les enseignants peuvent faire leur choix. Ce qui peut être intéressant à examiner, c'est de voir si le nombre des activités individuelles par rapport au nombre des activités en groupe est équilibré ou si les manuels préfèrent un groupe à l'autre.

## **1.5 Les styles d'apprentissage dans les matériaux pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères**

En parlant des matériaux pédagogiques de l'enseignement des langues, il faut noter que ce terme recouvre plus que les manuels scolaires. Par « matériaux pédagogique de l'enseignement » on fait référence aussi aux disques CD, aux photocopiés, aux documents faits ou écrits par les enseignants, et aux documents authentiques comme aux articles des journaux utilisés dans l'enseignement des langues, par exemple. Car notre étude s'intéresse aux manuels scolaires, ce sont eux et leur contenu que nous examinons en particulier dans notre travail, mais nous prenons aussi en compte d'autres matériaux mentionnés ci-dessus.

Tout d'abord, il faut remarquer également qu'il y a beaucoup de documentations sur l'apprentissage et les théories différents sur les apprenants et sur les façons dont ils apprennent le mieux. De plus, les auteurs de manuels scolaires ont leurs propres expériences et vues sur l'apprentissage. Il s'ensuit qu'il y a de nombreuses façons d'appliquer ces théories et ces vues à la création des matériaux pédagogiques et des manuels scolaires de langues étrangères avec les exercices et les activités qui rendent l'apprentissage possible et agréable pour autant d'apprenants que possible. De même, les manuels devraient être attrayants pour les enseignants ou à ceux qui sont responsables du choix de la collection de manuels pour l'école. Pourtant, les manuels ne sont jamais parfaits et il y a des théoriciens, comme McGrath et Brumfit, qui disent que même si les manuels peuvent aider les enseignants, beaucoup de ceux-ci ne le font pas et ils enlèvent même de l'initiative aux enseignants. Malgré l'imperfection des manuels, il y a aussi des avantages dans leur utilisation :

- Les enseignants devraient les utiliser parce qu'ils leur fournissent une structure pour l'enseignement, ils offrent des matériaux pour l'enseignement et un support linguistique, culturel et méthodologique et, de plus, en les utilisant, il est facile de suivre ce qu'on a fait et où on est arrivé.

- Les apprenants devraient les utiliser parce qu'ils définissent ce qu'on doit apprendre et ce qu'on va tester. Ils renforcent ce que l'enseignant a enseigné ou fait et rendent la révision et la préparation possible, offrant ainsi aussi un soutien aux apprenants pour étudier en dehors de la classe.<sup>99</sup>

Les manuels fournissent donc de la variété et des exemples de la langue, et le but, comme le dit McGrath, devrait être de trouver le manuel qui est le plus convenable à l'enseignant et aux apprenants et qui respecte le programme d'enseignement officiel.<sup>100</sup>

Aussi, il y a beaucoup d'aspects que les créateurs des manuels scolaires doivent prendre en considération dans l'élaboration des manuels, mais le plus important est la prise en compte de l'apprenant. McDonough et Shaw soulignent les différences individuelles qui, selon eux, semblent d'être significatives pour les manuels actuels :

- *Personnalité* : les apprenants peuvent par exemple être soit silencieux soit extravertis ;
- *Motivation* : les apprenants peuvent avoir choisi d'apprendre ou ils peuvent être obligés d'apprendre ;
- *Attitude* : les apprenants ont des attitudes envers l'apprentissage, envers la langue en question et envers la classe
- *Aptitude* : certains semblent être plus capables d'apprendre une autre langue que d'autres ;
- *Style d'apprentissage préféré* : les uns sont plus à l'aise dans les situations de la langue parlée, les autres préfèrent les supports écrits ;
- *Intelligence*

La compréhension de ces caractéristiques peut aider les enseignants et les créateurs des manuels à s'adapter et à varier certains aspects de la classe pour s'y laisser épanouir les individus différents.<sup>101</sup>

Jusqu'à présent, nous avons constaté que l'enseignement varié qui soutient les apprenants avec des styles d'apprentissage différents peut faciliter l'apprentissage et motiver des apprenants, alors que l'enseignement qui n'est pas assez diversifié peut mener à la frustration chez ceux-ci. Autrement dit, il est recommandé d'utiliser les méthodes variées dans l'enseignement, qui soutiennent les apprenants visuels, auditifs, cinesthési-

---

<sup>99</sup> McGrath I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh : Edinburgh University Press Ltd : 9-11

<sup>100</sup> McGrath (2002) : 41

<sup>101</sup> McDonough J. et Shaw C. (2003). *Materials and Methods in ELT : A Teacher's Guide*. Malden, MA : Oxford : Blackwell Publishing : 52-53

ques, tactiles, individuels et les apprenants de groupe. Car comme beaucoup d'enseignants basent leur enseignement en grande partie sur les manuels, il serait important que les manuels tiennent compte des styles d'apprentissage. Pourtant, c'est aux enseignants de décider comment utiliser le manuel, quelles parties de celui-ci inclure dans le plan de leçon et lesquelles omettre. Quand la leçon se base sur le manuel, il y a quatre aspects de l'évaluation qu'il faut prendre en considération :

- *la sélection* des matériaux que contient le manuel et qu'on utilise sans faire de changements ;
- *le rejet* complet ou partiel des activités ;
- *l'ajout* soit sous forme d'adaptation (on prolonge ou exploite le matériel pédagogique déjà existant) soit sous forme de supplément (on introduit de nouveaux matériaux pédagogiques) ;
- *le changement* ou *le remplacement*, qui est une forme plus radicale de l'adaptation, on fait par exemple des modifications sur la procédure ou des changements sur le contexte ou sur le contenu (*remplacement*).<sup>102</sup>

Ces facteurs devraient se baser sur la pertinence des matériaux pédagogiques pour les apprenants et sur l'objectif général du cours.<sup>103</sup> Par conséquent, l'enseignant joue un rôle important en ce qui concerne l'utilisation du manuel. Nous pouvons supposer que le même manuel peut jouer des rôles différents, avoir des modes d'utilisation et des significations différents pour les apprenants quand il est utilisé par des enseignants différents. Les enseignants qui ont plus d'expérience et qui connaissent le manuel qu'ils utilisent, par exemple, sont plus capables de choisir ce qu'ils utilisent et ce qu'ils omettent, ce qu'ils modifient et ce qu'ils ajoutent que des enseignants avec peu d'expérience.<sup>104</sup>

Cependant, une des caractéristiques d'un bon manuel est son « autonomie » : est-ce que l'enseignant doit préparer beaucoup de contenus supplémentaires pour rendre le manuel utilisable ou est-ce qu'il peut être utilisé tel quel ? Est-ce que le manuel de l'apprenant offre suffisamment de contenu aux cours ou est-ce qu'il faut le compléter avec des aides qui l'accompagnent (p.ex. avec des exercices trouvés dans le guide pédagogique, des soutiens audio ou vidéo supplémentaires) ?<sup>105</sup> Un bon manuel offre un

---

<sup>102</sup> McGrath (2002) : 59

<sup>103</sup> McGrath (2002) : 60

<sup>104</sup> McGrath (2002) : 4

<sup>105</sup> Tomlinson B. éd. (2003) : 52-53

contenu intéressant, varié et d'actualité. D'un autre côté, le manuel doit aussi être flexible et il faut que les tâches, activités et textes puissent être modifiés d'après les besoins des circonstances locales.<sup>106</sup> Ces points, présentés par Rubdy, sont exactement ceux que nous tenons à examiner et à clarifier dans notre étude<sup>107</sup>. Nous nous intéressons en particulier à la question de savoir si les manuels de l'école primaire sont suffisamment diversifiés pour pouvoir soutenir les apprenants avec des styles d'apprentissage différents.

Car les apprenants sont incontestablement différents : il serait important de reconnaître tous les styles d'apprentissage et de ne pas favoriser un au détriment des autres. Pourtant, les manuels scolaires destinés aux débutants semblent être plutôt en faveur des apprenants analytiques qui utilisent plus l'hémisphère cérébral gauche et négliger les apprenants globaux et expérimentaux qui préfèrent utiliser l'hémisphère cérébral droit. De plus, selon les expériences d'Islam, les manuels destinés aux débutants ne soutiennent pas les apprenants cinesthésiques même si la recherche sur les styles d'apprentissage affirme que la grande partie des jeunes apprenants préfère ce style d'apprentissage<sup>108</sup>. Les manuels, pour leur part, favorisent principalement les apprenants auditifs et visuels.<sup>109</sup> La raison pour ceci peut être que notre société occidentale s'est orientée vers l'adoption et la stimulation de l'information visuelle et auditive. Selon Prashnig, la société occidentale met l'accent sur le rôle de LA vue et de l'audition, et les méthodes d'enseignement actuelles se basent sur les compétences visuelles et auditives des apprenants et des enseignants.<sup>110</sup> Elle aussi, comme Islam, affirme que la majorité des apprenants sont cinesthésiques ou tactiles pendant toute la période de l'école primaire.<sup>111</sup> Les élèves de neuf ans sont donc encore très holistiques et concrets dans leur manière de penser et d'apprendre. Jaakkola fait référence à la théorie de Piaget sur le développement cognitif selon laquelle les apprenants de cet âge n'ont pas encore obtenu le stade de l'opération formelle, c'est-à-dire le stade du raisonnement abstrait.<sup>112</sup> Les élèves de l'école primaire, et surtout ceux au cours

---

<sup>106</sup> Tomlinson (2003) : 54

<sup>107</sup> Tomlinson (2003) : 52-54

<sup>108</sup> Tomlinson (2003) : 261-262

<sup>109</sup> Tomlinson (2003) : 261-262

<sup>110</sup> Prashnig (2000) : 157

<sup>111</sup> Prashnig (2000) : 193

<sup>112</sup> Jaakkola H. éd. (2000) : 17

élémentaire II, commencent tout juste à apprendre les termes grammaticaux dans leur langue maternelle, ce qui est un aspect que les enseignants des langues étrangères doivent prendre en considération. Ainsi, il faut que l'enseignement des langues étrangères soit fortement basé sur l'action, car les élèves ne sont pas encore parvenus au stade de l'apprentissage analytique.<sup>113</sup> Nous pouvons donc en conclure que, dans l'ensemble, les manuels scolaires de l'école primaire devraient tenir mieux compte des apprenants cinesthésiques et tactiles.

## 1.6 Critiques envers les styles d'apprentissage

La seule définition du terme « style d'apprentissage » pose des problèmes dans la littérature scientifique : plusieurs termes sont utilisés de manière interchangeable. De plus, selon Peacock, un des problèmes du classement en six des styles d'apprentissage selon la perception sensorielle de Reid est qu'il ne donne pas d'exemples concrets des activités pour chaque style d'apprentissage, ce qui peut mener à l'incertitude et à une confusion des catégories.<sup>114</sup> Mais ce n'est pas seulement ce classement de Reid que certains critiquent. Selon Curry, il y a même trois problèmes généraux et fondamentaux concernant les styles d'apprentissage :

- 1) la confusion des définitions ;
- 2) la faiblesse de la fiabilité et de la validité de l'évaluation ;
- 3) l'identification des caractères pertinents des apprenants et du cadre de la formation.

Premièrement, il y a une grande variété dans l'échelle des objectifs, dans la réalisation de l'école, et dans d'autres comportements prédits par divers concepts du style d'apprentissage. De même, les distinctions entre le style, la stratégie et la tactique sont parfois floues. Deuxièmement, les créateurs de la notion de style d'apprentissage ont collecté des degrés et des types de preuves variés pour soutenir leurs conceptualisations et leurs systèmes de mesure divers, qui manquent pourtant de comparabilité. Troisièmement, Curry pose la question difficile de savoir comment identifier avec précision les adaptations dans le cadre de la formation qui sont efficaces pour l'interaction avec les styles d'apprentissage convenables à ces adaptations. Pour faire

---

<sup>113</sup> Jaakkola H. éd. (2000) : 34

<sup>114</sup> Peacock (2001) : 6

des progrès et pour qu'il soit possible d'identifier les adaptations qui sont efficaces à l'intérieur du cadre de la formation pour l'interaction avec les échelles des styles d'apprentissage différents, on a encore besoin de recherches et de développement dans des cadres différents. Surtout, il faut trouver une manière d'assortir des concepts du style d'apprentissage convenable aux variations et aux modèles d'évaluation suffisamment sensibles pour distinguer des effets réels.<sup>115</sup>

En outre, il n'y a pas de consensus sur le fait de savoir si les enseignants doivent adapter leurs styles d'enseignement aux styles d'apprentissage des apprenants pour obtenir les meilleurs résultats. Selon Snow et Lohman, il serait bon que les enseignants adaptent leurs styles d'enseignement aux styles d'apprentissages des apprenants au niveau de l'école primaire, puis passent à un enseignement « non adapté » (*mismatched*) quand les apprenants deviennent plus compétents avec les supports d'enseignement<sup>116</sup>. La question pertinente que certains critiques posent est donc la suivante : est-ce que la prise en compte des styles d'apprentissage aide les apprenants à développer cette flexibilité d'aucune façon ?<sup>117</sup>

Pourtant, même Curry reconnaît que les gens sont tous différents et que c'est un bon exercice que de reconnaître et d'adapter les différences individuelles et de présenter l'information selon des modalités variées. Il fait remarquer qu'il n'est pas forcément opportun de classer les apprenants en catégories et de prescrire des méthodes uniquement d'après les tests parce que les instruments d'analyse manquent souvent de validité et de fiabilité.<sup>118</sup> Nous pouvons donc dire que la prise en compte des styles d'apprentissage est importante, mais que les enseignants ne doivent pas trop s'appuyer sur les classements proposés par divers questionnaires sur l'identification du style d'apprentissage individuel. Malgré tout, l'importance d'un enseignement varié est mise en avant par plusieurs théoriciens et la connaissance des styles d'apprentissage différents est censée être utile et importante à cet égard.

---

<sup>115</sup> Curry L. (1990). « A Critique of the Research on Learning Styles », *Educational Leadership* 48 (2)

<sup>116</sup> Curry (1990) : 2

<sup>117</sup> Curry (1990) : 2

<sup>118</sup> Curry (1990) : 2

## 2 Les styles d'apprentissage dans les manuels scolaires examinés

### 2.1 Présentation des manuels analysés

Pour notre analyse, nous avons choisi trois collections de manuels scolaires français de trois éditeurs différents. Comme nous nous intéresserons notamment aux élèves de l'école primaire en Finlande, nous avons choisi six manuels scolaires ou livres d'exercices de ces trois collections pour notre analyse : *Tous ensemble 1*, *Tous ensemble 2*, *Petite Chouette*, *Alex ja Zoé ja kumppanit 1*, *Alex ja Zoé ja kumppanit 2* et *Alex ja Zoé ja kumppanit 3*. Ces livres sont tous destinés aux apprenants de l'école primaire. Il faut remarquer pourtant qu'ils sont tous inspirés de séries étrangères, mais ils ont été adaptés aux apprenants finlandais.

La collection *Tous ensemble*, qui est d'origine allemande, contient deux livres qui incluent aussi bien les exercices que les textes français pour chaque chapitre. *Tous ensemble 1*, que nous examinerons, est la première édition, parue en 2009. L'édition finlandaise *Tous ensemble 1* a été inspiré de l'édition allemande *Tous ensemble Junior 1* (Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart, 2006) et, en conséquence, l'édition finlandaise *Tous ensemble 2* a été inspiré de la deuxième partie de la collection allemande *Tous ensemble Junior 2* (Ernst Klett Verlag GmbH Stuttgart, 2006). De même, *Tous ensemble 2*, que nous examinerons, est la première édition, parue en Finlande en 2010. L'éditeur de la série finlandaise est Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki. Les auteurs sont Arnold B., Behrend S., Schön D., Staub F., Stein N. M. Les Finlandaises M. Kalaja et A. Kalmbach se sont chargées de la localisation de la version en finnois. Les manuels sont destinés à l'enseignement de toutes les classes de l'école primaire. Ils sont en couleur et, en plus des textes, ils contiennent un bon nombre d'exercices, des images et des illustrations. Dans notre analyse, nous nous concentrerons sur les exercices et sur les activités en laissant de côté les textes des chapitres, puisque notre objectif est à voir combien et quels types d'exercices les manuels contiennent pour soutenir les apprenants qui apprennent de manières différentes.

Le troisième manuel, *Petite Chouette*, est d'origine suédoise. Il est destiné à être le premier livre du français d'un jeune élève de l'école primaire. Il est assez court, il ne



contient que quelques textes assez brefs, donc il ne couvre pas toutes les classes de l'école primaire, mais sert comme livre du débutant en études français. Pourtant, il y a un bon nombre d'exercices à effectuer, le manuel est en couleur et contient aussi des illustrations. La version de *Petite Chouette* que nous examinerons est la sixième édition, parue en 2002 chez WS Bookwell Oy. L'éditeur du livre est WSOY, Helsinki. Les auteurs sont Albrecht S., Wagner A-C., Martin S. et Winblad M. et l'éditrice de l'édition finlandaise est L. Lehtihalmes.

La troisième collection de notre étude est *Alex ja Zoé ja kumppanit* qui comprend trois manuels. Cette collection est destinée à compléter la série française *Alex et Zoé et compagnie* (publiée par le grand éditeur français FLE CLE International/ VUEF 2001, 2002, 2003), qui contient elle aussi trois manuels et dont la collection finlandaise s'inspire. *Alex ja Zoé ja kumppanit 1*, que nous utiliserons, est la cinquième édition, parue en 2009. *Alex ja Zoé ja kumppanit 2* est la cinquième édition, parue 2012, et *Alex ja Zoé ja kumppanit 3*, pour sa part, est la troisième édition, parue en 2010. L'éditeur de tous les trois manuels est Opetushallitus (Direction générale de l'Enseignement), Helsinki. Les auteurs de la version finlandaise sont C. Anttila, T. Heikkinen et K. Santaholma.

La collection originale *Alex et Zoé et compagnie* est complètement en français, elle contient aussi bien les textes pour chaque chapitre que les exercices et les activités. De plus, les manuels français sont en couleur et contiennent des images et des illustrations. La raison pour laquelle nous avons cependant choisi d'étudier la collection finlandaise, qui est en noir et en blanc, qui ne contient pas les textes des chapitres ni d'illustrations en couleur, est que notre objectif est d'examiner en particulier les exercices destinés aux apprenants finlandais. *Alex ja Zoé ja kumppanit* est donc censé couvrir toutes les classes de l'école primaire, en adaptant aux besoins des apprenants finlandais le contenu d'*Alex et Zoé et compagnie*, qui comprend aussi un *Livre de l'élève* et un *Cahier d'activités*. L'édition finlandaise contient donc des exercices qui complètent le *Cahier d'activités* français et qui sont destinés aux besoins spécifiques des apprenants finlandais, le vocabulaire (avec traductions en finnois) pour les chapitres qui se trouvent dans *Alex et Zoé et compagnie* et les dialogues pour les illustrations dans le *Livre de l'élève*. Dans certains exercices, on demande à l'apprenant de regarder l'image dans le *Livre de l'élève* parce que les images mêmes n'ont pas été intégrées dans l'édition finlandaise. Dans

notre analyse, nous avons donc pris en considération le fait qu'*Alex ja Zoé ja kumppanit* est un cahier d'exercices destinés à compléter l'édition française.

Pour finir, nous tenons à remercier les éditeurs de ces trois séries de manuels pour l'aimable autorisation qu'ils nous ont accordée pour la reproduction des illustrations et extraits de textes.

NB. Dans l'analyse des exercices et les exemples, nous utiliserons les abréviations suivantes :

TE = *Tous ensemble* (TE1 *Tous ensemble 1*, etc.)  
PC = *Petite Chouette*  
AZ = *Alex ja Zoé ja kumppanit*.

## 2.2 Généralités

Dans cette partie, nous examinerons de plus près les styles d'apprentissage dans trois collections de manuels scolaires destinés à l'école primaire. Nous donnerons une image d'ensemble de la quantité des exercices appropriée à chaque style d'apprentissage selon les sens perceptionnels et aussi une image plus précise de quelques exercices dans chaque manuel différent. De plus, nous ferons une courte comparaison des manuels pour donner un aperçu d'ensemble de la variation des exercices dans les différents manuels.

Même si chaque exercice a été examiné soigneusement dans la phase d'analyse, nous ne donnerons pas de description détaillée de chaque exercice, mais seulement quelques exemples pour les illustrer parce que, premièrement, il serait très fastidieux pour le lecteur de devoir lire une liste complète des exercices. Deuxièmement, la littérature scientifique sur laquelle cette évaluation est basée n'est pas tout à fait dénuée d'ambiguïtés et il existe toujours le risque d'une interprétation erronée. Cependant, le classement des styles d'apprentissage en six à la manière de Reid (voir ci-dessus p. 16), que nous utiliserons dans notre analyse, permet d'enlever un peu de cet aspect d'ambiguïté et de faire une analyse assez fiable. Ce classement a été très utile et à l'aide de celui-ci nous avons pu classer des activités qui très souvent, à première vue, ne soutiennent qu'un ou deux styles d'apprentissage, ce qui aurait pu conduire à négliger d'autres aspects possibles.

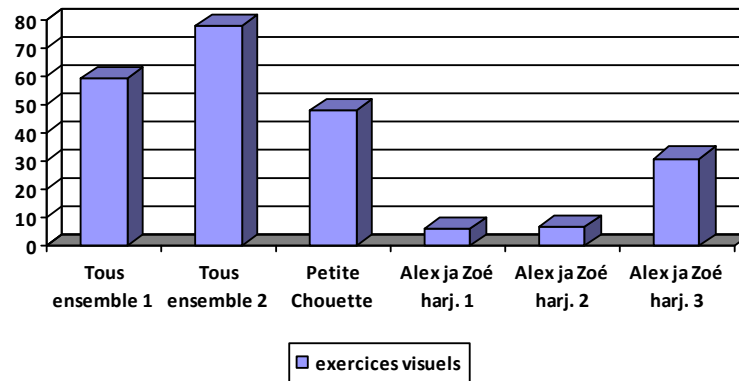
## 2.3 Les exercices visuels

Dans la première partie, nous avons constaté que les apprenants visuels ont besoin de stimuli visuels et que, par conséquent, les exercices qui les soutiennent le mieux contiennent des aides visuelles, comme des tableaux, des images, des dessins mais aussi des aides plus abstraites comme les images mentales, qui naissent à travers les mots. De plus, les chercheurs spécialistes de l'étude des manuels sont d'avis que les exercices visuels sont, en général, assez faciles à inclure dans les manuels scolaires, même si certaines images y figurent seulement pour des raisons décoratives. Aussi pouvons-nous supposer trouver assez d'exercices visuels également dans ces manuels examinés.

Tout d'abord nous avons donc classé tous les exercices trouvés dans ces trois collections de manuels scolaires. Au total, ces collections contiennent un grand nombre d'exercices visuels, mais il y a une certaine variation aussi bien entre les manuels qu'entre les types d'exercices visuels au sein des manuels. Nous examinerons d'abord la variation du nombre des exercices visuels dans les différents manuels et ensuite de plus près les types d'exercices visuels.

Les manuels contenant le plus d'exercices visuels ou de soutiens visuels sont ceux de la collection *Tous ensemble* et du manuel *Petite Chouette*. La collection *Alex ja Zoé ja kumppanit*, qui est aussi la seule collection en noir et blanc, contient nettement moins d'exercices visuels, à l'exception du troisième manuel, dont l'augmentation du nombre des exercices visuels s'explique par le nombre de tableaux plus important. À noter aussi que tous les autres manuels sont en couleur, donc ils offrent automatiquement plus de soutien pour les apprenants visuels qui dépendent fortement des stimuli visuels. Cependant, il faut remarquer que tous les trois manuels avec textes de la même collection, *Alex et Zoé et compagnie*, sont en couleur dans leur version originale française et offrent ainsi plus d'exercices visuels que les livres d'exercices de l'édition finlandaise.

Nombre des exercices visuels dans les manuels examinés



### ***Tous ensemble***

La collection *Tous ensemble* contient donc beaucoup d'exercices visuels et, de plus, des soutiens visuels dans les parties de grammaire et de vocabulaire qui se trouvent dans les dernières pages des manuels. Par exemple, dans *Tous ensemble 1*, la grammaire se trouve aux pages 70 à 81, où des symboles, des images, des mots ou des lettres sur fond sombre et des mots et des caractères gras ont été utilisés comme aides visuelles tout en expliquant des règles des grammaires.


**TE1** : 119

**611** *il est... / elle est... – Hän on...*

Olet jo oppinut:  
**Je suis** Julien.  
 Tu es Pauline.


Nyt opit vielä:  
 il est

**C'est Julien.**  
**Il est cool.**




**elle est**

**C'est Pauline.**  
**Elle est sympa.**



Värit auttavat sinua muistamaan: **punainen on feminiini (naispuolinen),**  
**sininen on maskuliini (miespuolinen).**

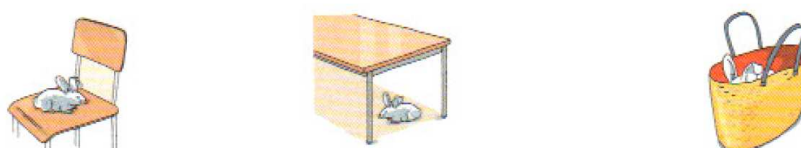


<sup>119</sup> Arnold B., Behrend S., Schön D., Staub F., Stein N., Kalaja M. et Kalmbach A. (2009). *Tous ensemble 1* : 73

**G14** dans / sur / sous – sisällä / päällä / alla

Näin kerrot, missä jotakin on:

- Où est Gustave?
- Gustave est **sur** la chaise.
- Gustave est **sous** la table.
- Gustave est **dans** le sac.



The image contains three illustrations. The first shows a small grey rabbit sitting on a wooden chair. The second shows the same rabbit sitting on the floor underneath a wooden table. The third shows the rabbit sitting inside a yellow woven basket.

Ces deux exemples-là illustrent bien le type de soutien visuel utilisé dans ces pages.

Dans le même manuel, aux pages 82 à 96 se trouve le vocabulaire pour chaque unité. En plus des listes des mots, il s’y trouve des images à côtés desquelles les élèves peuvent écrire les mots français, ce qui est un avantage pour les apprenants visuels. Cependant, dans le manuel *Tous ensemble 2* les élèves n’ont plus de possibilité d’écrire les mots à côté des images, mais des images à côté de quelques mots ou phrases d’exemple s’y trouvent tout de même, ce qui aide les apprenants visuels à les mémoriser.

Autrement dit, cette collection fournit un soutien visuel fort par des images imprimées. Les manuels sont très colorés, abondent en d’images et contiennent un grand nombre d’exercices visuels. Dans beaucoup de ces exercices nous trouvons la pieuvre, Octave, qui fonctionne comme soutien visuel. Cependant, ce n’est pas la seule image que nous y trouvons : les personnages et les images sont assez variés et un grand nombre d’exercices offrent en même temps du soutien aussi aux apprenants dont le style d’apprentissage préféré n’est pas visuel mais par exemple auditif. Ci-dessous quelques exemples :

TE2<sup>121</sup>

**6 Mots croisés**

Complétez avec les formes du verbe *prendre*. Täydennä *prendre*-verbin oikeilla muodoilla.

TE2<sup>122</sup>

**4 Le magicien des chiffres**


Regardez et écoutez Octave le magicien. Katso kuvia ja kuuntele Taikuri-Octavea.

<sup>121</sup> Arnold B., Behrend S., Schön D., Staub F., Stein N., Kalaja M. et Kalmbach A. (2010). *Tous ensemble 2* : 14

<sup>122</sup> Tous ensemble 2 : 24

**4** Pour Paris, Julien cherche ... (G26)

**a** Complétez le texte. Täydennä omistussanoilla.




**Attention:** Vokaalilla alkavan sanan edellä käytetään aina maskuliinimuotoa **mon, ton, son**  
*mon armoire, ton idée, son école*

○ mon, ma, mes  
 △ ton, ta, tes  
 □ son, sa, ses

- Pour Paris, Julien cherche ses affaires.  
 Il trouve \_\_\_\_\_ □ rollers sous \_\_\_\_\_ □ armoire.
- \_\_\_\_\_ □ casquette est sur \_\_\_\_\_ □ bureau. Mais où sont \_\_\_\_\_ □ baskets?
- Julien: Maman, où sont \_\_\_\_\_ ○ baskets?
- Mme Moreau: \_\_\_\_\_ △ baskets? Elles sont dans \_\_\_\_\_ △ chambre!
- Julien regarde dans \_\_\_\_\_ □ chambre.
- Julien: Dans \_\_\_\_\_ ○ chambre? Non.
- Mme Moreau: Alors, regarde dans \_\_\_\_\_ △ sac à dos.
- Julien regarde dans \_\_\_\_\_ □ sac à dos.
- Julien: Dans \_\_\_\_\_ ○ sac à dos? Non.
- Émilie arrive.  
 Julien: Ah, non! Maman, Émilie a \_\_\_\_\_ ○ baskets.

**b** Écoutez, contrôlez et corrigez. Kuuntele ja tarkista.



Le premier et le troisième exemple offrent le soutien visuel plutôt à travers les symboles qu'à travers des images colorées, mais ce soutien peut être effectif et sans doute utile. De plus, dans ces manuels il y a des exercices où le soutien d'une autre modalité se trouve dans la deuxième ou troisième partie de l'exercice. Par exemple, dans notre troisième exemple, on prévoit un soutien auditif dans la partie *b*. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant.

Le deuxième exemple est, en fait, aussi auditif, mais les soutiens visuels y sont très importants. En particulier, les chiffres en français peuvent être difficiles à comprendre pour les apprenants finnophones car la manière de former les chiffres de 70 à 99 est différente de celle du finnois. En particulier pour les jeunes apprenants qui n'ont pas encore atteint le stade des opérations formelles et ainsi peuvent encore avoir des difficultés à comprendre l'information présentée seulement par un moyen auditif, l'aide visuelle constitue un soutien concret et nécessaire.

Au total, cette collection est très visuelle. Les exercices sont variés et les manuels sont fortement colorés ce qui, en plus du soutien visuel, les rend agréables et plus intéressants à utiliser.

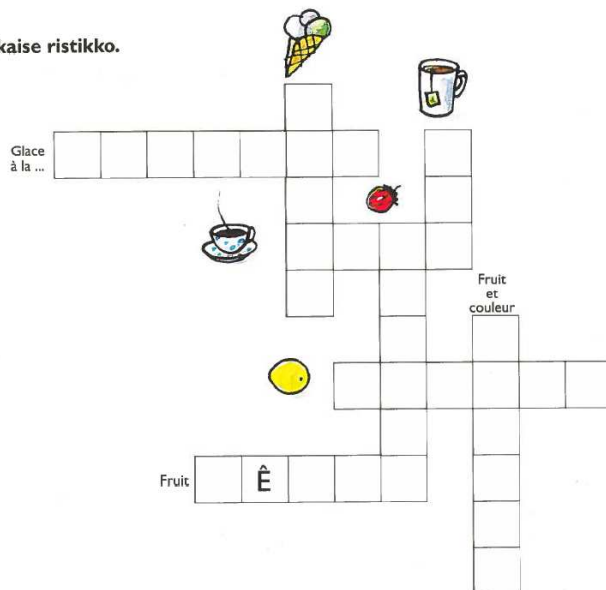
### ***Petite Chouette***

*Petite Chouette* contient beaucoup moins de pages que les autres, mais est pourtant assez visuel. Dans ce manuel, nous ne trouvons pas beaucoup de textes, de vrais chapitres à écouter ou à lire, mais un assez grand nombre d'exercices et d'images. Les exercices sont en général bien adaptés aux jeunes apprenants. De plus, beaucoup d'exercices soutiennent en même temps aussi bien les apprenants visuels que les apprenants auditifs. En effet, il n'y a pas beaucoup d'exercices pour apprenants visuels sans soutien auditif, ce qui n'est pas nécessairement une chose négative. À la fin du manuel, nous trouvons un vocabulaire, mais il s'agit d'une simple liste des mots, pas de soutien visuel ou d'autres.

Dans ce manuel nous trouvons les exemples suivants :

#### **PC<sup>124</sup>**

##### **5. Ratkaise ristikko.**



<sup>124</sup> Albrecht S., Wagner A-C., Martin S. et Winblad M. (2002). *Petite Chouette* : 23



**2. Kilpaile parisi kanssa. Katso sivun 45 kuvaa minuutin ajan. Laita kirja kiinni. Kirjoita, mitä kuvassa on. Kumpi muistaa enemmän?**

*Il y a ...*<sup>125</sup>

Les exercices semblent être sympathiques, c'est-à-dire du genre de ceux que les jeunes élèves pourraient apprécier. Il semble que les auteurs du manuel soient conscients du fait qu'il y a des apprenants visuels et par conséquent ils ont inclus un bon nombre d'exercices de ce genre. Notre premier exercice en est un bon exemple. Au lieu d'écrire des mots, ils ont inclus des images sur la base desquelles les apprenants doivent trouver les mots justes en français dans la grille.

Dans ce manuel, nous avons aussi beaucoup d'exercices visuels et tactiles par lesquels on demande aux élèves de colorier ou de dessiner des images ou, comme nous l'avons constaté, qui soutiennent aussi bien les apprenants visuels que les apprenants auditifs. Notre deuxième exemple, en revanche, semble être assez rare dans tous les manuels examinés ce qui est intéressant parce que les exercices de ce genre peuvent produire de forts sentiments de réussite pour les apprenants visuels, étant donné qu'ils sont très souvent capables de se souvenir de détails visuels. En outre, l'exercice de ce genre est comme une petite concurrence qui défie la mémoire des apprenants et ainsi la développe. Il est aussi facile à réaliser et, de plus, il engage plus d'aspect et de modalités (visuelle, auditive, travail en groupe). Il est donc intéressant que nous ayons trouvé seulement un exercice de ce type dans tous ces manuels examinés.

### ***Alex et Zoé***

La collection *Alex ja Zoé ja kumppanit* utilise le symbole de l'œil pour décrire les exercices visuels. Pourtant, il n'y en a pas beaucoup. En fait, dans les livres d'exercices nous avons trouvé un seul symbole d'œil, bien qu'il y ait plus d'exercices visuels, sans qu'ils soient très nombreux, toutefois. Ce symbole se trouve à la page 76, à côté de l'exercice 3, du premier manuel :

**Harjoitus 3. Katso Livre de l'élève sivun 34 B-kuvaa ja vastaa kysymyksiin : *Oui, il aime... tai Non, il n'aime pas ...***<sup>126</sup>

---

<sup>125</sup> *Petite Chouette* : 46

<sup>126</sup> Anttila C., Heikkinen T. et Santaholma K. (2009). *Alex ja Zoé ja kumppanit 1* : 76

Cependant, il y a plus d'exercices avec la même instruction, mais à côté de ceux-là nous ne trouvons plus le symbole de l'œil. À noter aussi qu'aucune image ne se trouve dans les livres d'exercices, donc si l'exercice exige que l'élève regarde une image, il faut la chercher dans un autre livre. Au total, seuls quelques exercices visuels dans ce manuel ont comme base une image, la plupart des exercices sont des grilles ou des tableaux dans lesquels l'élève doit chercher ou compléter des mots. De plus, dans cette collection il y a un assez grand nombre d'exercices qui peuvent être classés comme exercices soutenant les apprenants visuels à travers les images mentales qu'ils offrent. Ces exercices ne sont pas inclus dans l'histogramme, parce que même s'ils offrent un soutien visuel, ils exigent aussi un peu plus de capacité de pensée abstraite, qui n'est pas forcément encore bien développé chez les jeunes apprenants de l'école primaire. Au total, nous avons trouvé 17 exercices qui pourraient être classés comme exercices avec un soutien des images mentales. Deux de ces exercices ont été trouvés dans le premier manuel, deux dans le second et 13 dans le troisième. Ci-dessous deux exemples de ces types des exercices, l'exercice 1 est tiré du troisième manuel et l'exercice 4 du deuxième :

**Harjoitus 1. Kuvittele viidakkoon erilaisia eläimiä, vaikkapa suuri karhu, sievä kissa, julma susi, kiltti elefantti, hauska kilpikonna... Huomaa adjektiivin paikka ja taivutus.**<sup>127</sup>

**Harjoitus 4. Vertaile otuksia keskenään. Päätä, kumpi on inhottavampi, käärme vai hirviö jne. Jos se on inhottavampi, dégoûtant-sanan eteen tulee plus, jos taas se ei ole niin inhottava, sanan eteen tulee moins.**

Les serpents sont \_\_\_\_ méchants que les rats.

Les vampires sont \_\_\_\_ dégoûtants que les monstres.

Les sorcières sont \_\_\_\_ laides que les momies.

Les robots sont \_\_\_\_ beaux que les dragons.<sup>128</sup>

Un grand nombre des exercices avec soutien visuel à travers les images mentales contiennent l'instruction *Imagine* (« *Kuvittele* ») qui indique qu'une visualisation mentale doit se produire. Dans notre premier exemple le but est d'apprendre des noms d'animaux en français et de placer l'adjectif à sa place propre. Les exemples donnés (*suuri karhu, sievä kissa* etc.) sont très descriptifs et produisent certainement quelques images mentales, ce qui renforce la mémorisation des mots et de la place de l'adjectif des apprenants visuels. Le second exemple laisse un peu plus de place pour le doute car,

<sup>127</sup> Anttila C., Heikkinen T. et Santaholma K. (2010). *Alex ja Zoé ja kumppanit 3* : 65

<sup>128</sup> Anttila C., Heikkinen T. et Santaholma K. (2012). *Alex ja Zoé ja kumppanit 2* : 117

en fait, il semble s'agir d'un exercice tout à fait banal de comparaison. Pourtant, nous l'avons classé comme exercice avec soutien visuel parce que dans cet exemple aussi bien les créatures que les adjectifs peuvent produire plus d'images mentales que dans le cas où il s'agit de la comparaison banale des petits chats et des grands chiens à laquelle les élèves sont probablement déjà plus habitués et qui, pour cette raison, ne produit pas d'images assez fortes. En général, cependant, les exercices liés aux adjectifs offrent très souvent le soutien pour les apprenants visuels car les adjectifs sont les mots descriptifs qui suscitent des images mentales.

En plus des exercices offrant le soutien visuel à travers les images mentales, nous avons classé les exercices des grilles ou de tableaux comme exercices visuels puisque trouver des mots dans les grilles exige la capacité de visualiser, puis de trouver des formes différentes. De la même manière, les tableaux constituent un soutien visuel parce qu'ils aident les apprenants à voir les mots ou les règles classés dans les colonnes. Ces exercices soutiennent de manière plus claire les apprenants visuels et sont, en conséquence, présentés dans l'histogramme.

Exemple, **AZ3** : <sup>129</sup>



**HARJOITUS 3** Mitä kieliä löydät sokkelosta? Niitä on siellä yli neljätoista. Sieltä löytyy myös paikkakuntia innokkaan etsijän iloksi.

S	I	A	G	U	T	R	O	P	D	I	R	D	A	M
I	R	L	R	L	E	S	P	A	G	N	O	L	L	E
N	L	L	E	I	S	I	O	N	A	D	S	M	N	L
G	A	E	N	L	T	U	F	O	U	L	E	E	E	U
U	N	M	N	L	O	I	R	U	S	S	E	N	I	N
L	D	A	E	E	N	B	A	G	N	E	S	T	G	E
I	A	N	S	F	I	N	N	O	I	S	L	O	E	T
E	I	D	U	J	E	R	C	H	O	U	E	N	V	E
R	S	M	V	L	N	E	A	T	L	E	B	A	R	A
S	N	E	T	P	A	R	I	S	U	D	R	Y	O	M
I	A	N	G	L	A	I	S	B	R	O	U	X	N	E
R	N	L	R	O	M	I	T	A	L	I	E	N	A	T
A	C	A	E	V	A	N	G	E	R	S	Y	A	P	Z
P	Y	Q	C	H	I	N	O	I	S	R	E	I	M	S

Dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 3*, il y a aussi quelques exercices innovants et actuels qui soutiennent plusieurs apprenants avec les styles d'apprentissage différents. Nous en donnons un exemple ci-dessous :

<sup>129</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 3 : 46

**Harjoitus 4. Tutki parisi kanssa eilispäivän lehden sääkarttaa ja keskustelkaa säästä eri puolilla Eurooppaa.**

Quel temps fait-il en Grèce ? Et en Angleterre ?

Il fait beau.

Il fait chaud.

Il fait froid.

Il fait 20 (degrés).

Il fait -10, dix degrés au-dessous de zéro.

Il y a du soleil. / Il fait du soleil.

Il y a du vent. / Il fait du vent.

Il y a de l'orage.

Il y a des tempêtes.

Il neige.

Il pleut.<sup>130</sup>

C'est un exercice par paires et auditif aussi bien que visuel. De plus, il est pratique et intéressant parce qu'il permet aux apprenants d'utiliser de la documentation authentique, puis d'en discuter avec le voisin ou la voisine. Ce type d'exercices touche à la vie réelle et peut ainsi sembler plus sensé aux apprenants. Il est pourtant évident que les manuels ne peuvent pas contenir en eux-mêmes la documentation actuelle et authentique, mais cela ne devrait pas poser de grands problèmes aux enseignants de trouver des journaux ou des informations actuelles sur Internet si le manuel donne des instructions comme celles-là.

Au total, tous ces manuels contiennent un nombre assez élevé d'exercices visuels, bien que la collection *Alex ja Zoé ja kumppanit* fasse ici une légère exception. Pourtant, comme nous venons de le montrer, cette collection contient aussi quelques exercices pratiques et innovants. En tout, les exercices visuels à l'intérieur d'une collection sont assez similaires l'un à l'autre. Dans ce point de vue, la collection *Tous ensemble* présente le plus de variation parmi les manuels comparés.

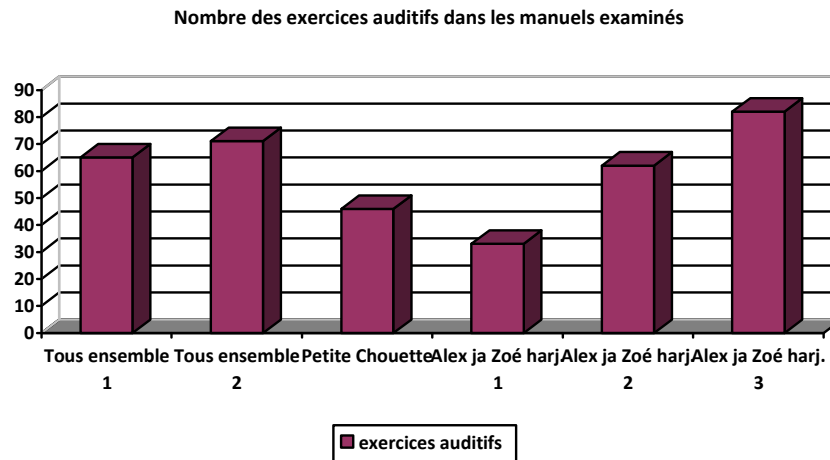
## 2.4 Les exercices auditifs

Les apprenants auditifs mémorisent et conservent l'information par l'ouïe. Les moyens pour soutenir les apprenants auditifs sont assez nombreux et les exercices auditifs peuvent inclure par exemple des discussions par paires ou en groupe et des enregistrements avec différents exercices auditifs. D'une façon générale, l'enseignement est assez nettement basé sur la modalité auditive. Pour enseigner la grammaire, par exemple, ce sont les enseignants qui offrent le plus souvent automatiquement le soutien auditif en expliquant les règles.

---

<sup>130</sup> Alex ja Zoé 3 : 57

De même, les collections des manuels examinés contiennent un bon nombre d'exercices auditifs, mais comme dans le cas des exercices visuels, il y a aussi de la variation entre les exercices auditifs d'un manuel à l'autre et à l'intérieur du même manuel. Dans ce cas, pourtant, la variation est un peu moins importante en ce qui concerne le nombre et le type d'exercices.



Dans les manuels, comme le nous voyons, il n'y a pas de différences marquantes dans le nombre des exercices auditifs. Ils constituent une partie naturelle de l'apprentissage de la langue étrangère et sont normalement bien représentés dans les manuels. Seul *Alex ja Zoé ja kumppanit 1* présente moins d'exercices que les autres. L'explication peut se trouver dans le fait que le manuel se concentre sur l'enseignement de la prononciation des mots. Le premier manuel abonde donc en exercices dans lesquels il faut répéter des mots après l'enseignant, mais il manque d'exercices faits par paires ou en groupe. Nous reviendrons sur point plus loin.

### ***Tous ensemble***

Dans la collection des manuels *Tous ensemble*, il y a des symboles pour indiquer les exercices par paires (deux têtes), par groupe (quatre têtes) et ceux pour lesquels il y a un enregistrement (une bande). Le plus souvent, ces exercices sont aussi auditifs. Dans le premier manuel, il y a aussi un ou deux exercices qui sont évidemment vus comme des exercices individuels mais qui pourraient aussi être réalisés comme exercices à faire avec le voisin ou la voisine. Ici, nous ne les avons pas classés comme exercices auditifs car les auteurs du manuel les ont évidemment considérés comme individuels et c'est à










l'enseignant qu'il reviendrait de modifier l'instruction des exercices. À noter aussi que dans le deuxième manuel le soutien auditif est très souvent réalisé dans la deuxième ou la troisième partie de l'exercice (dans la partie *b* ou *c*, par exemple). Dans le cas suivant, il s'agit d'une partie du contrôle de l'exercice et le soutien auditif y est un bon moyen de renforcer la mémorisation des mots ou des expressions justes :

**TE2** : 131










**4 Chez les Moreau à Strasbourg**

**a Regardez les vignettes et complétez le texte.** Täydennä teksti kuvavihjeiden avulla.

**A**

- Dimanche matin, M. Moreau \_\_\_\_\_  à la boulangerie.
- Il prend \_\_\_\_\_  et \_\_\_\_\_ .
- Émilie \_\_\_\_\_  les pains au chocolat, alors M. Moreau prend aussi un pain au chocolat pour sa fille.
- Mme Moreau prépare le petit-déjeuner. Émilie met la \_\_\_\_\_ . Elle met \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_  et \_\_\_\_\_ .
- Mme Moreau regarde la table.  
Mme Moreau: Mais Émilie, Julien et Matéo ne sont pas là. Ils sont à Paris, chez tante Babette.
- Émilie: Mais, ils arrivent aujourd'hui?  
Mme Moreau: Oui, ils arrivent à la gare à \_\_\_\_\_  19:30.

**B**

- Les Moreau sont à table et prennent le \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ .
- Émilie: Que font Julien et Matéo aujourd'hui?
- M. Moreau: Ils visitent \_\_\_\_\_  avec oncle Georges.  
Tu prends encore du \_\_\_\_\_ , chérie?
- Mme Moreau: Oui, tu me passes le \_\_\_\_\_ , s'il te plaît?  
M. Moreau: Voilà.
- Émilie: Et nous, qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui?  
M. Moreau: On va au \_\_\_\_\_  et on fait un \_\_\_\_\_   
Et ce soir, on mange des \_\_\_\_\_ .
- Émilie: Super, Papa!

**b Écoutez et contrôlez.** Kuuntele ja tarkista.


La collection des manuels *Tous ensemble* inclut aussi un disque CD avec le manuel de chaque apprenant. C'est un grand avantage pour chaque apprenant de langue étrangère, mais particulièrement pour les apprenants auditifs qui apprennent le mieux par

l'intermédiaire de l'ouïe. Avec ce disque, ils ont la possibilité d'écouter les chapitres et les vocabulaires à la maison aussi.

### ***Petite Chouette***

Dans *Petite Chouette*, les exercices d'écoute ont été indiqués par le symbole d'un oiseau écoutant. À noter qu'au début du manuel il n'y a pas de vrais chapitres, des textes pour les élèves à lire ou à écouter. Les petites descriptions ou les petits chapitres commencent à partir du chapitre 5. Tous les textes, chansons et poèmes se trouvent pourtant sur la bande de l'enseignant et c'est donc à l'enseignant qu'il incombe de les faire écouter. Un assez grand nombre d'exercices auditifs sont du type où on demande aux élèves de chanter en accompagnement de la chanson.

**PC**<sup>132</sup>



**3. Laula laulu (sävel: Tuiki tuiki tähtönen).  
Yritä opetella se ulkoa.**

Quand trois poules vont au champ,  
La première va devant.  
La deuxième suit la première,  
La troisième vient derrière.  
Quand trois poules vont au champ,  
La première va devant.



C'est un exercice qui renforce sans doute la mémorisation des mots et des expressions. La mélodie connue peut également aider les apprenants à suivre les paroles. En outre, l'idée d'engager les apprenants aussi d'une autre manière que par le seul acte de l'écoute est évidemment bonne, mais cela peut devenir un peu fatigant s'il faut mémoriser beaucoup de chansons.

De même, dans ce manuel, nous avons trouvé un exercice qui peut être soit auditif soit individuel, en fonction des choix de l'enseignant, raison pour laquelle nous ne l'avons pas pris en compte dans l'histogramme :

#### **2. Kuvittele olevasi Isabelle. Kerro viikostasi.** <sup>133</sup>

C'est un exercice utile, soit auditif soit individuel, car il encourage les apprenants à produire du texte eux-mêmes dans la langue cible. De plus, il ne laisse pas les

---

<sup>132</sup> Petite Chouette : 46

<sup>133</sup> Petite Chouette : 29

apprenants tout seuls avec cette tâche difficile, mais il offre du soutien par le personnage d'Isabelle. Les apprenants savent déjà qui est Isabelle et ce qu'elle pourrait faire (l'exercice précédent dans le manuel présente Isabelle et sa semaine), donc ils possèdent les mots et l'information pour commencer leur petit récit. Pourtant, s'il s'agit d'un exercice auditif, la tâche devient un peu plus difficile, car ils n'ont pas autant de temps pour réfléchir à ce qu'ils racontent, mais cela n'enlève rien à l'intérêt de l'exercice, car il est important d'apprendre à produire du texte oralement aussi, même si certains chercheurs sont d'avis que la production prématurée de la langue étrangère peut avoir des effets négatifs. De plus, il est assez difficile de dire quand tous les élèves sont prêts à produire la langue oralement, donc il serait plus souhaitable de les encourager à l'utiliser pour qu'ils ne deviennent pas trop timides pour dire quelque chose.

### **Alex et Zoé**

Dans *Alex ja Zoé ja kumppanit*, nous avons trouvé seulement une faible variation dans les exercices auditifs. Un exemple d'un exercice assez typique est cet exercice qui se trouve à la page 97 du premier manuel :




**AZ1**<sup>134</sup>

ARJOITUS 3 Harjoittele ääntämistä opettajan johdolla.

Opettajasi lausuu sanoja. Kirjoita sen perusteella sääntö.

orange	[ ]	grillé	[ ]	girafe	[ ]
guitare	[ ]	Gustave	[ ]	gorille	[ ]
nager	[ ]	Georges	[ ]	gilet	[ ]
rouge	[ ]	gris	[ ]	gomme	[ ]
gymnastique	[ ]	langue	[ ]	gâteau	[ ]
gros	[ ]	image	[ ]	gant	[ ]

Kirjain **g** äännetään ranskassa [ ], jos \_\_\_\_\_  
ja [ ], jos \_\_\_\_\_.

Dans ces manuels, il y a beaucoup d'exercices avec les instructions *Écoute ton enseignant*. Cet exercice demande aussi à l'apprenant d'écouter l'enseignant qui lit des

<sup>134</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 1 : 97



mots à haute voix. En outre, il s'agit d'écrire la règle de prononciation. Les exercices de ce type sont sans doute utiles et exercent à la prononciation et à la compréhension des mots et des phrases, mais un peu plus de variation dans les types des exercices serait souhaitable. Dans les manuels *Alex ja Zoé ja kumppanit 1* et *Alex ja Zoé ja kumppanit 2* surtout, les exercices auditifs ne sont pas très variés. Ces manuels promettent dans leur préface des exercices pour les apprenants auditifs (compréhension orale, exercices de conversation). Les exercices de conversation sont aussi indiqués par le symbole d'une *bouche*. Pourtant, la variation est assez limitée. Dans le second manuel, la plupart des exercices auditifs sont du type où on demande aux élèves de compléter les mots manquants, le plus souvent dans les chansons. Évidemment, il est très important d'apprendre à prononcer et à écouter le français dès le début, parce que les sons sont assez différents de ceux du finnois. Aussi est-il justifié d'avoir un assez grand nombre d'exercices dans lesquels les élèves doivent exercer leurs compétences d'écoute et de prononciation. Néanmoins, il serait nécessaire d'avoir plus de variation à l'intérieur des exercices qui soutiennent le même style d'apprentissage. Nous avons constaté que les auteurs des manuels ont beaucoup de choix en élaborant des manuels et qu'il est possible d'y inclure divers exercices auditifs, par exemple. Cela nous semble aussi important car si les exercices sont tous du même genre, les élèves se lassent de les faire et peuvent perdre l'intérêt pour ceux-ci et même pour les études du français. Il est pourtant facile de comprendre pourquoi les auteurs ont accordé de l'importance à ces exercices dans ces manuels. Les élèves qui ont juste commencé à apprendre français ont plus besoin de s'exercer la prononciation et les élèves qui ont déjà étudié un peu plus sont plus capables de faire des exercices d'écoute qui leur demandent de bien écouter et de compléter les trous dans le texte. Cependant, le résultat est le même s'il n'y a pas de variation dans les exercices : les élèves risquent d'être lassés.

*Alex ja Zoé ja kumppanit 3*, en revanche, offre plus de variété. Au total, nous y avons trouvé 81 exercices auditifs, en plus d'un qui peut être réalisé soit comme exercice individuel sans soutien auditif soit comme exercice auditif. La manière dont il se réalise dépend de l'enseignant. Ci-dessous quelques exemples de la variation des exercices auditifs qui se trouvent dans ce manuel :

**Harjoitus 1. Kuuntele ja merkitse, kuinka monta syötävää [ ] ja juotavaa [ ] asiaa kuulit.**<sup>135</sup>

**Harjoitus 2. Kuuntele ja vastaa kuulemasi perusteella.**

1. Mitä Alex pyytää toisia katsomaan? \_\_\_\_\_
2. Kuka siellä asuu? \_\_\_\_\_
3. Mitä erikoista tänään tapahtuu? \_\_\_\_\_
4. Mitä voi tehdä puistossa? \_\_\_\_\_
5. Mitä voi tehdä metsässä? \_\_\_\_\_
6. Mitä voi tehdä nurmikolla? \_\_\_\_\_

136

**AZ3 :** 137

**HARJOITUS 3 Käy pariisi kanssa oppilaan kirjan sivun 50 tehtävän F mukaista arvausleikkiä. Laatikoissa on joitakin lisätietoja teidän käyttöönnne.**

inventer le téléphone		peindre la Joconde (Mona Lisa)			
découvrir l'Amérique		fonder Microsoft company			
écrire le Soldat inconnu		composer Finlandia			
construire le palais Finlandia		gagner plusieurs courses automobiles			
ingénieur	explorateur	écrivain	pilote	architecte	peintre
compositeur			homme d'affaires		
Christophe Colombe	Alvar Aalto	Väinö Linna	Mika Häkkinen		
Bill Gates	Graham Bell	Leonardo da Vinci	Jean Sibelius		

Dans ces exercices, comme nous pouvons le voir, les instructions varient. Dans le premier, il s'agit d'une écoute pendant laquelle les apprenants prennent des notes. Dans le deuxième, il faut aussi écouter le disque CD, mais il ne faut rien écrire. La concentration des élèves est donc dirigée vers les mots précis et isolés plutôt que vers l'histoire entière. Le troisième diffère encore plus de deux autres puisqu'il s'agit d'un exercice à faire par paire. Le soutien auditif est donc transmis par la conversation. Les personnages célèbres que les élèves apprennent à connaître à travers cet exercice constituent un plus.

Nous avons aussi trouvé un ou deux exercices qui pourraient être décrits comme « auditifs mentaux » mais nous ne les avons pas inclus dans l'histogramme. De la même manière que les exercices à travers les images mentales, ces exercices peuvent produire des « sons mentaux » que les apprenants entendent à l'intérieur de leur tête. Par exemple, dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 2* à la page 118, exercice 1 « *Alleiviivaa ne*

<sup>135</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 3 : 53

<sup>136</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 3 : 5

<sup>137</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 3 : 125

*kirjaimet, jotka äännetään [e].* » (« *Souligne les lettres qui se prononce [e].* »). Au moins, il n'y a aucune instruction qui indiquerait que les élèves doivent écouter les mots ou les phrases sur la bande ou prononcés par l'enseignant, nous pouvons donc supposer que soit les élèves « écoutent », imaginent, les mots à l'intérieur de leur tête, soit ils les prononcent eux-mêmes. Dans le dernier cas, il s'agirait d'un exercice auditif, mais pas d'un exercice mental.

Dans cette collection de manuels, il y a aussi des chansons, mais nous n'avons pas inclus dans l'histogramme celles qui ne contiennent aucune instruction ou aucun exercice, comme « complète en écrivant les mots manquant ». Il est pourtant évident qu'ils soutiennent les apprenants auditifs, bien qu'il soit plus efficace que les chansons engagent aussi les élèves plus que par le seul acte de l'écoute.

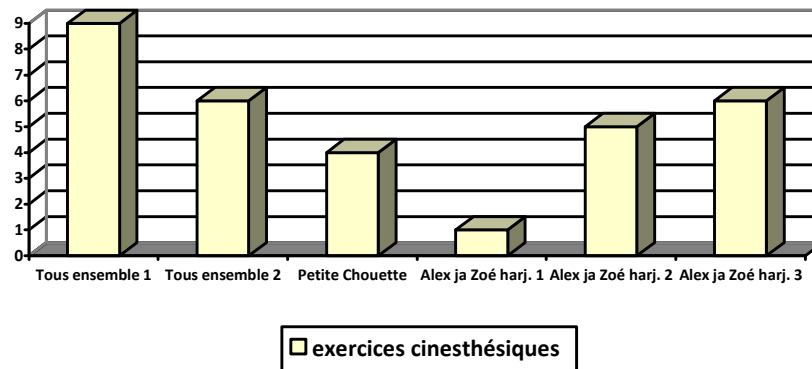
En tout, les exercices auditifs semblent être bien représentés dans les manuels. Il y en a un assez grand nombre et aussi les types d'exercices varient suffisamment, ce qui rend l'apprentissage plus pertinent, sauf dans les deux premiers cahiers d'activités *Alex ja Zoé ja kumppanit* dans lesquels la variation est un peu plus limitée.

## 2.5 Les exercices cinesthésiques

Les apprenants cinesthésiques aiment bouger et agir. Les exercices cinesthésiques dont nous avons dressé une courte liste dans la première partie étaient donc des exercices portant sur l'usage de grands blocs, de carrés de lettres et des jeux où les apprenants peuvent concrètement s'engager avec les corps. Nous avons cependant aussi constaté à cette occasion que les manuels, en général, semblent contenir peu d'exercices cinesthésiques. Et de fait, nous n'avons pas trouvé beaucoup d'exercices de ce type.

(Voir graphique page suivante.)

Nombre des exercices cinesthésiques dans les manuels examinés



### *Tous ensemble*

Les manuels offrant le plus de différents exercices cinesthésiques sont, là encore, ceux de la série *Tous ensemble*. Dans *Tous ensemble 1*, il y a par exemple des exercices dans lesquels on demande aux élèves de jouer des scènes devant la classe. Un bon exemple de ce type de l'exercice est le suivant :

**TE1** : 138



En plus du soutien cinesthésique, il offre le soutien visuel et il soutient les apprenants de groupe. Les élèves peuvent se mouvoir et utiliser leur imagination, ce qui rend l'exercice plus créatif. Cet exercice permet aux apprenants de s'engager avec les corps

138 Tous ensemble 1 : 9

entiers et ainsi renforce leur mémorisation des phrases que les francophones utilisent quand ils se rencontrent. De plus, dans ce même manuel, il y a un bon nombre d'exercices dans lesquels on demande aux élèves de jouer au rythme d'une chanson :

**TE1** : 139



C'est une bonne méthode pour impliquer non seulement les apprenants auditifs, mais aussi les apprenants cinesthésiques. La musique peut aider les apprenants à se détendre, de plus, elle offre souvent des circonstances assez naturelles pour le mouvement. Les images, de leur côté, jouent aussi un rôle important en illustrant les instructions pour les mouvements. L'avantage supplémentaire de ces types d'exercices est le fait qu'ils sont assez faciles à réaliser et à inclure dans les manuels.

Dans *Tous ensemble 2*, il y a des exercices avec les instructions « *Jouez votre histoire devant la classe* », ce qui indique que ces types d'exercices sont cinesthésiques. Ces types d'exercices permettent aux élèves de bouger et de s'engager avec le corps en jouant. En réalité, le danger est souvent que ces types d'exercices soient effectués seulement en paire en restant assis sur sa chaise, ce qui élimine l'aspect cinesthésique. Pourtant, c'est à l'enseignant de décider comment réaliser les exercices et les instructions étant clairement cinesthésiques nous avons naturellement classé ces exercices comme cinesthésiques.

## ***Petite chouette***

Dans *Petite Chouette*, il y a peu d'exercices cinesthésiques, deux avec une discussion à jouer (devant la classe), une chanson à écouter et à danser et un exercice qui engage l'aspect cinesthésique et de groupe :

### **3. Kiertele luokassa ja ota selvää, milloin kavereillasi on syntymäpäivä.<sup>140</sup>**

Ce genre d'exercices est utile pour les apprenants cinesthésiques qui ont besoin de bouger. De plus, ils soutiennent le besoin naturel de l'enfant de se mouvoir et ils sont faciles à inclure dans les manuels. Il est donc étonnant qu'il n'y en a que peu dans tous ces manuels examinés, en particulier quand on pense que les chercheurs spécialistes de l'étude des manuels sont d'avis que ce sont les exercices cinesthésiques les plus communs.

## ***Alex et Zoé***

Les exercices cinesthésiques ne sont pas nombreux dans les manuels *Alex ja Zoé ja kumppanit* non plus. En fait, le seul exercice cinesthésique du volume 1 est l'exercice cinesthésique en forme de chanson qui se trouve aussi dans *Petite Chouette*. Dans cet exercice, il s'agit d'inventer les mouvements pour *les belles dames* et *les beaux messieurs* de la chanson *Sur le point d'Avignon*. C'est un bon exercice, malheureusement il n'y en a qu'un seul dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 1*. Il est aussi un peu regrettable que les exercices cinesthésiques aillent en augmentant, dans des proportions modestes, certes, dans les manuels suivants de la même collection, alors que de nombreux théoriciens sont d'avis que ce sont particulièrement les apprenants les plus jeunes qui ont besoin d'exercices cinesthésiques et tactiles.

Dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 2*, il y a quelques exercices de plus par rapport au volume précédent. Ils sont du genre où on demande aux élèves de jouer une scène ou de faire un rap devant la classe, à l'exception de l'exercice 3 qui se trouve à la page 125. Dans ce cas, il s'agit d'un exercice qui est individuel au début (il faut écrire les ordres : *Tourne ! / Tournez !*), puis les aspects de groupe, auditif et cinesthésique sont ajoutés sous la forme du jeu *Jacques a dit*. En plus d'un exercice, c'est un jeu que les apprenants finnois

---

<sup>140</sup> Petite Chouette : 33

connaissent déjà, ce qui laisse de la place pour l'apprentissage des expressions française plutôt que pour l'apprentissage des règles du jeu.

Dans le troisième manuel de la collection, *Alex ja Zoé ja kumppanit 3*, il y a des exercices qui contiennent les instructions comme « *Esitä* » et « *Leiki* » (« *Joue* ») qui indiquent que les élèves ont la possibilité de vraiment jouer et de se mouvoir. C'est pourquoi nous les avons classés comme exercices cinesthésiques bien qu'en réalité les enseignants puissent les faire dire oralement avec le voisin ou la voisine. Ci-dessous deux exemples pour illustrer ces types des exercices :

**Harjoitus 5. Leiki parisi kanssa kauppa edellisen harjoituksen tuotteilla. Keksikää hinnat.**

- Bonjour madame !
- Bonjour monsieur/madame/mademoiselle ! Vous désirez ? / Je peux vous aider ?
- Oui, je voudrais deux litres de lait et trois kilos de carottes...
- Voilà. Et avec ça ? ...
- .....
- Ça fait combien ?
- 17 euros 50 / ....
- Voilà madame !
- Merci ! Et au revoir !
- Au revoir !<sup>141</sup>

**Harjoitus 2. Keksi parisi kanssa ateriakeskustelu, jonka sitten esitätte muille oppilaille. Yrittäkää käyttää alla olevia lauseita, toki muuttaen ruokalajit.**

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| À table !                            | J'adore les saucisses.                  |
| La pizza est délicieuse.             | Je voudrais de l'eau.                   |
| J'ai envie de boire du jus de pomme. | Alex prend trop de salade !             |
| Je n'aime pas le fromage.            | Qui prend de la sauce ?                 |
| Je préfère la glace !                | Oh, merci ! C'est super.                |
| Passez-moi l'eau s'il vous plaît !   | Il n'y a pas de saumon ? <sup>142</sup> |

Si on consacrait plus de temps à faire ces exercices, les apprenants pourraient en tirer plus de profit. En utilisant des décors pour le jeu du commerce, les apprenants s'impliqueraient plus dans la tâche et il est plus probable qu'en conséquence ils chercheraient à produire aussi des phrases plus soigneusement en essayant d'imiter la situation authentique du commerce. De plus, l'utilisation de décors ajouterait évidemment aussi la modalité tactile dans cet exercice. Pour réaliser ces exercices, il faut du temps, mais si le but est d'apprendre des phrases, ces exercices sont idéaux : les apprenants peuvent s'exercer au début aux phrases avec le partenaire, puis jouer les scènes. Ils obtiennent de l'exercice des phrases, ce qui est toujours important en apprenant une langue

---

<sup>141</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 3 : 61

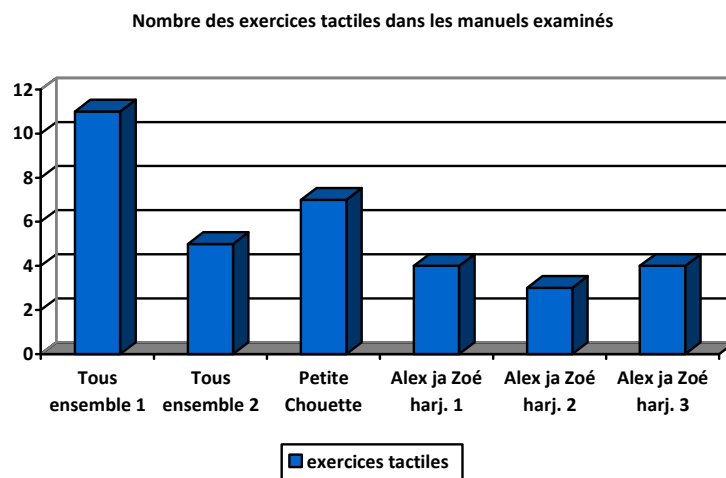
<sup>142</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 3 : 62

étrangère, et l'expérience positive à travers le jeu, ce qui renforce la mémorisation en plus.

Il reste qu'au total les exercices cinesthésiques dans les manuels ne sont pas nombreux. Il y a quelques exercices qui incitent bien les apprenants cinesthésiques à s'impliquer et ajoutent de la variation dans les exercices en général, mais si un grand nombre des apprenants de l'école primaire sont encore fortement cinesthésiques, il serait nécessaire que les manuels en tiennent mieux compte.

## 2.6 Les exercices tactiles

Les apprenants tactiles ont besoin d'exercices contenant des éléments tangibles au sens concret du terme, autrement dit qu'ils peuvent toucher. Ce genre d'exercices n'est pas aussi facile à inclure dans les manuels parce qu'ils exigent souvent l'utilisation de photocopies, de cartes (de jeu), de pions etc. Aussi n'en avons-nous pas trouvé un grand nombre. En fait, le plus souvent, les exercices soutenant les apprenants tactiles contiennent les instructions *Dessinez* ou *Coloriez*. Ces types d'exercices sont plus faciles à inclure dans les manuels que ceux qui exigent l'utilisation d'autres pièces. La collection des manuels offrant à la fois bien le plus de variété et le plus grand nombre d'exercices tactiles est la collection *Tous ensemble*.





## Tous ensemble

La collection *Tous ensemble* offre donc la plus grande variété parmi les exercices tactiles. Ci-dessous quelques exemples :

**TE1** : 143

**3** Ce sont les chats de madame Oberlin? (G8, G9) le/la/l' les

a C'est à qui? Regardez et posez des questions. Mikä kuuluu kenellekin? Katso kuvia ja selvitä. Kyselä paritaksi.

**Exemple:** - C'est l'ordinateur de qui? - C'est l'ordinateur de monsieur Walter.  
- Ce sont les chats de qui? - Ce sont les chats de...

b Écrivez dans votre cahier. Kirjoita lauseet vihkoosi.

Dans cet exercice, les élèves ont la possibilité de suivre les lignes avec le doigt ce qui rend cette partie de l'exercice adaptée aussi aux apprenants tactiles et pas seulement aux apprenants visuels. C'est un bon exercice car les apprenants peuvent choisir spontanément la possibilité qui leur convient la mieux. Ils peuvent se contenter de suivre les lignes avec le regard ou s'ils ont plus besoin de la modalité tactile, ils peuvent utiliser les doigts.

L'exemple suivant contient les instructions pour le jeu qui se joue sur un damier (dans ce cas les pages 50 et 51 constituent le damier) :

## Un rallye à Strasbourg

**Pelisäännöt**

**Pelivälineet:** Tarvitset pelimerkin, nopan ja kysymyskortit.

**Pelaajat:** 3–5 pelaajaa sekä pelinjohtaja, jolla on oikeat vastaukset.

**Pelin kulku:** Peli alkaa bussiasemalta. Heitä noppaa ja etene silmäluvun mukaan. Voittaja on se, joka pääsee ensimmäisenä maaliin. Bussipysäkeillä pitää nostaa kysymyskortti. Jos vastaat oikein, saat mennä 2 askelta eteenpäin. Jos vastaat väärin, joudut peruuttamaan 2 askelta.



Ce genre de jeu convient bien aux apprenants tactiles, car il leur offre la possibilité de toucher des jetons et de lancer un dé. De plus, ce jeu contient les cartes de questions, qui sont évidemment touchables, et ainsi offrent le soutien pour les apprenants tactiles. Il implique plusieurs types d'apprenants et plusieurs modalités, et en plus il développe les connaissances de langue et de la culture aussi bien que les compétences de travailler avec les autres.

Au total, ce manuel offre des exercices tactiles assez variés. Il y a seulement trois exercices que nous n'avons pas pris en compte dans l'histogramme car ils ne sont pas clairement tactiles. Un exemple de ces trois exercices se trouve ci-dessous :

**5 On joue!**

**Posez des questions et répondez.** Työskentele parisi kanssa. Kysy ja vastaa mallin mukaan.

a – C'est ton crayon?  
– Oui, c'est mon crayon.

b – C'est la trousse de Paul / de Marie?  
– Oui, c'est sa trousse.



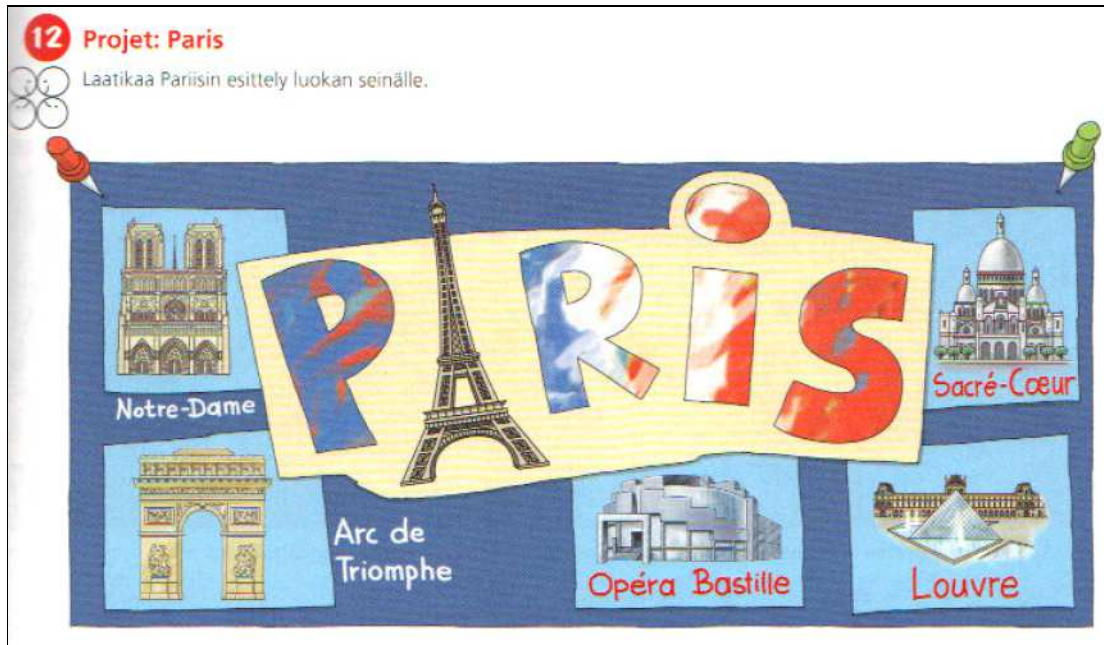
144 Tous ensemble 2 : 50

145 Tous ensemble 1 : 54

L'exercice est tactile seulement si les élèves ont la possibilité d'utiliser des objets concrets comme le font les enfants dans l'illustration, mais puisqu'il n'y a aucune indication de la prise en usage de ces objets dans les instructions, nous supposons qu'il s'agit d'un simple exercice par paires.

Dans le deuxième livre de la collection, nous avons trouvé quelques projets :

**TE2** : 146



**Projet : Ma classe / Mon école**

Tee projektityö. Esittele omaa luokkaasi tai kouluasi ranskaksi. Ota valokuvia tai piirrä. Voit myös tehdä videon tai radio-ohjelman, jossa käsittelet kouluasi ranskaksi.<sup>147</sup>

Les projets sont bons, mais évidemment, il faut du temps pour les réaliser. Pourtant ils soutiennent des styles d'apprentissage différents et d'apprenants différents, ce qui est un grand avantage. C'est aussi un excellent exercice pour ceux qui préfèrent toucher et faire des choses à la main, c'est-à-dire pour les apprenants tactiles. Il est intéressant que *Tous ensemble* soit la seule collection qui en contienne. Même s'il n'y a pas toujours du temps pour faire des projets, il est utile que les manuels contiennent au moins quelques

<sup>146</sup> Tous ensemble 1 : 41

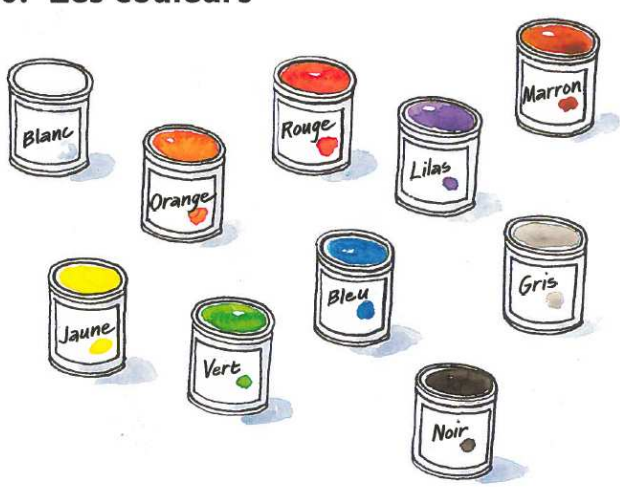
<sup>147</sup> Tous ensemble 2 : 81

projets comme exemples qui peuvent être réalisés plus tard ou avec un tout autre groupe. En fait, les projets prennent aussi de plus en plus d'importance dans les écoles qui cherchent à préparer les apprenants à la vie professionnelle où les employeurs apprécient la capacité de travailler en équipe. De plus, la réalisation des projets en classe de langues étrangères est opportune et utile parce que les projets peuvent impliquer plusieurs personnes, aider les apprenants à chercher et à produire de l'information dans une langue étrangère et engager plusieurs modalités de l'apprenant, qui peut ainsi développer ses compétences.

### ***Petite Chouette***

La quantité d'exercices tactiles dans *Petite Chouette* est plus élevée que dans *Tous ensemble 2* mais la variété est beaucoup moins grande. Tous les exercices tactiles dans le premier manuel sont les exercices de dessin ou de coloriage. Les jeunes élèves aiment souvent ces types d'exercices, mais il faut se rappeler qu'il y a toujours ceux qui ne se sentent pas à l'aise quand on leur demande de dessiner en classe. De plus, si tous les exercices sont du même type, ils ne peuvent pas offrir de la variation dont les apprenants tactiles aussi ont besoin. Par conséquent, le manuel néglige également ces apprenants tactiles qui n'aiment pas dessiner ou colorier. À noter cependant que les exercices de ce genre soutiennent aussi les apprenants visuels. Le soutien de plus de modalités est toujours important parce que de cette façon plusieurs apprenants peuvent profiter de l'exercice. Ci-dessous l'exemple d'un exercice de coloriage :

**6. Les couleurs**



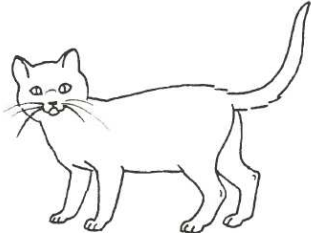
I. Minkä värinen kissa on? Kirjoita numerot ranskaksi. Järjestä ruuduissa olevat kirjaimet oikeaan järjestykseen, niin saat vastauksen. Väritä kissa.

6 =

3 =

5 =

4 =



Il est à remarquer est que cet exercice est le premier exercice par lequel les élèves commencent à apprendre les couleurs en français. C'est une notion importante car les chercheurs sont d'avis qu'on a besoin de plus d'exercices qui présentent les sujets nouveaux par les modalités tactiles ou cinesthésiques. Il est vrai qu'en général on n'a pas beaucoup d'exercices de ces types qui introduisent un sujet nouveau, celui-ci semble constituer une exception bienvenue à la règle.

### **Alex et Zoé**

Les manuels *Alex ja Zoé ja kumppanit* offrent aussi des exercices de coloriage, mais il y a également quelques autres types d'exercices. Ci-dessous quelques exemples :

**Harjoitus 3. Kilpailkaa luokassa siitä, kuka luettelee viikonpäivät lyhimmässä ajassa. Muistakaa käyttää ranskaa. Kilpailun johtaja sanoo: "Attention...prêt...partez!" Ajanottaja ottaa aikaa. Kokeilkaa myös lukuja yhdestä kuuteenkymmeneen.**<sup>149</sup>

L'aspect tactile peut être inclus si le meneur de jeu peut manier la montre. Pourtant, le soutien tactile n'est pas très fort et l'exercice implique seulement une personne pour manier la montre si l'enseignant ne divise pas la classe en groupes plus petits. Autrement, c'est un bon exercice pour renforcer la mémorisation des jours de la semaine à travers la modalité auditive. De plus, il soutient les apprenants de groupe et, en effet, l'ajout de l'aspect de la compétition dans l'exercice peut motiver certains apprenants à mieux mémoriser les mots.

*Alex ja Zoé ja kumppanit 2*, de son côté, contient deux exercices de dessin. De plus, il contient l'exercice « *Jacques a dit* » que nous avons présenté dans la partie des exercices cinesthésiques. Cet exercice est évidemment aussi bien tactile car il contient l'acte du toucher : *Ota, Sulje... (Prend, Ferme...)*.

Le troisième manuel contient quatre exercices de dessin et deux exercices que nous n'avons pas mis dans l'histogramme, mais qui peuvent être classés comme tactiles si les élèves peuvent se servir de décors en jouant. Un de ces exercices est l'exercice suivant qui est aussi similaire aux exercices 5 et 2 des pages 61 et 62, que nous avons déjà présentés plus haut dans la partie des exercices cinesthésiques, raison pour laquelle nous ne donnerons pas de plus longues explications ici, mais nous le présentons brièvement :

**Harjoitus 4. Leiki parisi kanssa matkamuistokauppaa. Tarjolla on varmaankin kortteja, nukkeja, kirjasia jne. Huomatkaa 'mikä' ja 'tämä' -sanojen taipuminen.**

Kysyvä sana **quel** taipuu adjektiivin tavoin noudattaen pääsanansa sukua ja lukua. Samoin taipuu **ce**. Kumpikin esiintyy substantiivin edessä korvaten artikkelin.

<b>Quel</b> livre ?	<b>Ce</b> livre
<b>Quel</b> avion ?	<b>Cet</b> avion
<b>Quelle</b> poupée ?	<b>Cette</b> poupée
<b>Quels</b> bonbons ?	<b>Ces</b> bonbons
<b>Quelles</b> cartes ?	<b>Ces</b> cartes <sup>150</sup>

À noter qu'à travers cet exercice-là et le jeu *Jacques a dit* du deuxième manuel on présente des règles de grammaire. Le soutien tactile, et cinesthésique, de même, y est très important. Surtout si on les utilisait pour présenter un sujet nouveau parce que,

<sup>149</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 1 : 105

<sup>150</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 3 : 99

comme l'avons constaté, les enseignants trouvent souvent difficile de savoir présenter un sujet nouveau à travers ces deux modalités même s'il était essentiel de savoir le faire.

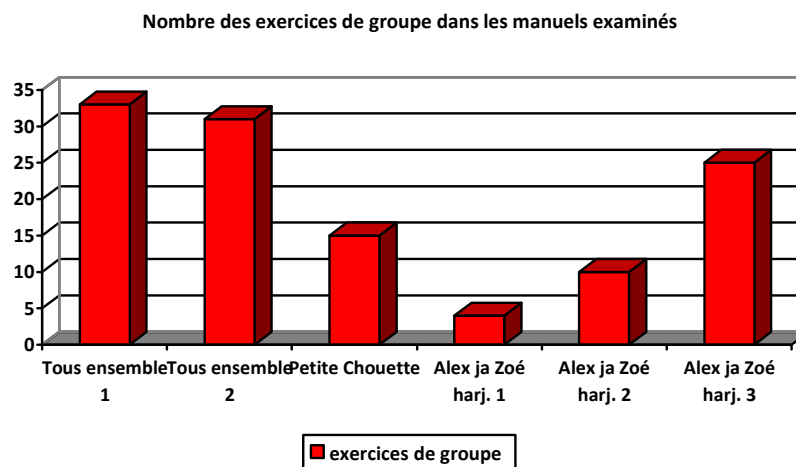
Dans ces manuels, au total, les exercices tactiles ne sont ni nombreux ni très variés, sauf dans *Tous ensemble 1* qui contient aussi des exercices tactiles assez innovants. Rien n'empêcherait pourtant d'inclure plus d'exercices tactiles avec plus de variété dans les manuels. Les exercices par lesquels on demande aux élèves de tracer des mots, de travailler avec le voisin ou la voisine et de toucher un membre du corps avec la main sont de bons exemples, très simples, de différents exercices tactiles.

## 2.7 Les exercices « de groupe »

Ceux qui apprennent le mieux en groupe préfèrent les exercices qui leur offrent la possibilité de travailler avec les autres. Généralement, ces exercices contiennent des instructions comme *Jouez à deux* ou *en groupes*, *Faites des dialogues*, *Travaillez à deux* ou *en groupes*. Les exercices de groupe sont souvent pris en compte dans les manuels de langue étrangère car ils rendent possible la discussion et l'utilisation de la langue. Pourtant, nous avons trouvé une variation assez importante dans le nombre des exercices entre les manuels examinés. L'histogramme ci-dessous montre que c'est encore la collection *Tous ensemble* qui contient le plus des exercices que nous sommes en train d'examiner. Il est également intéressant que le nombre des exercices de groupe augmente au moins de dix exercices d'un manuel au suivant dans la collection *Alex ja Zoé ja kumppanit*. Cela vient peut-être du fait que certains auteurs pensent qu'on ne devrait pas demander aux apprenants qui sont au début de leurs études de la langue de former des phrases avant qu'ils soient capables ou « prêts » à les former, ce qui prend du temps.

(Voir graphique page suivante.)





Nous avons déjà mentionné ci-dessus les instructions les plus communes en ce qui concerne les exercices de groupe. Il y a cependant aussi d'autres types d'exercices de groupe, dont nous allons présenter quelques exemples dans ce qui suit.

### ***Tous ensemble***

C'est la collection *Tous ensemble* qui offre le plus de variation et qui présente aussi la plus grande quantité d'exercices. Les exercices sont signalés par le symbole de quatre têtes ou de deux têtes. Cependant, nous avons trouvé un exercice avec le symbole de quatre têtes qui est à la limite d'un exercice de groupe. C'est l'exercice 3 à la page 44 dans *Tous ensemble 1*, dont nous avons aussi parlé dans la partie des exercices cinesthésiques. Évidemment, c'est toute la classe qui danse et joue, mais d'un autre côté chacun fait les mouvements seul à côté de sa place propre. Pourtant, les élèves peuvent recourir aux autres en faisant les mouvements et c'est toute la classe qui danse plus ou moins ensemble, ce qui donne à cet exercice l'aspect de groupe.

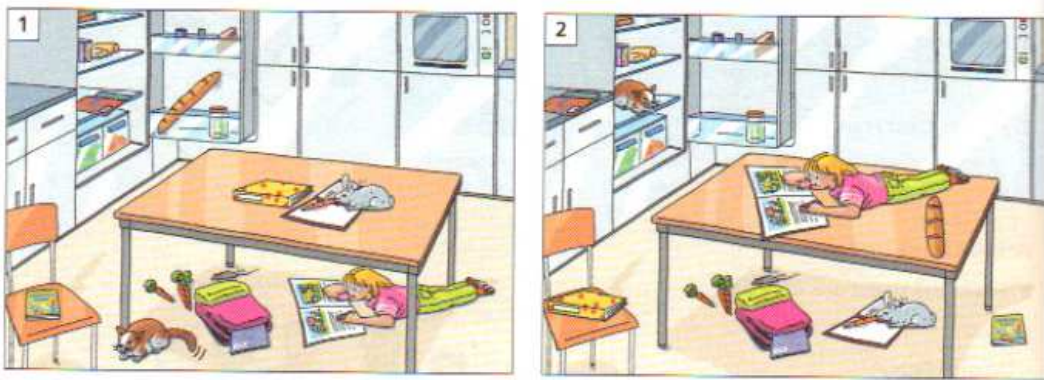
En général, ce manuel contient beaucoup d'exercices dans lesquels aussi bien les apprenants individuels que les apprenants de groupe ont été pris en compte dans les parties différentes des exercices, par exemple :



**8 Cherchez les différences.** (G14)

**a Cherchez les 7 différences.** Etsi seitsemän eroavaisuutta. Keskustele parin kanssa mallin mukaan.

*Exemple:*  
Le lapin est sur la table.



Le lapin est sous la table.



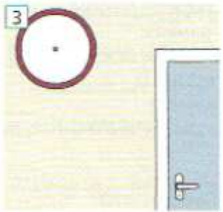
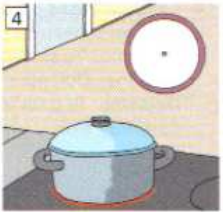
**b Faites des phrases.** Valitse kuva ja kirjoita lauseita vihkoosi.



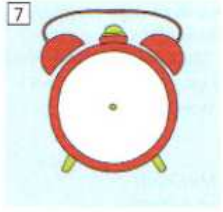
De même, le second manuel de la collection offre de bons exercices, mais certains appellent des remarques. Par exemple, page 80, l'exercice 10 n'a pas d'instructions claires. Il n'y a pas le symbole des têtes indiquant qu'il s'agit d'un exercice individuel. Nous y trouvons l'instruction : « *Épelez, s'il vous plaît.* », qui laisse entendre que l'exercice serait à faire par paires ou en groupe. Ensuite, le projet de la page 81 que nous avons présenté dans la partie des exercices tactiles n'indique pas que cela pourrait être un exercice de groupe, par conséquent, nous ne l'avons pas pris en compte dans le graphique, mais il faut noter que les projets sont souvent réalisés par paires ou en groupe.

De plus, l'exercice suivant (page suivante) est assez intéressant : Les élèves font l'exercice seuls, mais la phase de contrôle (b.) est faite avec le partenaire, ce qui ajoute l'aspect de groupe dans l'exercice. Cette partie n'exerce donc pas la prononciation ou les compétences de l'apprenant à produire la langue, mais il offre du soutien de la part des pairs, ce qui est important en particulier pour les apprenants qui se sentent facilement mal à l'aise quand l'enseignant domine la classe et les interroge.

**6 Il est quelle heure?**

a Écoutez et complétez. Kuuntele ja täydennä.

1  2  3  4 

5  6  7 

b Écoutez une deuxième fois et comparez vos réponses avec votre voisin / voisine.  
Kuuntele uudelleen, tarkista ja vertaa vastauksiasi parin kanssa.

c Écrivez les phrases dans votre cahier. Kirjoita lauseet vihkoosi.

## ***Petite Chouette***

Dans *Petite Chouette*, les exercices sont un peu nombreux, mais il faut se rappeler que le manuel est aussi un peu plus court que les autres. Les exercices sont signalés par le symbole de deux oiseaux qui discutent. Parfois, on demande aux élèves de se poser des questions mutuellement sur les mots ou de faire des conversations, mais il y a aussi des exercices de groupe, comme le suivant (page suivante).

C'est un bon exercice de prononciation. Il est également bon que les élèves aient la possibilité de s'exercer à la prononciation en petits groupes aussi sans la pression d'un enseignant autoritaire.

<b>Le soleil descend</b>	<b>Aurinko laskee</b>
Assis sur mon banc, Je fais mon devoir.	Penkilläni istuen teen läksyni.
Le soleil descend Sur le boulevard,	Aurinko laskee kadun yli,
Sur les grands murs blancs, Sur l'asphalte noir.	yli suurten valkoisten seinien, yli mustan asfaltin.
Mon petit chien blanc N'est déjà plus blanc.	Minun pieni valkea koirani ei ole enää valkoinen.
Mon petit chat noir N'est déjà plus noir	Minun pieni musta kissani ei ole enää musta.
Plus rien n'est tout blanc, Plus rien n'est tout noir.	Mikään ei ole enää valkoista. Mikään ei ole enää mustaa.
Tout est gris. Bonsoir!	Kaikki on harmaata. Hyvää iltaa!

Maurice Carême  
"Le Moulin de papier"  
© Fondation Maurice Carême



 4. Työskennelkää kuuden hengen ryhmissä.  
Jokainen opettelee yhden säkeen. Lukekaa runo sitten toisille.

## Alex et Zoé

Dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 1*, il y a très peu d'exercices de groupe mais beaucoup d'exercices individuels. Un des exercices de groupe peut même être réalisé comme exercice individuel, il se trouve à la page 10 (« *Vastaa kysymyksiin joko suullisesti tai kirjallisesti* »).

Dans le manuel suivant, cependant, il y a un peu plus d'exercices pour les apprenants de groupe. Nous y trouvons aussi plus de variation. Il y a des exercices à faire par paires ou en groupe, il y a ceux dans lesquels il faut poser des questions, de plus, il y a de petits concours. Ci-dessous un exemple (*Alex ja Zoé ja kumppanit 2*, p. 46) :

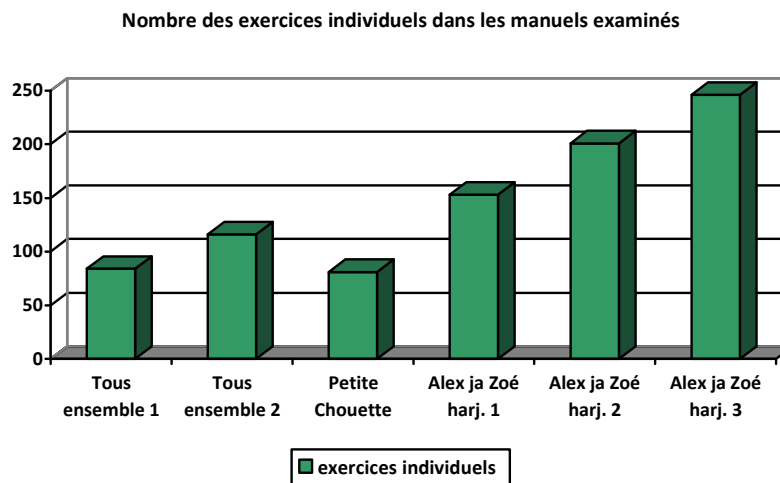


simplement, très utiles. En outre, le deuxième exemple ajoute l'aspect cinesthésique, en permettant aux apprenants de se mouvoir et de parler français avec plusieurs personnes, ce qui rajoute l'interaction.

Les exercices destinés aux apprenants de groupe sont donc mieux représentés dans les manuels que les exercices cinesthésiques ou tactiles, mais il est évident que les manuels contiennent encore plus d'exercices individuels que d'exercices destinés aux apprenants de groupe. Nous allons maintenant les examiner de plus près.

## 2.8 Les exercices individuels

Les exercices individuels peuvent être de types variés et souvent ils soutiennent en même temps d'autres styles d'apprentissage. Ce sont les exercices les plus communs dans les manuels. Parmi les exercices que nous avons décrits plus haut, il se trouve aussi un grand nombre d'exercices individuels. En particulier, la collection *Alex ja Zoé ja kumppanit* se concentre sur ce type d'exercices, comme nous le voyons dans l'histogramme ci-dessous. La domination des exercices individuels dans ces manuels peut s'expliquer par ce que les auteurs de la collection disent dans la préface : ils en ont inclus un grand nombre pour que l'élève qui ne peut pas venir à l'école à cause d'une maladie ou d'une autre raison, puisse faire des exercices à la maison et ainsi rattraper les autres. C'est une chose importante à prendre en considération, mais la forte concentration sur un certain type des exercices peut rendre le manuel un peu monotone.


















## Tous ensemble

C'est dans la collection *Tous ensemble* que la quantité des exercices individuels par rapport aux exercices de groupe est la plus équilibrée, même si le nombre des exercices de groupe est, là aussi, nettement plus élevé. En général, les types d'exercices individuels sont variés : il y a des exercices où il faut compléter les mots ou quelques constructions grammaticales, des exercices d'écoute et de répétition, des exercices visuels et même quelques exercices individuels qui soutiennent les apprenants tactiles. Ci-dessous quelques exemples :
















TE1 p. 31 :

**6 Je regarde la télé.** (G19)

**a Regardez les images et lisez les phrases.** Katsó kuvia ja lue lauseet.

1. Je 	regarde 	la télé. 
2. Tu 	écoutes 	des CD. 
3. Il 	aime 	le foot. 
4. Elle 	aime 	Gustave. 
5. On 	regarde 	les photos. 

**b Regardez les images et faites des phrases.** Katsó kuvia ja tee lauseita.

	J' _____		_____ aime _____		les chats. _____
	_____		_____		_____
	_____		_____		_____
	_____		_____		_____
	_____		_____		_____

**c Dessinez des phrases et lisez.** Piirrä omia lauseita ja lue ne.

Voilà un exercice qui présente un bon exemple de type des exercices dans ces manuels. Les exercices contiennent souvent plusieurs parties (*a, b, c, d*) et les différentes parties offrent souvent le soutien à des apprenants ayant des styles d'apprentissage différents. Dans notre exemple toutes les parties sont individuelles, mais très souvent une partie de l'exercice a été dédiée aux apprenants de groupe. Il est intéressant, cependant, que dans l'exercice 6 nous trouvons l'instruction « *Lisez* », ce qui indique souvent un travail

par paires, pourtant à côté de cet exercice il n'y a pas de symbole qui indique que l'exercice soit à faire par paires. Nous pouvons donc supposer que les élèves doivent les lire seuls et en silence. Évidemment, il est aussi possible de lire les phrases à haute voix seul, mais la plupart des élèves sont souvent trop timides pour faire cela indépendamment en classe, ce qui diminue la valeur d'un exercice individuel dont l'objectif est souvent d'offrir aux élèves le sentiment d'un travail tranquille, même privé.

Au total, les exercices individuels dans ces manuels sont assez variés et créatifs. Ci-dessous nous en trouvons un exemple :

**TE1**, p. 40 :

4 **Le miroir des mots**

Prenez un miroir et regardez les mots. Écrivez-les dans votre cahier.  
Katsota sanoja peilin avulla. Kirjoita sanat vihkoosi. Suomeksi sanat.

Exemple: la baguette = la baguette

le panier le panier le miroir le miroir le miroir le miroir le panier le panier

En plus d'être un exercice individuel et visuel, cet exercice soutient également les apprenants tactiles. C'est un bon devoir à faire aussi à la maison. Les devoirs sont souvent du type qui soutient les apprenants individuels ou les apprenants individuels et visuels, mais plus rarement du genre les apprenants individuels et tactiles, ce qui rend cet exercice encore plus spécial.

### ***Petite Chouette***

Les exercices individuels dans le manuel *Petite Chouette*, même s'ils sont nombreux, sont moins variés que dans les manuels *Tous ensemble*. D'un autre côté, beaucoup d'exercices individuels soutiennent aussi dans ce manuel en même temps les apprenants visuels et auditifs :



PC p. 8 :


4. Kirjoita oikea numero sanojen viereen.  
Käytä tarvittaessa apunasi kirjan takana olevaa sanastoa.  
Opettele sanat ja harjoittele niiden ääntämistä.





1 	un chien _____	un masque _____	
	un trottoir _____	un cheval _____	
	un garçon _____	un éléphant _____	
2 	un zèbre _____	un papier _____	
	un ballon _____	un tigre _____	
	un lion _____	un parc _____	
	un chat _____	un lapin _____	
	un garage _____	un parapluie _____	
	un serpent _____	un café _____	
	un thé _____	un papillon _____	

3  4  5  6  7  8  9  10 

PC p. 16 :

4. Esittele kartan nuoret (sivulla 14) kuten viereisessä mallissa.

 Voici Pierre.  
Pierre habite à Chamonix.  
Chamonix, c'est une ville en France.

 1. Voici Sophie	 3. _____
_____	_____
_____	_____
 2. Voici _____	 4. _____
_____	_____
_____	_____

Il est remarquable qu'à partir du chapitre 13, qui est le premier chapitre où nous trouvons des règles grammaticales, le nombre des exercices individuels qui ne soutiennent pas d'autres modalités augmente. Cela donne l'impression que les exercices grammaticaux devraient être simplement individuels, et, de plus, assez mécaniques, sans d'autres « éléments perturbateurs » comme des images, des soutiens auditifs etc. Cependant, ces éléments sont très importants, car la plupart des apprenants préfèrent plusieurs styles d'approche. Évidemment, cela ne veut pas dire que quelques exercices



purement individuels ne soient pas aussi justifiés, mais ce qui est le plus important est l'équilibre entre et à l'intérieur des exercices.

## **Alex et Zoé**

Le nombre des exercices destinés aux apprenants individuels dans cette collection est très élevé. Il y a de courts exercices individuels qui sont assez rapides et faciles à faire comme exercice supplémentaire à la maison ou à la fin de la leçon, s'il reste encore un peu de temps, par exemple.

### **Harjoitus 6. Suomenna 'kielivoimistelu'.**

Voilà pour toi ! Voilà pour moi

Voilà pour toi et moi !

Voilà pour vous ! Voilà pour nous !

Voilà pour vous et nous !

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ <sup>155</sup>

### **Harjoitus 3. Kiinnitä huomiota ääntämiseen. Sama sana kuuluu ihan erilaiselta maskuliinissa ja feminiinissä. Käytä parhaasi mukaan foneettista tarkekirjoitusta ja kirjoita ääntäminen hakasulkujen väliin.**

brun [ ]

lion [ ]

bon [ ]

fin [ ]

grand [ ]

méchant [ ]

chien [ ]

français [ ]

brune [ ]

lionne [ ]

bonne [ ]

fine [ ]

grande [ ]

méchante [ ]

chienne [ ]

française [ ] <sup>156</sup>

Ci-dessus deux exemples de ce type d'exercices, même si ceux-ci conviennent mieux à faire en classe qu'à la maison, ou au moins la phase de contrôle est plus utilement faite sous la direction de l'enseignant qui peut donner l'exemple de la prononciation des phrases ou des mots. À noter que cette collection accorde de l'importance à la prononciation, elle offre donc des exercices individuels plutôt que des exercices auditifs à faire par paires. Les exercices individuels permettent à l'apprenant se concentrer sur la prononciation même, tandis que les exercices par paires se concentrent plutôt sur la communication, sur l'exercice de la transmission du message pendant lequel la prononciation joue souvent un rôle secondaire, quoiqu'important.

Nous trouvons également un bon nombre d'exercices de vocabulaire dans ces manuels :

---

<sup>155</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 3 : 18

<sup>156</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 3 : 75

**Harjoitus 3. Tarkista, että osaat Unité 10:n sanat. Kirjoita suomeksi.**

- |                |       |     |
|----------------|-------|-----|
| 1. voici       | _____ |     |
| 2. une forêt   | _____ |     |
| 3. un écureuil | _____ | 157 |
| etc.           |       |     |

**Harjoitus 3. Kirjoita ranskaksi.**

- |                                       |       |     |
|---------------------------------------|-------|-----|
| 1. Ratafia ei ole kiltti.             | _____ |     |
| 2. Pelkään rottia.                    | _____ |     |
| 3. Me pidämme matkoista.              | _____ |     |
| 4. Voiko Alex lähteä sinun kanssasi ? | _____ |     |
| 5. Mistä sinä pidät ?                 | _____ | 158 |

Les listes de vocabulaire, qui se trouvent après presque toutes les unités, sont bonnes pour le renforcement et pour la révision indépendante des mots et des expressions. Il y a aussi beaucoup d'exercices de traduction, comme l'exercice 3 dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 3*, qui sont utiles pour l'apprentissage des expressions et idéales pour les apprenants individuels qui préfèrent à travailler seuls.

De plus, dans ces manuels, la plupart des exercices de grammaire sont individuels, ce qui donne le temps aux élèves de réfléchir et de se concentrer sur les règles. De même, ils renforcent la capacité des apprenants à travailler indépendamment. Cependant, les manuels pourraient contenir un peu plus d'exercices de grammaire pour les apprenants qui préfèrent travailler avec un partenaire et qui peuvent se sentir mal à l'aise ou sous pression en travaillant seuls et sans le soutien d'autres élèves. Rien n'empêche toutefois l'enseignant de donner aux élèves parfois la permission de travailler aussi par paires s'ils le préfèrent.

En tout, le nombre des exercices individuels dans les manuels examinés est élevé et varié, ce qui assure qu'il y a des exercices pour chacun.

---

<sup>157</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 2 : 112

<sup>158</sup> Alex ja Zoé ja kumppanit 3 : 33

### 3 Conclusion

L'objectif de ce travail était de voir si les styles d'apprentissage jouent un rôle important en classe de langues étrangères, autrement dit si la prise en compte des styles d'apprentissage peut contribuer à l'apprentissage des apprenants. De plus, nous avons examiné trois collections de manuels de français langue étrangère de l'école primaire pour voir si elles offrent une variété d'exercices suffisante pour soutenir les apprenants avec des styles d'apprentissage différents. Nous avons examiné la quantité des exercices, leurs caractéristiques et le type d'apprenant qu'ils soutiennent.

Même s'il semble y avoir plusieurs manières de définir les styles d'apprentissage, ce qui explique que la terminologie soit parfois flottante, il est évident que tous les apprenants en classe sont individuels et qu'ils apprennent ainsi de manière différente. Le classement des apprenants par styles d'apprentissage est donc une façon d'aider les enseignants à discerner les différences parmi les apprenants et à s'efforcer d'enseigner de manière variée et équilibrée, parce qu'il est impossible et même pas souhaitable d'enseigner tout le temps en soutenant le style d'apprentissage préféré de chaque apprenant individuel. Le mot-clé est donc l'équilibre : équilibre dans l'enseignement aussi bien qu'entre les différents types d'exercices à l'intérieur d'un même manuel. Il est important aussi qu'il y ait de la variation à l'intérieur d'un type d'exercice pour que les apprenants puissent en bénéficier le mieux possible.

Dans notre analyse, nous avons utilisé le classement des styles d'apprentissage en six à la manière de Reid. Nous avons vu que tous les manuels examinés proposent tous les six types d'exercices. Il y a cependant de différences parmi les manuels. La collection *Tous ensemble* semble être le manuel le plus équilibré en ce qui concerne la variation des types des exercices. Elle réussit à offrir divers types d'exercices aux apprenants, ce qui favorise l'apprentissage et met à l'épreuve les compétences de plusieurs types d'apprenants de manière constructive. La collection *Alex ja Zoé ja kumppanit*, pour sa part, se concentre clairement sur les exercices individuels et auditifs mais, à part des tableaux qui peuvent offrir le soutien pour les apprenants visuels, ne donne pas un soutien notable aux apprenants avec une préférence pour d'autres styles d'apprentissage. Cette forte orientation vers les exercices individuels et auditifs peut avoir une

influence négative sur l'apprentissage. En premier lieu, la collection ne prend pas suffisamment en considération les apprenants avec la préférence d'autres styles d'apprentissage. Deuxièmement, même si la variation à l'intérieur des exercices individuels est importante, peu d'apprenants préfèrent un seul style d'apprentissage : la plupart favorisent au moins deux styles d'apprentissage, à cause de quoi il est important qu'on offre aux apprenants des exercices de types variés. Enfin,, il est important d'inciter les apprenants à sortir de leur zone de confort. En incluant plusieurs types d'exercices dans les manuels, il est au moins en théorie possible de s'assurer que tous les apprenants reçoivent l'enseignement qui leur convient le mieux et aussi bien de les faire sortir de leurs habitudes, ce qui les aide à se développer. *Petite Chouette*, qui est le plus court des manuels, offre une assez bonne variation dans les exercices, bien que quelques exercices puissent sembler un peu démodés aujourd'hui, comme par exemple l'apprentissage par cœur des paroles d'une chanson ou d'un poème qui est un exercice qui se répète dans le manuel.

Au total, tous les manuels ont présenté un nombre assez faible d'exercices cinesthésiques et tactiles. Notamment dans les premiers manuels de l'école primaire, il serait important que les modalités cinesthésiques et tactiles soient bien représentées parce que ce sont des modalités qui se développent en premier et qui restent dominantes pour la majorité des élèves pendant toute la période de l'école primaire. La modalité auditive se développe généralement en dernier, environ à l'âge de 11 ans. Cela ne veut pas dire qu'il faille diminuer le nombre des exercices auditifs, qui sont évidemment importants pour l'apprentissage de la langue étrangère, mais les auteurs des manuels peuvent prendre mieux en considération ce fait par exemple quand ils présentent une nouvelle partie de grammaire, c'est-à-dire qu'ils peuvent ajouter plus de soutien visuel ou autre dans ces parties. De même, les règles de prononciation peuvent aussi être présentées ou exercées par modalité visuelle, tactile ou cinesthésique, ce qui aide la mémorisation de la prononciation des mots. Il y a quelques exercices visuels réalisés de cette façon dans *Tous ensemble*, mais les autres manuels offrent très peu de soutien visuel ou d'autres le font en présentant les règles de grammaire ou de prononciation.

Il reste que presque tous les exercices peuvent évidemment être modifiés et adaptés par l'enseignant. Il pourrait donc être intéressant d'interroger les enseignants pour savoir ce qu'ils pensent de la diversité des exercices et s'ils modifient les exercices ou font de

tous nouveaux exercices pour mieux prendre en considération les différentes modalités. De même, une recherche plus approfondie sur les styles d'apprentissage est peut-être nécessaire pour pouvoir répondre à la question de savoir s'il est vraiment essentiel pour l'enseignant de connaître les styles d'apprentissage préférés de ses apprenants ou si un enseignement équilibré et varié est suffisant ? Il serait aussi utile de clarifier la terminologie sur les styles d'apprentissage qui reste encore un peu ambiguë. En tout état de cause, il est incontestable que chacun de nous a sa propre personnalité et préfère ainsi des styles d'apprentissage différents. La prise en compte des modalités dans l'enseignement est donc importante, même si les enseignants ne peuvent pas connaître « le type exact » de chaque apprenant, ce qui pourrait, finalement, mener à une vue trop limitée sur ses capacités.



## 4 Bibliographie

### Manuels analysés

- Albrecht S., Wagner A-C., Martin S. et Winblad M. (2002). *Petite Chouette*. Suomeksi toimittanut Lehtimies L. Helsinki, WSOY.
- Anttila C., Heikkinen T. et Santaholma K. (2009). *Alex ja Zoé ja kumppanit 1. Harjoituskirja ja sanasto*. Helsinki, Opetushallitus.
- Anttila C., Heikkinen T. et Santaholma K. (2012). *Alex ja Zoé ja kumppanit 2. Harjoituskirja ja sanasto*. Helsinki, Opetushallitus.
- Anttila C., Heikkinen T. et Santaholma K. (2010). *Alex ja Zoé ja kumppanit 3. Harjoituskirja ja sanasto*. Helsinki, Opetushallitus.
- Arnold B., Behrend S., Schön D., Staub F., Stein N., Kalaja M. et Kalmbach A. (2009). *Tous ensemble 1*. Helsinki, Otava.
- Arnold B., Behrend S., Schön D., Staub F., Stein N., Kalaja M. et Kalmbach A. (2010). *Tous ensemble 2*. Helsinki, Otava.

### Ouvrages consultés:

- Aebersold J.A. et Field M.L. (1997). *From reader to reading teacher, issues and strategies for second language classroom*. New York : Cambridge University Press.
- Andreou E., Andreou G. et Vlachos F. (2008). « Learning Styles and Performance in Second Language Tasks ». *TESOL Quarterly* 42 (4), p. 665-674.
- Arnold J. et Fonseca M.C. (2004). « Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective ». *IJES* 4 (1), p. 119-136.
- Cahay R., Honorez M., Monfort B., Remy F. et Therer J. *Styles d'apprentissage*. [http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent\\_CG/page\\_04.htm](http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent_CG/page_04.htm). Consulté le 3.4.2013.
- Cohen A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, Essex : Addison Wesley Longman Limited.
- Curry L. (1990). « A Critique of the Research on Learning Styles », *Educational Leadership* 48 (2)
- Dunn R., Dunn K. et Perrin J. (1994). *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles*. Massachusetts : Allyn and Bacon.
- Ehrman M.E., Leaver B.L. et Oxford R.L. (2003). « A brief overview of individual differences in second language learning ». *System* 31, p. 313-330.

- Jaakkola H. éd. (2000). *How to Promote Learning to Learn the First Foreign Language: Piloting the Common European Framework of Reference in Finnish Schools*. Helsinki : Hakapaino.
- Kupias P. (2007). *Kouluttajana kehittyminen*. Helsinki : Yliopistopaino.
- Leino A-L. et Leino J. (1990). *Oppimistyylit. Teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki : Gummerus.
- McDonough J. et Shaw C. (2003). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Malden, MA ; Oxford : Blackwell Publishing.
- McGrath I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh : Edinburgh University Press Ltd.
- Opetushallitus: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*.  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). Consulté le 3 avril 2013.
- Peacock M. (2001). « Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL ». *International Journal Of Applied Linguistics* 11 (1), p. 1-20.
- Prashnig B. (2000). *Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen*. Jyväskylä : PS-Kustannus.
- Reid J. M. (1987). « The Learning Style Preferences of ESL Students ». *TESOL Quarterly* 21 (1), p. 87-111.
- Sarasin L.C. (1999). *Learning Style Perspectives: impact in the classroom*. Madison, WI : Atwood Publishing.
- Tomlinson B. éd. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London ; New York : Continuum.