

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 4
Introduction	p. 5
1. le fonctionnement des mémoires sémantique et épisodique	p. 9
1.1. la mémoire sémantique : mémoire de sens	p. 10
1.2. la mémoire épisodique : mémoire des souvenirs	p. 13
1.3. l'association de la mémoire sémantique et de la mémoire épisodique	p. 17
2. mémoires sémantique et épisodique, un outil essentiel pour l'apprentissage en classe d'anglais	p. 19
2.1. la multiplication des épisodes en classe d'anglais	p. 19
2.2. en quoi les épisodes ont-ils permis d'enrichir la mémoire sémantique ?	p. 24
2.3. évaluation des acquisitions des prépositions de lieu	p. 27
3. mémoires sémantique et épisodique en classe d'anglais	p. 30
3.1. mémoire épisodique et mise en action des élèves en cours de langue	p. 30
3.2. mémoires sémantique et épisodique et approche par compétences	p. 33
Conclusion	p. 38
Bibliographie	p. 40
Annexes	p. 43
4^{ème} de couverture	p. 48

Je ne me souviens pas, j'ai oublié. Nombreux sont les élèves qui, un jour, ont utilisé ce prétexte afin de justifier une leçon qui n'a pas été apprise ou un cours qui n'a pas été relu. Il est vrai qu'apprendre peut paraître rébarbatif et soporifique. Beaucoup d'enfants se contraignent à apprendre par cœur sans pour autant comprendre ce qu'ils mémorisent, notamment en anglais, avec les différents temps ou encore les règles grammaticales. Mais, savent-ils vraiment pourquoi ils apprennent ? Quel en est le but ? Pourquoi doivent-ils travailler leur mémoire ?

Le philosophe Bergson disait que « la mémoire peut manquer d'ampleur, elle peut n'embrasser qu'une faible partie du passé, elle peut ne retenir que ce qui vient d'arriver ; mais la mémoire est là » (1919). Autrement dit, la mémoire est un sujet très vaste et complexe, qui peut être travaillée et exploitée différemment selon chaque individu. Aussi avons-nous décidé de mener un travail de recherche sur la mémoire et plus précisément sur les mémoires sémantique et épisodique en rapport avec l'apprentissage de l'anglais en classe. La mémorisation de l'anglais peut parfois poser problème, notamment lorsqu'il s'agit de mémoriser sur le long terme, bien que ceci soit un souci auquel chaque professeur essaye de faire face. Beaucoup d'élèves se contentent de n'apprendre qu'une seule fois, et parfois de manière plus ou moins efficace, afin d'être capable de faire un devoir. Cependant, ils sont souvent en difficulté lorsqu'un professeur leur demande de rappeler quelque chose qu'ils ont vu il y a quelque temps, comme par exemple la règle grammaticale de la lettre « s » à la fin de chaque verbe à la troisième personne du singulier, au présent simple. Nous avons pensé que travailler sur des mémoires à long terme pourrait s'avérer être révélateur et porteur de solutions quant à la mémorisation des élèves. Remarquons que notre champ d'étude nécessite que l'on précise certains termes afin de faciliter la compréhension et la progression de notre mémoire.

Ainsi, nous appellerons « mémoire sémantique » la mémoire qui enregistre le sens des mots et des concepts et qui, selon « le principe de hiérarchie catégorielle » (Quillian et Collins, 1969, cité par Lieury, 2005, p. 118.) s'organise en « catégories étant emboîtées dans des catégories plus larges comme dans une arborescence » (Lieury, 2005, p.118). L'exemple que le chercheur Lieury utilise fréquemment est celui du canari ; « canari » fait partie de la catégorie des oiseaux, qui fait elle-même partie de la catégorie des animaux, qui fait elle-même partie de la catégorie des êtres vivants, et ainsi de suite.

Nous appellerons « mémoire épisodique » la mémoire qui est concernée par les expériences personnelles, concrètes et uniques du passé d'un individu¹ (Tulving, 1992, préface), autrement dit la mémoire qui se construit grâce aux expériences d'un individu et selon un

¹ Traduction personnelle

contexte précis, et qui permet à la mémoire sémantique de s'enrichir grâce à « l'emboîtement des épisodes dans la mémoire sémantique » (Lieury, 2012, p.40). Reprenons l'exemple du canari de Lieury. Lorsqu'un enfant regarde le dessin animé « Titi et Gros Minet », il enregistre un nouvel épisode dans la mémoire épisodique qui permet de compléter le concept de « canari », ainsi il a appris qu'un canari était jaune ; le concept de canari est enrichi dans la mémoire de cet enfant. Lorsque ce même enfant va regarder un magazine avec des canaris de couleur orange, ce nouvel épisode va lui permettre d'enrichir son concept de canari qui est en mémoire sémantique. Il sait désormais qu'un canari peut être jaune, mais aussi orange.

Les deux définitions données ci-dessus seront expliquées plus en détail dans notre première partie.

Afin d'être plus précis, nous nous intéresserons au travail de ces deux mémoires par rapport à l'apprentissage de l'anglais dans le secondaire, et plus précisément avec des élèves de sixième.

Aussi, nous avons décidé de nous poser les questions suivantes afin de répondre au mieux aux interrogations que peuvent poser les mémoires sémantique et épisodique pour favoriser un apprentissage de l'anglais sur le long terme :

Qu'est-ce que la mémoire sémantique et comment fonctionne-t-elle ?

Qu'est-ce que la mémoire épisodique et comment fonctionne-t-elle ?

Peuvent-elles être associées en classe d'anglais et comment ?

Comment peut-on exploiter la mémoire sémantique et la mémoire épisodique dans l'approche actionnelle en classe d'anglais ?

En quoi l'association de la mémoire sémantique et de la mémoire épisodique permettrait-elle de favoriser l'apprentissage et la mémorisation de l'anglais en classe ?

Nous partons à présent des hypothèses que la mémoire sémantique et la mémoire épisodique seraient bénéfiques à l'apprentissage de l'anglais, par rapport à d'autres mémoires. Leur travail permettrait aux élèves de comprendre ce que le professeur d'anglais leur enseigne et d'acquérir de nouvelles connaissances de façon durable.

Enseigner l'anglais dans un contexte spécifique pourrait permettre aux élèves de se rappeler plus facilement les nouvelles notions et nouveaux concepts amenés en classe, mais aussi de comprendre davantage l'emploi de l'anglais par rapport à une situation donnée, notamment grâce à l'approche actionnelle. L'approche actionnelle permet de mettre en valeur la mise en

situation des élèves en cours. De ce fait, la mémoire épisodique a peut-être un rôle à jouer dans l'apprentissage de l'anglais.

Selon nos définitions données ci-dessus, un travail de mémoire épisodique en classe pourrait élargir l'arborescence de la mémoire sémantique et permettre aux apprenants de la langue vivante de développer leurs connaissances en anglais, et plus précisément en matière de compréhension des fonctionnements de la langue et de la signification de ses mots et de ses emplois.

Afin de répondre au mieux à la problématique posée, nous avons décidé de travailler notre recueil de données de la façon suivante : à partir d'observations menées dans un collège, lors du stage filé, nous aimerions identifier et définir des activités en classe, où le professeur d'anglais solliciterait la mémoire sémantique et la mémoire épisodique. Nous pourrions ensuite nous appuyer sur des résultats de devoirs d'élèves et ainsi voir, à travers les notes obtenues par les élèves, si le fait de solliciter les mémoires sémantique et épisodique serait bénéfique pour la mémorisation et l'apprentissage. Le professeur que nous suivons ayant trois classes de sixième, nous aurions un échantillon d'environ quatre-vingt élèves.

De plus, notre recueil de données pourrait être complété grâce à des observations et des mises en pratique de séances que nous avons menées lors du stage filé. Plus précisément, nous pourrions nous inspirer de notre propre expérience en tant que professeur stagiaire pour ainsi voir si une séance dans laquelle nous avons sollicité la mémoire épisodique et la mémoire sémantique serait bénéfique pour la mémorisation et l'apprentissage de l'élève. Ces situations concerneraient des élèves de sixième. Nous les définirons dans notre deuxième partie, qui se focalise particulièrement sur l'analyse du recueil de données.

Nous avons organisé notre travail sur les mémoires sémantique et épisodique en classe d'anglais de la manière suivante :

Nous verrons tout d'abord ce que sont la mémoire sémantique et la mémoire épisodique. Nous nous intéresserons à leur fonctionnement et au lien qui permet de les associer. Nous verrons ensuite en quoi ces deux mémoires peuvent-être des outils essentiels pour l'apprentissage à l'école. Plus précisément, nous aborderons le concept de « multiplication des épisodes » en classe d'anglais et d'enrichissement éventuel de la mémoire sémantique, afin d'étudier l'acquisition des prépositions de lieu vues en classe de sixième. Enfin, nous établirons

un lien entre les mémoires sémantique et épisodique et l'approche actionnelle en classe d'anglais. Nous nous demanderons si le travail de la mémoire sémantique et de la mémoire épisodique ne se limite pas à l'apprentissage de l'anglais en soit mais aussi à l'acquisition de compétences grâce à l'apprentissage multi-épisodique.

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

I- le fonctionnement des mémoires sémantique et épisodique

Le mot mémoire vient du grec « mnémosyne », qui signifie « le pouvoir de remémoration » (Nicolas, 2002, p.7). Selon la mythologie grecque, Mnémosyne était une déesse qui avait la faculté de tout savoir et de chanter ses connaissances. En s'unissant à Zeus pendant neuf nuits, elle donna naissance aux neuf muses de l'Antiquité, auxquelles elle transmet à chacune un domaine de connaissances précis. Ses neuf filles représentaient ainsi le savoir de la poésie épique, l'histoire, la musique, la tragédie, la danse, la poésie lyrique, le chant sacré, l'astronomie et la comédie.

La mémoire a fasciné les Grecs et a perduré comme étant la faculté la plus précieuse jusqu'à la Renaissance, ou celle-ci était vue « comme une mission mystique pour trouver des clés magiques » (Lieury, 2005, p.16). Des systèmes de codages étaient établis par des chercheurs comme pour le domaine de l'astronomie, faisant de la solution à ces codages la clé de la mémoire. Cependant, l'avancée des domaines scientifique et psychologique a tout de même remis en question la place de la mémoire. La philosophie a aussi été un domaine important pour la mémoire, notamment avec l'associationnisme anglais et Descartes. Les études sur l'entendement et le raisonnement ont entraîné pendant un temps une certaine dévalorisation de la mémoire. Descartes a même dit qu'il « n'est nul besoin de la mémoire pour toutes les sciences » (Lieury, 2005, cité dans *Cogitationes Privatae*, Descartes, 1619-1621, p.19). Il a établi une théorie selon laquelle il serait plus efficace d'apprendre par catégories et sous catégories. Cette théorie s'est avérée commune ou proche de celles des idées philosophiques empiristes de l'époque. Nous citons rapidement John Locke et son « association d'idées » tirées d'Essais concernant la compréhension humaine en 1700. Cette idée de catégorisation nous sera utile pour notre développement de la mémoire sémantique.

Ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle que des travaux et expérimentations ont été menés sur le sujet de la mémoire, afin de découvrir son fonctionnement et d'établir des théories, notamment avec Hermann Ebbinghaus qui a publié un travail expérimental dans lequel il affirmait que « nos expériences personnelles enregistrées en mémoire ne s'évanouissent pas dès qu'elles ne sont plus présentes dans notre conscience » (Nicolas, 2002, p.14). Ebbinghaus cherchait avant tout à mesurer la vitesse d'apprentissage et de réapprentissage, c'est-à-dire lorsqu'un élément a déjà été appris.

Une fois encore, les expérimentations du XIX^{ème} siècle ont été remises en cause et un nouveau mouvement, le béhaviorisme, est apparu dans la première moitié du XX^{ème} siècle. Le terme de mémoire fut alors rejeté car il était considéré « trop mentaliste » (Lieury, 2006, p.25) et

a été remplacé par le terme d'apprentissage. Le conditionnement est devenu le modèle d'apprentissage. Le russe Ivan Pavlov a d'ailleurs expérimenté le conditionnement et en a conclu que cela créait des automatismes et permettait une bonne mémorisation. Pour les behavioristes, la mémoire « est assimilée à l'habitude » (Nicolas, 2002, p.19). Elle n'a été étudiée que pour l'apprentissage et le conditionnement à cette époque.

Vers les années 1960, pendant la période appelée cognitive, l'on a découvert la complexité de la mémoire. Les études behavioristes ont été remises en cause et les travaux en psychologie ainsi que la révolution en informatique ont amené de nouveaux questionnements sur la mémoire et ont montré que celle-ci était composée d'une Mémoire à Court Terme et d'une Mémoire à Long Terme, dans lesquelles il y avait encore des mémoires différentes.

Nous avons décidé de nous focaliser sur les mémoires sémantique et épisodique pour notre sujet d'études. Tout d'abord, ces deux mémoires font partie de la Mémoire à Long Terme, et l'une de nos interrogations est de savoir comment les élèves peuvent retenir sur le long terme l'enseignement de l'anglais. Pour définir rapidement la mémoire à long terme, elle correspond à « l'acquisition, la conservation et la récupération de l'information sur le moyen et le long terme » (Meunier, 2009, p.38). Nous pouvons donc en déduire que la mémoire à court terme correspond à une mémorisation courte, « la mémoire à court terme serait caractérisée par une capacité limitée, une labilité importante de l'information et des mécanismes de récupération spécifique » (Meunier, 2009, p.23). Il est important de savoir que la mémoire à long terme n'a pas de limite de mémorisation.

Les mémoires sémantique et épisodique sont, selon le modèle de Larry Squire, un chercheur américain en psychologie et neurosciences, « des sous-systèmes de la mémoire explicite » (Meunier, 2009, p.43), faisant de la mémoire explicite une sous-catégorie de la mémoire à long terme. L'autre sous-catégorie est la mémoire implicite et comprend quatre autres sous-systèmes de mémoires que nous n'aurons pas le temps de développer.

La mémoire sémantique étant de manière simplifiée la mémoire des connaissances et du sens, le lien avec l'enseignement et l'apprentissage nous paraissait logique. La mémoire sémantique est constamment sollicitée à l'école. La mémoire épisodique est la mémoire des souvenirs. Nous aimerions nous intéresser aux liens qu'il peut y avoir avec l'approche actionnelle en classe d'anglais. Celle-ci valorisant la mise en situation des élèves en cours, la mémoire épisodique a peut-être un rôle à jouer dans l'apprentissage de l'élève.

Dans cette première partie, nous allons tout d'abord nous intéresser à la mémoire sémantique et son fonctionnement, nous verrons ensuite la mémoire épisodique et son fonctionnement. Enfin nous nous focaliserons sur le lien qui existe entre ces deux mémoires, ainsi que leur lien avec l'apprentissage.

1-1 La mémoire sémantique : mémoire de sens

Le mot sémantique vient du grec « sêmantikos », qui veut dire *qui signifie*, c'est-à-dire que le sémantisme est « relatif au sens, à la signification des unités linguistiques » (le petit Larousse illustré, 2004, p.930). Il est important de savoir que la mémoire sémantique est la mémoire qui stocke le sens des mots, des concepts et des notions. C'est elle qui permet de comprendre. Les mots en eux-mêmes, leur structure, sont stockés dans une autre mémoire appelée mémoire lexicale. Nous comprenons ainsi le phénomène « d'avoir un mot sur le bout de la langue », nous connaissons le sens mais nous avons oublié le mot qui se rattache au sens. La distinction de ces deux mémoires nous paraît importante car notre travail se focalise sur les mémoires sémantique et épisodique. Nous en déduisons donc que ce sera sur la façon dont les élèves comprennent le sens des mots, des notions et des concepts qui nous intéressera.

Ce n'est qu'en 1969 que le principe de la mémoire sémantique est découvert. Un informaticien et chercheur en Intelligence Artificielle², Ross Quillian, travaillait sur l'élaboration d'un programme informatique appelé *Teachable Language Comprehender* qui permettrait la traduction de mots en langues étrangères. Or, il s'est rendu rapidement compte de la complexité du travail dans le sens qu'un même mot peut avoir une ou plusieurs significations, et que « pour comprendre du langage, il faut savoir ce que chaque mot, chaque concept recouvre » (Lemaire, 2006, p.153). L'exemple souvent associé à cette idée est celui de la traduction du mot « pêche ». En effet, il n'aura pas la même traduction lorsque l'on parlera du fruit ou de l'activité et ce même mot recouvre donc naturellement plusieurs concepts.

Cela a donc conduit Quillian à s'interroger sur la conceptualisation des mots en mémoire, et à s'associer au psychologue Alan Collins pour comprendre le sens de cette mémorisation et de cette mémoire, la mémoire sémantique.

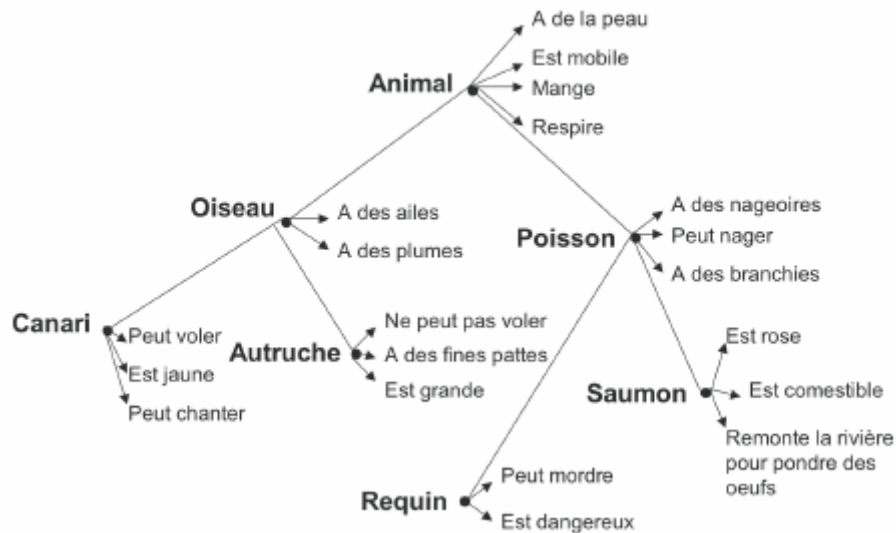
² L'intelligence artificielle est « la science de faire réaliser à des machines des choses qui demanderaient de l'intelligence si elles étaient accomplies par des êtres humains » (Minsky, 1956, cité dans Psychologie Cognitive, Lemaire, 2006, p.15)

Ils ont défini la mémoire sémantique et son fonctionnement en basant leur théorie sur trois grands principes, les deux derniers étant les plus importants pour comprendre la mémoire sémantique.

Premièrement, et nous l'avons déjà rapidement mentionné, la mémoire sémantique est différente de la mémoire lexicale. Elle ne stocke que le sens et les concepts, alors que la mémoire lexicale stocke la morphologie des mots.

Le deuxième principe sur lequel repose la mémoire sémantique, selon Collins et Quillian, est « le principe de hiérarchie catégorielle » (Lieury et al., 1996, p34). Les concepts de la mémoire sémantique se classent hiérarchiquement, de façon à ce que « les catégories s'emboîtent les unes dans les autres » (Lieury et al., 1996, p.34). Cela revient à dire que le sémantisme des mots s'organise comme une arborescence et que chaque concept est comme un nœud de cette arborescence, qui s'élargit du plus simple au plus complexe ou détaillé. Celle-ci s'accroît au fur et à mesure que l'individu intègre de nouveaux concepts. L'exemple souvent donné par Quillian et Collins est celui du canari ; le canari est un oiseau ; l'oiseau est un animal ; l'animal est un être vivant. Cela nous explique bien que les catégories s'emboîtent les unes dans les autres et créent un champ sémantique plus ou moins complexe dans la mémoire sémantique. Nous pouvons nous référer au schéma ci-dessous qui illustre parfaitement le principe de hiérarchie catégorielle.

Le dernier principe de la théorie de Quillian et Collins est le « principe de l'économie cognitive » (Lieury et al., 1996, p.34). Les propriétés propres à chaque concept sont classées avec ce concept, c'est-à-dire que chaque propriété n'est « stockée qu'une seule fois au niveau de généralité le plus élevé » (Lemaire, 2006, p.154) et cette propriété est valide pour les autres sous-concepts qui font partie du concept général. Nous reprenons l'exemple du canari pour expliciter ce principe. Un canari est jaune ; cette propriété est donc classée avec le concept de canari. Cependant, d'autres propriétés comme le bec et le plumage sont des propriétés vraies pour le canari, mais aussi pour les oiseaux en général. C'est pourquoi ces deux propriétés s'intégreront avec le concept d'oiseau. Nous pouvons là aussi nous référer au schéma ci-dessous pour intégrer le concept d'économie cognitive.



Exemple d'arborescence selon Collins et Quillian : les mots en gras sont les concepts dans lesquels sont inclus des propriétés.

Pour résumer, la mémoire sémantique est la mémoire qui permet de se souvenir des concepts, du sens des mots. Le fait de catégoriser chaque mot en concept comme dans une arborescence permet à la mémoire de n'intégrer qu'une seule fois le ou les propriétés auxquelles il se rapporte, et d'appliquer ses propriétés aux sous-concepts qui font partie du concept.

Les expériences de Collins et Quillian ont montré que l'organisation en catégories naturelles, telles que les plantes, les animaux, etc, ont facilité la mémorisation. Ils « ont suggéré que comprendre, c'est d'abord catégoriser » (Lieury, 2012, p.31).

1-2 la mémoire épisodique : mémoire des souvenirs

Le concept de mémoire épisodique a été proposé par un chercheur canadien de l'Université de Toronto, Endel Tulving, en 1972. Avant cette date, il n'existait pas de distinction entre la mémoire sémantique et la mémoire épisodique. Rappelons tout d'abord que la mémoire épisodique concerne « nos connaissances relatives à des événements personnels » (Meunier, p.39). C'est à partir des expériences et des épisodes que chacun vit que de nouvelles connaissances se construisent et s'ancrent dans la mémoire épisodique. Tulving a établi plusieurs arguments qui lui ont permis de justifier la distinction qu'il faisait entre les deux mémoires. Cette idée de distinguer deux mémoires avait déjà été introduite par le philosophe Bergson. Dans son

ouvrage Matière et Mémoire, il appelait la mémoire habitude celle qui opérait sur les représentations, et la mémoire vraie celle qui reposait sur l'action.

J'étudie une leçon, et pour l'apprendre par cœur, je la lis d'abord en scandant chaque vers ; je la répète ensuite un certain nombre de fois. A chaque lecture nouvelle, un progrès s'accomplit ; les mots se lient de mieux en mieux ; ils finissent par s'organiser ensemble. A ce moment précis, je sais ma leçon par cœur ; on dit qu'elle est devenue souvenir, qu'elle s'est imprimée dans ma mémoire. Je cherche maintenant comment ma leçon a été apprise, et je me représente les phases par lesquelles j'ai passé tour à tour. Chacune des lectures successives me revient alors à l'esprit avec son individualité propre ; je la revois avec les circonstances qui l'accompagnaient et qui l'encadrent encore ; elle se distingue de celles qui précèdent et de celles qui suivent par la place même qu'elle a occupé dans le temps ; bref, chacune de ces lectures repasse devant moi comme un évènement déterminé dans mon histoire. (Bergson, 1917, cité par Lieury, 2005, p.184)

Tulving a tout simplement pensé que lorsqu'un individu apprend un nouveau mot, il le mémorise dans un contexte propre et nouveau. Chaque fois qu'un mot est appris ou que le concept de ce mot est expérimenté par l'individu, un nouvel épisode s'ancre dans la mémoire épisodique. Reprenons l'exemple du canari. « Lorsque « canari », est appris, dans une liste, vu à la télévision (Titi et Gros Minet), dans un catalogue, lu dans un paragraphe sur la mémoire sémantique, ect., il fait l'objet d'un enregistrement spécifique qui le rend individualisé des autres contextes » (Lieury, 1996, p.36). C'est grâce au vécu et à l'expérience individuelle que la mémoire épisodique se construit. Chaque concept s'enrichit grâce aux épisodes qu'une personne vit et ces épisodes sont retenus dans la mémoire épisodique. Cela expliquerait le fait qu'un mot moins fréquent soit moins bien retenu qu'un mot plutôt commun, car les épisodes sont bien moins nombreux.

Tulving a défini la mémoire épisodique de la manière suivante, « j'ai suggéré que la mémoire épisodique est un système qui reçoit et stocke l'information concernant les épisodes ou les évènements temporellement datés, ainsi que l'espace spatio-temporel entre ces épisodes »³ (Tulving, 1992, p.21).

³ Traduction personnelle

Afin de démontrer que la mémoire épisodique était une mémoire différente de la mémoire sémantique, Tulving a mis en place une expérimentation qu'il a appelée le *modèle de l'association-reconnaissance*. Il s'est associé à Thomson, un autre chercheur dans le domaine des sciences cognitives. L'expérimentation s'est déroulée en trois étapes et les résultats ont grandement confirmé les avancements du chercheur canadien.

La première étape était une étape de mémorisation classique de mots. Les sujets devaient apprendre une liste de vingt-quatre couples de mots, comme par exemple *terre-froid, blanc-nuage*. Le but de cette première étape était que les sujets restituent les seconds mots, appelés *mots-cibles*, de chaque couple de mot. Le premier mot (*mot-indice*) servait d'indice pour se souvenir du deuxième mot.

La deuxième étape a été la plus importante car c'est elle qui a permis de mettre en action le modèle d'association-reconnaissance de Tulving. Les sujets ont reçu une feuille avec une liste de mots appelés *associants forts*, comme par exemple *chaud, blanc, ciel*. L'objectif était que les sujets mettent des mots qui leur venaient à l'esprit à côté de chaque mot *associant fort*. Une fois fait, il leur était demandé d'entourer les *mots-cibles* de l'étape que qu'ils reconnaissaient. Par exemple, les sujets avaient tendance à associer le mot *chaud* aux mots comme *soleil, froid, désert*, ou encore le mot *ciel* aux mots *bleu, nuage, soleil*. (cf : tableau page 15).

La troisième étape était appelée « test de rappel indicé » (Lieury, 2005, p.185) Les *mots-indices* de la première étape étaient imprimés sur une nouvelle feuille. Les sujets devaient de nouveau restituer les *mots-cibles* de la première étape qui étaient associés aux *mots-indices*. 63% de ces *mots-cibles* ont été restitués, comme par exemple le mot *froid* qui avait pour indice le mot *terre*, ou encore le mot *noir* qui avait été associé à *train*. (cf : tableau page 15).

Beaucoup de *mots-cibles* ont été associées aux mots *associants forts* dans la deuxième étape, c'est-à-dire 74% ; cependant, très peu ont été reconnus lorsque les sujets devaient entourer les *mots-cibles* de la première étape qu'ils reconnaissaient, c'est-à-dire seulement 24%. Le tableau ci-dessous résume le résultat de l'expérience de Tulving et Thomson.

Par conséquent, les mots appris lors de la première étape constituaient un épisode qui s'est inscrit dans la mémoire épisodique, et qui a été plus ou moins bien restitué dans la troisième étape car la capacité de la mémoire a ses limites. Les mots qui ont été associés aux mots *associants-forts* dans la seconde étape étaient, eux, inscrits dans la mémoire sémantique. Les sujets ont été capables d'associer ces mots *associants-forts* à des mots et des concepts qu'ils connaissaient déjà. Certains de ces mots étaient des *mots-cibles* mentionnés lors de la première étape. Cependant, ils ont été très peu réactivés et reconnus pendant la deuxième étape, lors du

travail de reconnaissance des *mots-cibles*, car cette étape sollicitait la mémoire sémantique, et non pas l'épisode de l'étape une ancré en mémoire épisodique. De ce fait, l'idée de Tulving qui était que la mémoire épisodique est différente de la mémoire sémantique a été confirmée. La mémoire sémantique a été sollicitée lors de l'étape d'association reconnaissance (étape 2), et la mémoire épisodique a elle été sollicitée pendant les étapes d'encodage (étape 1) et de rappel indicé (étape 3).

1 ^{re} étape Encodage	2 ^e étape Association + reconnaissance	3 ^e étape Rappel indicé
Indice-cible	Associants forts	Indice de rappel
Terre-froid	Chaud : froid, désert, soleil...	Terre : froid
Train-noir	Blanc : noir, craie, linge...	Train : noir
Blanc-nuage	Ciel : bleu, nuage, soleil...	Blanc : ...
Résultats	Cibles associées : 74% Cibles reconnues : 24%	Rappel indicé = 63%

Mise à l'épreuve du modèle d'association-reconnaissance

(D'après Tulving et Thomson, 1973)

Remarque : les productions des sujets sont signalées en italique.

(Lieury, 2005, p.184)

Les travaux de Tulving ont permis de dissocier la mémoire épisodique de la mémoire sémantique. Il a d'ailleurs ajouté que différentes zones du cerveau étaient activées en fonction de la mémoire qui est sollicitée. Il a aussi remarqué « des cas d'amnésie atteignant sélectivement l'une des deux mémoires » (Lemaire, 2006, p.136), où un patient se rappelait connaissances générales mais pas ses évènements personnels.

Néanmoins, nous allons maintenant voir que celles-ci peuvent être liées et être complémentaires. Alain Lieury s'est intéressé à l'association de ces deux mémoires et la façon dont elles fonctionnaient ensemble.

1-3 l'association de la mémoire sémantique et de la mémoire épisodique

Les théories de Tulving ont fait grande impression à l'époque et le chercheur Alain Lieury a décidé de réitérer l'expérience faite par Tulving et Thomson en 1979, tout en la modifiant quelque peu. Il pensait que les épisodes ancrés dans la mémoire épisodique pouvaient enrichir les concepts ancrés dans la mémoire sémantique. Il a suggéré que « la mémoire épisodique n'était pas indépendante mais « emboîtée » dans la mémoire sémantique » (Lieury, 2005, p.187). Il a suggéré que les mots-indices choisis par Tulving n'étaient peut-être pas assez proches de chaque concept des mots-cibles correspondants pour que les sujets les associent et les reconnaissent lors de la deuxième étape. Par exemple, l'association ciel-volcan n'était pas sémantiquement évidente. Lieury a donc créé une variante de l'expérience de Tulving et Thomson, dans laquelle les mots-indices étaient sémantiquement liés aux concepts de leur mot-cible. Reprenons l'exemple du mot-indice ciel. Lieury l'a associé au mot-cible bleu. Les sujets ont reconnu beaucoup plus facilement les mots-cibles dans la deuxième étape.

Lieury en a conclu que « l'échec à reconnaître des mots rappelés viendrait du fait que l'épisode « indice-cible » (la première étape) peut être stocké dans différentes parties du réseau sémantique » (Lieury, 2005, p.187). Lieury s'est appuyé sur l'exemple de l'épisode terre-froid. Celui-ci serait plus souvent stocké dans le réseau sémantique terre et non pas dans le réseau sémantique froid, d'où la difficulté à reconnaître ce mot lors de l'étape d'association reconnaissance.

Cette théorie d'emboîtement de la mémoire épisodique dans la mémoire sémantique a aussi permis de rejoindre la théorie de Collins et Quillian. Rappelons-nous que la mémoire sémantique est construite comme une arborescence qui contient des concepts et leurs propriétés. A partir de ses expériences, Lieury a conclu qu'un épisode compléterait le concept générique contenu en mémoire sémantique. « Par exemple, si je vois un canari orange dans un documentaire, ce nouvel épisode de « canari » est classé au niveau du concept générique « CANARI » dans l'arbre sémantique des animaux (ce qui le renforce) » (Lieury, 2012, p.40-41). Le concept de canari est enrichi et permet de comprendre qu'un canari peut être orange ou bien jaune. Plus les épisodes vont enrichir un concept, plus la mémoire sémantique sera grande. Ces épisodes que chaque individu va vivre tout au long de sa vie permettent au cerveau « d'extraire les points communs de tous les épisodes pour en faire le concept générique » (Lieury, 2012, p.41). Ainsi, nous comprenons que plus les épisodes se multiplient et s'ancrent en mémoire épisodique, plus la mémoire sémantique s'enrichit. Par conséquent, il paraît évident que la multiplication des épisodes est une méthode favorable à l'apprentissage.

Lieury a appelé cette méthode « l'apprentissage multi-épisodique » (Lieury, 1997, cité dans Mémoire et réussite scolaire, Lieury, 2012, p.41). Il a expliqué que le fait de répéter ou de visualiser à plusieurs reprises les épisodes permettrait aux élèves de retenir plus facilement les concepts. Prenons l'exemple donné par Lieury dans son livre Mémoire et réussite scolaire (2012). « Après avoir vu des dizaines d'épisodes de la série « chapeau, melon et bottes de cuir », les épisodes se mélangent pour créer un style, les épisodes se mêlent pour construire les propriétés des concepts, [...] le concept, c'est une sorte de feuillets à épisodes » (Lieury, 2012, p.42).

Par ailleurs, deux chercheurs, Jenkins et Dixon ont appuyé le fait qu'au moins six répétitions étaient nécessaires pour qu'il y ait une augmentation perceptible de la signification. La sémantique s'apprend donc à travers la répétition des épisodes qui contiennent une parcelle de sens. Il est aussi important de noter le fait qu'il ne s'agit pas de répétitions lexicales, qui elles concernent un apprentissage par cœur. Ce sont les situations de chaque épisode qui permettent de comprendre le sens de tout concept.

Nous pouvons ainsi nous interroger sur la façon dont la classe d'anglais peut elle aussi se composer de « feuillets à épisodes » (Lieury, 2012, p.42). En quoi peut-on exploiter les mémoires sémantique et épisodique en classe d'anglais et comment ?

II- mémoires sémantique et épisodique, un outil essentiel pour l'apprentissage en classe d'anglais

Nous avons l'occasion depuis le mois de novembre d'observer des classes de sixième. Notre stage, qui se déroule au Collège Georges Gironde de Segré (Maine-et-Loire), nous a permis de nous focaliser sur des points spécifiques d'observations en rapport avec la mémoire sémantique et la mémoire épisodique. C'est ainsi que nous avons remarqué que le professeur était attentionné et attentif envers ses élèves et leur acquisition de l'anglais. Les outils pédagogiques qu'il utilise sont choisis de manière stratégique afin de favoriser l'apprentissage des élèves. La sollicitation de la mémorisation est essentielle à ses yeux, ce qui nous a permis d'identifier plusieurs activités qui faisaient appel à la mémoire sémantique et à la mémoire épisodique. La multiplication de concepts ou de notions à travers des épisodes nous est apparue essentielle en classe de sixième. En effet, cela conforte les élèves, entraîne des automatismes et permet une mémorisation plus facile.

2-1 la multiplication des épisodes en classe d'anglais

La mémoire est nécessairement liée à l'École et à l'acquisition des connaissances de manière générale. Une personne qui ne retient pas, qui ne mémorise pas ce qu'il apprend à l'école n'accroîtra pas ses connaissances. Afin de répondre au mieux notre problématique, nous avons choisi d'observer, lors de notre stage, l'acquisition de points spécifiques concernant la langue anglaise, grâce à la multiplication d'épisodes qui comprenaient la même notion que les élèves étaient en train de voir.

Nous avons observé le déroulement de plusieurs séances dans trois classes de sixièmes et nous avons plus précisément focalisé notre attention sur la mémorisation de notions en anglais chez les élèves. La tâche finale de la séquence dans laquelle s'ancraient les séances observées était la suivante : « Tu souhaites te rendre chez un ami mais tu es perdu. Imagine une conversation téléphonique pour qu'il t'aide à te repérer dans la ville et te retrouve ». L'objectif linguistique majeur de cette séquence concernait l'acquisition des prépositions de lieux en anglais.

Nous avons observé la façon dont le professeur a introduit les prépositions :

Le professeur a choisi de mettre en scène une petite figurine (un dinosaure vert appelée Nessie) et de la placer dans différents endroits dans la salle de classe. Au même moment, le professeur disait en anglais où se situait Nessie, tout en insistant sur la prononciation des prépositions. Par exemple: «Nessie is on the table », «Nessie is in Tanguy's bag », «Nessie is in front of Jeanne's pencil case ». Nous avons rapidement remarqué que le fait d'utiliser des éléments de la salle de classe a permis que les élèves soient très attentifs et amusés par le cours. Cette première activité introductrice a permis que les élèves soient acteurs et donc actifs en classe. L'idée de considérer la figurine Nessie comme « personnage » à part entière dans la classe a été une façon ludique de présenter les prépositions de lieu sans pour autant effrayer les élèves par rapport à l'objectif final de comprendre le fonctionnement de ces prépositions et de les mémoriser.

Afin que les élèves parlent anglais rapidement, le professeur les a ensuite mis en action en leur demandant où était Nessie :

«- Mathys, where is Nessie?

-Nessie is next to my copybook. »

«- Flore, where is Nessie now?

-Nessie is under my chair. », ainsi de suite, dans les trois classes de sixièmes.

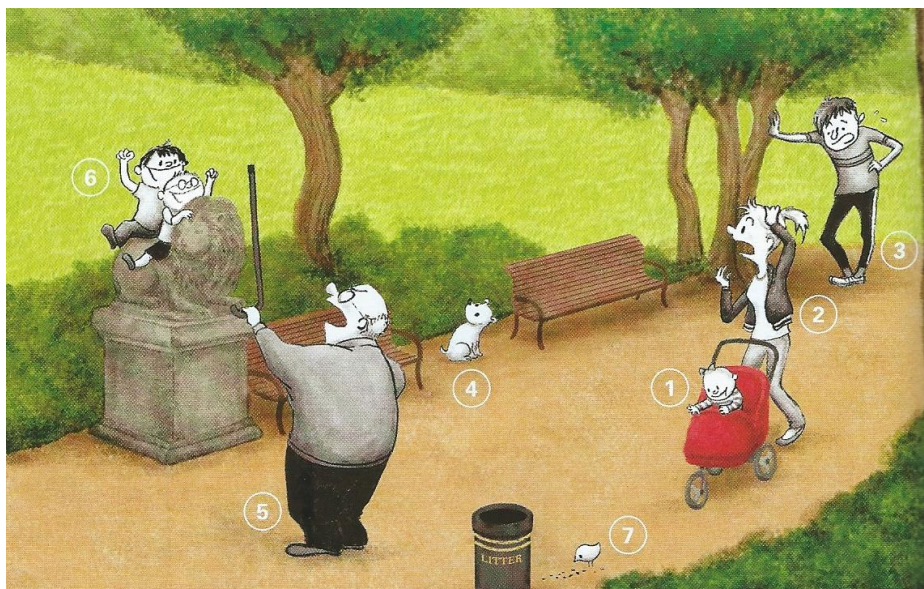
Ces deux premières activités ont permis de solliciter la mémoire épisodique des élèves. En effet, ces épisodes ont été marquants pour les élèves car ils étaient en action pendant le cours, cela leur a permis de se souvenir facilement de ces épisodes. Ils ont, de plus, découvert les prépositions de lieu ainsi que leur prononciation dans la langue anglaise.

Mais comment les élèves vont-ils être amenés à retenir sur le long terme, par la suite ? Les deux activités introductrices ne suffisent pas pour que tous les élèves retiennent. Il est même fort possible que peu d'entre eux aient retenu le fonctionnement des prépositions de lieu et leur prononciation, d'autant plus que les personnes d'une même classe ne retiennent pas à la même vitesse. En réalité, ce sont principalement la mémoire à court terme et la mémoire épisodique qui ont été sollicitées lors de ces deux activités. Le nombre d'épisodes retenus en mémoire épisodique n'a pas été assez important pour permettre une mémorisation sémantique des prépositions de lieu. Les élèves n'étaient pas encore capables de comprendre ni de manipuler correctement ces prépositions de lieux. De plus, nous avons observé quelques minutes après les deux activités que certaines prépositions avaient déjà été oubliées. C'est ainsi que nous en avons conclu que la mémoire à court terme avait été sollicitée lors de ces deux activités. Rappelons que la mémoire à court terme « serait caractérisée par une capacité limitée, une labilité importante de l'information et des mécanismes de récupération spécifique » (Meunier, 2009, p.23). Elle « subit

un oubli en quelques secondes » (Lieuury, 2012, p.75) et sa capacité se limite en règle générale au nombre de sept mots ou bien sept chiffres ou bien sept noms, selon ce qui est mémorisé.

Afin d'automatiser la prononciation et de retenir chaque préposition ainsi que son sens, le professeur a mis en place une nouvelle activité. Par différents gestes qu'il a attribués à chaque préposition, il a fait répéter la classe entière plusieurs fois chaque préposition en même temps que chaque geste, afin d'automatiser la prononciation et de retenir. Les élèves devaient mémoriser non seulement la préposition mais aussi son concept, c'est-à-dire sa signification et la nuance avec les autres prépositions. Par exemple, « next to » était associé au geste de la main sur le côté, « in front of » correspondait à la main devant le visage, « behind » au mouvement du pouce vers l'arrière, ainsi de suite. Le professeur a d'abord prononcé les mots en même temps que les élèves puis les a laissé les prononcer seuls alors que l'enseignant continuait de répéter les gestes pour les guider. Les élèves ont commencé à comprendre la signification de chaque préposition. Cette activité plus scolaire constitue elle aussi un nouvel épisode qui présente les prépositions de lieu en anglais. Il y a, encore une fois, eu répétition. Les prépositions de lieu ont été de nouveau abordées, dans un contexte plus scolaire.

L'activité suivante que le professeur a mise en place pour mémoriser les prépositions s'est déroulée de la façon suivante : au tableau, il a affiché l'image ci-dessous (2011, p.30).



Extrait du livre New Enjoy, 2011, p.30

A partir de cette image, le professeur posait des questions aux élèves pour que ceux-ci ré-exploitent les prépositions. Par exemple: where is the bird? Where are the children?

Les élèves répondaient oralement. Afin qu'ils puissent aussi acquérir la formation de phrases interrogatives dites ouvertes⁴, le professeur a ensuite demandé que l'élève qui répondait à la question pose ensuite une nouvelle question à un camarade de la classe. Le vocabulaire nécessaire à l'activité avait déjà été vu en amont, au début de la séquence.

Cette troisième activité a constitué un nouvel épisode qui a fait partie de ce qu'Alain Lieury appelle « la multiplication des épisodes ». Les prépositions de lieux ont de nouveau été abordées, de manière différente, dans un contexte différent de celui des trois premières activités.

La diversité des activités dont nous parlons peut constituer un apprentissage multi-épisodique qui permet de consolider l'apprentissage et la mémorisation des élèves. Le professeur revient continuellement sur la nouvelle notion que les élèves apprennent. Il crée de nouveaux épisodes qui marquent les élèves afin qu'ils mémorisent avec plus de facilité, car il est vrai « qu'un évènement marquant facilitera le stockage permanent » (Bragdon & Gamon, 2006, p.39).

Dans l'idée que les élèves travaillent seuls et à l'écrit, le professeur a distribué une trace écrite à remplir (voir bas de page 19), basée sur les mêmes activités que les trois précédentes. Ce travail écrit a constitué une activité en elle-même, permettant de revoir à nouveau, et sous un nouvel angle, les prépositions en anglais. Cela a notamment permis que les élèves prennent conscience de la différence entre la graphie et la phonie anglaise. C'est un point que beaucoup d'apprenants français ont du mal à acquérir en début d'apprentissage, en raison des différentes prononciations associées aux mêmes lettres en anglais. Le professeur a pris le temps d'étudier avec les élèves le document ci-dessous présentant les prépositions de lieu (les dessins avec la souris et les prépositions écrites). Il a attiré l'attention des élèves sur l'orthographe de chaque préposition et a insisté sur l'idée que la prononciation pouvait parfois être différente de la graphie. Il a notamment insisté sur « behind » et « between ». Ce sont en effet les deux prépositions qui ont été les moins faciles à assimiler en ce qui concerne l'orthographe.

⁴ En langue anglaise, nous appelons phrases interrogatives ouvertes « les questions qui sont introduites par un mot interrogatif ; il s'agit soit d'un mot commençant par WH- [...] soit de *how* » (Larreya & Rivière, 2005, p.267).

BOOK 2 lesson 1

In the park..

The little girl is the pram.'s happy

The children are the statue.'re excited.

The old man is the statue's very angry.

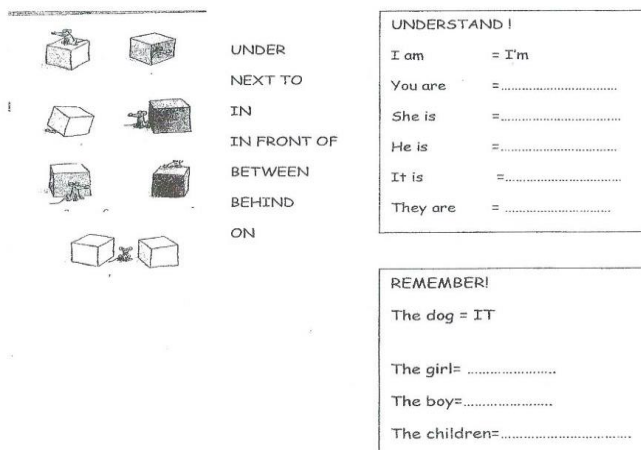
Where's the bird?

It's

The babysitter

The dog

The jogger



UNDER
NEXT TO
IN
IN FRONT OF
BETWEEN
BEHIND
ON

UNDERSTAND I
I am = I'm
You are =
She is =
He is =
It is =
They are =

REMEMBER!
The dog = IT
The girl =
The boy =
The children =

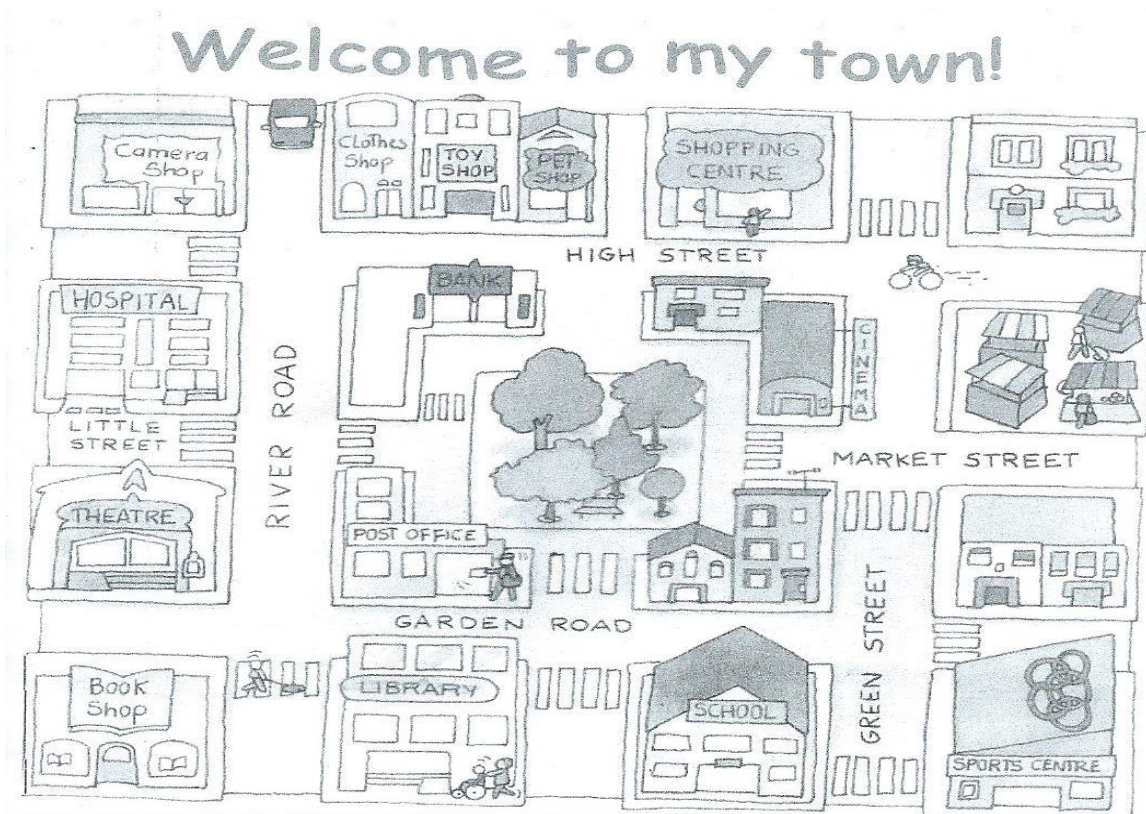
Trace écrite donnée aux élèves par le professeur

Le 21 novembre 2014

La séquence dans laquelle s'est intégrée la leçon des prépositions de lieu a duré une quinzaine de jours durant lesquels le professeur a aussi introduit un rituel qui permettait de revoir en classe entière les prépositions. La petite figurine qui avait été utilisée pour introduire cette nouvelle notion était réutilisée pour le rituel, de la même façon. Le professeur plaçait Nessie quelque part dans la classe et les élèves devaient dire où elle était. Le professeur a créé une motivation pour que les élèves apprennent et mémorisent les prépositions de lieu.

Le dernier épisode que nous avons observé en stage et qui mettait en avant les prépositions de lieu a été le suivant : le professeur a affiché un plan de ville au tableau. Afin de montrer à quoi devrait ressembler la production de la tâche finale, l'enseignant a mis en place un jeu dans lequel les élèves devaient identifier l'endroit où le professeur était après avoir donné un coup de téléphone. « Tanguy I've got a problem, so can you pick me up and take my bag. I'm waiting for you, meet me between the theatre and the hospital » (le professeur, 5/12/14). L'élève interrogé devait venir indiquer sur la carte affichée au tableau où était le professeur. C'est ensuite quelques élèves qui ont dû faire deviner à la classe où ils étaient. Par exemple, « Hello, I'm Hugo; I am next to the library, where can I meet you? », ou bien « Hello, I am Pauline; I am

between the theatre and the hospital, can you pick me up? », ainsi de suite. Cette activité a de nouveau mis les élèves en action, ils se sont pleinement sentis impliqués et concernés car ils étaient mis en position d'acteurs au sein de la classe. De ce fait, cette activité s'est aussi ancrée dans la mémoire épisodique. De plus, cette activité est arrivée en fin de séquence. Nous avons observé qu'à ce moment précis, beaucoup d'entre eux avaient acquis le fonctionnement des prépositions de lieu en anglais, bien qu'il persiste encore des oublis.



Plan de la ville « Welcome to my town » donné par le professeur

Le 5 décembre 2014

2-2 en quoi les épisodes ont-ils permis d'enrichir la mémoire sémantique ?

La multiplication des épisodes qui ont permis de mettre en avant les prépositions de lieu en anglais a été mise en place lors de cette séquence. C'est à travers plusieurs activités que les élèves ont été amenés à comprendre et acquérir les prépositions. Souvenons-nous de la théorie de Collins et Quillian vue dans la première partie. Ils suggèrent que la mémoire sémantique se construit comme une arborescence dans laquelle les concepts et les notions sont classés en fonction de catégories naturelles.

Nous avons observé en stage que le professeur catégorise constamment ce qu'il enseigne aux élèves, que ce soit le vocabulaire, des constructions verbales ou des structures syntaxiques. Il en a été de même pour les prépositions de lieux. Sans s'attarder sur la nature grammaticale et sur la fonction des prépositions, le professeur a expliqué aux élèves que les prépositions de lieu avaient toutes la même utilité et qu'elles s'utilisaient toutes de la même façon : elles servent à se repérer dans un endroit, dans l'espace, comme en français. On les emploie juste après le verbe et juste avant le nom. Cette catégorisation a permis aux élèves d'organiser leurs idées et de saisir plus ou moins aisément leur fonctionnement.

Rappelons-nous maintenant le lien entre la mémoire sémantique et la mémoire épisodique. Lieury a amené l'idée que les concepts génériques se construisent à partir de situations singulières qui comportent des analogies. Ainsi, nous comprenons que les activités qui ont permis d'aborder les prépositions de lieu ont pu constituer des épisodes. Ces épisodes ont-ils permis la généricité des prépositions de lieu dans la mémoire sémantique des élèves ? En quoi ont-ils permis d'enrichir la mémoire sémantique ?

Nous avons décrit six activités différentes qui mobilisaient les prépositions de lieu. La première activité mettait en scène Nessie, la petite figurine verte. Grâce à la mise en action des élèves pendant cette première activité, ils ont découvert les prépositions de lieu en anglais. Le professeur a créé une situation dans laquelle chacun pourrait être amené à se retrouver, et surtout, les élèves étaient aussi des outils pédagogiques pour travailler les prépositions. Nessie s'est retrouvée sur la tête de tel élève, puis dans la trousse d'un autre, ainsi de suite. Beaucoup d'élèves se sont souvenus le cours suivant de Nessie et de l'activité. Nous avons donc eu un premier épisode ancré en mémoire épisodique.

La deuxième activité était très similaire à la première, elle en découlait et s'est déroulée juste après la première activité. Nos observations de l'attitude des élèves face à ces deux activités nous ont amenés à supposer que la deuxième activité constituait aussi un nouvel épisode en mémoire épisodique. Pour reprendre l'image du « feuilleton à épisodes » de Lieury (Lieury, 2012, p.42), les deux premiers épisodes ont entamé le début d'un « apprentissage multi-épisodique » (Lieury, 2012, p.42).

Pendant l'activité suivante qui traitait les prépositions de lieu, le professeur a associé des gestes à chaque préposition pour mémoriser les mots et aussi leur prononciation. Une fois de plus, les élèves étaient acteurs du cours, c'était à eux de répéter chaque préposition en fonction du geste. C'est lors de cette activité que les élèves ont commencé à comprendre de manière plus

automatique et plus rapide la signification de chaque préposition. Ce nouvel épisode a permis aux élèves d'aborder les prépositions dans un contexte différent des deux premières activités ci-dessus.

L'activité suivante s'est faite avec l'image extraite du livre *New Enjoy* (voir ci-dessus p.20). A nouveau, les élèves ont pu aborder les prépositions de lieu dans un contexte différent, avec des personnages différents et un vocabulaire lui aussi différent. Nous pouvons aussi penser que cette activité a pu constituer un nouvel épisode en mémoire épisodique. Cependant, cette activité plus classique nous a paru moins marquante que les trois premières, lorsque les élèves parlaient davantage et étaient davantage mobilisés pour le déroulé du cours. L'apprentissage des prépositions a tout de même été enrichi et solidifié, bien que cette activité ait pu ne pas constituer un épisode en mémoire épisodique. L'activité n'a pas marqué les élèves autant que les autres activités. Nous avons d'ailleurs pu remarquer que certains élèves avaient presque acquis toutes les prépositions à ce stade.

La dernière activité a non seulement permis de mettre les élèves dans un contexte encore différent de ceux des précédentes activités mais aussi de les mettre dans une situation davantage proche de la réalité. Autrement dit, les élèves ont été mis dans une situation de la vie quotidienne, qu'ils seraient à même de pouvoir éventuellement un jour rencontrer, avec un ami ne parlant pas français ou dans une ville étrangère. Cette activité de repérage dans une ville a créé un nouveau contexte d'apprentissage pour les prépositions de lieu. Les élèves étaient totalement acteurs de l'activité. En effet, après avoir vu comment procéder grâce à l'exemple du professeur, ce sont eux qui ont construit, du début à la fin, l'activité. Les élèves étaient de nouveau attentifs et volontaires pour participer et poser leur devinette au reste de la classe. Cette activité dynamique a constitué un nouvel épisode dans la mémoire épisodique. Par la motivation plus ou moins marquée des élèves, nous avons remarqué que l'idée de mettre en scène une activité de la vie courante entraînait la mémorisation de l'épisode de manière plus efficace.

Rappelons aussi que le professeur a mis en place un rituel en début de chaque cours, pendant la séquence, avec la petite figurine Nessie. Chaque rituel n'a pas entraîné de nouvel épisode mais cela a tout de même permis aux élèves de bien acquérir les prépositions de lieu, notamment pour les élèves les plus en difficulté. Des automatismes se sont créés. Cela nous permet de faire écho à la conception de la mémoire épisodique de Tulving selon laquelle plus un mot est répété ou entendu plusieurs fois, plus celui-ci sera retenu.

La multiplication des activités qui ont mis en valeur les prépositions de lieu ont constitué un « apprentissage multi-épisode » (Lieury, 2012, p.42). Chaque activité a permis aux apprenants d'aborder les prépositions de lieux dans des contextes bien différents, qui ont fait

appel aux descripteurs et capacités du bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010. Les élèves devaient être capable de « comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets pour réaliser une tâche : consignes, expressions familières de la vie quotidienne, présentations, indications chiffrées, récits... » (B.O n°9 du 30 septembre 2010, p.1). Les épisodes ancrés en mémoire épisodique ont permis aux élèves d'aborder les prépositions de lieu sous différents aspects. Cela les a conduits à comprendre de manière générale comment fonctionnent les prépositions de lieu. Nous avons ainsi été amenés à supposer que ces épisodes permettaient un ancrage dans la mémoire sémantique. Le concept de prépositions de lieu en anglais aurait été généralisé en mémoire sémantique.

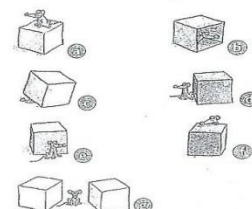
2-3 évaluations des acquisitions des prépositions de lieu

Cependant, comment vérifier notre hypothèse ? Dans le but de répondre au mieux à la problématique et à la question centrale, nous nous sommes procuré des devoirs que les sixièmes ont fait environ trois semaines après la fin de la séquence que nous avons observée. Grâce à un échantillon de 78 élèves, nous avons comparé l'apprentissage des prépositions de lieu à l'apprentissage de vocabulaire que les élèves ont vu lors de la séquence. Le professeur ne s'est pas autant attardé sur le vocabulaire et sur sa « multiplication des épisodes », que pour les prépositions de lieu. Le vocabulaire a servi d'outil pour les activités sollicitant les prépositions de lieu. Cependant, il a été moins revu en classe entière, les élèves devaient le retravailler chez eux, en guise de travail à la maison.

Dans un premier temps, les élèves devaient indiquer le placement d'une souris par rapport à un cube dans l'espace:

1) Lexique : je sais indiquer l'emplacement _____ /3,5

a. B..... c.....
 d..... e..... f.....
 g.....



Dans un deuxième temps, les élèves devaient retrouver le mot correspondant à l'image :



Après avoir étudié les résultats de chaque exercice, nous avons réalisé que le premier exercice de restitution des prépositions avait été mieux réussi que le deuxième exercice, où les élèves devaient écrire du vocabulaire. Dans le but d'être les plus précis possibles, nous avons calculé les résultats de chaque exercice sur la note de cinq.

	<u>Exercice 1 : les prépositions de lieu</u>	<u>Exercice 2 : le vocabulaire de la ville</u>
Elèves ayant eu entre 3,5/5 et 5/5	67%	22%
Elèves ayant eu entre 3/5 et 1.5/5	18%	52%
Elèves ayant eu entre 1/5 et 0/5	15%	26%

Tableau récapitulatif des résultats du devoir des sixièmes

(16.12.14)

Les résultats nous indiquent clairement une acquisition des prépositions plus marquée, comparé au vocabulaire de la ville. Les deux tiers de la classe ont eu de bons résultats (entre 3,5 et 5/5) pour la restitution des prépositions de lieu, alors que la moitié de la classe a eu des résultats moyens pour l'acquisition du vocabulaire (entre 3 et 5/5).

La façon dont un enseignant procède pour l'apprentissage de ses élèves nous paraît donc primordiale. Cependant, notons aussi que le professeur a consacré beaucoup plus de temps à l'apprentissage des prépositions de lieu que le vocabulaire de la ville. Nous remarquons que l'apprentissage des prépositions de lieu a plutôt été efficace. Le vocabulaire de la ville n'a pas

été autant retenu. Lors de cette séquence, le professeur a approfondi l'apprentissage des prépositions de lieux, notamment grâce à la multiplication des épisodes. Le vocabulaire a aussi été vu et travaillé en classe, mais de manière moins redondante. De plus, nous n'avons pas observé d'activité où la mémoire épisodique était sollicitée pour acquérir le vocabulaire. Ainsi, nous pensons que la mémoire sémantique et la mémoire épisodiques sont favorables à l'apprentissage de l'anglais. Néanmoins, afin de répondre totalement à la problématique, nous aurions pu envisager de poser deux situations d'apprentissage de lexique, avec une répartition égale du temps. La première ferait appel à la mémoire épisodique alors que la seconde ne le ferait pas. Nous serions dans ce cas davantage en mesure de répondre de façon plus précise à notre questionnement.

III- Mémoires sémantique et épisodique dans l'approche actionnelle

L'approche actionnelle est définie selon le CECRL⁵ comme la perspective d'apprentissage des langues à privilégier dans le secondaire.

Elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL, 2001, p.15).

L'approche actionnelle privilégie l'approche par compétences, c'est-à-dire « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL, 2001, p.15). Elle vise avant tout la mise en action des élèves dans des situations auxquelles ils pourraient faire face dans la vie quotidienne et où ils devraient être capables de mobiliser leurs connaissances. Philippe Perrenoud, professeur à l'Université de Genève définit l'approche actionnelle comme « une tentative de moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser » (Perrenoud, n.d, p.2). Dans le cadre de nos recherches, nous pouvons donc nous demander en quoi la mise en action des élèves peut être en lien avec la mémoire épisodique et en lien avec la mémoire sémantique.

3-1 mémoire épisodique et mise en action des élèves en cours de langue

La mise en action des élèves est primordiale dans l'approche actionnelle. Les élèves devenant acteurs du cours d'anglais, ils sont conduits à mobiliser leurs compétences et connaissances acquises auparavant et en cours d'acquisition afin de les accroître, dans le but d'atteindre un ou plusieurs objectifs fixés par des « tâches ». « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL, 2001, p. 16). L'acquisition de ces compétences abordées dans une séquence est

⁵ CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

directement liée aux expériences que chaque élève vit en classe, et « l'approche actionnelle prépare les apprenants aux défis auxquels ils devront faire face, quand ils utiliseront la langue en dehors de la classe » (Pluskwa, Willis D, Willis J, 2003, p. 214). Ces défis cités précédemment vont correspondre à des expériences que les élèves vivent pendant les cours d'anglais. L'apprentissage de la langue selon l'approche actionnelle saurait suivre la logique suivante :

- 1- comprendre pour agir : se représenter l'action à travers la situation, les interlocuteurs, le contexte...
- 2- et agir pour comprendre : c'est à travers l'action que je me rends compte de ce que j'ai compris et de ce que je n'ai pas compris.
- 3- produire pour donner sens à l'action en se faisant comprendre : si ma « production » n'est pas « understandable » par l'autre, je me rends compte qu'il peut y avoir des choses que je n'ai pas comprises et qui doivent faire l'objet d'un nouvel apprentissage. (Bourguignon, 2003, p.59).

Les expériences que les élèves vivent à travers l'approche actionnelle peuvent être directement liées à la notion de mémorisation d'épisodes. En effet, lorsqu'ils accomplissent une action ou lorsqu'ils ont un objectif à atteindre, les élèves vont vivre plusieurs expériences. Nous pouvons ainsi assimiler ces expériences aux feuillets qui constituent un ensemble en mémoire épisodique, comme le dit le chercheur Alain Lieury. L'acquisition des connaissances sera ainsi liée à l'expérience que les élèves vont vivre et à leur mise en action. Ces expériences se rapprochant au plus près de ce qu'un locuteur peut être amené à vivre dans diverses situations de son existence, les élèves seront sûrement davantage marqués par le cours d'anglais et cela entraînera la mémorisation en mémoire épisodique de certaines activités, mais aussi de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Nous avons observé lors de la séquence en stage, que les activités les mieux retenues par les élèves étaient celles où ils étaient mis en action et où ils devaient travailler seuls, c'est-à-dire sans l'intervention du professeur, afin de répondre au mieux à la consigne de l'activité. Rappelons-nous les deux premières activités où les élèves devaient dire où se situait Nessie dans la salle de classe. Les élèves ont beaucoup apprécié le caractère ludique de l'activité. Ils se sont sentis impliqués et ont participé au maximum. Même s'il est vrai que dans la vie quotidienne, une personne ne sera pas à la recherche d'une petite figurine comme Nessie, il est très probable que chaque élève se retrouvera dans une situation similaire. Ces deux activités les ont beaucoup marqués. Nous avons observé la semaine suivante le comportement des élèves, c'est-à-dire que nous avons prêté attention à leur mémorisation de ces deux activités. Nous nous sommes rendu

compte que même s'ils ne se souvenaient pas de toutes les prépositions de lieu, ils se sont souvenus de Nessie et des deux activités. Nous avons par ailleurs pu entendre des élèves dire « Ah tiens ! C'est Nessie ! », en désignant la petite figurine qui était sur le bureau du professeur. Cependant, si les élèves se sont souvenus de Nessie, ils n'ont pas nécessairement et totalement mémorisé les prépositions de lieu. Pour ce faire, nous envisageons l'idée que c'est la multiplication des épisodes qui va permettre aux élèves de mémoriser dans leur mémoire sémantique les prépositions de lieu ainsi que le travail proposé par le professeur.

Ces deux activités que nous venons de mentionner n'ont pas été les seules qui ont permis de mettre les élèves en action. Nous avons parlé dans notre deuxième partie de la multiplication des épisodes. Il y a eu multiplication des épisodes pour que les élèves apprennent les prépositions de lieu dans la classe d'anglais. En effet, plusieurs activités qui faisaient appel à l'emploi des prépositions de lieu ont permis de mettre en action les élèves. Le recueil de données que nous avons exploité nous a permis de comprendre que la mise en action des élèves en classe d'anglais pouvait favoriser leur mémorisation. Les élèves ont pu aborder les prépositions de lieu grâce à des situations et des contextes différents. Le professeur a mis en place plusieurs activités dans lesquelles il « reliait les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école » (Perrenoud, n.d, p.3). En effet, rappelons-nous que les élèves ont été mis dans des situations de la vie quotidienne, notamment lorsqu'ils ont dû jouer la situation d'une personne au téléphone qui était perdue dans la ville. Les élèves ont mobilisé leurs connaissances afin de pouvoir agir dans une situation qui faisait appel aux prépositions de lieu. Ces activités ont constitué des épisodes en mémoire épisodique, menant ainsi à un apprentissage dit « multi-épisodique ».

(cf : voir 2-1 et 2-2). Nous sommes donc amenés à penser que l'acquisition des connaissances est en partie liée aux expériences que vivent les élèves en classe d'anglais. « Le feuilleton à épisodes » mentionné par Lieury (Lieury, 2012, p.42) marque une mémorisation en mémoire épisodique. La singularité de chaque activité a permis un ancrage en mémoire épisodique, et encore plus avec les activités où les élèves étaient mis en action. Les élèves ont répondu à des objectifs que le professeur avait posés, par l'intermédiaire de tâches. « Le rôle des tâches communicatives consiste à fournir un cadre interactionnel permettant à l'apprenant de construire des compétences langagières adaptées à des situations de communication authentique » (Griggs, 2003, p. 83).

3-2 mémoires sémantique et épisodique et approche par compétences

Le but de la séquence était que les élèves acquièrent les prépositions de lieu. La mise en action des élèves dans différents contextes leur a tout d'abord permis de prendre connaissance des prépositions de lieu, puis ensuite de les comprendre, pour enfin être capable de les utiliser. La mémoire épisodique a, comme nous l'avons mentionné dans notre deuxième partie, été mobilisée à plusieurs reprises lors d'activités différentes. A partir du principe que le chercheur Alain Lieury a appelé « multiplication des épisodes », les élèves ont abordé les prépositions de lieu. Le professeur a mis en place différentes situations qui faisaient appel à ces prépositions de lieu et qui mettaient les élèves en action. Chaque épisode a permis que la mémoire épisodique s'enrichisse. Nous nous souvenons que la répétition de notions ou de concepts dans différents épisodes permet un passage de la mémoire épisodique à la mémoire sémantique de ces concepts. En effet, les élèves vont être amenés à rencontrer plusieurs fois les prépositions de lieu. Comme l'a prouvé Tulving, chaque mot ou concept de mot s'apprend dans un contexte particulier qui s'inscrit dans la mémoire épisodique. L'individu va se souvenir du contexte dans lequel il a appris le mot. Plus ce mot sera répété dans différentes expériences qui comporte des analogies que les élèves perçoivent, plus il deviendra commun. « Les épisodes vont se mélanger pour créer un style, les épisodes vont se mêler pour construire les propriétés des concepts » (Lieury, 2012, p.42). De ce fait, chaque épisode va permettre ensuite de compléter la notion ou le concept ou même le mot dans la mémoire sémantique qui elle retient ce qui est générique, encyclopédique. Ainsi, les prépositions de lieu qui ont été répétées pendant la séquence se sont finalement ancrées dans la mémoire sémantique et elles sont devenues un savoir non plus situationnel et contextuel mais un savoir généralisé. Un processus de mémorisation a été mis en route tout au long de la séquence, et une relation entre la notion d'action et la notion d'apprentissage s'est établie.

Des expériences analogues ont peut-être aussi permis de solliciter et de développer des compétences, c'est-à-dire des capacités d'agir en situation que tout être humain est en mesure de posséder. En suivant ce processus, nous sommes amenés à nous demander si les compétences sollicitées dans différentes activités se sont ancrées en mémoire sémantique. Peter Griggs compare la méthode d'apprentissage de l'approche actionnelle au « learning by doing » (Griggs, 2003, p.85). « La réalisation d'actions aboutit à l'appropriation graduelle des savoir-faire sous-jacents, permettant d'accomplir ultérieurement les mêmes types d'action de manière plus efficace. » (Griggs, 2003, p.85). Le « savoir-faire » employé par Griggs est une des compétences qui est définie par le CECRL comme une compétence générale, plus précisément, « L'usage

d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. » (CECRL, 2001, p.15).

Jean-Jacques Richer affirme « qu'en sciences de l'éducation, une compétence fait au minimum référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Richer, 2003, p.35). Nous avons pu observer pendant notre stage que les diverses activités qui mettaient en action les élèves pouvaient permettre de développer plusieurs compétences. Ces compétences pourraient être directement liées à la mémoire sémantique en ce que :

Les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. En retour, la participation à des événements de communication (y compris bien sûr, ceux qui visent l'apprentissage de la langue) a pour conséquence l'accroissement des compétences de l'apprenant à moyen et à long terme. (CECRL, 2001, p.82).

Les compétences étant nombreuses, celles-ci pourraient s'organiser en catégories et sous-catégories, selon le principe de mémoire sémantique. En effet, nos recherches nous ont permis dans notre première partie de comprendre le fonctionnement de la mémoire sémantique. Les compétences vont s'organiser comme une arborescence et chaque compétence inclura éventuellement des « sous-compétences ». Ces compétences sont en quelque sorte des « concepts d'action » compris par les élèves, dont ils mémorisent le sens et le fonctionnement. Chaque situation vécue s'ancrerait dans la mémoire épisodique. Les élèves rencontrent plusieurs fois les compétences dans différentes situations, ce qui permettrait aux compétences de devenir des « concepts d'action » qui s'ancrent en mémoire sémantique. Tout comme pour les prépositions de lieu, les différents épisodes qui mobilisent les mêmes compétences vont faire ressortir les mêmes propriétés propres aux compétences. Ces propriétés vont s'ancrer dans la mémoire sémantique. Plus les compétences seront vues en classe, plus elles deviendront communes et assimilées par les élèves.

Les élèves ont abordé en début de séquence les prépositions de lieu pour ensuite être capable de les utiliser en situation. Afin de pouvoir répondre à la tâche finale (cf : « Tu souhaites te rendre chez un ami mais tu es perdu. Imagine une conversation téléphonique pour qu'il t'aide à te repérer dans la ville et te retrouve ») les élèves devaient connaître ces prépositions mais aussi acquérir des compétences requises et solliciter celles qu'ils avaient déjà acquises précédemment.

La troisième activité permettait que les élèves associent chaque préposition à un geste du professeur. La gestuelle établie par le professeur demandait que les élèves reconnaissent chaque geste, qui était associé au sémantisme de chaque préposition. Étant donné la correspondance sémantique des gestes entre le français et l'anglais, les élèves n'ont pas eu de mal à travailler lors de cette activité. Nous comprenons que la compétence de savoir socio-culturel était ici importante. Cette compétence se rapporte notamment au « langage du corps » (CECRL, 2001, p.83) et concerne « la connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socio-culturelle de l'utilisateur/apprenant. » (CECRL, 2001, p.83).

C'est par l'apprentissage des prépositions de lieux que les élèves ont été amenés à exploiter cette compétence et à l'acquérir en mémoire sémantique. Nous avons aussi remarqué après cette activité que le professeur réutilisait de temps à autre les mêmes gestes afin que les élèves se rappellent l'association geste/préposition de lieu. De ce fait, la compétence consistant à utiliser le « langage du corps » a été vue par les élèves plusieurs fois permettant ainsi une répétition. C'est pourquoi nous sommes amenés à penser que cette compétence s'est inscrite en mémoire sémantique. Le professeur a, plusieurs fois, répété les gestes associés aux prépositions de lieu, permettant ainsi une multiplication épisodique et un ancrage en mémoire sémantique. Nous pouvons rattacher cet exemple au feuilleton à épisodes. Chaque épisode va compléter l'idée générique contenue dans cette compétence. Les élèves vont comprendre qu'il y a des points communs dans chaque épisode. Ces points communs vont être ce qui va permettre que les élèves comprennent le sens général de la compétence travaillée pour ensuite la mémoriser en mémoire sémantique.

La séquence mise en place par le professeur permettait que les élèves développent des compétences générales mais aussi des compétences langagières beaucoup plus précises. En effet, le cours d'anglais a amorcé l'apprentissage des prépositions de lieu mais aussi de certaines compétences faisant appel à ces prépositions de lieu. Nous nous sommes référés au « premier portfolio européen des langues » (éditions Didier, 2010) afin d'analyser plus précisément quelles compétences les élèves avaient pu acquérir en mémoire sémantique.

Les élèves ont travaillé les compétences suivantes lors de la séquence :

- « Je peux demander où se trouve un objet dans une pièce » (PEL, 2010, p.21),
- « je peux demander où se trouve(nt) la boulangerie, le stade, la cantine, les toilettes » (PEL, 2010, p.21)

- « je comprends quand quelqu'un indique un lieu (bibliothèque, salle informatique, salle de sport, cantine, cours de récréation, toilettes...) (PEL, 2010, p.14)
- « je comprends à l'aide d'un plan quand quelqu'un explique où se trouve la boulangerie, la piscine ou le stade » (PEL, 2010, p.14).

Ces quatre descripteurs correspondent à un niveau A1-A2 selon le CECRL, et font partie de l'activité : langagière « écouter ». Nous comprenons que la séquence que nous avons observée destinait les élèves à acquérir ces compétences langagières qui mettent en avant la compréhension orale. Comment les élèves ont-ils pu mémoriser en mémoire sémantique ces compétences ?

Reprenons l'idée que la mémoire sémantique s'organise comme une arborescence. Nous avons vu en première partie que celle-ci catégorisait les mots en concepts et notions, de manière à ce que la mémoire n'intègre qu'une seule fois la ou les propriétés auxquelles le mot se rapporte. Chaque notion ou concept peut aussi contenir des sous-catégories dont les propriétés de la catégorie générale sont valables pour chaque sous-catégorie. Ainsi, nous pouvons penser que si les compétences ont été mémorisées en mémoire sémantique, elles ont pu s'organiser sous la catégorie générale de « savoir situer dans l'espace ».

Souvenons-nous aussi que la mémoire sémantique et la mémoire épisodique sont liées car elles travaillent sur la mémorisation à long terme. La mémoire épisodique permet à chaque individu de se rappeler des moments marquant que celui-ci a vécus. Si l'individu est amené à rencontrer plusieurs moments marquants et analogues qui partagent les mêmes caractéristiques, alors ces mêmes caractéristiques vont « s'emboîter en mémoire sémantique » (Lieury, 2005, p.187). Chaque épisode va permettre aux élèves d'enrichir leur mémoire sémantique. Les élèves ont pu aborder à plusieurs reprises les mêmes compétences, grâce à diverses activités. Par exemple, les élèves ont été amenés à « comprendre quand quelqu'un indique un lieu » (PEL, 2010, p.14) par le biais de activités que nous avons décrites dans la deuxième partie. Afin de comprendre et d'acquérir cette compétence, le professeur a multiplié les activités. Ainsi, les élèves ont été amenés à comprendre la compétence, à la généraliser et à la théoriser afin que celle-ci s'ancre en mémoire sémantique. Nous rejoignons ici la comparaison que Lieury a faite entre le passage de la mémoire épisodique à la mémoire sémantique et le feuilleton à épisode. Tout comme une personne va finir par comprendre et acquérir le concept d'un feuilleton ou d'une série télévisée après avoir vu plusieurs épisodes, les élèves ont fini par comprendre et

acquérir en mémoire sémantique le concept général de chaque compétence visée en début de séquence.

Remarquons aussi que la compétence « je comprends à l'aide d'un plan quand quelqu'un explique où se trouve la boulangerie, la piscine ou le stade » (PEL, 2010, p.14) n'a pu s'ancrer en mémoire sémantique des élèves qu'à la condition que les trois autres compétences soient acquises. En effet, cette compétence était nécessaire à la réalisation de la tâche finale et demandait que les élèves comprennent tout d'abord quand quelqu'un demande d'indiquer un lieu, que les élèves sachent demander où se trouve un objet ou un lieu et qu'ils sachent où se trouve un objet dans une pièce. L'acquisition de ces trois compétences a permis de développer une nouvelle compétence utile pour la réalisation de la tâche finale.

Notre travail de recherche posait la question de savoir si la mémoire épisodique et la mémoire sémantique pouvaient favoriser l'apprentissage de la langue anglaise en classe de sixième.

Des recherches théoriques nous ont permis de comprendre le fonctionnement de ces deux mémoires ainsi que le lien qui les unit. Nous avons vu qu'un individu vivait tout au long de sa vie des épisodes marquants et que ceux-ci s'ancraient en mémoire épisodique. Lorsque l'individu est amené à vivre des épisodes marquants qui présentent les mêmes caractéristiques, celles-ci vont s'ancrer en mémoire sémantique, permettant ainsi que de nouveaux concepts et notions s'organisent et s'enrichissent dans cette mémoire de sens. L'individu aura alors en mémoire des épisodes liés à des situations spécifiques et des contenus notionnels beaucoup plus généraux.

Nous avons supposé que la « multiplication des épisodes » en classe d'anglais pourrait s'avérer positive pour l'apprentissage de la langue ainsi que pour son ancrage en mémoire sémantique. Grâce à des observations et des devoirs d'élèves de sixième, nous avons été amenés à répondre à notre questionnement. La séquence que nous avons observée nous a permis d'identifier plusieurs activités qui présentaient les prépositions de lieu. En effet, le professeur a mis en place, à plusieurs moments et dans des contextes différents, le principe de multiplication épisodique pour que les élèves apprennent les prépositions de lieu. Afin de vérifier les acquis et la mémorisation des élèves, le professeur a procédé à une évaluation par un devoir écrit. En analysant ces devoirs, nous nous sommes rendu compte que plus de la moitié des élèves avaient eu une note correcte à l'exercice en lien avec les prépositions de lieu (entre 3,5 et 5/5), contrairement à d'autres exercices de vocabulaire, pour lesquels la multiplication des épisodes en classe d'anglais n'avait pas été aussi importante. Nous en avons donc conclu que l'apprentissage et la mémorisation de l'anglais par l'apprentissage multi-épisodique était plutôt bénéfique pour les élèves, ils avaient mémorisé les prépositions de lieu. Cependant, la comparaison que nous avons faite entre l'apprentissage des prépositions de lieu et l'apprentissage du vocabulaire de la ville nous a aussi révélé que le professeur avait passé moins de temps sur le vocabulaire de la ville que sur les prépositions de lieu. Ainsi, nous pouvons dire que la multiplication des épisodes a fonctionné pour que les élèves apprennent les prépositions de lieu, mais pas qu'elle s'est avérée beaucoup plus efficace que l'apprentissage du vocabulaire de la ville. Il aurait été intéressant de comparer les résultats d'élèves ayant eu le même temps pour apprendre les prépositions de lieu et le vocabulaire de la ville.

Nous avons aussi compris que les mémoires sémantique et épisodique pouvaient être étroitement liées à l'apprentissage de l'anglais dans l'approche actionnelle. En effet, en mettant les élèves en action pendant le cours, qui est un des grands principes de l'approche actionnelle, ceux-ci sont amenés à être davantage marqués par le cours d'anglais. Les élèves vont ainsi mobiliser des compétences pour pouvoir travailler en cours d'anglais, comme nous l'avons vu dans notre troisième partie. Nous avons supposé que la multiplication des épisodes permettait non seulement que les élèves apprennent la langue anglaise, mais aussi que ceux-ci acquièrent des compétences, mises en valeur par l'approche actionnelle. Il est vrai qu'afin de répondre à la tâche finale que le professeur avait fixée en fin de séquence, les élèves ont dû mémoriser de l'anglais mais aussi des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. Des compétences langagières très précises ont été travaillées par les élèves afin que ceux-ci évoluent vers une pratique de la langue davantage autonome, bien que cela soit encore modeste pour des élèves de sixième.

Nous pourrions ainsi nous poser la question de savoir comment construire des pratiques pédagogiques qui systématisent le processus du passage du « feuilleton à épisodes » vers la catégorisation en mémoire sémantique. En ayant conscience de ce processus d'apprentissage et de mémorisation en mémoire épisodique et en mémoire sémantique, le professeur pourrait peut-être envisager un travail qui mettrait en valeur des stratégies pédagogiques visant à ce que les élèves apprennent à partir d'épisodes qui présentent des situations analogues pour qu'ensuite il y ait ancrage en mémoire sémantique. Il serait d'ailleurs intéressant de se pencher davantage sur ces stratégies pédagogiques envisageables pour les mettre en pratique en classe d'anglais.

Bibliographie

Bergson, H. (1919). *L'énergie spirituelle : les sept grandes conférences de Bergson sur conscience, mémoire, rêve et pensée*. D'après le site web du catalogue de la bibliothèque universitaire d'Angers : http://univ-angers.publie.net/buadistant.univ-angers.fr/fr/read_book/9782814506008/#pct0.0125 .

Bragdon, A. & Gamon, D. (2006). *Du sport pour la mémoire*. Paris, France : Dunod.

Bourguignon, C. (2003). L'apprentissage des langues par l'action. In P. Liria et L. Lacan (Ed), *l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (p.49-77). Barcelone, Espagne : Maison des langues.

Bulletin Officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010. (2010). *Descripteurs des capacités des niveaux de A1 à C1*. Retrieved March 13, 2015, from www.education.gouv.fr.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Retrieved March 13, 2015, from http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). *Les Descripteurs du CECRL en un coup d'œil*. Retrieved March 27, 2015, from http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/groups/pole-langues-vivantes_Webmestres/public/documents/CECRL/cecrl_coup_oeil.pdf.

Goullier, F. & Marchall, A. & Marchois, C. & Petiard, F. (2010). *Mon premier Portfolio européen des langues*. Paris, France : Didier.

Griggs, P. (2003). A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive. In P. Liria et L. Lacan (Ed), *l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (p.79-100). Barcelone, Espagne : Maison des langues.

Larreya, P. & Rivière, C. (2005). *Grammaire explicative de l'anglais*. Paris, France : Pearson Education France.

- Lemaire, P. (2006). *Psychologie cognitive*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Lieury et al. (1996). *Manuel de psychologie, de l'éducation et de la formation*. Paris, France : Dunod.
- Lieury, A. (2005). *Psychologie de la mémoire*. Paris, France : Dunod.
- Lieury, A. (2010). Apprendre par cœur ou comprendre. *Cerveau & Psycho*, 41(1), 42-47.
- Lieury, A. (2012). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris, France : Dunod.
- Martin-Cocher et al. (2011). *Enjoy English 6^e*. Paris, France : Didier.
- Meunier, JM. (2009). *Mémoires, représentations et traitements*. Paris, France : Dunod.
- Nicolas, S. (2002). *La mémoire*. Paris, France : Dunod.
- Perrenoud, P., Association Québécoise de Pédagogie Collégiale. (n.d). *Réussir au collégial*. Retrieved March 14, 2015, from <http://francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/medias/files/approche-par-competence.pdf>.
- Pluskwa, D. & Willis, D. & Willis, J. (2003). L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! In P. Liria et L. Lacan (Ed), *l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (p.205-231). Barcelone, Espagne : Maison des langues.
- Schneider, G. & Lenz, P. (2000). *Portfolio Européen des Langues : Guide à l'usage des concepteurs*. Retrieved March 27, 2015, from http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/Developers_guide_FR.pdf.
- Richer, JJ. (2003). Lecture du cadre : continuité ou rupture ? In P. Liria et L. Lacan (Ed), *l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (p.14-48). Barcelone, Espagne : Maison des langues.
- Tulving, E. (1992). *Elements of episodic memory*. New-York, NY: Oxford University press.

(2004). *Le Petit Larousse illustré*. Paris, France : Larousse.

Annexes

Ci-joint quelques devoirs d'élèves de sixième qui nous ont permis de mener à bien notre étude et qui nous a servi de support pour notre recueil de données.

Name : _____
 First name : _____
 Date : Tuesday, 16th December



Compétences
 écrites
 10,5 / 30



English test
 BOOK 2 lesson 1



- je sais demander et dire où se trouve quelque chose
- je connais les adjectifs de sentiment
- je connais le vocabulaire de la ville
- je connais les pronoms sujets
- Je sais conjuguer le verbe suivant

- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis

1) Lexique : je sais indiquer l'emplacement 7,5 / 3,5

a. under B. near c. under  

d. near e. in front of f. near  

g. between  

2) Lexique : je connais quelques adjectifs de sentiment 1 / 7

a.  sad b.  angry

c.  happy d.  tired and thirsty

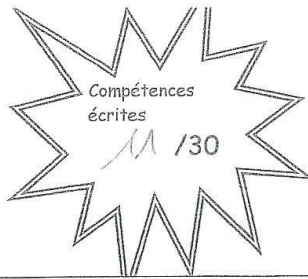
e.  tired f.  sad

3) lexique : je connais le vocabulaire de la ville 0,5 / 5



Shop bench

Name : _____
 First name _____
 Date : 16/12/2014



English test
 BOOK 2 lesson 1

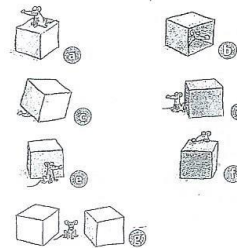
- je sais demander et dire où se trouve quelque chose
- je connais les adjectifs de sentiment
- je connais le vocabulaire de la ville
- je connais les pronoms sujets
- Je sais conjuguer le verbe suivant

- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis

1) Lexique : je sais indiquer l'emplacement

05 / 3,5

a. coat B. ? c. under
 d. Between e. in front of f. Between
 g. next to



2) Lexique : je connais quelques adjectifs de sentiment.

4 / 7

a. scared b. angry
 c. happy d. cute and my like
 e. tired f. ?

3) lexique : je connais le vocabulaire de la ville

1 / 5



Name :
 First name :
 Date :



English test
 BOOK 2 lesson 1

- je sais demander et dire où se trouve quelque chose
- je connais les adjectifs de sentiment
- je connais le vocabulaire de la ville
- je connais les pronoms sujets
- Je sais conjuguer le verbe suivant

- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis

1) Lexique : je sais indiquer l'emplacement 3 / 3,5

a. on B. in c. under
 d. behind e. in front of f. beside
 g. between

2) Lexique : je connais quelques adjectifs de sentiment. 5 / 7

a. surprised b. angry
 c. excited d. happy and cheerful
 e. tired f. old

3) lexique : je connais le vocabulaire de la ville 3 / 5

Name : _____
 First name : _____
 Date : 16/12/2014



English test
 BOOK 2 lesson 1
 Excellent! Well Done!

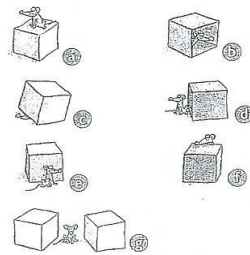
- je sais demander et dire où se trouve quelque chose
- je connais les adjectifs de sentiment
- je connais le vocabulaire de la ville
- je connais les pronoms sujets
- Je sais conjuguer le verbe suivant

- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis
- acquis à consolider non acquis

1) Lexique : je sais indiquer l'emplacement

3,5/3,5

- a. on B. in c. under
 d. next to e. in front of f. behind
 g. between



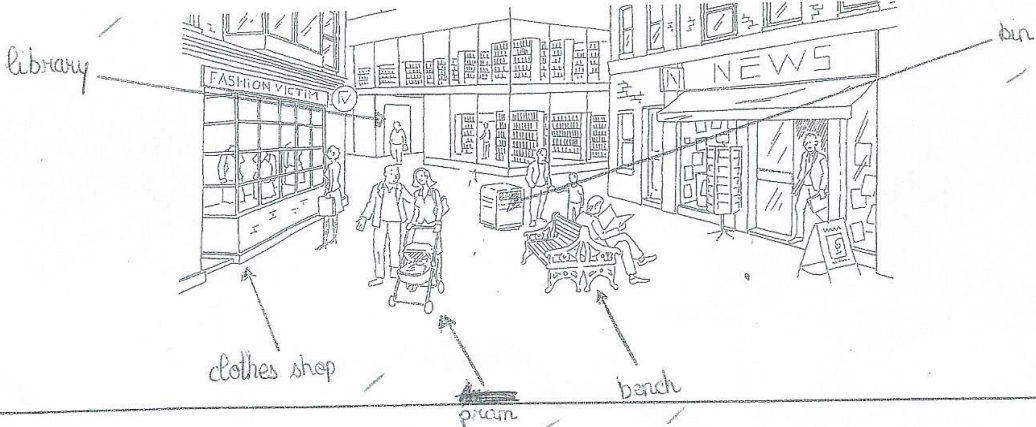
2) Lexique : je connais quelques adjectifs de sentiment.

7/7

- a. scared b. angry
 c. happy d. thirsty and hungry
 e. tired f. old

3) lexique : je connais le vocabulaire de la ville

5/5



Quatrième de couverture

Mots clés : mémorisation, mémoire sémantique, mémoire épisodique, apprentissage de l'anglais, compétences, approche actionnelle.

L'apprentissage... quand considère-t-on qu'un élève a mémorisé sa leçon d'anglais ? Cette question soulève bien des interrogations et mène à se demander comment le processus de mémorisation de l'anglais chez l'élève de sixième fonctionne. Nous savons que le travail de la mémoire est essentiel à l'école. Un enfant ne pourra évoluer que s'il est en mesure d'acquérir de nouvelles connaissances au service de nouvelles compétences. Mais comment s'assurer de sa mémorisation sur le long terme ? Les mémoires sémantique et épisodique seront un pilier pour la mémorisation de l'anglais et nous verrons en quoi tout au long de notre travail de recherche. Comment l'élève peut-il, grâce aux multiples expériences qu'il va vivre en classe construire de nouveaux « concepts d'action » pour devenir un acteur social compétent ?

Key words: memorization, semantic memory, episodic memory, learning English, skills, action-oriented approach.

Learning... when can we consider that the English lesson has been memorized by the pupil? This question rises interrogations and leads us to wonder how memorizing English for a year 7 child. Everybody knows that the training of our memory is necessary at school. A child will only progress if he is able to learn new knowledge and as a consequence new skills. But as a teacher, how to be sure of a child's long-term memorization? Semantic and episodic memories will be a cornerstone to the memorization process of English and we will see how all along our work of research. How can a child, thanks the numerous experiences he will go through in class, build new "concepts of action" so as to become a skilled social actor?