

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER – BISKRA
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et des langues étrangères
Filière de Français.



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master
Option : Langues, littératures et cultures d'expression française
Spécialité: Didactique du F.L.E

**Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage
en langue étrangère:**

**Cas des apprenants de F.L.E du C.E.I.L de BISKRA
(Algérie)**

Sous la direction de:

Dr. Khaled GUERID

Présenté par:

Mlle Ghaïssa MESTOUR

Membres du jury:

Président: Dr. ACHOUR Yasmine

MAA

Université de Biskra

Rapporteur: Dr. GUERID Khaled

MCA

Université de Biskra

Examineur: Dr. AOUADI Lamia

MAB

Université de Biskra

Année universitaire 2018-2019

Je dédie ce travail à ma défunte mère, qui m'aura soutenu durant l'ensemble de mes années d'études et qui aurait sans doute fait des mains et des pieds pour me voir, en arriver là.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes, qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire: Famille, ami(e) et professeur(s).

Mais j'adresse un remerciement spécial, chaleureux et sincère au Dr. Khaled GUERID, qui a su faire preuve de patience, et qui s'est engagé corps et âme dans l'élaboration de ce travail. Par sa présence continue tout au long de l'année, son dévouement sans faille et ses encouragements j'ai pu mener à terme ce travail de recherche.

Je remercie, également, les membres du jury, qui ont accepté de lire, d'évaluer et de discuter ce présent travail.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction Générale	p.1
Chapitre1: L'apport des neurosciences cognitives dans l'apprentissage en langue étrangère	
Introduction	p.6
I. La science du cerveau ou neurosciences: éléments conceptuels	p.7
I.1 Les neurosciences: éléments de définition	p.7
I.2 Les neurosciences et la pédagogie ou neuropédagogie	p.8
I.3 Connaître le cerveau	p.9
I.3.1 Les mécanismes cérébraux.....	p.9
I.3.2 La plasticité cérébrale.....	p.12
I.3.3 La théorie des neurones miroirs.....	p.13
I.3.4 La loi de HEBB.....	p.14
I.4 Agir sur le cerveau de l'apprenant	p.14
I.5 L'enseignant face à l'hétérogénéité des cerveaux en classe.....	p.15
II. L'apprentissage en langue étrangère	p.16
II.1 Qu'est -ce qu'apprendre?	p.16
II.1.1 Approche behavioriste.....	p.16
II.1.2 Approche cognitive	p.17
II.2 Le fondement de l'apprentissage	p.19
II.2.1 Les types de connaissances.....	p.18
II.2.2 Le rôle des connaissances antérieures.....	p.19
II.2.3 La construction du savoir.....	p.20
II.2.4 Les processus cognitifs à la lumière des neurosciences.....	p.21
II.2.4.1 L'attention.	
II.2.4.2 L'engagement actif	
II.2.4.3 Le retour d'information.	
II.2.4.4 La consolidation des acquis	
II.3 Les stratégies d'apprentissage en langue étrangère.....	p.24
II.3.1 Les stratégies méta-cognitives.....	p.24
II.3.2 Les stratégies cognitives.....	p.25

II.3.3 Les stratégies socio-affectives.....	p.27
II.4 L'enseignement stratégique en langue.....	p.28
II.4.1 Retour sur l'approche traditionnelle.....	p.29
II.4.2 Le rôle de l'enseignant.....	p.29
II.4.3 Le rôle de l'apprenant.....	p.30
II.5 Apprendre à apprendre.....	p.31
II.5.1 Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre?.....	p.31
II.5.2 L'enseignement méta-cognitif.....	p.31
Conclusion.....	p.33

Chapitre 2: La mémoire dans les apprentissages en langue étrangère

I.Théories cognitivistes de la mémoire	p.36
I.1 Qu'est-ce que la mémoire?.....	p.36
a-la mémoire: le profond mystère	
I.2 Les types de mémoires	p.37
I.3 Les circuits cérébraux et la mémoire	p.39
I.4 Le processus de mémorisation	p.40
II. Mémoire et Apprentissage en L2	p.42
II.1 La mémoire et l'apprentissage.....	p.42
a- Mémoriser ou apprendre?	
II.2 Mémoire et compréhension.....	p.43
II.3 Mémoire et expression	p.43
II.4 Mémoire et Langues étrangères	p.44
II.4.1 Méthodologies d'enseignement du FLE	p.44
a- Méthodologie traditionnelle, Approche communicative et la place de la mémoire	
II.4.2 Le rôle de la mémoire en langue étrangère	p.47
III. Mémoriser des informations en classe.....	p.50
III.1 Savoir et savoir-faire en classe de FLE.....	p.50
III.2 Les stratégies de mémorisation actuelles	p.51
III.3 Les facteurs qui influencent la mémorisation.....	p.52
III.4 L'importance de la motivation.....	p.53

III.4.1 La motivation intrinsèque	
III.4.2 La motivation extrinsèque	
III.5 L'importance du questionnement	p.56
III.6 L'importance de l'oubli.....	p.56
III.7 La tâche et son objectif.....	p.57
III.8 L'importance de la rétroaction	p.57
III.9 Les pratiques pédagogiques pour optimiser la mémorisation	p.58
Conclusion	p.60

Chapitre 3:Analyse et interprétation des résultats

Introduction.....	p.62
I.Terrain	p.62
II.Hypothèses.....	p.63
III. Objectif (s).....	p.64
IV. Public visé.....	p.64
V. Corpus	p.65
VI. Méthodologie.....	p.65
VII. Expérimentation(s) et recueil de données	p.68
VIII. Analyse des données et résultats	p.76
IX.Synthèse.....	p.89
Conclusion	p.91
Conclusion générale	p.92
Bibliographie.....	p.95
Annexes	p.99
Résumé(s)	p.116

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Tout travail d'investigation revêt le mérite d'apporter du renouveau à un domaine d'étude bien précis. Notre thématique s'inscrit dans l'idée de repenser l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue étrangère (FLE) sous l'angle des découvertes scientifiques récentes. Les spécialistes du domaine s'intéressent essentiellement au fonctionnement du cerveau humain, en situation d'apprentissage.

En effet, lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, nous faisons appel principalement à la mémoire et ses composantes. Notre sujet nous amène à interroger les différents rôles de la mémoire lors de l'apprentissage en langue étrangère tel que en FLE, pour un public non francophone. Un sujet, qui a honoré les textes anciens d'Aristote jusqu'à Piaget, mais qui est tombé en désuétude depuis de nombreux siècles. Il refait surface depuis 1970. Bien que la mémoire soit au centre de tout apprentissage, elle reste encore un domaine bien inconnu. Du fait de sa complexité elle nécessite un travail de recherche minutieux qui ne néglige ni le rôle de l'enseignant dans le processus de mémorisation de l'apprenant ni le rôle de l'apprenant dans le développement de ce dit processus. En fait, nous cherchons à mettre en avant les dimensions cognitives de l'apprentissage en langue étrangère.

C'est tout naturellement que le constat s'est établi. Étudiante en langue étrangère et actuellement enseignante de FLE, il nous semble avoir la posture idéale pour relever un constat réel: les enseignants de langue accordent très peu de temps à la mémorisation en classe, tout est reporté à la maison. Cependant, déplacer le problème ne le fera pas disparaître. Nous avons voulu agir sur ce point là afin d'apporter des pistes susceptibles de permettre l'optimisation des pratiques pédagogiques, en classe.

En effet, au vu des contraintes imposées par le système éducatif (programme chargé, manque de matériel didactique, accès limité au numérique etc...) l'enseignant, dans une très grande majorité, s'interroge rarement sur la manière dont l'information est perçue et apprise par l'apprenant. L'objectif initial de l'apprentissage (action d'inhiber un savoir) a été perdu, nous avons actuellement un schéma robotique de l'apprentissage durant lequel l'enseignant enseigne et l'apprenant se destitue peu à peu de son rôle d'apprenant. Il demeure passif.

Après avoir obtenu un bac scientifique, notre désir pour les langues a pris le dessus. À la suite de nos études en langue étrangère et une spécialisation en didactique du FLE, nous avons voulu apporter notre touche scientifique aux domaines de l'enseignement des Langues.

Après avoir, en connaissance de cause, eu des difficultés au niveau de l'apprentissage en langue étrangère, nous nous sommes questionnés sur ce qui se passe dans notre cerveau afin de comprendre les raisons principales de ce travail laborieux que nous impose l'apprentissage d'une nouvelle langue. Notre principale motivation fut de trouver un outil susceptible de faciliter l'apprentissage en langue étrangère et de le transmettre.

De plus, la relation entre la mémoire, le cerveau et l'apprentissage en langue étrangère nous a toujours interpellés. Nous regardons et suivons de très près les vidéos, les tables rondes et les conférences des neuroscientifiques Stanislas DEHAENE, Steve MASSON et Olivier HOUDÉ. Leur motivation est la nôtre: changer les pratiques pédagogiques pour s'adapter au fonctionnement naturel de l'apprenant.

Notre question de départ était **en quoi la compréhension du mécanisme interne de mémorisation permet-elle une assimilation d'informations de longue durée?** La pré-enquête et les lectures théoriques ainsi que le travail de construction-déconstruction du thème nous ont permis de soulever une problématique. Il s'agit désormais, de comprendre quelle est l'engagement ou le rôle de la mémoire lors de l'apprentissage en langue et plus précisément de comprendre **en quoi la connaissance du rôle de la mémoire dans l'apprentissage en langue permet-elle l'acquisition de la langue étrangère par l'optimisation des pratiques pédagogiques?** Il s'agit donc d'une problématique qui nous permet d'aborder le thème sous différents angles, celui de l'enseignant et son rapport à l'enseignement et celui de l'apprenant ainsi que son rapport à l'apprentissage.

Hypothèses:

- La compréhension du processus cognitif de l'apprentissage permettrait d'adapter les pratiques pédagogiques au fonctionnement naturel de l'apprenant.
- La mise en place d'une fiche de mémorisation chez les apprenants de FLE permettrait de transférer les savoirs de la mémoire sémantique à la mémoire procédurale afin de favoriser la compétence de communication réelle.

Afin de répondre à notre problématique nous avons limité notre travail de recherche à trois chapitres. Notre partie théorique, elle, se subdivisent en deux chapitres. Le premier chapitre traitera de l'apprentissage d'une langue étrangère telle que le Français Langue étrangère (FLE), d'un point de vue neuroscientifique. Nous y aborderons le cerveau en situation d'apprentissage, les différentes caractéristiques qui s'y rattachent, ainsi que les théories de l'apprentissages. Mais également, les différentes stratégies d'apprentissages de la langue seconde (L2), applicables chez un public arabophone, qui apprend le français.

Ensuite, nous nous intéresserons, dans un second chapitre, à la mémoire et sa place dans les apprentissages en langue étrangère. Ce second chapitre nous permet d'aborder la place de la mémorisation en classe, les activités pédagogiques bénéfiques à son développement, ainsi que de souligner le rôle de la mémoire dans les apprentissages en langue afin de permettre une optimisation des pratiques pédagogiques en classe.

Notre partie pratique est constituée d'un seul chapitre. Nous y évoquerons notre expérimentation au sein du Centre d'Enseignement Intensif de Langues (CEIL) de BISKRA (Algérie,07). Une investigation qui nous permettra d'infirmier ou de confirmer nos hypothèses, d'atteindre nos objectifs, et d'apporter nos lumières au sujet.

Notre travail de recherche, avait une idée d'expérimentation bien précise et délimitée. Cependant, au fil de la recherche notre travail à pris de nombreuse dimensions. Nous avons été jusqu'à l'analyse du moindre détail afin de répondre exhaustivement à notre problématique.

Nous avons procédé à la distribution de questionnaire auprès d'enseignant de FLE, afin de mettre en avant leurs connaissances sur la mémoire, le cerveau et l'apprentissage ainsi que leur adaptation en classe. Suivi d'une sensibilisation auprès des apprenants afin de mettre en relief leurs connaissances sur les stratégies d'apprentissages en langue et leurs connaissances sur notre thématique. Ensuite, nous avons procédé à une expérimentation, qui s'est étalé sur une durée de 3 semaines, au sein du CEIL de BISKRA, durant lesquelles nous avons analysé les bienfaits de la mémorisation active, sur du long terme.

Et finalement, nous nous sommes rapprochés de la communauté apprenante afin d'en comprendre les besoins en matière d'apprentissage et de mémorisation à long terme.

Enfin, c'est à l'aide d'une méthodologie expérimentale et d'un travail analytique profond des données recueillis que nous avons mené à bien notre recherche.

À travers ce présent travail nous avons souhaités atteindre les objectifs suivants qui constituent nos lignes directrices:

- Faire acquérir des savoir-faire en veillant à la procéduralisation des savoirs déclaratives.
- Instaurer des outils pédagogiques pour accorder plus de temps à la mémorisation en classe.
- Comprendre le rôle de l'implication active de l'apprenant dans la construction de son savoir et son acquisition sur du long terme.

Chapitre1: L'apport des neurosciences cognitives dans l'apprentissage en langue étrangère

*«Le cerveau, l'instrument qui pense,
qui réagit, est l'entrepôt de la mémoire».*

Introduction

L'intégration des neurosciences à l'enseignement des langues a permis une très grande évolution tant des pratiques d'enseignements, que des pratiques utilisées par les apprenants, afin d'acquérir le savoir en langue étrangère.

Au carrefour des disciplines scientifiques, nous retrouvons aussi la didactique, où l'enseignement et l'apprentissage sont mis à l'honneur. Deux disciplines différentes qui ont un but commun: Celui de développer la transparence chez l'individu afin de répondre à ses besoins.

Apprendre une langue étrangère, telle que le français en Algérie, est une tâche laborieuse qui appelle à une perspective interactionniste, des différentes formes d'apprentissages et d'enseignements. De ce fait, le domaine des neurosciences a, entre autres, comme objectif, d'explorer les mystères du cerveau pour permettre au corps pédagogique de mieux enseigner et par suite aux corps apprenants de mieux apprendre.

Cependant, le cerveau est un organe complexe, dont le fonctionnement reste encore très peu connu et en voie de découverte. Or, face aux interrogations, de plus en plus nombreuses, il devient presque indispensable de le faire sortir de l'ombre, afin d'évoluer en pratique. Par conséquent, des progrès notables ont été relevés depuis les 50 dernières années. Nous découvrons ses mystères grâce au progrès de la médecine, et principalement par le biais de l'imagerie médicale.

En effet, connaître l'inconnu est un tremplin direct vers l'accès au savoir. L'exploration interne du cerveau permet de le comprendre, de comprendre comment il fonctionne afin de mettre en place des stratégies efficaces, utilisables en salle de classe pour faciliter l'apprentissage et la mémorisation à long terme.

I. La science du cerveau ou neurosciences: éléments conceptuels

I.1 Neurosciences: éléments de définition

La science n'a pas la prétention de dicter aux enseignants ce qu'ils doivent faire, mais elle peut les enrichir d'un point de vue nouveau sur leurs pratiques. Pour comprendre l'apprenant, il faut avant tout revenir à son fonctionnement naturel. C'est ce que se propose de faire la science du cerveau, autrement qualifiée de neurosciences. Si l'étude du cerveau est très ancienne, les neurosciences, elles, sont une discipline récente qui approfondit toujours plus les recherches en corrélation directe avec d'autres champs d'investigation.

Selon, la définition présentée par Jean-Pierre CUQ, dans le *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*:

*« Les neurosciences représentent l'ensemble des recherches et des connaissances portant sur le système nerveux. L'objectif est de localiser les fonctions cérébrales, de mettre en évidence l'organisation et le fonctionnement du cerveau jusqu'à la compréhension de ses propriétés fonctionnelles les plus profondes soit les fonctions cognitives ».*¹

Par conséquent, les neurosciences sont une discipline mère qui recouvre un ensemble de disciplines de recherche telle que les neurosciences cognitives. Ces dernières désignent le domaine de recherche dans lequel sont étudiés les mécanismes qui sous-tendent la cognition soit la perception, le langage, la mémoire, le raisonnement etc... Ainsi, de nombreux domaines sont explorés en profondeur tels que le traitement de l'information par le cerveau, le fonctionnement de la mémoire, l'apprentissage lors de situations spécifiques. Cette exploration interne permet de comprendre les processus exacts et de fournir des bases solides, afin d'adapter les outils mis en place lorsque la situation le préconise.

Faire fusionner la science de l'enseignement et la science du cerveau c'est admettre la volonté de révolutionner l'apprentissage en revenant aux sources premières de l'apprenant. Il ne s'agit pas de contredire toutes les recherches effectuées ou de réfuter les méthodologies instaurées par les grands spécialistes du domaine mais de mettre en avant un ensemble de possibilités nouvelles pour l'apprentissage.

¹ CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, ASDIFL, CLE international, Paris, 2003, p.174.

La science de l'enseignement-apprentissage traite de la façon d'optimiser les apprentissages et la science du cerveau agit dans le but d'en comprendre les processus mentaux sous-jacents. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères cela permet d'orienter l'enseignant dans ses pratiques de classe afin d'aider l'apprenant à comprendre la langue, à l'acquérir par un travail de mémorisation à long terme, et à la réutiliser en situation réelle. Tout cela passe par une identification des fonctions cognitives engagées, lors de l'apprentissage. L'objectif est de faire évoluer les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage en langue étrangère via les preuves scientifiques de la façon dont le cerveau apprend. On parle alors de neuropédagogie.

I.2 Les neurosciences et la pédagogie ou neuro pédagogie

À partir de 1970, la question d'intégrer les connaissances scientifiques à la pédagogie a interpellé les chercheurs. Or, lorsque deux grands domaines se rencontrent, tels que la pédagogie et les neurosciences il est rationnel que la situation devienne complexe. Après de nombreux débats, des échanges houleux, des critiques, de longues recherches et des observations par expériences, le principe de « neuropédagogie » est né.

La « neuropédagogie » représente, à l'origine, « *l'ensemble des recherches en éducation fondées sur les sciences cognitives (neuroscience et psychologie cognitive)* »². En un terme simplifié, il s'agit de s'interroger sur l'application en salle de classe, de pratiques qui répondent au fonctionnement naturel du cerveau.

Les différentes recherches portant sur l'apprentissage de la lecture et les différentes stratégies d'apprentissages, menées respectivement par le neuroscientifique Stanislas DEHAENE, et le chercheur Olivier HOUDÉ, ont donné lieu à des observations intéressantes. Ces dernières ont été discutées par des psychologues cognitivistes et des enseignants afin d'en tirer les bénéfices nécessaires pour l'apprenant. Par conséquent, cela a permis, entre autres, de reconnaître qu'il existe un terrain commun d'implication de la science pour la pédagogie.

En effet, tous agissent ensemble dans un but commun: Celui de faciliter l'apprentissage et de permettre à la communauté éducative (enseignant et apprenant) de mettre en place des pratiques d'enseignements efficaces.

² Définition extraite du livre de BEDIN V., FOURNIER M., *Apprendre, Pourquoi? Comment?*, ed. Sciences Humaines, Auxerre, 2014, p.38.

Parmi les pionniers de la neuropédagogie nous retrouvons Howard Earl GARDNER³, dont les travaux ont influencé la vie scolaire via une théorie des intelligences multiples.

Les écrits au sujet de la neuropédagogie sont nombreux mais seuls, les propos de Leslie HART*, nous marquent et nous intéressent car ils résument parfaitement notre sujet de recherche et s'inscrivent dans notre problématique.

En 1983, elle écrit qu' *«enseigner sans connaître le fonctionnement du cerveau revient à élaborer un gant sans savoir à quoi ressemble une main»*⁴. Par conséquent, elle considère que si la classe est le lieu de l'apprentissage, alors le cerveau qui est l'organe de l'apprentissage doit être pris en compte. Nous appuyons favorablement ce point de vue.

Des propos appuyés également, en 1995, par Charles GARDOU⁵ qui affirme que *« c'est la connaissance du monde mental qui permet de forger des outils pédagogiques appropriés»*. Autrement dit, il s'agit de fournir les connaissances nécessaires à l'enseignant afin qu'il puisse adapter l'enseignement à l'apprenant.

Pour cela, il faut s'intéresser de plus près au cerveau.

I.3 Connaître le cerveau

I.3.1 Les mécanismes cérébraux de l'apprentissage.

Le cerveau est une machine très complexe. Il est la tour de contrôle de tout organe, le centre de la mémoire, du langage et de l'apprentissage. Le connaître est presque indispensable si l'on souhaite affiner la construction des apprentissages et veiller à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

En effet, *« la méconnaissance de notre potentiel cérébral et du fonctionnement des mécanismes cérébraux impliqués dans l'acte d'apprendre est souvent la source des problèmes aussi bien des enseignants que des apprenants»*, comme l'affirme le dr. M.TWARDON⁶.

3 Fondateur de la théorie des intelligences multiples. Cité in BEDIN V., FOURNIER M., *Apprendre, Pourquoi? Comment?*, ed. Sciences Humaines, Auxerre, 2014, p.33

4 HART L, *Les neurosciences au cœur de la classe in Le WebPédagogique*, consulté le 1 Mars 2019 sur <https://lewebpedagogique.com/2016/11/29/les-neurosciences-au-coeur-de-la-classe/>, Paris, 2005.

5 Professeur à l'université Lumière-Lyon 2. Directeur de l'Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF).

6 Docteur en didactique du FLE à l'université de Silésie, en Pologne. Auteure de nombreux livres traitant de l'enseignement -apprentissage des langues étrangères et principalement de la langue française.

Toutefois, l'époque où le cerveau de l'apprenant n'était qu'une simple boîte sans intérêt, qu'on ne cherchait pas à explorer, est maintenant bien révolue. Aujourd'hui, les neurosciences nous fournissent, de précieuses informations sur la façon dont le cerveau est conçu et la façon dont apprend et mémorise l'apprenant.

Pour étudier le cerveau, les chercheurs ont besoin de voir sa structure et son fonctionnement. Ils se servent alors de plusieurs techniques d'imagerie cérébrale telle que l'Imagerie par Résonance Magnétique (IRM) ou encore la Magnéto-Encéphalographie (MEG). Cette dernière permet notamment de détecter les zones du cerveau qui s'activent, lors de la réalisation d'un processus spécifique tel que la lecture ou encore la mémorisation par effet de répétition.

Les progrès en médecine ont permis de voir que lors d'une situation d'apprentissage certains automatismes prenaient place dans notre système neurologique via la création de circuits neuronaux. En effet, toute activité mental s'effectue à l'aide du système sensoriel **V.A.K.O.G.** (Visuel, Auditif, Kinesthésique, Olfactif et Gustatif).

Nos recherches nous ont permis de comprendre que l'apprentissage passe avant tout par un contact avec les sens. Ainsi, lors d'un nouvel apprentissage intervient la mémoire dite sensorielle. Un point d'une importance considérable car le premier contact avec la langue étrangère étudiée passe par le système sensoriel (son, prononciation, accent, alphabet...)

Le cerveau agit selon un principe d'automatismes. Il est naturellement prédisposé à fonctionner en automatisant toute action, tout apprentissage mental, comportemental ou émotionnel. Sa structure neurologique est faite de milliers de connexions synaptiques, qui mettent en relation une centaine de milliards de cellules nerveuses dites les neurones (cf. figure1)

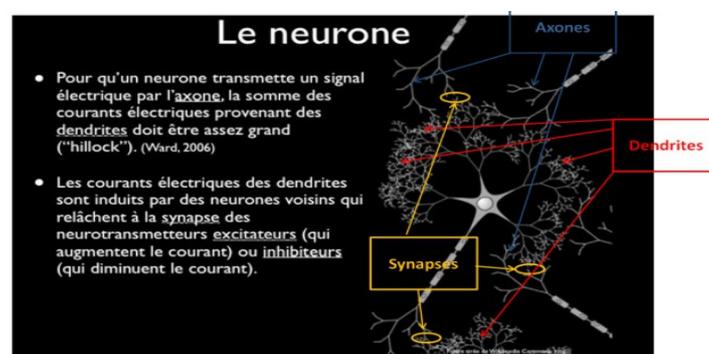


Figure 1: Le neurone⁷

⁷ Image extraite d'un diaporama intitulé *Les dernières découvertes en neuroéducation*, disponible sur le site [http:// www.apprendreaeducer.fr](http://www.apprendreaeducer.fr).

Nous savons désormais, que pour apprendre il est nécessaire de créer des schémas structuraux solides entre les neurones. Plus les parties du cerveau sont stimulées pendant l'apprentissage, plus les schémas structuraux sont solides. Et plus les schémas structuraux sont utilisés, plus l'apprentissage s'inscrit sur du long terme et donc il sera facile de se le remémorer. (cf. expérimentation chapitre 3).

En effet, le cerveau est un organe intelligent. Lorsque l'individu est soumis à des situations similaires à celles déjà vécues et enregistrées par le cerveau, celui-ci les automatise et les mets en actions pour gagner en efficacité. Notre recherche nous a permis de mettre en lumière ce processus de procéduralisation qui permet de faciliter l'apprentissage, et le réutiliser sans que l'apprenant fournisse trop d'effort. Le cerveau perçoit, analyse, trie et automatise dans le but de répondre au besoin de l'individu. C'est une caractéristique importante qui permet d'aborder l'apprentissage, sous une perspective plus souple.

Pour une explication plus simplifiée et métaphorique nous nous référons aux propos du neuroscientifique Steve MASSON⁸. Il explique que:

« Le cerveau est comme une forêt: si on marche plusieurs fois dans le même sentier, un chemin va progressivement se créer. Dans le cerveau, il y a création de sentiers de communication entre les neurones. Ces sentiers (connexions neuronales) deviennent de plus en plus efficaces et mènent à l'automatisation des processus liés à certaines tâches. Mais si on ne marche pas pendant un bon bout de temps dans les sentiers créés par la forêt, la végétation reprend sa place». Autrement dit, les réseaux de neurones non utilisés finissent par se déconnecter progressivement.

L'individu perçoit. Le cerveau va transformer ces perceptions sous forme de synapses⁹, plus la synapse se développe, plus l'apprentissage se stabilise. Ce renforcement synaptique permet la création de nouvelles représentations via une stimulation externe, souvent de l'environnement de classe. Si l'enseignant prend en compte ces informations et cette structure interne du cerveau, il comprendra que la multiplication des synapses lors du processus d'apprentissage, dépend automatiquement de la richesse de l'environnement qui entoure l'apprenant.

8 Professeur à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et directeur du Laboratoire de recherche en neuroéducation (LRN).

9 La synapse désigne une zone de contact fonctionnelle qui s'établit entre deux neurones, ou entre un neurone et une autre cellule.

L'apprentissage est donc un mode dynamique, qui se soumet à des facteurs externes. L'enseignant doit alors veiller à favoriser ces stimulus, afin de faciliter l'apprentissage à l'apprenant.

I.3.2. La plasticité cérébrale

Tout d'abord, une des caractéristiques principales du cerveau, et qui nous intéresse fortement est sa plasticité (cf.figure 2). Dire que le cerveau est plastique signifie que le fait d'apprendre modifie la structure du cerveau.

Le cerveau n'est pas une structure figée, il y existe un mouvement physique car les connexions entre les neurones sont modifiées lors d'un nouvel apprentissage. En effet, pour créer de nouvelles connexions, les axones doivent être prolongées pour aller toucher les dendrites d'un autre neurone. Ainsi, comme l'individu apprend de la naissance au décès, le cerveau est en perpétuelle mouvements.

Aussi, les interactions entre l'individu et son environnement vont conduire à des modifications du cortex cérébral. L'homme est programmé pour apprendre jusqu'à la fin de sa vie, mais cela ne signifie pas qu'il a des capacités d'apprentissages infinis, comme tout organe, le cerveau à ses limites.

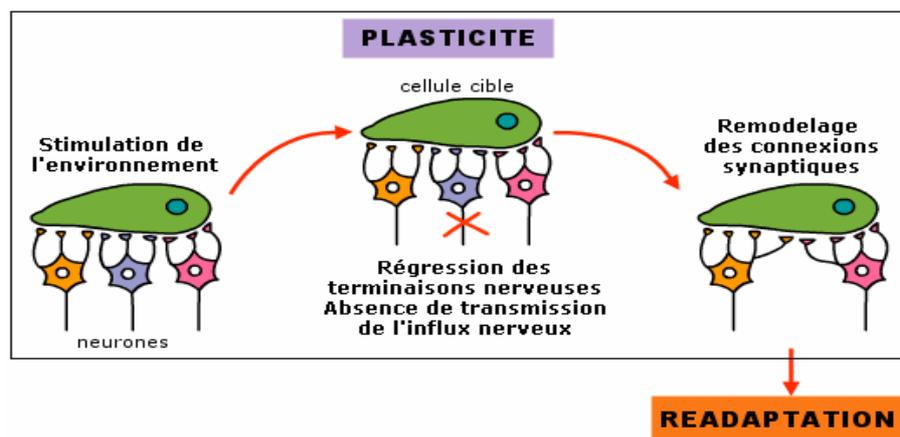


Figure 2: la plasticité cérébrale ou neuroplasticité.

Steve MASSON en déduit que les enseignants peuvent prendre appui sur les caractéristiques de la neuroplasticité afin de mettre en place des stratégies efficaces pour favoriser l'apprentissage et le travail de la mémoire chez l'apprenant en langue. Mais également de lui donner les outils nécessaires pour qu'il apprenne à apprendre.

Une étape importante dans le processus éducatif car susceptible de lui permettre une réussite scolaire et par la même occasion de lutter contre l'échec.

I.3.3 La théorie des neurones miroirs

Les spécialistes du domaine ont révélé qu'il était possible de reproduire les comportements des gens performants par le simple fait de les observer. En effet, les découvertes montrent que l'apprentissage par simple imitation est possible grâce au développement de certaines zones neuronales du cerveau chargées de traduire la perception visuelle des actions d'autrui en une simulation de ces mêmes actions dans nos circuits cérébraux. Il y a une simulation directe sur le cerveau de l'observateur. En effet, l'imagerie cérébrale montre que les zones impliquées dans la perception se superposent à celles de sa réalisation. C'est le rôle des neurones miroirs.

Nous comprenons alors que, les neurones miroirs s'activent quand on effectue une action, mais aussi quand on voit quelqu'un la faire. Ils sont le mécanisme de notre compréhension d'autrui. Nous sommes biologiquement programmés pour apprendre par l'observation et l'imitation.

Le neuroscientifique V. RAMACHANDRAN explique que:

*« C'est comme si chaque fois que nous voulons évaluer les mouvements de quelqu'un d'autre, nous devons lancer dans notre propre cerveau une simulation en réalité virtuelle des mêmes mouvements, et sans les neurones miroirs nous ne pouvons pas faire cela »*¹⁰

Cette théorie peut nous laisser penser que l'apprenant peut reproduire les performances de son enseignant, par imitation, lors de l'activation des neurones miroirs. Mais aussi, que l'individu est prédisposé physiologiquement et génétiquement à apprendre. Nous appuyons cette idée par l'expérience linguistique qui consiste à aller dans le pays dont nous voulons apprendre la langue afin de s'améliorer voire en ressortir bilingue. La performance de ces séjours linguistiques s'explique par cette théorie de l'humain comme un imitateur né. Si un non francophone, réalise un séjour de longue durée en France, le cerveau aura un environnement favorable à l'apprentissage de la langue, qui permettrait presque une acquisition inconsciente. C'est l'explication de la réussite de ce qu'on considère comme étant l'effet de l'immersion.

¹⁰ Ramachandran, V. S., *Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind "the great leap forward" in human evolution*, Edge, 2000. Cité dans *Neurones miroirs et neuropsychologie de la modélisation PNL* in Institut Repere, via <http://www.institut-repere.com/Programmation-Neuro-linguistique/neurones-miroirs-et-neuropsychologie-de-la-modelisation-pnl.html>, consulté le 5 Mars 2019 .

Par conséquent, nous confirmons que l'individu dispose de toutes les armes nécessaires pour apprendre. Or, paradoxalement, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, ce n'est pas toujours le cas. Beaucoup d'apprenants sont en échec scolaire.

Si on s'appuie sur les découvertes des neuroscientifiques, nous sommes dans l'obligation d'admettre qu'il y a un véritable problème au niveau des institutions scolaires. L'apprenant n'est pas responsable de son échec, c'est le système qui n'est pas adapté car il n'exploite pas convenablement le potentiel de l'apprenant.

I.3.4 La loi de HEBB

De façon schématique, la loi de HEBB, retrace ce qui se passe lorsqu'un apprenant est confronté à un nouvel apprentissage. Lors d'un nouvel apprentissage, toutes les ressources cérébrales dont l'apprenant a besoin pour réaliser la tâche, se mobilisent ensemble. Pour être opérant, les circuits nécessitent des sollicitations intenses sur un laps de temps très court.

L'apprentissage nécessite des efforts. Cette formation de réseau crée une trace dite fragile. Chaque trace représente une tâche précise. Pour qu'elle soit ancrée dans le cerveau, elle nécessite une réactivation. En effet, c'est par la répétition que se consolident les circuits et qu'ils deviennent permanents.

Finalement, puisque apprendre c'est créer un réseau, se remémorer c'est réactiver ces mêmes réseaux. Par conséquent, pour qu'il y ait apprentissage il faut qu'il y ait mémorisation et vice-versa (cf.chapitre2).

I.4 Agir sur le cerveau de l'apprenant

L'enseignant dispose d'une grande capacité d'action sur l'apprenant. Aussi, surprenant que cela puisse paraître, il est dans la possibilité d'agir sur le cerveau de ses apprenants en adaptant ses pratiques pédagogiques. Les choix pédagogiques effectués par l'enseignant peuvent avoir un impact sur les modifications structurelles du cerveau. En effet, comme vu précédemment, du fait de la plasticité cérébrale, le cerveau change au cours de l'apprentissage et l'enseignant peut y jouer un rôle.

Par exemple, il peut favoriser la réactivation neuronale en répétant plusieurs fois la notion abordée. Les chercheurs affirment que la répétition est nécessaire tout au long de l'année car le cerveau oublie vite les éléments appris s'ils ne sont pas remobilisés régulièrement.

En effet, si les neurones s'activent à plusieurs reprises, ils peuvent consolider leurs interrelations et favoriser l'acquisition de l'apprentissage.

L'enseignant peut aussi placer l'élève en situation d'enseignement et d'interaction durant laquelle l'apprenant explique une notion. Un moyen efficace susceptible d'améliorer l'expression orale en cours de langue, de mettre l'apprenant en situation de communication concrète, d'acquérir des notions, des expressions en langue cible, ici en français.

Mais, il peut également lui permettre de développer les compétences linguistiques en langue étrangère (expression écrite, production écrite, expression orale, production orale) via une mémorisation à long terme efficace (cf. chapitre 3). En effet, l'apprenant doit être actif en classe et il doit apprendre à remobiliser toutes les connaissances transmises par l'enseignant dans une situation de communication réelle.

Par ailleurs, nous avons vu que le cerveau de l'apprenant réalise un tri avec les informations perçues, reçues et s'il considère qu'une information est inutile il l'oublie. L'enseignant peut, alors, faciliter cette tâche au cerveau en utilisant des consignes plus explicites et en insistant sur l'objectif de l'apprentissage en question. Mais également en évitant les situations de double tâches car le cerveau ne peut réaliser qu'une seule tâche à la fois.

Agir sur le cerveau de l'apprenant, c'est savoir s'adapter à ce dernier. Enseigner en adaptant les pratiques pédagogiques, serait se plier au fonctionnement naturel de l'individu et par conséquent permettrait de faciliter le vrai travail de l'apprenant en classe, celui de: comprendre, apprendre, mémoriser.

I.5 L'enseignant face à l'hétérogénéité des cerveaux en classe.

Il est important de souligner que tous les apprenants ne possèdent pas les mêmes capacités de compréhension, ils n'assimilent pas les informations au même rythme, certains décrochent plus vite. Ils n'ont pas les mêmes «périodes» de concentration, ce qui peut empêcher certains apprenants de se consacrer pleinement aux aspects conceptuels des apprentissages. Or la complexité des traitements cérébraux en situation d'apprentissage est telle qu'il est utopique de penser que tous les apprenants possèdent toutes les capacités pour pouvoir traiter toutes les informations en temps réel.

L'enseignant doit pouvoir faire face à cette hétérogénéité en étant préparé par une formation pédagogique qui traite le fonctionnement du cerveau en situation d'apprentissage et les différents modes de fonctionnement.

Il devrait donc aborder dans sa formation initiale et continue les contraintes cérébrales liées à la sollicitation intellectuelle de l'apprenant et recevoir une information minimum sur ces décrochages, qui représentent la source première de l'incompréhension en classe. D'autant plus, qu'en classe de FLE, le problème est plus complexe car le niveau en langue est aussi hétérogène. Tous les apprenants n'ont pas le même niveau de français, ce qui peut augmenter le temps de compréhension et d'assimilation du contenu exprimé en langue étrangère. Par suite, l'inattention et l'inactivité sont inévitables alors qu'être attentif et engagé représente les bases de tout apprentissage.

Ainsi, bien informer l'enseignant lui permet de s'adapter et de faire attention à l'apprenant.

II. L'apprentissage en langue étrangère

II.1 Qu'est-ce qu'apprendre?

II.1.1 Approche behavioriste

Le behaviorisme a dominé les recherches en psychologie jusqu'en 1960. Il s'intéresse aux comportements observables de l'apprentissage. Selon l'approche behavioriste, l'apprentissage est une modification du comportement provoquée par les stimulus venant de l'environnement. B.F. SKINNER¹¹ est le pionnier de cette approche et en a tiré des pratiques pédagogiques.

En classe, l'enseignant joue un rôle déterminant dans l'acquisition ou non de l'apprentissage par son apprenant. Il peut provoquer l'apprentissage grâce à des récompenses considérées comme «**renforcements positifs**»¹² (bonnes notes, encouragements etc...) ou *a contrario* freiner l'apprentissage à cause de sanctions considérées comme étant des «**renforcements négatifs**»¹³ (mauvaises notes, humiliations etc...).

11 Psychologue américain, à l'origine de l'enseignement programmé.

12 Termes employés dans le livre de BEDIN V., FOURNIER M., *Apprendre, Pourquoi? Comment?*, ed.Sciences Humaines, Auxerre, 2014, p.9

13 Ibid, p.9

L'apprenant tente alors d'adopter, au mieux, une attitude lui permettant de recevoir un renforcement positif par l'enseignant et d'éviter le renforcement négatif. On parle de «**conditionnement opérant**»¹⁴.

SKINNER a réfuté l'enseignement traditionnel, qu'il considère comme étant essentiellement fondé sur des renforcements négatifs et incite les enseignants à multiplier la mise en place de «renforcements positifs» en classe.

II.1.2 Approche cognitive

Depuis 1960, l'approche cognitive a gagné du terrain et s'est littéralement développée jusqu'à faire tomber en désuétude la théorie behavioriste. Les psychologues tentent de comprendre, désormais, ce qui se passe dans le cerveau de l'individu. Ce qui intéresse principalement les psychologues cognitivistes ce sont les processus mentaux et non les comportements visibles. En effet, ils considèrent que l'individu ne se contente pas simplement d'assimiler des informations mais il procède à une sélection contextualisée avant de les mettre en forme. Les recherches en ce sens se sont multipliées, avec l'aide des neuroscientifiques, des chercheurs en intelligence artificielle, des linguistes etc... De ce fait, de nombreux domaines ont été explorés tels que la perception, la mémoire (cf. chapitre 2), les représentations (acquisitions antérieures) et la résolution de problèmes.

Pour la théorie cognitiviste, le cerveau humain traite l'information et se régule en fonction de celle-ci. Elle a aussi mis l'accent sur le caractère séquentiel du traitement de l'information. Il s'agit de comprendre comment l'individu recueille, modifie, encode, interprète, emmagasine l'information et comment il la réutilise. Mais aussi, comment peut-on ajouter des informations au stock que l'on possède déjà et comment on y accède lorsque la situation le préconise, telle que lors d'une situation de communication réelle.

Les recherches en psychologie cognitive ont permis également de mettre en avant la capacité limitée de traitement de l'information, qualifiée de « goulot d'étranglement » par les scientifiques, à cause des contraintes imposées par le système cognitif. En revanche, les recherches menées en 1956, par BRUNER, GOODNOV ET AUSTIN portant sur l'acquisition des concepts ont réussi à prouver que l'individu élabore des stratégies diverses pour répondre à ses propres besoins grâce à cette limitation cognitive.

14 BEDIN V., FOURNIER M., op. cit, p.10

II.2 Le fondement de l'apprentissage

II.2.1 Les types de connaissances

John ANDERSON dans son livre *Architecture of cognition*¹⁵ distingue deux types de connaissances:

- La **connaissance déclarative** (connaissances factuelles que l'on peut énoncer soit le savoir)
- La **connaissance procédurale** (ensemble des savoirs explicites et implicites impossible à transmettre). Elles correspondent aux savoir-faire.

La différence entre les deux types de connaissances s'inscrit au niveau du temps nécessaire à l'individu pour acquérir ce savoir. S'il faut quelques minutes ou quelques jours pour mémoriser une connaissance déclarative, la connaissance procédurale, elle, nécessite une pratique graduelle et plusieurs étapes évolutives.

Pour reprendre les propos de J.TARDIF¹⁶, l'acquisition d'une connaissance procédurale représente un travail décentré en plusieurs étapes afin de réaliser une action. L'acquisition du savoir-faire nécessite la régularité dans la pratique et l'évaluation continue afin de noter les progrès. Nous insistons sur ce point car il est le pilier fondateur de l'apprentissage en langue. Car maîtriser une langue étrangère, lire et comprendre un support en langue cible est un véritable savoir-faire.

En didactique des langues étrangères, l'approche communicative a mis l'accent sur l'acquisition de ce type de connaissances. L'objectif de la classe de langue étrangère est de faire acquérir à l'apprenant des connaissances déclaratives et des savoirs procéduraux afin de lui permettre d'interagir de façon spontanée dans une situation de vie réelle. Ainsi, en classe, l'enseignant place l'apprenant dans un contexte d'action-réaction et de réalisation de tâches réelles contextualisées. Les connaissances procédurales en langue, peuvent désigner aussi la capacité de l'apprenant à anticiper un discours ou un dialogue ou à maîtriser l'utilisation des temps verbaux. Par conséquent, apprendre une langue étrangère, tel que le français pour les algériens non-francophone, nécessite une pratique régulière de la langue en prenant en compte l'aspect phonologique, lexical et syntaxique.

15 ANDERSON J.R, *The architecture of cognition*, Harvard, 1983, p.52-53

16 Psychologue de l'éducation et professeur à l'Université de Sherbrooke. Formateur, conférencier reconnu dans le monde de l'éducation pour l'expertise qu'il a développée par rapport aux programmes axés sur le développement de compétences.

Selon ANDERSON, la maîtrise des connaissances déclaratives représente la première étape des apprentissages. L'individu intègre dans sa mémoire à long terme (LT), des informations et des règles liées à des situations diverses, à l'utilisation d'un code (écrit, oral). Ces informations ne peuvent être transformées en performance qu'une fois comprises et acquises. Cependant, il faut comprendre le processus pour pouvoir le mettre en place sous forme de savoir-faire automatisés. La mémoire de travail doit retrouver toutes les informations nécessaires à la situation en question, dans la mémoire LT et les y maintenir par le biais de la répétition dans le but de procéder à leurs coordinations et de les transformer en acte.¹⁷

Par conséquent, il en ressort que l'individu passe d'une application lente et consciente de règles à une pratique automatisée et inconsciente.

Nous voulons également souligner, que l'utilisation des connaissances, quel que soit doit faire interroger sur le pourquoi et le quand de leur mise en place. Autrement dit, il faut savoir utiliser les bons mots au bon moment, en fonction de ce que la situation préconise. Dans cette perspective nous évoquons, les **connaissances conditionnelles ou stratégiques**, qui peuvent être considérées comme une navette qui transfère les apprentissages et permet leur application. Par conséquent, la prise de conscience permet de développer la capacité d'apprendre.

II.2.2 Le rôle des connaissances antérieures

Les connaissances antérieures, soit celles préalablement acquises, permettent la compréhension des nouveaux concepts abordés. Comprendre une information c'est lui donner du sens par rapport à ce que l'on sait déjà. C'est établir une relation entre le nouveau et le connu.

En classe d'apprentissage du français comme langue étrangère, ces connaissances antérieures peuvent faire référence à tous les acquis culturels concernant la langue ou le pays de la langue cible, ainsi que les connaissances du code linguistique mis en place dès le plus jeune âge soit en classe de 3AP. L'apprenant doit établir des liens entre ce qu'il apprend et ce qu'il connaît déjà afin de faciliter l'apprentissage.

J.TARDIF nous rappelle que l'apprentissage est fondamentalement l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances à sa structure cognitive pour pouvoir les réutiliser de manière fonctionnelle. Les connaissances antérieures déterminent alors ce que l'apprenant peut apprendre, ce qu'il apprendra et sa prise de position face à de nouvelles connaissances.

¹⁷ Extrait du livre de GERMAIN C., CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*, col. Robert GALISSON, ed. CLE International,, Paris, 1998, p.19

Ainsi, l'enseignant doit procéder à une évaluation afin de connaître les pré-acquis et ajuster son cours aux connaissances déjà acquises par ses apprenants. Nous sommes conscients de la difficulté liée à cette dernière affirmation, parce que les apprenants ne possèdent pas les mêmes connaissances antérieures.

Sur le plan neural, il s'agit de relier les traces nouvelles aux traces anciennes. C'est dans cette optique que l'apprentissage par cœur est considéré par les spécialistes comme inefficace bien qu'il nécessite beaucoup d'efforts. En effet, lors de l'apprentissage par cœur, le cerveau constitue des traces isolées non consolidables, par conséquent la notion ne sera pas intégrée.

II.2.3 La construction du savoir

En didactique du FLE, l'objectif étant la compréhension, l'intégration et la réutilisation du français comme langue étrangère, nous allons nous intéresser à la construction du savoir, qui est d'une certaine façon, l'acquisition des connaissances sur du long terme.

D'après les recherches il en résulte que l'apprentissage de la langue étrangère est le fruit de plusieurs actions coordonnées et régulières nécessitant un engagement actif de la part de l'intéressé. Cependant il existe trois grandes phases dans l'acquisition des connaissances.

Tout d'abord, il y a la phase dite *cognitive* durant laquelle l'apprenant de Français Langue Étrangère est engagé dans une activité mentale consciente ayant pour but de donner un sens à la nouvelle langue. Dans notre cas, en classe comme hors de la classe, l'apprenant de langue française porte une attention particulière au français et fournit un effort considérable en vue de comprendre tous les supports rencontrés en langue concernée. Cette première phase passe par notamment par l'utilisation fonctionnelle de la langue ou par une approche détaillée du code qui la régit. Au cours de cette phase cognitive, l'apprenant se familiarise avec la langue et peut cependant évoluer dans son apprentissage.

Ensuite, arrive la phase dite *associative*, l'apprenant est en mesure de traiter et d'enregistrer les connaissances acquises durant la phase cognitive et les utilisées de façon procédurales. Cette phase correspond à l'inter-langue¹⁸.

18 Concept élaboré par le professeur de linguistique L.SELINKER, en 1972.

Ce dernier se manifeste par des erreurs que l'apprenant réussit à corriger en étant plus performant, plus compétent au niveau de la langue. Il est capable de se rendre compte seul de l'écart qui existe entre sa langue et celle des locuteurs natifs ou ayant un niveau en langue plus élevé. À ce stade, l'apprenant de FLE est capable d'utiliser le français dans certaines situations de communication. Nous rappelons, qu'il est tout à fait normal, qu'à ce stade, l'apprenant face des erreurs aux niveaux phonologiques, syntaxiques etc... parce que son attention est dirigée vers la maîtrise des éléments de base du code, ce qui ne lui permet pas de transformer de nouvelles informations en connaissances procédurales.

Et enfin, il y a la phase d'**autonomisation**, durant laquelle l'apprenant est en mesure d'utiliser le français comme langue seconde (L2), sans faire attention aux règles sous-jacentes qui le régissent (grammaticales ...). Sa compétence se rapproche de celle d'un natif. Il utilise désormais la langue dès que la situation de communication le permet (en milieu professionnel, en milieu médical, en milieux touristique etc...). La langue est utilisée de façon automatisée.

II.2.4 Les processus cognitifs à la lumière des neurosciences.

Si les recherches en neurosciences confirment que chacun apprend à sa façon, il y a tout de même quatre lignes directrices communes à tous. L'apprentissage ayant une caractéristique multifactorielle, les neurosciences cognitives ont pu identifier quatre facteurs sous-tendant la réussite d'un apprentissage: l'*attention*, l'*engagement actif*, le *feed-back* (retour d'information), et la *consolidation*.

II.2.4.1 L'attention

L'attention est fondamentale à l'apprentissage, elle permet de faire passer les informations perçues/compris par l'apprenant dans la mémoire. Par le biais de ce mécanisme, résultera un apprentissage. Elle permet à l'apprenant de se focaliser sur la notion abordée, de sélectionner une information et de procéder au traitement.

Nous pouvons décentraliser ce mécanisme sous plusieurs niveaux d'attention:

État d'alerte: État général d'éveil de l'organisme qui permet au système nerveux d'être réceptif de façon à traiter des informations et à répondre aux stimulations de l'environnement.

Attention soutenue: Amène l'apprenant à orienter volontairement son attention vers une ou plusieurs sources d'informations et à la maintenir pendant une longue période sans discontinuité.

Attention sélective: Trie les informations dans le but de ne retenir et de ne traiter que celles qui concerne la situation en cours. Tous les stimulus non pertinents sont évacués par le cerveau, ils deviennent invisibles. Soit, elle permet d'oublier le surplus pour se concentrer essentiellement sur l'information pertinente.

Dans le contexte des apprentissages, l'attention est un enjeu essentiel pour l'enseignant. Il s'agit de faire en sorte d'attirer l'attention sur l'objet d'étude uniquement, pour que l'apprenant soit réceptif. En revanche, l'enseignant ne doit attirer l'attention que sur les informations pertinentes et éviter de noyer l'apprenant dans un surplus d'informations qui déstabilisera son attention.

Il doit activer les trois sous-composantes de manière coordonnée: l'**alerte**, l'**orientation** (explicitation de l'objectif) et le **contrôle exécutif** (veiller à supprimer un comportement indésirable tel que l'utilisation du téléphone en classe...) qui ferait « double tâche » et détournerait l'apprenant de la tâche à accomplir. En effet, il a été démontré que lorsque l'on pense effectuer plusieurs tâches à la fois, nous ne faisons pas deux choses en même temps mais nous passons plutôt d'une tâche à l'autre, en oubliant temporairement la première.

II.2.4.2 L'engagement actif

Stanislas DEHAENE écrit :

«Un organisme passif n'apprend pas. L'apprentissage est optimal lorsque l'enfant alterne apprentissage et test répété de ses connaissances. Cela permet à l'enfant d'apprendre à savoir quand il ne sait pas»¹⁹.

¹⁹ *Propos tirés du Colloque de DEHAENE S., Les grands principes de l'apprentissage, Collège de France, Paris, 2012.*

Par cette présente citation, S. DEHAENE, souligne la dimension agissante nécessaire de l'apprenant. L'apprenant doit agir pour apprendre, il doit être actif et favoriser son propre apprentissage. En classe, il ne doit pas être un simple figurant passif mais son réel engagement est nécessaire. L'apprentissage dépendra de l'action exercée par le sujet apprenant.

Ceci dit l'enseignant ne peut enseigner que si l'apprenant s'engage activement dans la tâche. Pour cela, l'apprenant doit être motivé à réaliser la tâche demandée. Cette motivation née lorsque l'activité l'intéresse, qu'il y voit un intérêt personnel et non pas parce qu'elle le lui est imposée par l'enseignant.

Par conséquent, il s'agit d'une démarche qui ne dépend que de l'apprenant bien que l'enseignant puisse y participer via la mise en place d'activités pédagogiques diverses et variées et en agissant sur sa motivation.

II.2.4.3 Le retour d'information

Le retour d'information, c'est l'information transmise **de**, et remise **à** l'émetteur (enseignant) lui permettant de vérifier si son message a été reçu tel qu'il a été expédié. Dans cette perspective, l'apprentissage se réalise par essai et erreurs. L'erreur et l'incertitude sont indispensables à l'affinement des ses connaissances. L'apprentissage se déclenche lorsqu'un signal d'erreur (mauvaise réponse) montre que cette prédiction est erronée (cf. chapitre 3). Autrement dit, on apprend grâce aux erreurs.

Ainsi, l'apprentissage est un phénomène itératif fonctionnant par cycle que l'on peut décomposer en 4 étapes successives: l'apprenant lance une prédiction, reçoit en retour des informations, compare et corrige si nécessaire pour améliorer la prédiction suivante. Le retour d'information est donc essentiel.

II.2.4.4 Consolider les acquis

La consolidation des acquis passe par l'automatisation des connaissances. Cette dernière est le fait de passer d'un traitement conscient, avec effort à un traitement automatisé, inconscient. Cette automatisation passe par la répétition, la réactivation des connaissances et l'entraînement régulier.

Selon les spécialistes du domaines, au début d'un apprentissage, notre cerveau a recours à un traitement explicite de l'information puis à mesure que les connaissances sont intégrées, le traitement de l'information sera de moins en moins explicite jusqu'à basculer vers de l'implicite.

Aussi, d'après les dernières découvertes en neurosciences il est essentiel de répéter une connaissance nouvellement acquise car pour la mémoriser, notre cerveau a besoin de trois passages minimum.

II.3 Les stratégies d'apprentissage en langue étrangère

II.3.1 Les stratégies méta-cognitives²⁰

Les stratégies méta-cognitives consistent à prendre conscience de son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger. Cette stratégie est très importante comme l'a démontré la recherche en didactique des langues étrangères, car elle met l'apprenant au centre de son apprentissage.

J.M.O'MALLET a stipulé que *«les élèves sans approche méta-cognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habilité à revoir leur progrès, leur réalisation et l'orientation à donner à leur apprentissage futur»*.

L'anticipation ou la planification: Se fixer des buts, étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas été abordé en salle de classe, prévoir les éléments linguistiques nécessaires pour la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

²⁰ Extrait du livre de GERMAIN C., CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*, col. Robert GALISSON, ed. CLE International,, Paris, 1998, p.43-44

L'enseignant peut favoriser l'utilisation de cette stratégie en amenant l'apprenant à formuler les objectifs d'apprentissages ou les niveaux de compétences qu'il désire atteindre.

L'attention: L'apprenant doit prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage; et il doit rester concentré au cours de l'exécution d'une tâche.

L'autogestion: L'apprenant s'autogère en recherchant les occasions de pratiquer la langue, en s'exposant à des situations où il devra la réutiliser. Ainsi, il contribue à acquérir des compétences en langue étrangère.

L'autorégulation: Il vérifie et corrige sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

L'identification du problème: L'apprenant doit cerner le point central d'une tâche langagière, le but de la réalisation de la tâche.

L'autoévaluation: évaluer ses habilités à accomplir une tâche langagière, évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

II.3.2 Les stratégies cognitives²¹

Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et l'objet d'étude. Une manipulation mentale et physique de cet objet et l'application de techniques spécifiques afin de d'exécuter une tâche d'apprentissage. Elles sont au centre de l'acte d'apprentissage.

Pratiquer la langue: saisir les occasions de communiquer dans la langue cible, répéter des segments de la langue, penser en L2, se parler à soi-même dans la langue cible, tester ou réutiliser dans des communications authentique des mots, des phrases, des règles appris en classe. Les recherches dans ce domaine ont soulevé l'idée que répéter à haute voix de façon différentes permettait des progrès notable en compréhension et en production orales.

Malheureusement, en didactique des langues étrangères, la répétition à été négligée par rapport à l'approche communicative sous prétexte que le fait de répéter n'était pas un moyen authentique.

21 GERMAIN C., CYR P., *op,cit*, p.46

Or, la répétition est fondamentale pour la correction phonétique, pour la mémorisation de certaines formules ou expressions. La répétition favorise leur intégration dans la mémoire à long terme et leur récupération en situation de communication authentique.

Mémoriser: appliquer des techniques mnémoniques. La mémorisation implique un processus cognitif très complexe, fondamentale dans l'acquisition d'une compétence en langue.(cf.chapite2)

Prendre des notes: noter les mots nouveaux, les concepts, les expressions, les locutions figées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage.

Grouper, ordonner, classer l'objet enseigné selon des attributs communs (verbes, vocabulaires, thèmes, expressions populaire...) pour faciliter sa récupération.

Réviser pour sur-apprendre, se familiariser avec les points vus en classe.

L'inférence: utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des mots ou éléments nouveaux, utiliser le contexte langagier ou extra-langagier pour combler les lacunes dans la maîtrise du code linguistique pour comprendre le sens global du support,recourir à l'intuition, deviner intelligemment.

Cette stratégie s'inscrit dans le concept de tolérance de l'ambiguïté, instauré par BUDNER. Il s'agit de voir la nouveauté ou la complexité de la langue comme «*une information normale et à l'accepter patiemment*». Pour ce faire, l'enseignant doit faire déculpabiliser l'apprenant face à un concept inconnu, lui répéter qu'il a le droit et la capacité de deviner le sens, sans avoir recours au dictionnaire.

La déduction:appliquer une règle réelle ou hypothétique. C'est le procédé inverse de l'inférence. Par exemple, si l'apprenant sait que le participe passé du verbe « finir » est « fini », il peut déduire que le participe passé du verbe « traduire » est « **tradui**[t]».

La recherche documentaire: utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible.

Traduire et comparer avec la langue maternelle (L1): faire des comparaisons interlinguales, se servir de la compétence langagière acquise en L1 afin de comprendre le fonctionnement et le système de la langue cible.

Paraphraser: palier le manque de vocabulaire via la paraphrase, choisir d'autres mots ou phrases de la langue cible pour réaliser l'acte de communication. Pour être considéré comme une stratégie d'apprentissage, l'apprenant doit apprendre à se servir du mot ou expression qu'il ne connaissait pas. Dans le cas contraire, il s'agirait plutôt d'une stratégie de communication compensatoire.

Élaborer: établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures, faire des associations intra-linguales pour comprendre ou produire des énoncés. Par exemple, un apprenant qui rencontre pour la première fois le mot «offrande» peut le relier au verbe **offrir** afin d'émettre une hypothèse sur sa signification.

L'élaboration est la stratégie la plus importante, car elle permet de restructurer les connaissances dans la mémoire LT, ce qui est au cœur de l'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de construire des connexions explicites entre le texte écrit et ses connaissances.

Résumer: Faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche. L'enseignant peut encourager cette stratégie, en faisant lui-même des résumés de ses objectifs ou en sollicitant des reformulations sur le but, le sens ou le déroulement d'une fonction langagière ou d'un exercice portant sur la langue.

II.3.3 Les stratégies socio-affectives²²

Les stratégies socio-affectives nécessitent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou expérimenté) dans le but de favoriser l'appropriation de la langue cible.

Les questions de clarification et de vérification: demander de répéter, solliciter des clarifications, des explications, des reformulations auprès du professeur.

La coopération: interagir pour accomplir une tâche, demander des appréciations aux personnes compétentes sur sa performance ou son apprentissage.

22 GERMAIN C., CYR P., *op,cit*, p.55

La gestion des émotions ou la réductions de l'anxiété: savoir gérer son stress à l'aide de techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation, s'encourager, ne pas avoir peur de faire des erreurs ou de prendre des risques.

Comme vu tout au long de notre recherche les capacités intellectuelles de l'apprenant semblent dépendre de facteurs externes. Ainsi, il est important de savoir que le cerveau n'agit que s'il se sent en sécurité. Comme nous l'affirment les dirent de M.TWARDONÍ, qui rappelle que le cerveau est un véritable relai, qu'il est parfaitement capable de bloquer une information montante (ou descendante) si l'environnement lui paraît menaçant, l'atmosphère déplaisante ou si un choc affectif survient.

Par conséquent, le cadre d'apprentissage apparaît comme un élément clé dans le processus d'apprentissage. En effet, l'élève apprend mieux et vite dans un environnement dans lequel il se sent à son aise et stimulé.

II.4 L'enseignement stratégique en langue

II.4. 1 Retour sur l'approche traditionnelle

Apprendre de façon efficace passe tout d'abord par un enseignement efficace. Malgré les nombreuses méthodologies instaurées en classe, dans le but de rendre l'apprenant acteur actif dans l'acquisition du savoir, l'approche traditionnelle reste très présente. Une réalité que l'on retrouve notamment en classe de langue étrangère, ici en classe de FLE, où l'enseignement se fait jusque-là de façon classique et unilatérale.

En classe de langue, le constat est alarmant. L'enseignant est seul membre actif, il présente et explique les notions, concepts, tâches à réalisés... Et tente un recours fréquent au support écrit même pour enseigner la compréhension orale. Les apprenants communiquent très peu en français. En effet, les apprenants se trouvent toujours dans une perspective d'enseignement. Ils n'éprouvent aucune réaction envers leurs apprentissages, ils s'incarnent dans le statut d'apprenant et ils restent passif et ne font que recevoir les savoirs transmis par l'enseignant.

En effet, l'approche traditionnelle de l'apprentissage d'une langue est basée sur les connaissances. L'enseignant est le transmetteur de connaissances sur la langue, au lieu d'être le soutien qui aiderait l'apprenant à pratiquer la langue ou à mémoriser le contenu du cours. Or, on n'apprend pas à une personne, on l'aide à apprendre en la soumettant à des normes de fonctionnement précises. Les investigations scientifiques et les moyens de recherche actuels ont alors mis en évidence que dans la plupart des cas, l'apprenant ne développe pas ses réelles compétences.

À ce stade de notre recherche nous avons pu voir que l'acquisition d'une compétence en langue étrangère implique chez l'apprenant un engagement autonome via des stratégies spécifiques (cognitives, méta-cognitives et socio-affectives). Cependant, l'enseignant et l'apprenant ont tous deux des rôles à jouer étant donné que développer la capacité d'apprendre est le but de tout acte d'enseignement.

II.4. 2 Le rôle de l'enseignant

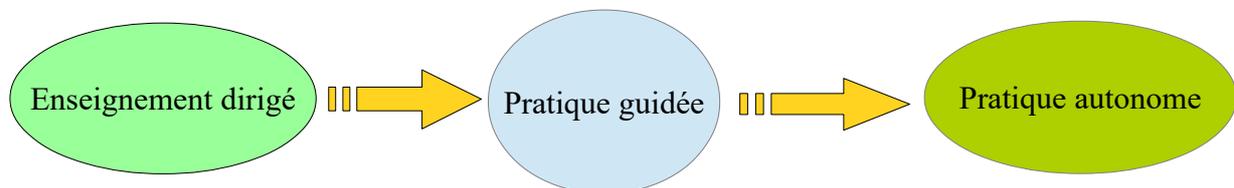
L'enseignant est un facilitateur d'apprentissage. Il doit faire preuve de stratégies, il doit être un penseur, un déclencheur de motivation, un exemple, un entrepreneur... L'enseignant doit être un expert en contenu, qui s'intéresse aux connaissances antérieures de ses apprenants, des besoins, et des perceptions de ces derniers. Tout en s'adaptant aux objectifs du programme, aux exigences institutionnelles, aux contraintes horaires et matériels. L'enseignant a la capacité et le devoir de personnaliser ses cours en répondant aux lacunes de ses apprenants. En soit, l'enseignant de langue doit être un enseignant stratégique.

L'enseignant stratégique est un preneur de décision. Il doit être actif afin que l'apprenant devienne autonome rapidement. Il prend des décisions quant au contenu, aux séquences, au type d'encadrement pour que l'apprenant atteigne ses objectifs d'apprentissages. Aussi, il anticipe l'erreur et prépare des exemples pour y remédier tout en gardant à l'esprit que l'erreur favorise l'apprentissage. Puis, il doit veiller également à mettre en place des activités qui visent la motivation de l'apprenant.

Pour ce faire, l'enseignant doit apprendre à connaître son public. Mais aussi, rendre responsable l'apprenant de son propre apprentissage et de ses échecs.

Comme l'affirment THOMPSON et RUBIN dans leur ouvrage²³ destiné aux apprenants de L2: «*Tout dépend de vous. Comme apprenant de langue seconde, c'est vous qui êtes le facteur le plus important dans le processus d'apprentissage de la langue. Le succès ou l'échec dépendra, en bout de ligne, de votre propre contribution*».

Ensuite, en didactique des langues, l'enseignant stratégique est un modèle de locuteur compétent dont l'apprenant doit s'inspirer, un enseignant qu'il doit imiter, pour augmenter en performance. Il est aussi un accompagnateur, qui permet la réalisation des tâches demandées en explicitant chacune des étapes permettant sa réalisation.



II.4. 3 Le rôle de l'apprenant

Nous avons compris que l'apprenant participe à son propre apprentissage voire le favorise. Dans notre cas, l'apprenant de FLE doit être amené à clarifier, à raffiner, à élargir ses perceptions vis-à-vis de la langue française et vis-à-vis de ce qu'implique son apprentissage.

Le dit *bon apprenant* adopte une approche active face à la tâche d'apprentissage. C'est-à-dire qu'il s'implique dans son apprentissage, il recherche l'occasion de le mettre en pratique lors d'une situation de communication.

Ensuite, il doit comprendre que la langue étrangère est un système qu'il peut naturellement comparer avec sa langue maternelle en faisant des déductions. Également, il doit reconnaître que la langue étrangère est un outil de communication en utilisant le contexte, la situation de communication et en utilisant différentes stratégies d'apprentissages. Le rôle de l'apprenant est d'oser. Oser faire des erreurs, oser s'exprimer, oser s'autocorriger pour évoluer dans sa pratique langagière et devenir performant.

Mais avant d'endosser son rôle, il doit se connaître, avoir confiance en lui, et être déterminé dans chacun de ses apprentissages.

23 RUBIN J., et THOMPSON I., *How to be a more successful Language Learner*, Mass, Boston, 1984, p.3.

II.5 Apprendre à apprendre

II.5.1 Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre?

Nous savons désormais qu'apprendre est une démarche. Mais comment peut-on l'apprendre?

Apprendre à apprendre, selon la définition présentée dans le dictionnaire de didactique du français, de Jean Pierre CUQ c'est:

*«S'engager dans l'apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage»*²⁴

CUQ estime qu'il existe un triple objectifs dans le concept d'apprendre à apprendre: *développer sa culture langagière* (ensemble de représentation dans le domaine de la compétence de communication), sa *culture d'apprentissage* (ensemble de représentation dans le domaine de l'apprentissage/acquisition d'une langue) et sa *compétence méthodologique* (ensemble des capacités de direction d'un apprentissage).

Finalement, il s'agit d'une perspective d'ensemble qui redéfinit la relation apprenant-enseignant afin d'instaurer un réelle climat de confiance, de gagner en efficacité, être au clair sur leurs démarches respectives. Aussi d'enseigner tout en permettant aux apprenants de découvrir ou redécouvrir le plaisir d'apprendre.

Apprendre à apprendre, c'est avant tout atteindre une autonomie, prendre conscience des stratégies qu'on utilisent afin de les faire évoluer ou de les améliorer.

II.5.2 L'enseignement méta cognitif

Si l'école reste le lieu d'apprentissage le plus fréquenté par la communauté apprenante, elle ne doit pas être réduite à un simple schéma d'échange mutuelle d'informations entre deux parties. Elle doit également aider les apprenants à prendre du recul, à la fois sur les informations présentées en classe mais également sur leur propre mode de fonctionnement.

²⁴ CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, ASDIFL, CLE international, Paris, 2003, p.2.*

Comme le dirait le pédagogue français Antoine DE LA GARANDERIE, se servir de sa tête ça s'apprend. En revanche, il faut pouvoir développer chez l'apprenant la connaissance de soi et la connaissance sur ses stratégies cognitives. C'est le domaine de la métacognition. Cette dernière désigne la représentation que l'apprenant a des connaissances qu'il a et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. Ainsi, les deux aspects les plus importants dans la métacognition sont la *connaissance* et le *contrôle*.

Pour la connaissance, TARDIF stipule que l'apprenant doit être conscient des exigences de la tâche et des stratégies à l'aide desquelles il peut la réaliser. Quant au contrôle, il nécessite de la part de l'apprenant «*la gestion de ses démarches cognitives et le gestion active de soi comme élève*»²⁵.

Ainsi, il s'agit de l'aider à devenir «*co-auteur de soi-même*»²⁶.

En effet, la réussite de l'apprentissage passe par la capacité de l'apprenant à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et en construire de nouvelles. Il faut donc rendre les apprenants conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre afin qu'ils puissent les manipuler avec soin.

En effet, «*c'est par la médiation cognitive que l'enseignant donne à l'élève les moyens d'apprendre et donc les clés pour sa réussite scolaire*»²⁷.

L'enseignement méta-cognitif va permettre à l'apprenant d'apprendre à utiliser son cerveau, ses mémoires, ses stratégies avec efficacité, et également l'amener à construire des compétences méta-mnésiques, pour lui faire gagner en efficacité et apprendre sur du long terme.

25 TARDIF J., *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Les éditions Logiques, Montréal, 1992, p.53-54.

26 Expression emprunté au chercheur français Albert Jacquard, utilisé dans son livre *Inventer L'homme*, ed.Complexe, Paris, p.122.

27 BARTH B.M., *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, Paris, 1993.

Conclusion

Tout au long de notre travail de recherche nous comprenons qu'apprendre ce n'est pas seulement stocker des informations. C'est faire l'effort de se souvenir de ce qu'on a appris. Dans le contexte d'un apprentissage scolaire en langue étrangère, apprendre c'est avant tout assimiler des règles de grammaire, du lexique, des expressions etc... sur du long terme et être prêt à les réutiliser de façon spontané dans une situation de communication réelle.

Une efficacité qui est en mesure de faire ses preuves, en classe de FLE, notamment par l'optimisation des pratiques pédagogiques. La mémoire dans les apprentissages a fait, alors, l'objet d'une recherche approfondie, car elle représente le fondement de base pour tout apprentissage réussit. Les spécialistes du domaine ont alors décidé et incité les enseignants à accorder plus de temps à la mémorisation en classe.

Chapitre 2: La mémoire dans les apprentissages en langue étrangère

CHARLEMAGNE. - Que vas-tu me dire maintenant de la mémoire, que je pense être la partie la plus noble de la rhétorique?

ALCUIN.- La mémoire est la salle au trésor de toutes les choses.

Introduction

Apprentissage et mémoire sont deux processus étroitement liés, encore plus lorsqu'il s'agit d'apprentissage en langue étrangère. La compréhension de la langue étrangère serait impossible sans l'utilisation efficace de notre capacité de mémorisation. C'est dans cette perspective que nous souhaitons mettre en avant le rôle de la mémoire dans l'acquisition d'une langue étrangère, pour envisager la mise en place de pratiques pédagogiques afin d'améliorer cette apprentissage.

L'un des processus cognitifs les plus fondamentaux est l'aptitude à acquérir et à retenir les informations. En contexte d'apprentissage, de nombreuses questions sur le développement de la mémoire et du processus de mémorisation reste encore sans réponse. L'enseignant se retrouve parfois démuné face à des apprenants hétérogènes qui ne retiennent pas les informations, de la même manière.

Dans ce présent chapitre, nous allons mettre en avant nos interrogations sur la mémoire et notamment sur sa place et son rôle dans les apprentissages en langue étrangère. Tenter de comprendre comment l'apprenant s'organise pour mémoriser, retenir et comprendre en langue seconde. Il s'agit, aussi, de s'interroger sur les pratiques de classe, les activités, les tâches à réaliser, la pédagogie proposée par les enseignants de langue... qui, de façon directe ou non, influencent le développement de la mémoire.

Aujourd'hui, les progrès des neurosciences cognitives ont permis de mettre en évidence que les individus ne fonctionnent pas de la même façon. Une caractéristique qui nous a fortement interpellés et nous a incité à réaliser notre expérimentation au niveau du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de BISKRA (Algérie), où la population demeure hétérogène.

I. Théories cognitivistes de la mémoire

I.1 Qu'est-ce que la mémoire?

L'étude de la mémoire et de ses processus a été pendant longtemps, une thématique importante dans les recherches en Neuropsychologie et Psychologie évolutive. Tout d'abord, ils se sont intéressés aux structures de la mémoire puis ensuite les recherches se sont tournées et approfondit vers les différents processus et mécanismes de mémorisation comme étant l'outil de représentation des connaissances.

La recherche du terme dans différents dictionnaires se résulte à définir la mémoire comme étant une faculté à conserver des idées antérieurement acquises.

Pour plus de précision nous allons nous référer à la définition proposée par CUQ J-P: *«La capacité d'un individu à saisir l'information issue de l'environnement, à la conserver selon différentes modalités, puis à la recouvrer.»*²⁸

La mémoire peut aussi être défini, par le biais de ses mécanismes comme étant une fonction neurocognitive qui permet d'enregistrer, de codifier, de consolider, de retenir, d'emmagasiner et de récupérer les informations préalablement stockées.

Par conséquent, il s'agit d'une stratégie cognitive dynamique, qui à travers de nombreux systèmes et sous-systèmes se charge de la compilation d'informations en se basant sur l'analyse et la catégorisation de celles-ci. Mettant en lien la nouvelle information avec l'ancienne.

Ainsi, l'analyse profonde de la mémoire doit prendre en compte, non seulement sa structure mais aussi les processus liés à celle-ci, autrement dit prendre en compte l'organisation de la mémoire et les activités qui permettent sont exploitation.

a- La mémoire: le profond mystère

La mémoire, malgré la mise en avant de ses caractéristiques et de son fonctionnement, reste un domaine bien peu connu. Pourtant, plus on avance dans la recherche, plus on se rend compte que sans elle, nous ne serions pas les mêmes. Nos réactions seraient différentes presque incontrôlées. Le mystère réside dans notre capacité d'adaptation qui dépend de la présence de la mémoire dans le cerveau. Il ne s'agit pas d'intelligence mais bel et bien de flexibilité adaptative.

28 CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, ASDIFL, CLE international, Paris, 2003, p.163*

DAN SPERBER ²⁹ en évoquant «*le rôle crucial de la mémoire et de la cognition*» ³⁰, souligne que tous système cognitif, permet à l'organisme d'ajuster son comportement aux changements du monde qui l'entoure grâce à la mémoire. En effet, il affirme que, les organismes simples dotés d'un système cognitif sans mémoire sont incapable d'apprendre, ils réagissent toujours de manières stéréotypées à des événements semblables. Or un système cognitif munie d'une mémoire permet à l'organisme de réagir de manière différentes à des événements semblables, de choisir de ne pas réagir, d'ajuster ainsi ses réactions non seulement aux changements de l'environnement, à ses propres états internes (faim, fatigue, douleur...) mais aussi aux rapports que ces événements et ces états entretiennent avec des événements et des états passés.

Elle dépend de nombreux facteurs, au delà de l'intégrité des processus et des représentations mnésiques (capacités perceptives, degré de vigilance, capacité d'attention et de concentration, de la motivation, de la valeur affective attribuée au matériel à mémoriser, la capacité de raisonnement, pertinence des procédure de traitements de l'information, l'entraînement, l'âge, le sommeil...). Ces multiples facteurs qui modulent le fonctionnement mnésique expliquent la très grande variabilité interindividuelles que nous évoquions dans le chapitre précédent.

I.2 Les types de mémoires

Les distinctions entre les différents types de mémoire sont fondées sur la durée de rétention de l'information. Il existe plusieurs niveaux de mémoire. Toutefois, pour simplifier l'explication, nous nous contenterons des principales, à savoir la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

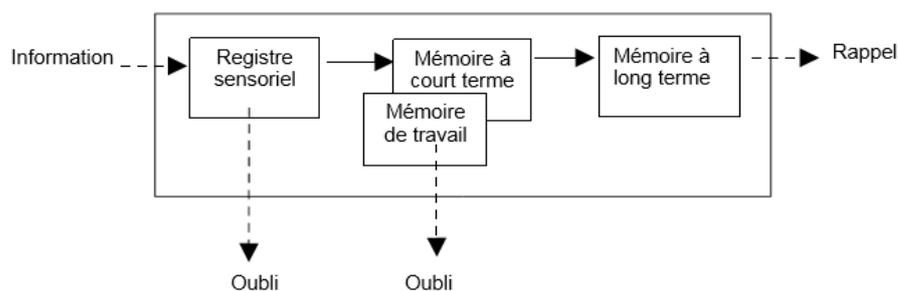


Schéma représentant le mécanisme de stockage et de restitution de l'information.

²⁹ Linguiste français et chercheur en sciences cognitives.

³⁰ SPERBER D, *An evolutionary perspective on testimony and argumentation*, *Philosophical Topics* 29,2001, p.401-413.

La **mémoire sensorielle** représente le lieu d'enregistrement initial de l'information, à travers les récepteurs sensorielles (visuels, auditives, tactiles...). Elle enregistre l'information perçue par nos différents sens avec lesquels nous captions différents stimulus visuel, tactile, auditive etc... et elle maintient une trace sensorielle pendant une période très courte qui permet la reconnaissance de l'information présentée par le stimuli. Bien que la mémoire sensorielle possède une très grande capacité de stockage, elle ne peut pas agir ou fonctionner seule. Son fonctionnement dépend de la participation d'autres systèmes, qui permettent le transfert de l'information à la mémoire à court terme (MCT). Dans le cadre de traitement des apprentissages, la mémoire sensorielle se subdivise en mémoire visuelle, auditif, olfactif, tactile ou kinesthésique.³¹

La **mémoire à court terme**, représente un système actif de rétention et de stockage temporaire de l'information en cours de traitement. Cependant, dans la MCT la durée de rétention est limitée, pas seulement pour une information non-répétée mais aussi dans le nombre de thème capable d'être retenus simultanément dans celle-ci. Elle stocke des empreintes momentanées destinées, après filtration à être transférées à la mémoire à long terme. (MLT).

L'information en MCT est maintenue activement. Le traitement qu'elle effectue consiste à maintenir l'information disponible le plus longtemps possible sous forme de révision mentale et permettre la liaison avec les informations de la mémoire à long terme. On parle de mémoire de travail. Cette dernière représente une partie de la MCT.³² Selon les chercheurs spécialisés dans le domaine, la mémoire de travail permet de réaliser des manipulations cognitives (compréhension, apprentissage, raisonnement) sur des informations maintenues temporairement.

Ce type de mémoire est fondé sur trois bases qui fonctionnent de façon indépendante mais coordonnée: **la boucle phonologique** (transforme les informations visuelles en information verbales), le **calepin visu-o-spatial** (gestion et stockage des informations visuelles et spatiales) et **l'exécutif central** (responsable de la planification, l'organisation et l'exécution des tâches dans les opérations cognitives et contrôle l'attention).

31 NORMAN D., El aprendizaje y la memoria, ed. ALIANZA, Espagne, 1985, p.16

32 ibid

La **mémoire à long terme** est le lieu de stockage permanent ou sur du long terme, des informations. Elle a une très grande capacité de stockage voire une capacité illimitée, et elle travaille en relation direct avec les deux mémoires présentées (MS et MCT).

À l'intérieur de la mémoire à long terme, on distingue deux types de mémoires : la **mémoire déclarative** ou explicite et la **mémoire non-déclarative** ou implicite. La mémoire déclarative est une mémoire de faits (autobiographiques et culturels) acquis par le biais d'un apprentissage et peut être consciemment réutiliser par le sujet. Elle se subdivise en deux autres mémoires: la **mémoire sémantique** (se réfère à la connaissance du monde, du langage, et des acquisitions culturelles) et **épisodique** (stocke les informations liées à la vie du sujet). La mémoire non-déclarative est considéré comme une mémoire à laquelle nous ne pouvons pas accéder de manière consciente ou volontaire. Elle permet l'adaptation au milieu par automatisme.³³

I.3 Les circuits cérébraux et la mémoire

Les circuits cérébraux n'ont pas tous le même niveau de participation dans la formation, le stockage et l'utilisation de la mémoire. Les différents types de mémoires siègent dans des circuits différenciés. Les recherches sur le cerveau ont mis en avant la présence de deux hémisphères cérébraux: **hémisphère droit** (destiné au rythme, à l'imagination...) et **hémisphère gauche** (destiné à l'analyse, la logique, le langage). Chacun des hémisphères possède des aires spécialisées dans différentes fonctions cognitives.³⁴

Cependant, les deux hémisphères travaillent ensemble à travers **le corps calleux**, qui permet le transfert d'informations d'un côté à l'autre. Le corps calleux intervient de façon direct sur la mémoire. Il est la clé essentielle pour disposer de l'attention nécessaire face à des stimulus précis afin d'intégrer ou d'interpréter l'information données par les hémisphères.

En effet, il agit en intégrant les références spatio-temporelle et en mettant en relation les nouvelles images mentales et verbales avec les faits et les expériences antérieures pour les stocker.³⁵

33GAZZANIGA M. S., IVRY R., MANGUN G.R., *Neurosciences cognitives. La biologie de l'esprit*, De Boeck & Larcier s. a, Paris, 2001, p.86

34 MEDJAD N.,GIL P., LACROIX P., *Neurolearning. Les neurosciences au service de la formation*, ed. Eyrolles, paris, 2017.

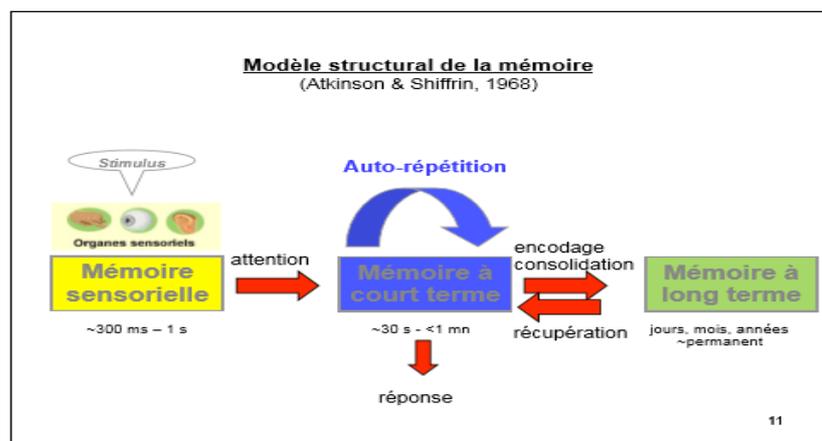
35 ibid

Nous rappelons, en revanche, que ce n'est pas seulement l'attention qui déclenche le processus de mémorisation bien qu'elle est supposée permettre la mise en place de différentes fonctions tel que la motivation ou l'autogestion.

I.4 Le processus de mémorisation

Comme nous venons de l'expliquer le cerveau humaine possède, selon les recherches des neuroscientifiques, trois types principaux de mémoires: MS, MCT et MLT. La mémorisation résulte de l'interaction entre les trois. Elle se fait en trois étapes: L'encodage, le stockage et la récupération.

- L'**encodage**, donne du sens à l'information et la transforme en souvenir.
- Le **stockage**, permet la conservation de l'information
- La **récupération** consiste à aller chercher l'information pour la réutiliser.



Étape 1: L'**encodage** est le processus durant lequel nous enregistrons initialement l'information. Il inclut l'ensemble des opérations mentales qui se déroulent pendant la présentation de l'information qui doit être retenue. Grâce à nos recherches, nous pouvons affirmer qu'il s'agit de la captation, du traitement et du transfert de l'information. Il peut être favorisé par la mise en place de moyens mémo-techniques qui facilitera la récupération du message.

L'information qui arrive en mémoire sensorielle est de diverses formes car on acquiert de nouvelles informations via nos sens (la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût).

Ces informations sensorielles sont alors traitées pour être mise en mémoire, c'est l'encodage. Selon son utilité et son importance elle sera transférée en mémoire à court terme. L'enregistrement de l'information à ce niveau ne s'effectue pas de la même manière chez les individus. En effet, nous n'interprétons pas de la même façon cette information qui arrive. Le sujet met en mémoire ce qu'il a réussi à décoder du message reçu. Par conséquent, nous n'enregistrons pas une information absolue telle qu'elle nous a été transmise. Ce processus d'encodage s'effectue en fonction de notre degré d'attention, de notre motivation, et de notre engagement face à l'information. Une fois en mémoire à court terme, il est possible, à l'aide d'une réactivation des connaissances, que l'information soit transférée en mémoire à long terme.

Étape 2: Une fois l'information mise en mémoire, il faut pouvoir la garder, la faire durer dans le temps. Le stockage représente le maintien dans le temps des informations apprises. Le **stockage** est la phase qui consiste à conserver et retenir l'information encodée de façon permanente. C'est un processus complexe et dynamique, qui change au fur et à mesure que l'individu acquiert de l'expérience. Le stockage en mémoire se fait par le biais de la consolidation. Cette dernière renvoie à la période durant laquelle le cerveau va répéter automatiquement, une information jusqu'à ce qu'elle soit suffisamment ancrée dans notre mémoire pour être retenue sur du long terme.

Étape 3: Une fois l'information retenue, le but est qu'elle soit réutilisée par l'individu. Aller chercher une information en mémoire, se réfère au processus de récupération. Autrement dit, c'est la capacité à restituer une information préalablement apprise, en réponse à un signal tel qu'une évaluation en classe. Pour ce faire, il faut qu'elle ait été correctement encodée.

La récupération peut être explicite ou implicite. La récupération explicite se fait de façon consciente et volontaire, il peut s'agir de savoir, de connaissances déclaratives. Quant à la récupération implicite elle se réfère aux connaissances procédurales, qui sont ré-appliquées de façon automatique.

Nous avons, à la suite de lecture théorique, compris que le processus d'encodage détermine ce qu'on stocke dans la mémoire, et les conditions présentes au moment de la récupération détermine la nature et la quantité d'informations qu'on récupère.

Ainsi le processus de mémorisation est un processus multifactorielle et par suite pour optimiser la mémoire nous devons agir sur ses facteurs environnementaux.

II. Mémoire et Apprentissage en L2

II.1 La mémoire et l'apprentissage

Tout d'abord, pour comprendre de façon claire la différence ou le lien qui existe entre la mémoire et l'apprentissage nous allons utiliser les propos du neuroscientifique américain Larry Ryan SQUIRE, qui les explicite comme suit: *«l'apprentissage est le processus d'acquisitions d'informations nouvelles alors que la mémoire concerne la persistance de l'apprentissage sous un état qui peut se manifester plus tard»*³⁶.

Et comme le souligne Marilyne BAUMARD³⁷:

"Hier jetée hors des classes comme « sciences des ânes », la mémoire prend sa revanche; elle bénéficie aujourd'hui des apports les plus récents de la recherche (...) Sans mémoire, pas d'apprentissage. Mais sans connaissances, pas de mémoire...".

L'apprentissage a donc pour conséquence la mémoire. Les neuroscientifiques s'y intéressent de plus en plus car finalement la mémoire représente l'ingrédient essentiel de tout apprentissage. Ces derniers ont déduit que, l'exposition continue à des informations ou la pratique prolongée d'une tâche devraient s'accompagner de modification du comportement. Ainsi, comme vu dans le chapitre précédent, il y a apprentissage quand la mémoire est renforcée par la répétition. Il n'est pas nécessaire pour autant que l'apprenant ait l'intention consciente d'apprendre.

a-Mémoriser ou apprendre?

Mémoriser n'est pas seulement enregistrer des informations. C'est assimiler des connaissances pour les mobiliser et les réutiliser. C'est un acte complexe qui suppose une activité inconsciente de l'apprenant dans le fait de garder une information reçue par l'enseignant et la restituer lorsque la situation le préconise. Ce n'est pas un mécanisme passif.

Selon Armelle GENINET³⁸, mémoriser, c'est être capable de redire les notions, de donner du sens à ce qui a été appris. On peut alors s'interroger sur faut-il mémoriser pour apprendre ?
ou apprendre pour mémoriser ?

36 SQUIRE L.R., *La mémoire: Le jardin de la pensée* in Dossier Pour la Science, N°31 ,Avril 2001, consulté le 1 avril 2019.

37 Journaliste-chercheur française, spécialiste des questions d'éducation et d'enseignement.

38 Formatrice en gestion mentale.

Nos recherches nous ont permis de dire que la mémorisation et l'apprentissage sont interdépendants. Ils dépendent l'un de l'autre. En effet, le stockage de connaissances à plus ou moins long terme est la base des apprentissages. La mémorisation pourrait être l'étape finale de tout apprentissage, le fait d'avoir accédé à la mémoire à long terme.

II.2 Mémoire et compréhension

La compréhension (écrite ou orale) en langue étrangère et la mémoire sont deux processus étroitement liés. Par le biais de la compréhension, nous pouvons donner un sens à toutes les informations que nous avons emmagasinées. Les informations de la mémoire sont, par conséquent, le processus de base dans la compréhension linguistique. Ainsi, pour comprendre une langue étrangère, l'auditeur ou le locuteur doit avoir des connaissances suffisantes sur l'information qu'il reçoit. Il doit être en mesure de:

- Se rappeler du vocabulaire
- Établir des inférences
- Se rappeler de faits
- Se rappeler de concepts

En effet, la compréhension est une démarche personnelle, extérieure au champ d'action de l'enseignant. Il faut d'abord comprendre et percevoir le sens pour déclencher le processus de mémorisation. Pour comprendre un message en langue seconde ou étrangère, l'apprenant doit disposer de connaissances antérieures suffisantes en langue étrangère et être en mesure de recevoir une nouvelle connaissance.

Par conséquent, la mémoire est indispensable pour que les processus de compréhension puissent s'exécuter.

II.3 Mémoire et expression

La relation qui existe entre la mémoire et l'expression ou production en langue (expression écrite et expression orale) est presque similaire à celle évoquée entre la compréhension et la mémoire.

L'apprenant ne doit pas seulement connaître et se rappeler le lexique ou la grammaire de la langue qu'il utilise mais aussi les faits, les expériences, les connaissances relative à la langue, en lien avec la tâche à réaliser. C'est là qu'intervient l'importance du rôle des connaissances antérieures évoquée dans le chapitre précédent. Par une mémorisation et un apprentissage efficace de savoir déclaratifs, l'expression en langue étrangère devient plus fluide et automatique.

L'automatisme dans l'expression s'inscrit directement dans l'information stockées dans la mémoire et la capacité de l'apprenant à la remettre en contexte soit lors d'une situation réelle.

II.4 Mémoire et Langues étrangères

II.4.1 Méthodologies d'enseignement du FLE

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères a été rythmé par les changements continue de méthodes et de techniques afin d'opter pour la méthodologie la plus efficace dans l'enseignement/apprentissage des langues et spécifiquement en FLE.

Les termes «enseignement» et «apprentissage» peuvent très rapidement être utilisés à mauvais escients. Malgré la différence claire de ces deux termes, nous avons de plus en plus de mal à les utiliser séparément. Cela est du au fait que l'histoire de l'enseignement à évolué et elle ne désigne plus, uniquement, l'action de transmission. Désormais, il y a une interdépendance des deux processus.

Jean-Pierre CUQ, nous clarifie ces deux termes. Il explique que l'enseignement, depuis le 18ème siècle, à pris le sens d'action de transmettre des connaissances. Il désigne à la fois le dispositif global (enseignement primaire/secondaire/supérieur/public/privé) et les perspectives pédagogiques et didactiques propre à chaque discipline.³⁹

Cependant, dans une perspective didactique, on oppose aujourd'hui l'enseignement à l'apprentissage. En principe, les aspects liés aux choix méthodologiques, pédagogiques et à la formations des enseignants dépendent de l'enseignement. Or avec la centration sur l'apprenant et la volonté de son autonomisation, les recherches en didactique des langues étrangères s'intéressent autant à ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage.⁴⁰

³⁹ CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, ASDIFL, CLE international, Paris, 2003, p.85.*

⁴⁰ *ibid*

Par ailleurs, les recherches révèlent que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et par la transmissions des connaissances linguistiques et culturelles.

L'enseignement ne peut donc plus être conçu seulement comme une transmission de savoir, l'accent étant mis sur les moyens méthodologiques fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire apprendre.⁴¹

a.Méthodologie traditionnelles, Approche communicative et la place de la mémoire

Nous nous intéressons à l'enseignement/ apprentissage du FLE. Par conséquent, nous rappelons que l'enseignement du FLE, s'est appuyé, jusqu'au milieu du 20ème siècle, sur les méthodes dites *Grammaire-Traduction*.

Puis, dans la deuxième moitié du 20ème siècle «*les approches behavioristes et les travaux des linguistes ont conduit à la mise en place de méthode d'inspiration structuraliste fondées sur une approche mécaniciste de l'apprentissage et construite autour de l'objet d'apprentissage: la langue. Le béhaviorisme consistait à introduire des structures toutes faites qu'il fallait répéter puis consolider grâce à un processus de stimulus du professeur et de réponse de l'apprenant*».⁴²

Des exercices structuraux servaient à répété les éléments appris par une pratique intensive sur un point de grammaire précis. Les méthodes était fondées sur la répétition ou l'expression orale décontextualisées.

Ce qui attire notre attention est que les méthodologies étaient basées sur une conception de la mémoire très partielle, avec une pratique fondée sur la répétition sans réelle compréhension. Par conséquent, l'apprentissage n'était pas significatif.

41 ibid

42 ibid

À la fin des années 1970, les approches communicatives, se sont imposées, à partir d'une analyse de la communication en acte de parole, par la prise en compte de la dimension cognitive de l'apprentissage et par la centration sur l'apprenant. Il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais sur le sens de la communication en un contexte donnée. L'apprenant s'exprime sans réfléchir uniquement à la structure syntaxique de la phrase, c'est la finalité de l'autonomisation.

Par ailleurs, des supports authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.) étaient choisis par l'enseignant.

La diversification du support est à l'origine de nombreux apprentissages, car elle permet de donner une chance à tous les apprenants, en manipulant différents supports sensoriels. De plus, lorsque nous apprenons avec les supports issus de la vie réelle, nous pouvons aller au-delà de la mémorisation simple et de la restitution de faits ou de règles.

En 1980, apparaît l'Approche par compétence (APC). C'est une méthodologie ciblée, qui fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation. Dans le processus enseignement-apprentissage des langues cette approche permet à l'apprenant d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours scolaire ou dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tous ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs linguistiques. En effet, elle met l'apprenant au sein même du processus d'enseignement pour lutter contre son échec. Rendre l'apprenant acteur actif et co-auteur de son apprentissage est considéré comme la clé de la réussite comme vu dans le chapitre 1.

Nous concluons que les débats houleux, en ce sens, entre didacticiens en langues et acteurs de la révolution scientifique ont permis la révision constante des méthodologies, jusque l'adaptation au fonctionnement naturelle de l'apprenant. La mémoire a un rôle fondamental à jouer dans les apprentissages en langue seconde. Une fois qu'il sera pris en compte naîtra l'apprentissage significatif et durable en langue étrangère.

II.4.2 Le rôle de la mémoire dans les apprentissages en langue étrangère

Tout d'abord, comme nous l'avons vu et démontrés tout au long de notre recherche, l'analyse de la mémoire nécessite la prise en compte du processus de mémorisation ainsi que la structure de celle-ci. Dans le cadre de notre travail, nous avons voulu mettre en évidence le rôle de la mémoire dans l'apprentissage d'une étrangère.

Pour appuyer notre idée centrale, nous reprenons les termes de Janine COURTILLON *«Il faut apprécier les fondements du concept de mémorisation et son rôle dans l'apprentissage des langues. Il est essentiel de mémoriser les séquences pour être capable de comprendre, mais aussi produire, une langue et pour améliorer notre connaissance de la langue en général.»*⁴³

Nos recherches ne nous permettent pas d'affirmer le rôle exact de chacune des mémoires dans l'apprentissage d'une langue seconde, cependant -et le plus intéressant- nous pouvons démontrer leur degré de participation dans l'apprentissage en langue étrangère.

Par ailleurs, nous avons mis en avant le processus d'encodage durant lequel nous enregistrons initialement l'information. Le processus d'encodage, lors de l'apprentissage en langue étrangère, trouvera son importance essentiellement au niveau de la **mémoire sensorielle** où les signaux d'encodages peuvent être divers et variés selon les récepteurs sensoriels.

L'enseignant possède alors toutes les cartes en main afin que ce processus d'encodage se déclenche de la façon la plus efficace. En effet, il doit user de tous les supports (sonore, visuel,tactile...) afin que tous les apprenants puissent franchir cette première étape avec succès. La mémoire sensorielle joue un rôle important tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage de la langue. Il faut savoir l'atteindre en faisant appel, par exemple, à la discrimination auditive.

Comme la langue orale ou parlée est le premier contact qui s'établit entre l'apprenant et la langue, il semble évident, que le type de mémoire qui est le plus « attentif » à la réception de la langue c'est la **mémoire auditive**, grâce à laquelle on retient les images sonores. Puisque tout apprentissage en langue commence par l'audition, l'aspect phonétique de la langue est aussi important que l'orthographe et la grammaire de celle-ci.

43 Citation reprise du mémoire de ZETTAL Jennifer, *Le rôle des différents types de mémoire dans l'apprentissage de la langue française*, soutenue en 2011, à University of Guelph. La citation originale est de COURTILLON J., *Élaborer un cours de FLE*, ed. Hachette, Paris, 2003

Avoir une oreille attentive à l'aspect phonétique de la langue cible, passe par l'écoute et l'identification, aussi bien des sons consonantiques et vocaliques individuels que des structures ou combinaisons qui permettent la construction de mots ou de phrases.

Ensuite, comme cheminement logique de l'information encodée, vient le processus de stockage permanent, comme nous l'avons vu. Par conséquent, il est nécessaire voire obligatoire de tenir «actif» la **mémoire de travail** en lui facilitant le travail. La facilitation dans la réalisation des tâches cognitives permet de manipuler l'information récente active et aide à la compréhension de la langue étrangère.

Nos recherches ont permis d'affirmer que l'efficacité de la mémoire de travail passe par des activités courtes et concrètes. En effet, expliciter l'objectif attendu de l'apprenant, dans la tâche, lui permet de réaliser la tâche correctement et en ayant compris pourquoi il l'a réalisée. Automatiquement, l'apprenant apprend.

Le rôle de la mémoire de travail est réellement important car il représente le maillon qui relie la mémoire sensorielle à la mémoire à long terme.

Dans ce contexte d'apprentissage de langue seconde, tel que le FLE, pour notre population algérienne, on doit insister sur l'importance de la **boucle phonologique** (transfert du message visuel en message verbal) et de l'**exécutif central** (régule l'attention en organisant et en exécutant les opérations cognitives).

La phase finale et vérifiable du travail d'apprentissage en langue seconde, est le succès dans la **récupération** des informations initialement encodées. Cela passe par la production écrite (dialogue, rédaction d'une histoire brève...) ou orale. Si le travail de récupération a lieu, après une longue période, c'est que l'information est arrivée en **mémoire à long terme**.

La **mémoire déclarative** permet aux apprenants de se souvenir des connaissances apprises sur la langue telles que les règles de grammaire ou d'orthographe. Et la **mémoire procédurale** sert à apprendre les savoir-faire tel que la capacité d'exprimer une suite de mots, de façon spontanée et avec fluidité, lors d'une situation de communication.

Par conséquent, ce qui nous intéresse dans la MLT -et qui joue un rôle important dans l'apprentissage en FLE- c'est la **mémoire sémantique**. Faisant partie intégrante de la **mémoire déclarative**, elle fait référence à la connaissance du monde et du langage.

Ce type de mémoire se trouve au cœur de tous les procédés utilisés pour l'enseignement en langues (lecture de texte, réalisation de dialogues avec un contexte donné, visualisation et compréhension de film en langue seconde) parce qu'elle permet d'élaborer un lien entre les concepts nouveaux et anciens.

En tant qu'enseignante de FLE au CEIL de BISKRA (Algérie), une des priorités fut de développer la compétence orale et écrite des apprenants, par un enseignement intensif de courte durée (2 mois et demi). Dans l'urgence nous devons faire en sorte que les apprenants puissent développer une compétence générale en langue étrangère pour s'exprimer dans la langue sans avoir besoin d'un recours constant aux faits ou aux règles de la langue.

Le chercheur en neurolinguistique PARADIS, soulève la réalité du problème: *«un problème commun chez les apprenants de français est la différence entre leur succès à l'école et leur capacité à communiquer dans une situation authentique»*.

Par conséquent, nous comprenons qu'il y a une véritable différence entre les savoir-faire linguistiques inscrits dans la **mémoire procédurale** et les connaissances métalinguistiques de la **mémoire déclarative**. Or, nous devons faire en sorte, que le savoir procédural soit la conséquence directe du savoir déclaratif. Pour ce faire, nous devons travailler la mémorisation efficacement et de façon intelligible.

À ce stade de notre recherche, nous nous interrogeons alors sur la réelle possibilité ou non de transformer les connaissances conscientes présentes dans la mémoire déclarative en savoir-faire inconscient? Comme possibilité de réponse plausible à notre interrogation, nous nous sommes tournés vers les propos de C.GERMAIN qui explique que, les connaissances conscientes ne peuvent pas se transformer en habiletés inconscientes à cause de la séparation de fonctionnement des deux mémoires dans le cerveau. Aussi, les recherches en neurolinguistique vont dans ce sens. Ainsi, de façon hypothétique, nous stipulons qu'il n'y a pas d'interaction directe entre les deux types de mémoire dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Même si notre interrogation rhétorique tend à délimiter la place et le rôle de chacune des mémoires, il reste évident que le développement de la mémoire procédurale (MP) est essentiel pour l'apprentissage de la langue.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) représente de façon métaphorique les procédures d'automatismes acquis grâce à la **mémoire procédurale**. L'exemple explicité est celui qui consiste à conduire une voiture à boîte manuelle de façon inconsciente sans être conscient des étapes de changement de vitesse ou de débrayage. Par conséquent, il en est de même d'un point de vue linguistique, on n'est conscient de chaque étape de prononciation, d'expression etc..grâce à la mémoire procédurale qui forme le savoir-faire communicatif. ⁴⁴

Quant à la mémoire déclarative, elle est nécessaire, comme « *instrument d'autocorrection* »⁴⁵ selon J.COURTILLON. Elle explique que si une règle n'est pas intériorisée dans la mémoire procédurale -parce qu'on ne l'a pas rencontrée assez dans notre expérience avec la langue- il faut faire appel à la connaissance explicite de la règle pour nous corriger.

Par ailleurs, les chercheurs ont affirmés qu'une mauvaise mémorisation pouvait nuire au bon apprentissage de la langue étrangère. Ce dernier fait appelle à différentes mémoires, en fonction de la tâche ou de l'activité que doit réaliser l'apprenant. Ainsi, le travail de mémorisation représente la tour de contrôle de tout apprentissage en langue étrangère, via les différents composants de la mémoire.

De ce fait, l'enseignant de FLE, doit accorder plus de temps à la mémorisation en classe, afin d'appriivoiser inconsciemment les différentes mémoires de ces apprenants et de leur faire acquérir le savoir-faire en FLE (parler la langue, travailler sur un support...).

III Mémoriser des informations en classe

III.1 Savoir et savoir-faire en classe de FLE

Selon les définitions établies par CUQ, il en ressort que pour développer un savoir-faire, il faut d'abord posséder un savoir déclaratif (connaissances explicites) sur la langue.

A contrario, avec l'intégration de l'approche communicative dans l'enseignement, ce n'est pas toujours le cas. Une connaissance explicite ne mène pas exclusivement à un savoir-faire.

44 CECRL, 2000, p.16

45 COURTILLON J., *Élaborer un cours de FLE*, ed. Hachette, Paris, 2003.

Le savoir-faire linguistique est la capacité à s'exprimer dans une langue « *de façon discursivement appropriée* »⁴⁶.

En effet, dans une situation d'apprentissage de la L2, on considère que l'apprenant à acquis un savoir-faire en langue cible lorsqu'il est capable de tenir un discours fluide, riche et libre sans la nécessité de suivre des règles ou des structures rigides.

Tel est le problème de la majorité des apprenants en FLE. L'acquisition du savoir-faire est déjà perturbé par une mauvaise mémorisation des connaissances déclaratives. En effet, notre constat initial, a mis en avant des apprenants qui ne retiennent pas l'information apprise en cours de langue voire qui répètent les mêmes erreurs lorsqu'ils sont mis en situation de communication ou qu'ils doivent s'exprimer à l'oral ou à l'écrit.

De part notre expérience, nous remarquons qu'après avoir suivi les cours de français au CEIL de BISKRA (Algérie), les apprenants de niveau A1, n'assimilent que quelques règles et connaissances de base sur la langue mais ils ont du mal à utiliser la langue dans une vraie situation de communication. Alors que, comme nous l'affirment aussi WILLIS « *l'objectif de l'enseignement des langues dans le monde est de permettre aux apprenants d'utiliser la langue qu'ils ont apprise à l'école pour communiquer avec confiance et efficacité avec d'autres locuteurs dans le monde* ».

Ainsi, la compréhension du rôle de la mémoire et du processus de mémorisation donnera les clés à l'enseignant afin que ses apprenants puissent atteindre cet objectif via l'optimisation de ses pratiques pédagogiques.

III.2 Les stratégies de mémorisation actuelles

Désormais nous avons compris, que la mémorisation est acte complexe, l'apprentissage par répétition est insuffisant. Il est du rôle de l'enseignant, comme facilitateur d'apprentissage, de mettre en œuvre des techniques simples de mémorisation qui rendront beaucoup plus efficaces l'enseignement qu'il dispense.

Actuellement, diverses stratégies de mémorisation sont utilisées par les apprenants. Une grande minorité utilise les fiches de révision, le travail en groupe, l'interaction avec les camarades. Mais la stratégie la plus répandue chez l'apprenant, est l'apprentissage par cœur.

46 CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, ASDIFL, CLE international, Paris, 2003, p.239*

Or, avec toutes les découvertes sur le cerveau et la mémoire, et la façon dont fonctionne la mémoire, cette stratégie est appelée au délaissement. L'apprentissage par cœur est considéré comme un apprentissage passif qui ne fait pas appel à la compréhension. Or nous l'avons vu la compréhension est une étape essentielle pour qu'il y ait apprentissage voire mémorisation (cf.figure3).

Dans un esprit littéraire, nous avons décidé de citer Montaigne, qui dit clairement dans un des extrait des *Essais*, que « *savoir par cœur n'est pas savoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire* ». Autrement dit , apprendre par cœur c'est simplement ranger des informations sans but ni intérêt.

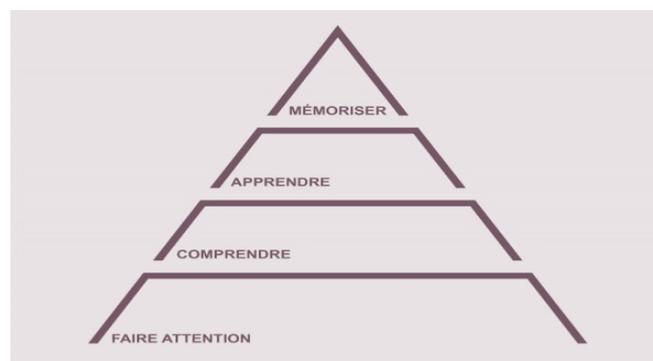


Figure 3: La pyramide des étapes d'accès à la mémorisation.

III.3 Les facteurs qui influencent la mémorisation

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons pu soulever quelques facteurs qui influencent la mémorisation et dans certains cas peuvent être un frein à celle-ci. Nous rappelons qu'une des étapes primordiales dans le processus de mémorisation c'est l'encodage, soit la réception d'information.

La réception d'information peut être bloquées si:

- L'information à retenir n'est pas clair ou ne présente pas d'intérêt pour l'apprenant.
- L'apprenant a une déficience au niveau de ses capteurs sensoriels (mauvaise vue, mauvaise ouïe...).

- L'apprenant a eu une mauvaise nuit de sommeil, par conséquent la concentration sera difficile car le cerveau ne sera pas réveillé.
- L'enseignant ne sollicite pas assez l'apprenant.
- L'apprenant n'est pas motivé.
- L'objectif de la tâche n'est pas connu.

Par conséquent, l'enseignant doit faire attention à son public et être vigilant dans sa pratique tout en prenant en compte ces dysfonctionnements possibles. Il doit également prendre en compte le fait que pour atteindre l'information, certains seront plutôt « auditifs » alors que d'autres « visuels ».

III.4 L'importance de la motivation.

Selon la définition présentée dans le dictionnaire de didactique du français la motivation est:

« un principe de force qui poussent les organismes à atteindre un but. Dans le domaine de l'apprentissage, la motivation joue un grand rôle car elle détermine la mise en route , la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est un processus multiforme, biologique, psychique, culturel qui conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation»⁴⁷

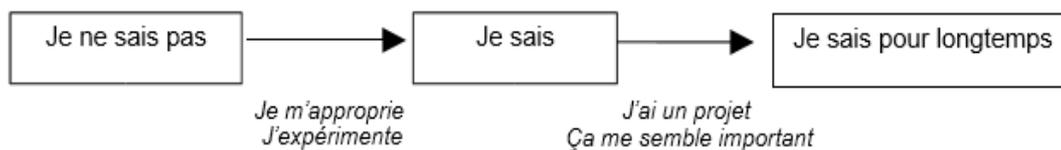
Si la motivation, ne peut pas permettre de créer des automatismes tels que savoir parler couramment la langue, lire en langue étrangère ect...elle peut y contribuer.

En effet, la motivation peut agir sur les stratégies d'apprentissages utilisées par l'apprenant. Plus il est motivé plus il adoptera une stratégie qui lui permettra d'atteindre son but. La motivation peut être la volonté d'avoir la meilleure note du groupe.

⁴⁷ CUQ, Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, ASDIFL, CLE international, Paris, 2003, p.171

Notre recherche sur la motivation et l'action de la motivation sur la mémoire nous a permis d'identifier quelques points importants:

- La motivation n'agit pas directement sur la mémoire. Elle agit sur les processus de contrôle qui permettent de stocker les informations.
- En mémoire à court terme la motivation agit de deux façons. Au niveau de l'attention, les informations les plus motivantes sont sélectionnées au détriment des autres informations. Au niveau de la répétition, les informations les plus motivantes sont également les plus répétées.
- En mémoire à long terme la motivation agit sur l'organisation de l'information.
- La motivation favorise le traitement en profondeur des informations et l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces.
- La motivation agit d'autant plus sur la mémoire à long terme que l'individu a de connaissances.



Notre expérience dans l'enseignement du FLE et de l' ELE (**E**spagnol **L**angue **É**trangère), nous a permis de constater que les élèves motivés sont souvent, ceux qui participent activement à l'enseignement, qui expriment leur intérêt à la langue, et qui travaillent beaucoup voire plus qu'il ne faut.

En tant qu'enseignante de langues à une population arabophone, il est important de révéler que nous sommes responsables de la motivation de nos élèves. Nous sommes capables d'éveiller l'intérêt d'apprendre la langue étrangère via un enseignement stimulant avec des buts clairs et réalisables.

Jean-jacques ROUSSEAU disait « *donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne* ». En revanche, F.CICUREL souligne aussi le rôle de l'élève, tout aussi important :

« *L'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'intégrer. Inattention, ou attention à des événements fortuits, refus de participation ou retour à l'activité de classe sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe* ». ⁴⁸ Sa motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque.

III.4.1 La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque peut favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle se réfère à l'apprentissage de la langue dans le but d'un développement personnel et pour un enrichissement culturel.

La motivation intrinsèque chez l'apprenant est caractérisé par sa curiosité éveillée envers la langue étrangère qu'il souhaite apprendre. On peut la remarquer en classe par son attitude, l'intérêt et le désir qu'il porte à chacune des tâches à réaliser ou son engagement lors des situations de communication..

L'expérience montre qu'un élève ayant une motivation intrinsèque forte est plus actif en classe.

III.4.2 La motivation extrinsèque

Par ailleurs, la motivation extrinsèque provient de facteur extérieur, hors du désir ou de l'intérêt personnel de l'apprenant. En effet, il est possible que l'apprenant apprenne la langue pour des raisons imposés telles que une pression sociale, un besoin sociétal ou professionnel.

Ce type de motivation peut laisser l'apprenant passif, désintéressé et le pousser à ne pas fournir trop d'effort, à ne pas s'impliquer davantage en classe voire à ne pas participer. Naturellement, l'apprentissage n'aura pas lieu.

⁴⁸ CICUREL, F. & E., *La construction interactive des discours en classe de langue* In Les Carnets du Cediscor, n° 4, 1996.

III.5 L'importance du questionnement

Les recherches en psychologie de l'enseignement ont révélés que le processus de mémorisation d'informations peut être déclenchés par le questionnement. Ce dernier permet la rétention d'informations via une mémorisation active. Elle consiste à se questionner pour rappeler une information. L'apprenant peut agir seul ou en groupe mais dans les deux cas il est acteur actif de son apprentissage.

L'enseignant peut faciliter le questionnement via la mise en place des fiches de mémorisation caractérisée par un système de questions-réponses sur l'essentiel à retenir. (cf.chapitre 3). En effet, l'enseignant doit fournir les moyens de pratiquer la mémorisation active en classe, afin de permettre à l'apprenant de retenir les notions abordées et développer ses connaissances.

Il existe de nombreux supports permettant la mémorisation active tels que les logiciels de mémorisation, les flashcards ou cartes mentales, les séquences de mémorisation en classe etc...

III.6 L'importance de l'oubli

L'oubli est un élément essentiel à l'intelligence humaine car il permet de se concentrer sur ce qui est important. Cette concentration sur l'essentiel favorise la mémorisation car elle facilite le travail de la mémoire.

Pour favoriser l'apprentissage et la mémorisation il faut « créer » des phases d'oubli volontaire, puis revenir à la notion afin de réactiver la notion dans la mémoire à court terme et permettre le passage vers la mémoire à long terme.L'enseignant doit alors, provoquer volontairement l'oubli chez l'apprenant en laissant du temps entre la première fois qu'il aborde une notion et la seconde fois. En effet, les recherches en neurosciences soulignent que les phases de repos entre l'apprentissage d'une notion et le rappel sont bénéfiques à la mémorisation.

III.7 La tâche et son objectif

En comprenant le rôle des différents types de mémoire dans l'apprentissage d'une langue, l'enseignant est capable d'identifier le type d'activités préférables pour favoriser la mémorisation à long terme.

En didactique des langues, toujours selon CUQ *la tâche dans l'apprentissage d'une langue comprend un ensemble d'activités devant faire sens pour l'apprenant, il s'agit de se confronter à un support authentique par des activités de compréhension, de production, d'interaction qui mettent l'accent sur le pragmatisme avant la forme.*⁴⁹

L'apprenant doit connaître l'objectif et l'importance de la tâche. Si, par exemple, l'apprenant est conscient de l'application des activités à la vie réelle (situation de communication), il sera plus motivé à participer et à apprendre. Un point important pour favoriser l'apprentissage implicite et le développement de la mémoire procédurale.

Selon C. TAGLIANTE:

*« La tâche dans l'approche actionnelle permet à l'étudiant d'agir de façon autonome dans de nombreux contextes de la vie sociale pour développer ses compétences ou ses habiletés langagières ».*⁵⁰ Par conséquent, *« la tâche devient un moyen pour déclencher la mémoire procédurale en enseignant non seulement le savoir, mais le « savoir-agir » en société .*

Nous rappelons, alors, le but de l'apprentissage de la langue , qui est d'être capable de communiquer avec fluidité, confiance et d'agir avec la langue dans la vie quotidienne ou dans le pays de langue cible.

III.8 L'importance de la rétroaction

La rétroaction, soit la correction de l'erreur par l'enseignant ou les camarades, joue un rôle important quand on travaille sur la mémoire procédurale dans un cours de FLE. Si nous acceptons l'erreur et que l'on ne pratique pas la rétroaction en classe, l'apprenant n'évoluera pas voire même il intériorisera inconsciemment des erreurs , qu'il réutilisera automatiquement.

49 CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, ASDIFL, CLE international, Paris, 2003, p.276*

50 TAGLIANTE C., *Classe de langue*, ed.CLE international, Paris, 2006, p.23.

Les recherches dans ce sens, sont nombreuses et certains chercheurs tels que C.GERMAIN ont examiné l'influence de deux formes de rétroaction négative: **la rétroaction explicite** (l'enseignant illustre explicitement et directement à l'apprenant que sa production est fautive ou erronée et lui montre l'erreur qu'il a fait) **et la rétroaction implicite** (l'enseignant incite l'apprenant à faire la déduction seul), sur des groupes d'adultes pour déterminer qui réussit le mieux à apprendre certains aspects grammaticaux abstraits.

Les résultats des recherches ont prouvé que les adultes qui ont subi la rétroaction négative explicite ont eu le plus de succès au niveau de la production car l'explication permet l'intériorisation via la compréhension.

III.9 Les pratiques pédagogiques à appliquer pour optimiser la mémorisation

Dans le chapitre précédant, nous avons vu les différents rôles que doit endosser l'enseignant afin d'enseigner stratégiquement.

Après avoir pris connaissance de tout le processus cognitif de l'apprenant et après avoir compris son fonctionnement naturel, interne il doit être en mesure de répondre à ses besoins en optimisant ses pratiques pédagogiques. Bien que l'acquisition d'un savoir peut prendre plus de temps chez certains apprenants, le processus de mémorisation reste le même pour l'ensemble

Nous allons citer quelques pratiques applicables en salle de classe et particulièrement en classe de FLE:⁵¹

- Pratiquer des synthèses partielles.
- Entraîner régulièrement les apprenants à évoquer les contenus d'apprentissage (réseau d'images mentales)
- Leur préciser très clairement ce qui est à savoir, à retenir, à lire, à savoir-faire, ...
- Intégrer à la séquence un travail spécifique de mise en mémoire: une information sur ce que les élèves doivent retenir ou une information sur les modalités précises de l'interrogation. Par le biais, d'une fiche de mémorisation, par exemple.

51 Liste disponible sur <https://www.apprendre-reviser-memoriser.fr>

- Aller directement à l'essentiel pendant la courte période d'attention des élèves (10 min par séquences).
- Faire des séquences courtes.
- Allier les prescriptions orales à l'interprétation de documents, à l'utilisation du tableau, à la manipulation des élèves. Pas plus de 10 min sans « action » de leur part.
- Alternier les moments de « haute tension » et de « basse tension »
- Alternier les types d'activités (échanges oraux et écrits, travaux collectifs et individualisés)
- Apprendre à moduler sa voix, à jouer avec le silence, pour attirer l'attention.

La mémorisation est une démarche active, elle nécessite l'engagement de l'apprenant. Mais l'enseignant est le maître qui régit la mémorisation et l'apprentissage de ses apprenants via l'optimisation de ses pratiques et la mise en place d'outils efficaces.

Conclusion

Pour conclure, ce présent chapitre, nous souhaitons insister sur le rôle de la mémoire dans les apprentissages en langues. L'individu dispose de plusieurs types de mémoire qui sont interdépendante entre-elles et qui en même temps sont interdépendante de facteurs externes. Chacune des mémoires participe à l'apprentissage en langue étrangère, à un certains niveau.

Dans le cadre de la didactique des langues, l'enseignant doit recevoir- dans le cadre de la formation initiale ou continue- toutes les informations nécessaires à la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe, dans une perspective de mémorisation à long terme.

Nous avons pu souligner que, la connaissance du rôle de la mémoire déclarative et celui de la mémoire procédurale permet d'intérioriser l'information dans la mémoire procédural. Soit de transformer un savoir en savoir-faire. Pour ce faire, on passe par l'explicitation de l'objectif de la tâche et une mise en situations fréquente.

L'enseignant comme l'apprenant doivent fournir des efforts au sein d' une démarche active afin de travailler ensemble pour l'acquisition des compétences nécessaires pour une bonne maîtrise de la langue, ici le FLE.

Chapitre 3: Analyse et interprétation des résultats

*«L'enquête est comparable à une longue gestation,
et la solution d'un problème est au jour de la délivrance.
Enquêter sur un problème c'est le résoudre »*

Introduction

Nous avons vu à travers ce travail de recherche à quel point utiliser correctement sa mémoire est bénéfique pour l'apprentissage en langue. Or la question du temps de mémorisation en classe est très peu abordée alors qu'elle serait la source première de la réussite de l'apprenant.

En classe de langue, nous avons vu que pour atteindre l'objectif attendu par l'enseignant et l'enseignement, il faut savoir être stratégique et aider l'apprenant à prendre conscience de chacune des étapes ou stratégies qui favorise son apprentissage. Ils seront toujours deux acteurs interactifs: si de l'apprenant dépend la motivation et la mise en places de telles ou telles stratégies, l'enseignant doit fournir les outils nécessaires.

Afin de mettre en pratique tout ce que nous avons explicité dans la partie théorique, nous nous sommes rendus sur le terrain. Grâce au Dr. Ali MADOUNI⁵², nous avons pu réaliser notre expérimentation dans d'excellentes conditions.

⁵²Docteur en Sciences Politiques à l'université de Mohamed KHIDER et directeur du CEIL de Biskra.

I. Terrain

Notre recherche s'est déroulée au sein du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de BISKRA, une ville qui se trouve dans le sud-est algérien. Au sein du centre, le français, pourtant langue étrangère, est présent dans chacun des bureaux de l'administration, les professionnels parlent le français couramment, les affiches et tous les documents sont en français. Un point qui nous a rappelé la place du français en Algérie, qui se retrouve actuellement côte à côte avec la langue arabe. Un sujet intéressant, très bien expliqué par TALEB EL IBRAHIMI.K, dans son livre *Les algériens et leur(s) langue(s)*.

Nous avons eu l'occasion de travailler auprès de notre propre classe constituée d'une trentaine d'apprenants de FLE. Nous la nommerons **Classe A** afin de faciliter la compréhension de notre travail.

Notre échantillon de 30 apprenants de FLE a le niveau A1 du Cadre Européen de Référence pour les Langues ⁵³.

Nous avons transformé notre classe en Cogni'classe.⁵⁴ Nous avons expérimenté à l'échelle de notre classe A, l'application d'un axe pédagogique issu des sciences cognitives. Autrement dit, nous avons mis en place, au sein de notre classe, un outil de mémorisation, afin de prouver son efficacité.

	Filles	Garçons
Classe A	25	5

Tableau 1 : Répartition des apprenants par sexe.

II. Hypothèses

Afin de mener à bien notre investigation nous avons délimité notre recherche à deux hypothèses.

⁵³Le CECRL est un outil élaboré par le conseil de l'Europe, en 2001. Il permet une description des compétences à atteindre pour chaque niveau, dans le but d'une qualifications en langue.

⁵⁴ Concept élaboré par Jean-Luc BERTHIER pour l'application des Sciences Cognitives en classe.

1) La compréhension des mécanismes de la mémoire permettrait de faire travailler la mémoire procédurale de façon efficace.

2) La mise en place d'une fiche de mémorisation chez les apprenants de FLE leur permettrait d'assimiler le cours sans efforts.

III. Objectif(s) de la recherche

Le sujet traité est considéré, selon de nombreux spécialistes, comme étant d'une utilité majeure notamment pour les didacticiens praticiens qui doivent le prendre en considération dans l'élaboration de leurs cours, C'est pourquoi il est tellement important, que l'objectif de notre pratique sur le terrain a pris de multiples dimensions:

- Sensibiliser les apprenants à utiliser de façon efficace leurs mémoires.
- Instaurer des outils pédagogiques pour accorder plus de temps à la mémorisation en classe.
- Comprendre le rôle de l'implication active de l'apprenant dans la construction de son savoir.
- Apprendre à apprendre aux apprenants du CEIL de BISKRA: accroître la qualité du rapport à l'apprentissage, voire de la représentation qu'ils se font de leur capacité à apprendre et d'augmenter le sentiment de certitude indispensable à leur réussite.
- Inciter les enseignants à se former/s'informer sur le cerveau d'un sujet en situation d'apprentissage pour s'approprier des modalités pédagogiques adaptées au fonctionnement du cerveau de l'apprenant

IV. Public visé

Nous avons volontairement pris pour échantillon les apprenants du CEIL, parce que c'est une population hétérogène. Nous retrouvons au sein des apprenants toutes les professions, tous les âges, des objectifs différents... Et de plus, ils sont inscrits au CEIL par choix car ce n'est pas obligatoire. Ce sont des critères importants car ils nous permettent de voir s'il existe une différence de mémorisation si, par exemple, l'âge ou le but n'est pas le même. Nous rappelons que l'apprentissage est multifactoriel.

V. Corpus

Le choix du corpus lors de notre enquête dépend essentiellement de la nature du travail à effectuer ainsi que des objectifs tracés au départ suite à la formulation des hypothèses. Il s'agit donc des éléments suivants :

- 2 Fiches de mémorisation (cf.annexe 2)
- 2 Questionnaires: 1 destiné à l'enseignant, l'autre aux apprenants (cf. annexe 1 &4)
- 2 évaluations surprises: test écrit à J+7 et une production oral à J+21 (cf.. annexe 3)

VI.Méthodologie

Nous avons opté pour une méthodologie expérimentale qui se déroule en plusieurs étapes.

Tout d'abord, nous avons distribués un questionnaire aux enseignants de FLE afin de savoir quelles étaient leur connaissances sur la mémoire et sur la place qu'ils accordent à la mémorisation en classe de langue.

Ensuite, après avoir sensibilisé les apprenants sur comment fonctionne la mémoire, nous avons instauré une fiche de mémorisation (fig.1). Cette dernière est une feuille au format A4, de type questions-réponses sur l'essentiel à retenir. Elle permet la réactivation collective en classe, via une interaction en groupe.

En effet, en l'absence de stratégie particulière les éléments principaux d'un cours sont rapidement estompés par la mémoire. Il est donc nécessaire d'accompagner les apprenants dans la mémorisation à long terme des essentiels. Par son originalité, et sa facile mise en place elle plaît aux enseignants comme aux apprenants. Elle fait appel à trois préconisations des Sciences Cognitives: la mémorisation active, le feed-back et le rythme expansé.

La session d'apprentissage intensif en langue se déroule sur une durée de 10 semaines soit 2 mois et demis, alors nous avons adapté la fiche à nos attentes. Nous avons testé cette fiche de mémorisation avec un groupe d'apprenants, du même niveau de langue (A1), qui ont reçu le même cours par la même enseignante.

Ensuite nous avons divisé ce groupe en 2: chaque groupe travaillera avec une fiche de mémorisation qui reprend une séquence précise du programme.

Pour faciliter la compréhension de notre travail nous allons appeler **groupe A**, l'ensemble des apprenants qui ont travaillé sur la fiche de mémorisation portant sur la séquence *Interagir avec les autres dans la vie quotidienne*. Et **groupe B**, l'ensemble des apprenants qui ont travaillé sur la fiche de mémorisation portant sur la séquence *le voyage*.

Présentation des membres du groupe

Groupe A		
AMIRA	KHADIDJA	SOUAD
ASSIA	FAYCEL	OUAHIBA
RAYENE	ABDERRAOUF	BAYA
BASMA	SMAIL	IBTISSEM
SALIMA	AYMAN	NARIMÈNE

Groupe B		
MEISSA	HASSIBA	ROUFAIDA
FERIEL	CHAHRA	YOUSRA
MERIEM L.	HANANE	GHADA
MERIEM M.	MOUFIDA	ABDALLAH
AHLEM	NADJET	CHERIFA

Par conséquent, au vu de notre contrainte imposé par le CEIL (cours de 10 semaines) , nous avons adapté la mise en place des tests sur une durée de 3 semaines (J+21) afin de ne pas empiéter sur la formation intensive.

La semaine suivant l'expérimentation avec la fiche (J+7) l'ensemble de la classe sera soumis à un test surprise non annoncé. Nous évaluerons les résultats, de façon analytique.

Puis, pour évaluer l'apprentissage à long terme, nous avons procédé à une production orale à J+21 sur les thématiques étudiées avec la fiche de mémorisation.

Cela nous permettra de mettre en avant l'impact de la mémorisation active en classe de FLE et d'évaluer la réutilisation des concepts dans une situation de communication. Notre but principal étant d'accompagner les apprenants à mémoriser sur du long terme.

Questions	Réponse

Figure 1: la fiche de mémorisation, exemple.

La fiche de mémorisation, appelé aussi fiche-mémoire est rempli par le professeur et est fournit aux apprenants. Il y met les questions et les réponses portant sur l'essentiel de la séquence ou du cours. Tout est clairement exposé aux apprenants afin de leur faciliter la tâche d'apprentissage vu qu'ils se concentrent que sur les points importants. Ils seront réinterrogés sur les différentes questions à différents moments de la semaines ou du mois, souvent lorsqu'il s'y attende le moins.

Les objectifs de la fiche de mémorisation sont:

- Favoriser la mémorisation à long terme en s'interrogeant et non pas simplement en lisant une trace écrite. Elle permet à l'élève d'être acteur de sa propre mémorisation (autonomie dans l'apprentissage).
- Permettre une confrontation et une mise en commun plus enrichissantes: principe d'apprentissage par prédictions. (cf. Analyse des données, axe 2)

Pour illustrer la fiche de mémorisation nous nous référerons à un vieux proverbe chinois qui la reflète bien : « *J'entends et j'oublie. Je vois et je me souviens. Je fais et j'apprends* ». Nous cherchons à impliquer l'apprenant dans son propre apprentissage.

Finalement, nous adresserons un questionnaire aux apprenants afin de connaître leur point de vu sur les stratégies cognitives de mémorisation active utilisés en classe.

VII. Expérimentation et recueil de données

Avant de rentrer dans les détails de notre expérimentation, nous rappelons que l'ensemble des apprenants ont participé aux cours portant sur: *Interagir avec les autres dans la vie quotidienne et le voyage*, en début de session (février 2019). De ce fait, la fiche de mémorisation sera un outil de réactivation des connaissances, par une implication active de l'apprenant.

Une étape permettant de faire travailler la mémoire à court terme en stockant l'information car par la répétition ou réactivation, la mémoire comprend que l'information a une utilité. Les séances de travail avec la fiche de mémorisation se dérouleront dans la même semaine, sur nos séance de cours habituelle. Elle ont eu le lieu le lundi 15 avril 2019 et le mercredi 17 avril 2019, de 13h30 à 15h30.

Après une phase volontaire d'oubli, nous avons procédé au test. L'étape du test surprise sera un moyen de récupération de l'information, qui représente l'étape finale du processus de mémorisation.

Notre objectif est d'accompagner à la mémorisation à long terme. Par conséquent, l'ensemble des apprenants seront soumis à une tâche finale non-annoncée, à 21 jours d'intervalle afin de vérifier que l'information est définitivement mémoriser.

A- Séquence I: Interagir avec les autres dans la vie quotidienne

Objectif général: Communiquer avec les autres sur des aspects de la vie quotidienne.

Objectif spécifique: Communiquer de façon claire, fluide et précise en situation de communication.

Objectif personnel: Les apprenants doivent se faire confiance et interagir entre eux sur des points spécifiques, tel que se conseiller, exprimer son opinion, refuser quelque chose etc..de façon spontanée et naturel. On espère une transposition dans la vie réelle.

Objectif (s) communicatif & Savoir-faire	Objectif (s) linguistique
☞ Demander et exprimer des besoins	☞ L'article partitif du, de la, de l'
☞ S'informer sur des habitudes	☞ <i>Boire, acheter, manger, vouloir, savoir et connaître</i> au présent
☞ Indiquer des quantités	☞ Le passé composé
☞ Rapporter des événements passés	☞ Le passé composé avec AVOIR
☞ Interroger sur le moment et la durée	☞ La formation du participe passé
☞ Demander, donner, refuser une permission	☞ Il faut + infinitif
☞ Demander et exprimer une opinion	☞ Les pronoms COD & COI
☞ Exprimer ses goûts et ses préférences	☞ L'imparfait
☞ Comprendre et donner des conseils	
☞ Parler de ses habitudes & de sa journée	
☞ Faire une liste de course	
☞ Évoquer des fêtes traditionnelles	
☞ Organiser une réunion, une sortie, une soirée	
☞ Interagir avec «l'autre» dans un cadre particulier	

Cette séquence est une séquence en 2 unités, extraite du livre TAXI 1⁵⁵ chaque unité comporte 4 leçons, un encadré de type *savoir dire* et un de type *savoir-faire*, et un point culturel présenté sous forme de *Arrêt sur...* Notre fiche de mémorisation reprend les points essentiels de la séquence.

B- Séquence II: Le voyage

Objectif général: Communiquer avec les autres sur différents concepts liés au thème du voyage tel que les moyens de transport, poser des questions, savoir se retrouver sur une carte etc...

Objectif spécifique: Communiquer de façon claire, fluide et précise en situation de communication.

Objectif personnel: Les apprenants doivent oser s'exprimer, aller vers l'autre, interagir entre eux sur des points spécifiques, exprimer le désir de partir, parler de leur projets en utilisant le futur proche etc..de façon spontanée et naturel. On espère, également, une transposition dans la vie réelle.

Objectif (s) communicatif & Savoir-faire	Objectif (s) linguistique
☞ Parler de vos motivations, de vos habitudes	☞ Le passé composé avec ÊTRE
☞ Faire le compte rendu d'un voyage	☞ Le Passé récent
☞ Évoquer des souvenirs	☞ Utiliser le subjonctif
☞ Exprimer un point de vue	☞ L'expression du futur: présent, futur proche,
☞ Exprimer la cause & la conséquence	futur simple.
☞ Raconter des souvenirs de voyage	☞ Les indicateurs de temps
☞ Justifier vos choix	☞ Avant de + Infinitif présent
☞ Évoquer vos projets	☞ Après + infinitif passé
☞ Exprimer son savoir-faire	
☞ Demander un moyen de transport	
☞ Faire, accepter, refuser des propositions	
☞ Exprimer l'obligation	
☞ Écrire une carte postale	
☞ Décrire votre comportement de voyageur	

Notre fiche de mémorisation reprend les points essentiels de la séquence (cf.annexe).

C-Déroulement de l'expérimentation:

Pré-test:

Tout d'abord, avant de distribuer les fiches nous avons posé la question suivante: « *Savez-vous comment le cerveau apprend? Comment mémorise-t-on ?* »

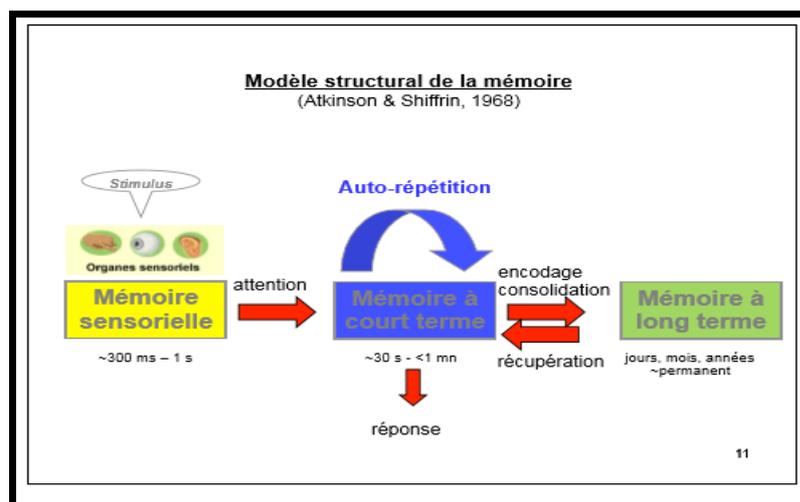
La réponse fut unanimement « *non* ». Nous avons alors demandé « *Mais , alors comment faites-vous pour réviser ?* » les réponses ont été soit « *je lis, je lis jusqu'à que j'apprenne*» soit « *j'apprends par cœur et je vérifie que je sais en écrivant sur un papier*». Avant même de poser une question, un apprenant rétorque : « *ça sert à rien d'apprendre parce qu'on oublie tout* ». Cette dernière nous a permis de faire la transition et de sensibiliser les apprenants. Pendant une petite heure, nous avons expliqué comment l'information arrive en mémoire, comment elle se déplace pour passer de la mémoire sensorielle à la mémoire à long terme, ce qu'il faut faire pour stocker des informations etc...

Le but de cette sensibilisation est à double tranchant:

- Le premier leur faire comprendre l'utilité de la fiche de mémorisation en évoquant le concept de réactivation des connaissances, car c'est une thématique déjà abordé en classe mais de façon plus chargée.
- Le deuxième est celui de faire en sorte qu'ils apprennent réellement à apprendre et qu'ils s'en servent dans chacun de leur apprentissage, quelque soit la filière.

Nous avons noté une réelle attention de leur part et des hochements de tête en signe d'acquis et de stupéfaction.

Nous nous sommes servis du schéma suivant pour une explication claire. Il est extrait d'un cours de Médecine élaboré par Sophie JACQUIN-COURTOIS, neurologue à l'hôpital Henry Gabrielle de Lyon (FRANCE). Nous l'avons projeté au tableau.



La séance de sensibilisation, a durée 1h. Elle nous a servit de tremplin à la mise en place de notre fiche de mémorisation afin qu'ils comprennent le but de cette expérimentation voire qu'ils l'intègrent dans leur vie scolaire.

Après la sensibilisation, place au travail!

Test:

a- Mise en place de la fiche de mémorisation

Comme signalé plus haut, nous avons divisé la classe en deux groupes. Chaque groupe est constitué de 15 apprenants. Le groupe A à travaillé avec la fiche de mémorisation correspondant à la séquence I. Et le groupe B à mémoriser activement la séquence II, à l'aide de la fiche-mémoire. Bien que la fiche de mémorisation peut être travaillée individuellement nous avons opté pour le travail en groupe pour un maximum d'efficacité et pour agir sur plusieurs points susceptible d'améliorer leur expression et leur communication avec les autres. L'objectif du travail en groupe est de créer des interactions orales, de communiquer sur un sujet commun de s'entraider dans la mémorisation, étant donné que certains on besoin d'écouter pour apprendre, d'autres d'expliquer aux autres pour apprendre et mieux comprendre etc..

Travailler avec une fiche de mémorisation c'est avant tout se poser ou poser des questions et tenter de se rappeler de la réponse. Pour cela, malgré qu'ils étaient en groupe, les quinze premières minutes ont servi a une lecture individuelle afin qu'ils découvrent l'outil, qu'ils s'interrogent sur le sens des mots et qu'ils atteignent une compréhension suffisante de chacun des concepts travaillés.

Ensuite, débute le travail en groupe. Après un moment de calme, ce fut l'euphorie, ils se sont pris au jeu et on commence à s'interroger, à tenter différents moyens pour retenir les informations, certains ont pliés le document pour cacher les réponses, d'autres ont décidé de le transformer en jeu en écrivant les numéros des questions sur des petits bouts de papier et de procéder à un tirage au sort, et ensuite tenter de se souvenir de la réponse correspondante. De façon inconsciente, ils étaient en train de s'auto-évaluer en s'amusant.

Nous rappelons que la fiche de mémorisation est un outil qui permet au cerveau de se débarrasser du superflus et de garder seulement les points essentiels à retenir. Le fait de réactiver les connaissances et de leur donner un but permet de travailler la mémoire de façon efficace, en sollicitant les trois étapes clés de la mémorisation : L'attention, l'association, la consolidation.

Cette première étape de l'expérimentation a duré 1h30. À la fin nous avons récupéré les fiches afin qu'ils ne soient pas tentés de la relire à la maison et par conséquent de fausser nos résultats.

b- Mise en place du test

Malgré que nous voyons les apprenants 4 h par semaine, c'est volontairement que nous avons décidé de ne procéder au test surprise qu'une semaine plus tard. La raison étant qu'ils ne se doutent de rien, et de créer chez eux une phase d'oubli volontaire. Tout au long de notre recherche nous avons vu que l'oubli est essentiel à l'apprentissage, afin de mieux récupérer l'information en temps voulu.

Le test surprise n'a pas été présenté comme étant un test mais plutôt comme un exercice, pour la simple raison que nous ne voulions pas créer d'état de stress chez les apprenants pour ne pas leur faire perdre leur moyens. Nous avons vu, dans notre chapitre 1 que si le cerveau se sentait menacé il pouvait bloquer l'information descendante. Autrement dit, s'ils angoissent les résultats ne seront pas exhaustifs.

La spécificité du test est qu'il reprend quelques questions de la fiche de mémorisation mais dans le désordre. Mais et surtout qu'il englobe les questions des deux fiches (celle sur le voyage et celle sur l'interaction dans la vie quotidienne). Autrement dit, peu importe le sujet de la fiche sur laquelle les apprenants ont travaillé ils seront tous soumis au même test.

- La **partie I** du test , composée de 10 questions, correspond aux questions sur la fiche intitulé «*interagir avec les autres dans la vie quotidienne* » (séquence I). Chaque question est noté sur 1 point.
- La **partie II** du test , composée de 10 questions, correspond aux questions sur la fiche intitulé «*le voyage*» (séquence II). Chaque question est noté sur 1 point.

Le test aura duré 1h30 minutes et avait pour objectif d'évaluer l'apprentissage de notions précises à travers un outils de mémorisation active. Autrement dit, voir si la fiche-mémoire permet d'acquérir un grand nombre d'information et de le maintenir sur du long ou moyen terme.

Post- Test:

Production orale

Trois semaines après l'expérimentation avec la fiche de mémorisation, nous avons soumis l'ensemble des étudiants à une production orale sur le thème qu'ils ont travaillé en groupe. Nous rappelons qu' en tant qu'enseignant en langue notre objectif est d'amener l'apprenant à *mieux acquérir*, à *mieux mémoriser* et à *mieux réutiliser* à la fois la phonologie, la syntaxe et le vocabulaire de la langue étrangère, ici le français et aussi l'articulation entre ces trois composantes.

Pour cela, nous avons voulu voire s'ils avaient encore en tête, ce qu'ils avaient mémorisé de façon active, trois semaines auparavant. Autrement dit, cette production oral improvisés nous permet d'évaluer l'intégration des connaissances sur du long terme. Aussi, par une situation de communication directe, nous évaluons également l'automatisation des apprentissages, autrement dit , souligner l'éventuelle transformation des savoirs en savoir faire (maîtrise de la compétence de communication en FLE).

Les apprenants, n'avaient droit à aucune référence, ils passent seuls face à l'enseignant, qui jouera tantôt Michel tantôt le conjoint.. Ils ont eu 1 minute de préparation, dans le but de les aider à se remémorer.

Nous n'avons donné aucune consigne simplement présentés deux sujets:

- **Sujet 1:** Imaginez que vous venez de vous installer à Nice, parlez de votre quotidien avec votre voisin, Michel.
- **Sujet 2:** Vous rentrez d'un voyage à Paris, expliquez vos péripéties à votre conjoint.

Les apprenants étaient réticent au début. Cela est probablement lié à de l'insécurité linguistique, leur timidité excessive, et une absence de confiance en soi. Autrement dit, ils avaient peur de se ridiculiser ce qui bloque la communication. Nous avons alors, agit , en tant qu'enseignant stratégique, preneur de décision et accompagnateur (cf.Chapitre 1) en les mettant à l'aise, en rappelant que toute la classe avait le même niveau, que nous n'avons aucun apprenant qui avait un niveau supérieur à l'autre. Puis nous avons rappelé une règle d'or instaurée dès le début des cours : l'interdiction de se moquer, de ricaner sur ses camarades au risque d'être exclus du cours.

Et aussi, nous leur avons rappelé cette citation, que nous avons rencontré lors de notre recherche théorique: *«Tout dépend de vous. Comme apprenant de langue seconde, c'est vous qui êtes le facteur le plus important dans le processus d'apprentissage de la langue. Le succès ou l'échec dépendra, en bout de ligne, de votre propre contribution»*.(cf.chapitre 1)

Par conséquent, à la suite de nos propos, nous avons remarqué une certaine volonté démesurée de bien faire. Cela nous permet de confirmer que l'engagement actif est une des porte d'entrée de l'apprentissage. (cf.chapitre 1)

Notre objectif étant d'aider à l'accomplissement de la tâche, nous avons débuté et orienté le dialogue, utiliser des mots simples et « drôle » pour favoriser l'échange. Effectivement , tout cela à fonctionné, ils ont été très bavard, ils ont communiqué avec aisance, manipuler des principes vue en classe, travailler leur syntaxe en se reprenant parfois seul. En effet, par exemple, certains apprenants ont eu du mal avec le temps des verbes (ou la terminaison), certains mots de vocabulaire etc...et nous remarquions après l'hésitation , un travail de remémoration chuchoté et une reprise direct du dialogue.

Dans l'ensemble ils ont été coopératifs, très motivés, et ont repris une certaine confiance en eux. Et un apprenant nous a même affirmés avoir *«apprécié cette façon de faire car on se croirait dans la vrais vie»*. Des propos confirmés par l'ensemble de la classe, par un généreux *«oui, c'est vrai mademoiselle »*.

Nous les avons évalué avec cette grille d'évaluation, établit selon les critères attendus pour le niveau A1.

	Insuffisant	Assez bien	bien	Très bien	excellent
Respect de la consigne					
Syntaxe et structure des phrases.					
Conjugaison et point(s) de grammaire utilisé.					
Aisance dans l'expression					
Mots ou expression de la FM					
Richesse du lexique.					

VIII. Analyse de données et résultats

a. Analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Nous avons distribué 20 questionnaires (cf.annexe), à des enseignants de FLE, de différents niveaux:

- 4 enseignants de FLE du niveau CEM, en poste à ADRAR (01)
- 10 enseignants de l'université de Mohamed KHIDER à BISKRA (07)
- 6 enseignants du CEIL de BISKRA.

La répartition ne s'est pas faite par hasard, nous avons voulu varier les niveaux et les lieux afin d'avoir un plus grand panorama de réponse, et en faire des résultats exhaustives.

Après un dépouillement minutieux, nous avons relevé les résultats suivants:

Question 1 à 5: Présentation générale

- 14 femmes / 6 hommes
- Ce sont des enseignants ayant entre 1 et 23 années d'expériences dans l'enseignement du FLE. Ils ont tous choisi le métier par vocation. Un point important car quand c'est par vocation, l'enseignant est prêt aux sacrifices, il s'adapte aux apprenants et ils progressent ensemble. Autrement dit, l'enseignant s'intéresse à tout ce qui peut améliorer l'apprentissage chez son apprenant et à comment améliorer l'enseignement qu'il transmet.
- Parmi les enseignants interrogés, 5 se considèrent comme étant bilingue, 13 très bon en langue française, et 2 bon en langue française. Nous insistons sur ce point car il représente le socle de l'apprentissage. Si on se réfère à la théorie des neurones miroirs évoqué dans le chapitre 1, l'excellence de l'enseignant dans la langue française joue un rôle majeur dans l'acquisition du langage oral car l'apprenant reproduira ce qu'il voit, ce qu'il entend. Et la discrimination auditive est le premier contact de l'apprenant avec la langue. Il apprendra avec les sons et la prononciation qu'il entend provenant de son enseignant.

Question 6 à 9: L'enseignant en formation

- Mis à part 4 enseignants, aucun n'a reçu dans le cadre de sa formation continue des informations sur la mémoire et la place de la mémoire de les apprentissages en langue, ni sur le cerveau de l'apprenant en situation d'apprentissage.
- 4 seulement ont reçu des informations sur les facteurs qui favorisent l'apprentissage d'une langue étrangère, le français dans notre cas.
- Aucun n'enseignant n'a eu de stage de perfectionnement. Ils sont livrés à eux-même.

Question 10 à 15: L'enseignant en classe

- L'ensemble des enseignants attirent l'attention des apprenants sur une information importantes en mettant en place des activités ludiques. Et 14 enseignants sur les 20 interrogés, en plus des activités ludiques, interpellent aux hasard et tentent de diversifié le contenu pour éviter l'effet de monotonie. Et 7 incitent à la réflexion active de l'apprenant.

- 8 enseignants accordent -10 minutes de mémorisation en classe. Tout est reporté à la maison. Parmi ceux qui accordent plus de 10 minutes par séance, 6 utilisent des fiches de mémorisation, 3 utilisent la carte heuristique, 3 utilisent des logiciels tel que ANKI.
- Pour développer la mémoire sensorielle de l'apprenant, 18 enseignants mettent en place des activités auditives (groupe de prononciation par lettre/son...), 2 utilisent les supports visuels, et 5 mettent en place une activité d'association de mots avec les idées.
- Pour ce qui est du développement de la mémoire de travail, l'ensemble des enseignants de FLE procèdent à la répétition d'information et /ou pousse l'apprenant à réfléchir sur le sens. Mais aucun ne met en avant l'utilité de l'information.
- Pour vérifier que les apprenants ont retenu l'information sur du long terme, 2 procèdent aux interrogations surprises, 16 au mise en situation inattendu, et les 20 posent des questions aléatoires au début du cours.
- Un seul enseignant a répondu à la question sur la rétroaction, en expliquant qu'il procède à l'inter-correction (les apprenants se corrigent entre eux).

b- Analyse des données de l'expérimentation.

Tout d'abord, avant de rentrer dans les détails de l'analyse, nous faisons un petit retour sur les moyennes générales obtenues, par l'ensemble des apprenants (cf. tableau 1 & 2). Sur les 30 apprenants, seulement 11 ont eu la moyenne au test surprise, soit 36,6% de la classe. Nous sommes conscients et nous rappelons que les notes finales obtenues au test, n'étaient pas le point sur lequel nous avons focalisé notre attention, car nous considérons qu'elles ne sont pas représentative des connaissances de l'apprenant. Autrement dit, la moyenne obtenue ne reflète pas le travail acquis via la fiche de mémorisation, car elle reprend la note de la partie I et de la partie II soit l'ensemble des thèmes.

Il faut, cependant signalé, que lui accordé de l'importance, peut dans certains cas (bonne note), permettre l'apprentissage via un renforcement positif chez l'apprenant. Cependant en tant qu'enseignant nous ne pouvons pas faire l'impasse sur ce faible taux, à titre personnelle.

En effet, ce dernier nous laisse nous interroger sur la manière dont nos apprenants reçoivent l'information initiale et l'enregistre, et nous incite à varier nos supports pédagogiques afin d'envoyer des signaux sensoriels divers et variés aux apprenants. Car, comme nous l'avons vu, dans le chapitre 2, le processus d'encodage, lors de l'apprentissage en FLE, trouve son importance essentiellement au niveau de la mémoire sensorielle, et l'enseignant doit pouvoir permettre le déclenchement de ce dit processus.

Tableau 1: Notes obtenues par le groupe A

	Partie I (/10)	Partie II (/10)	Note finale(/20)
AMIRA	8	6	14
ASSIA	5,75	1,5	7,25
RAYENE	10	4	14
BASMA	4,25	0	4,25
SALIMA	8,75	2	10,75
KHADIDJA	5,5	1	6,5
FAYCEL	5	2	7
ABDERRAOUF	3	2	5
SMAIL	2,5	1,5	4
AYMAN	7,5	6,75	14,25
SOUAD	7	4,75	11,75
OUAHIBA	5	0	5
BAYA	8,25	5,5	13,75
IBTISSEM	7,5	6,5	14
NARIMÈNE	6,25	2,75	9

Analyse des données du tableau 1

Parmi les 15 apprenants du groupes A, nous avons 80% de réussite, soit 12 apprenants sur 15 ont bien répondu aux questions. Un taux satisfaisant qui met en avant l'efficacité de la fiche de mémorisation, de par son action de ré-mobilisation des connaissances transmises par l'enseignant en situation d'apprentissage.

Dans cette même partie du test, 3 n'ont pas obtenu la moyenne dans la partie I, soit celle travaillé avec la fiche de mémorisation. Autrement dit, 20% n'ont pas réussi à restituer les informations.

Par conséquent, cela signifie, que la fiche de mémorisation n'a pas permis une réactivation des connaissances déjà encodés mais elle a permis de mettre l'apprenant face à un nouvel apprentissage. Ce qui expliquerait que l'apprenant ait de vagues souvenirs.

Ensuite, dans la partie II du test, seuls 4 apprenants du groupe A sur 15 ont obtenu une note supérieure à 5/10, soit 26,7% . On parle de connaissances antérieures restituées. Et 11 apprenants sur 15 (74,3%) ont eu une note inférieure à 5/10. Ce qui suppose que chez la majorité des apprenants, les connaissances n'ont pas été assimilées car le cerveau les a volontairement oubliées ou elles n'ont jamais fait l'objet de traitement par ce dernier.

Ainsi, nous concluons que les notes obtenues dans la partie I sont toutes supérieures à celles obtenues dans la partie II. Mise à part quelques exceptions les notes sont presque bonnes dans la partie I et très insuffisantes dans la partie II du test.

Par conséquent, l'utilisation de la fiche de mémorisation dans le but de consolider les informations a fait ses preuves chez le groupe A car ils ont, en effet, mieux réussi la partie du test qui traitait des questions mémoriser activement.

Tableau 2: Notes obtenues par le groupe B

	Partie I (/10)	Partie II(/10)	Note finale (/20)
MEISSA	2	9	11
FERIEL	2,25	8	10,25
MERIE M. L.	2	4,25	4,25
MERIE M. M.	1,5	6	7,5
AHLEM	2,25	5,5	7,75
HASSIBA	1,25	2,75	4
CHAHRA	0,5	2,25	2,75
HANANE	2,5	6,25	8,75
MOUFIDA	2	5,5	7,5
NADJET	0,25	2,5	2,75
ROUFAIDA	0,25	6,5	6,75
YOUSRA	1,25	4	5,25
GHADA	3,25	4,25	7,5
ABDALLAH	5	6,5	11,5
CHERIFA	6,75	7,5	14,25

Tableau 2: Notes du groupe B

Analyse des données du tableau 2

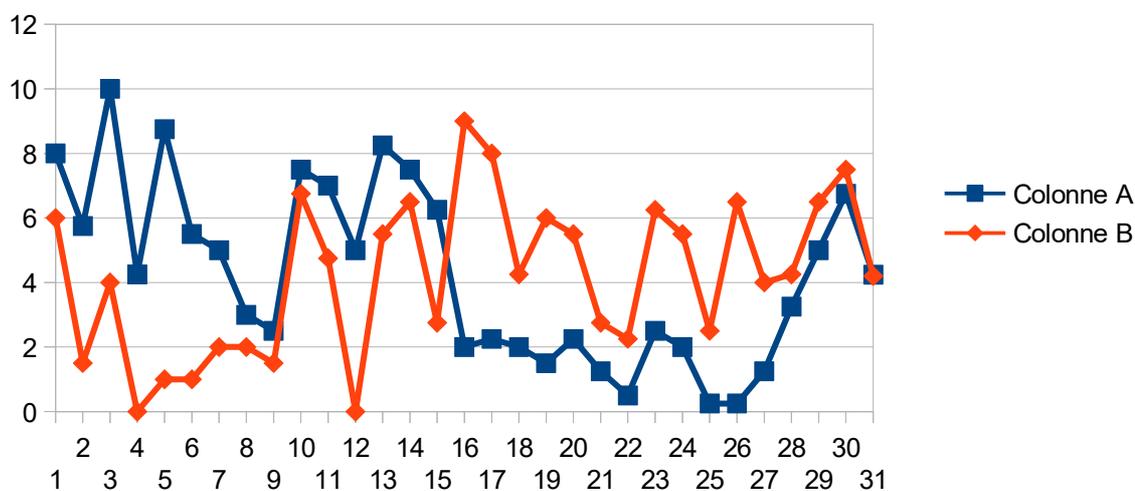
Pour être claire, nous rappelons que les apprenants du groupe B, n'ont pas bénéficié de la fiche de mémorisation portant sur les questions de la partie I. Parmi les 15 apprenants du groupe B, 13 n'ont pas obtenues la moyenne, soit 86,7% ont donné de mauvaises réponses voire n'ont pas répondu aux questions. Le constat n'est pas alarmant, car nous nous attendions à ce genre de résultat. En effet, nous avons vu que si le cerveau n'était pas soumis à bon nombre de répétition de l'information, il oublie rapidement ce qui a été vu. Comme la mémoire n'a pas été sollicité davantage, les informations ne sont que partielles. Et le schéma structuraux sont fragiles voire inexistant.

Et finalement, 2 apprenants sur 15 soit 13,3% ont répondu correctement aux questions de la partie I. Comme nous connaissons nos apprenants, nous pouvons dire que ce sont des apprenants studieux, toujours motivés, attentionnés, qui n'ont pas peur de l'erreur et s'engage activement en classe. Des critères qui ne font que confirmer les affirmations des neuro scientifiques sur les processus cognitifs qui favorisent l'apprentissage.

Ensuite, dans la partie II du test, nous avons un taux de réussite de 60 %, soit 9 apprenants sur 15 ayant eu recours à la fiche de mémorisation destiné au groupe B . Contre 40 % (6 apprenants sur les 15) ayant obtenu une note inférieur à 5/10.

Le constat est le même, la partie II qui correspond à la thématique mémoriser activement via l'outil de mémorisation instauré en classe représente des notes supérieures et une réussite flagrante par rapport à la partie I.

Deux parties, une classe, des cerveaux: Mise en commun des données



- La colonne A représente les notes obtenues dans la partie I
- La colonne B représente les notes obtenues dans la partie II

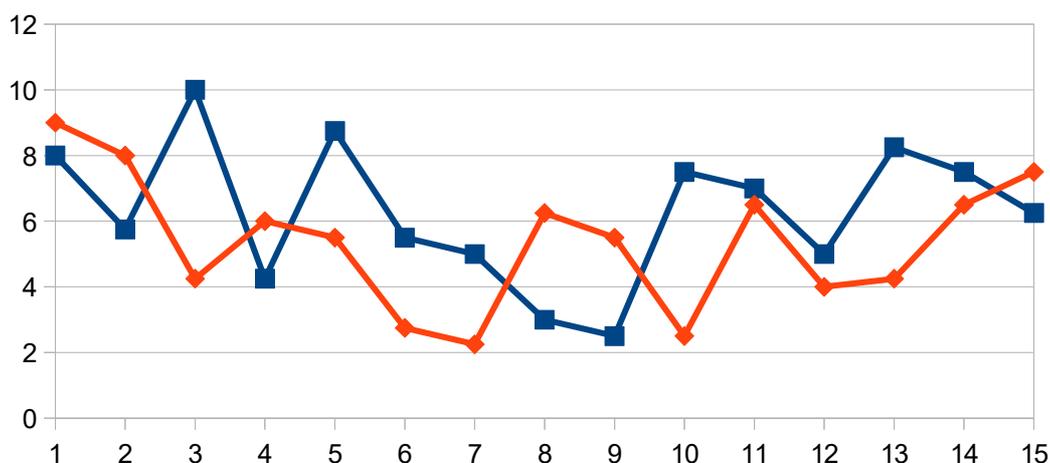
Analyse du graphique

L'analyse qualitative de ce présent graphique, nous amène à des déductions qui forment les piliers de notre recherche et nous apportent un semblant de réponse. Et il nous permet également d'envisager une adaptation de nos pratiques pédagogique. Les données recueillies nous laissent perplexes sur certains points, mais n'ont rien d'incroyable, car connaissant bien nos apprenants, chacune des notes est justifiée par un comportement observable hors expérimentation (cf.chap.3, Axe 1&2).

Dans l'ensemble, le niveau de la classe reste très hétérogène. La colonne A représente des notes supérieures aux notes de la colonne B, entre le 1er et le 15ème apprenants (soit le groupe A). Puis la tendance s'inverse. En effet, pour le groupe A, l'ensemble des notes obtenues dans la partie I sont tous supérieures à celles obtenues dans la partie II. Et pour le groupe B (15 au 30ème sur le graphique), les notes qu'ils ont obtenues dans la partie II, sont tous supérieures à celles obtenues dans la partie I. Par conséquent, les lignes se croisent et s'inversent. On voit manifestement que lorsque les connaissances ont été réactivées, appelées au souvenir, la ligne du groupe est au-dessus de celle qui n'a pas subi de réactivation.

Axe 1: Les notes obtenues grâce à la fiche de mémorisation

Comme vu plus haut, le groupe A a composé sur les deux parties du test. Ce groupe a naturellement mieux réussi la partie I, qui traite les questions revu une semaine avant, dans la fiche de mémorisation. Pareil pour le groupe B, qui a naturellement mieux réussi dans la partie II. Maintenant, nous allons analyser les résultats, présenté sous forme de graphique, de ce premier axe de recherche pour en déduire l'efficacité de la fiche de mémorisation en classe de FLE.



- La ligne **bleu** représente les notes du groupe A dans la partie I du test surprise.
- La ligne **orange** représente les notes du groupe B dans la partie II du test surprise.

Analyse graphique axe 1

À l'aide du graphique, on remarque des lignes parfaitement vertigineuses, avec des notes hautes et des notes basses. On pourrait s'attendre à deux lignes droites parallèles, car les apprenants ont composé dans les mêmes conditions, et ont été soumis au même processus. Par conséquent, nous pourrions penser qu'ils obtiendraient quasiment les mêmes notes. Or, c'est totalement le contraire qui s'est produit.

Pour les 15 apprenants du groupe A, soumis à la même fiche, au même test, avec normalement les mêmes connaissances antérieures, nous retrouvons des résultats différents. Ils sont représentés dans le graphique par la ligne bleu. Les notes varient entre 2,25 et 10/10. L'écart type est surprenant.

Aussi, en ce qui concerne la ligne rouge représentative du groupe B, dans la partie II du test, nous remarquons que les notes s'inscrivent dans une intervalle située entre 2 et 9/10. L'écart type est là aussi énorme.

Cette différence de note chez les apprenants de FLE, nous permet de confirmer, que le cerveau n'est pas une machine à stocker, et que mémoriser n'est pas un acte mécanique, que chaque cerveau traite l'information à son rythme, que les mémoires ne fonctionnent pas forcément au même rythme, ce qui explique que les informations n'ont pas toutes été mémorisées au même degrés..

Autrement dit, le cerveau ne fait pas qu'assimiler, de façon robotique, sinon tout le monde aurait eu la même note. Ce qui nous laisse dire que l'apprentissage est certes multifactoriels mais il reste individuel. Pour apprendre il faut faire des efforts, des sacrifices individuels, s'engager activement (cf. chapitre 1), s'intéresser au cours. Oser mémoriser, oser communiquer, oser travailler les différents aspects de la langue afin de transformer les savoirs en savoir-faire (langage parlé L'apprenant n'enregistre que s'il a compris le sens, le but de l'apprentissage et que lorsqu'il possède une base d'information solide (connaissances antérieurs). Ainsi, nous mémorisons quand l'ensemble des conditions sont réunis.

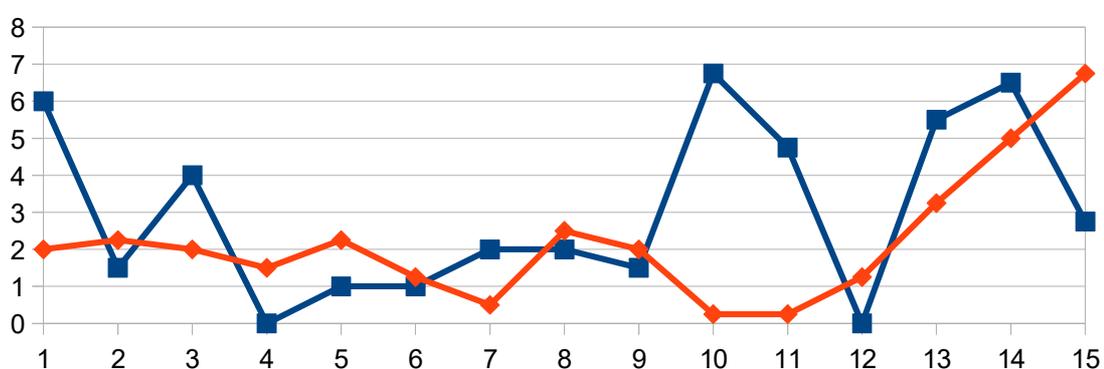
Ensuite, nous avons remarqué que la régularité dans l'apprentissage des leçons, la participation en classe, la sécurité linguistique ont influencés les notes. Les apprenants toujours motivés et présent, ont eu d'excellente note.

Par ailleurs, à l'aide des notes insuffisantes nous confirmons l'idée du décrochage et de l'inattention lors de l'apprentissage en classe. Avec les mauvaises notes obtenus malgré leur présence en cours de français et la réactivation des connaissances à l'aide de la fiche de mémorisation, nous déduisons que cet essentiel, s'est noyé dans le trop plein d'information ou qu'il est passé inaperçu aux yeux de l'apprenant. Plusieurs raisons sont possible (fatigue, temps d'éveil bas, mauvaise audition, mauvaise ouïe etc...). Cependant, la fiche de mémorisation ne peut pas permettre de réactiver ou de consolider les connaissances parce qu'elles n'existent pas ou plus dans la mémoire de l'apprenant car elles ont été volontairement oublié par le cerveau.

Finalement, il faut aller à l'essentiel et attirer l'attention à chaque fois que l'information est très importante. Mais nous soulignons que l'essentiel de l'enseignant n'est pas forcément celui de l'apprenant, il faut alors le lui montrer de façon claire et précise.

Axe 2: Les notes obtenues sans la fiche de mémorisation

Nous allons analyser, désormais, les notes obtenues lorsque les apprenants n'ont pas été soumis à la fiche de mémorisation. Soit le groupe A, dans la partie II et le groupe B, dans la partie



- La ligne **bleu** représente les notes du groupe A dans la partie II du test surprise.
- La ligne **orange** représente les notes du groupe B dans la partie I du test surprise.

Analyse graphique axe 2

Les informations non-retraitées par le cerveau, ont donné lieu, lors de la récupération (test) à des données très partielles, d'où les notes insuffisantes. Par conséquent, nous en déduisons, que toutes les ressources cérébrales de l'apprenant se sont mobilisées pour tenter tant bien que mal de réaliser la tâche. Le cerveau et la mémoire vont puiser dans le stock disponible.

- Pour le groupe A, partie II, l'intervalle des notes se situe entre 0 et 6,75.
- Pour le groupe B, partie I, l'intervalle des notes se situe entre 0,25 et 6,75.

Toute situation de choix ou de questionnement, fait surgir dans le cerveau des prédictions. L'apprentissage se produit dans la confrontation de la prédiction et de la réponse. À ce niveau-là, l'apprentissage et la mémorisation se réalisera par essai et erreur: Ils écrivent les réponses, nous corrigeons, nous retransmettons, ils acquièrent. Le test sera alors , dans ce cas, un outil d'apprentissage.

Il est important de rappeler que nous avons remarqués que les notes très basse, se manifeste en classe par un manque d'attention, de motivation, et une petite implication lors de l'interaction en groupe. *A contrario* les très bonne notes, se manifestent en classe par un engagement actif des apprenants, de la motivation, une concentration remarquable et ils sont les meneurs du groupe d'interaction.

La production orale

Après avoir soumis les 30 apprenants à la production orale à J+21, nous avons été stupéfait des résultats. Tout d'abord, le choix du sujet s'est naturellement fait. Sans grande surprise, ceux qui avait mémoriser activement en classe le sujet du voyage ont pris le sujet 2 et ceux qui avaient travaillé activement le sujet de l'interaction avec les autres dans la vie quotidienne ont pris le premier sujet. Ceci a influencé leur prise de parole et a mis à l'aise l'ensemble. Nous pourrions justifier cela par le fait qu'ils aient des «choses» à dire, ils n'ont pas peur de se tromper ou de se ridiculiser.

Nous avons également pris en compte le temps de parole, qui nous permet d'évaluer de façon personnel si l'apprenant est capable de tenir un discours suffisamment long , représentative d'une situation de communication réelle.

Sur les 30 membres de l'échantillon, nous avons obtenues les résultats suivants :

	Insuffisant	Assez bien	bien	Très bien	excellent
Respect de la consigne	0	0	0	0	30
Syntaxe et structure des phrases.	4	9	19	0	0
Conjugaison et point(s) de grammaire utilisé.	2	16	8	4	0
Aisance dans l'expression	0	0	23	7	0
Mots ou expression de la FM	0	0	0	30	0
Richesse du lexique.	0	2	28	0	0

L'ensemble des apprenants ont respecté la consigne, car le sujet leur était parlant, ils faisaient référence à un thème qu'ils maîtrisaient bien. Mise à part 4 apprenants, l'expression était dans l'ensemble assez fluide, et bien structurée. Les apprenants ont réinvesti toutes les connaissances acquises lors de l'expérimentation. De plus, le temps de parole à été estimé dans une intervalle situé entre 1,35 et 2,30 minutes, soit un temps assez satisfaisant. De façon indirect, grâce à la fiche de mémorisation ils ont fait des progrès au niveau de l'oral. Ils s'expriment mieux, en réutilisant les bases acquises, définitivement stocké en mémoire à long terme.

Analyse générale de l'expérimentation

L'expérimentation nous a permis d'amener les apprenants à favoriser leur propre apprentissage en se questionnant sur les points essentiels constituant une séquence précise. Avoir soumis le groupe A à l'outil de mémorisation active puis le groupe B, nous permet de relever l'efficacité de l'outil. Avec l'ensemble des statistiques, nous démontrons son efficacité à travers un taux de réussite élevé à chaque fois que la fiche de mémorisation est utilisée. Nous déduisons que la fiche de mémorisation permet une consolidation des acquis par reprise à rythme expansé. Autrement dit, elle permet de réactiver plusieurs fois l'apprentissage d'une notion, de mots de vocabulaires etc...afin de la mémoriser de façon intelligente et efficace.

En classe de FLE, il est important de varier les pratiques afin d'amener l'étudiant à la compréhension en langue étrangère. Nous avons, par le biais, de la fiche de mémorisation, instaurés un temps de mémorisation en classe. Nous avons permis de les impliquer dans leur apprentissage via un questionnement sur les essentiels. En effet, en se posant des questions, le cerveau, émet des hypothèses, plus ou moins probable. En découvrant la réponse, il confronte ses hypothèses à la réponse correcte. En cas d'erreur, le cerveau enclenche le processus d'alerte cognitif. Comme nous l'avons vu, il n'y a pas d'apprentissage s'il n'y a pas d'erreur. C'est par l'erreur que se développe les compétences langagière.

La mémorisation active permet, aussi, de mobiliser l'attention, d'inciter l'apprenant à fournir des efforts...favorable à la mémorisation. Par conséquent, le test devient un moyen d'apprendre et n'ont pas un outil de contrôle.

Tout au long de notre recherche nous avons pu comprendre l'importance de faire travailler la mémoire de façon correcte. Après notre sensibilisation et la mise en place de l'expérimentation nous avons pu remarquer un net progrès au niveau de la participation.

Nous stipulons, alors, qu'un savoir sémantique peut tout à fait se transformer en savoir-faire. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue telle que le FLE, nous souhaitons inciter les apprenants à acquérir des automatismes afin de les réutiliser dans une situation de communication réelle (cf. production orale).

Ainsi, il est important que l'enseignant organise des séances qui laissent un temps important à la prise de parole des apprenants. Une acquisition nouvelle, oralisée, mise en mots sera mieux fixée si le temps de pratique est important et régulier. En effet, lorsque l'apprenant maîtrise une base lexicale et syntaxique, il peut construire des phrases écrites puis il les oralise jusqu'à savoir s'exprimer en langue étrangère.

c- Échange collectif avec les apprenants

Dans notre travail de recherche, nous avons voulu interpeller les apprenants sur des questions en rapport direct avec l'expérimentation afin de recueillir le maximum d'informations sur notre sujet. Pour ce faire et en toute honnêteté, nous avons préparés un questionnaire de satisfaction pour connaître leur avis. Cependant, nous avons pu le faire grâce à un échange qui s'est imposé sans questionnaire. En effet, nous avons eu des remarques positives à la fin du cours, pendant l'expérimentation, et après. Comme l'ensemble des apprenants ont donné leur avis, nous avons jugé inutile de distribuer le questionnaire car nous avions déjà les réponses à nos questions.

Nous avons reçu énormément de remarques mais nous avons gardé l'essentiel:

- « *Waouh j'aime vraiment , je sens que j'apprends avec légèreté* »
- « *c'est trop bien , je ne connaissais pas , je vais toujours utiliser cette technique* »
- « *ça change de la routine habituelle , c'est cool* »
- « *en rentrant à la maison , je me rappel encore de ce qu'on a vu* »
- « *comment on peut reconnaître les points essentiels si le professeur ne nous le montre pas ? Je voudrais l'utiliser pour apprendre des concepts clé en Sciences Humaines*»⁵⁶
- « *j'ai l'impression de retenir sans me forcer* »

56 Traduction rapprochée d'une phrase formulée en langue arabe par un apprenant de FLE du CEIL.

Analyse: Après cet échange fructueux, nous avons pu relever que lorsqu'on implique l'apprenant, il s'implique avec joie. Il est motivé, il découvre, il retient, il teste, il automatise. Apporter du nouveau c'est créer une ambiance propice à l'apprentissage et à la mémorisation. Adopter des stratégies qui répondent à son fonctionnement naturel c'est l'écouter, le comprendre pour mieux lui faire apprendre. Peu importe le type de mémoire qu'il a, le laisser interagir avec ses semblables lui permettra de retenir son cours. En classe de langue, l'interaction et la communication n'est plus à prouver, plus elle est pratiquée moins il y aura d'insécurité linguistique et plus la langue sera utilisée de façon automatique, en classe et hors de la classe.

IX Synthèse

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que notre investigation sur le terrain s'est décentrée en 4 grandes étapes afin de répondre à un objectif général: voir l'efficacité de l'application des sciences cognitive en classe de FLE, d'un point de vue de la mémorisation.

Pour cela, nous avons dû multiplier les actions et les outils de recueil de données. Après avoir analysé en profondeur, chacune des données recueillies nous avons pu apporter d'éventuels pistes de réponses à notre questionnement. Mais également, de faire remonter à la surface quelques problèmes sous-jacents, qui dominent l'enseignement du FLE.

Pour faciliter la compréhension nous les mettons sous forme de points clés:

- Les professeurs de FLE, sont livrés à eux-mêmes face à des apprenants qui nécessitent deux fois plus d'attention, étant donné que l'objet de l'apprentissage la langue est l'objet d'étude. Une très grande majorité n'a pas reçu dans le cadre de sa formation continue des informations sur la mémoire et la place de la mémoire de les apprentissages en langue, ni sur le cerveau de l'apprenant en situation d'apprentissage. Par conséquent, bien qu'ils s'informent de façon personnelle, il est très difficile d'appliquer les sciences cognitives en classe, au vu des contraintes disciplinaires à respecter (programme...), des contraintes horaires et institutionnelles. Ceci dit, le corps enseignant doit bénéficier d'une formation d'aide à la mise en place d'activités cognitives et à la rénovation des pratiques pédagogiques, pour le bien des apprenants de FLE.

Nous avons notamment relevé que dans l'ensemble, ils accordent moins de 10 minutes par séance à la mémorisation en classe, alors que ça pourrait être un moyen de leur faciliter l'apprentissage. Le programme ne doit pas être un frein, car il est possible de s'en servir dans le but de faire travailler efficacement les apprenants.

La mémorisation sur du long terme est la clé de la vraie réussite. En effet, si l'apprenant ne retient que 20% de tout le programme effectué par l'enseignant, cela revient à dire que l'enseignant n'a réellement traité que 20% du programme. Il faut privilégier la qualité à la quantité.

- Grâce à l'expérimentation, nous avons déduis que la fiche de mémorisation est un outils de mémorisation active, qui permet par le biais d'un système de question-réponse, d'aider à la mémorisation sur du long terme, à condition que le travail préliminaire en classe soit fait dans les conditions requises (attention, concentration, engagement actif, assiduité...). L'enseignant de langue doit veiller à l'écoute, à la compréhension du sens de chacun des concepts, et à l'explicitation de l'objectif. En effet, utiliser sa mémoire c'est avant tout une histoire d'association qui se subdivisent en trois temps: être attentif, associer la notion,consolider.

- L'échange collectif avec les apprenants de FLE, lors de la sensibilisation et lors de l'expérimentation a permis de montrer à quel points les apprenants n'attendent qu'une chose: avoir les outils nécessaire qui facilitent leur apprentissage.

Conclusion:

Au terme de ce chapitre, nous sommes enclin à relever que la mémorisation sur du long terme passe par un accompagnement itératif qui implique enseignant et apprenant. Dans le cadre de l'enseignement en FLE, il est important de varier ses pratiques pédagogiques, afin de répondre au fonctionnement naturel de l'apprenant, de lui fournir les outils nécessaires afin de lui apprendre à apprendre. Cependant, l'enseignant seul ne peut y arriver, il doit également bénéficier des informations nécessaires à la mise en pratique des découvertes neuroscientifiques dans sa classe.

Nous avons pu voir que la mise en place d'une fiche de mémorisation permet d'agir efficacement sur le cerveau afin de permettre une mémorisation sur du long terme. Il s'agissait de remplacer leur mémorisation passive habituelle en mémorisation active. Par conséquent, les informations stockées en mémoire procédurale permettent, dans un éventuel cheminement, de transformer les savoir sémantiques en savoir-faire. En effet, avec les résultats obtenus lors du travail de production orale, on voit que s'impliquer activement dans son apprentissage et sa mémorisation permet une performance satisfaisante.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire de fin d'étude, élaboré au sein de l'université de Mohamed Khider, de BISKRA a eu pour objectif de répondre à la question de recherche suivante: **en quoi la connaissance du rôle de la mémoire dans l'apprentissage en langue permet-elle l'acquisition de la langue étrangère par l'optimisation des pratiques pédagogiques?** Pour conclure, ce présent travail nous allons mettre en avant nos découvertes .

Par notre investigation sur le terrain, nous avons pu prendre conscience de la situation actuelle de l'enseignement du FLE dans notre circonscription et nous avons constaté un certain nombre de carences présentes en classe et nous avons tenté d'y apporter des solutions.

En effet, l'enseignant des langues ne respecte pas toujours la nécessaire réactivation des acquis, par conséquent les apprenants oublient ce qu'ils apprennent. Or, ne pas réactiver les connaissances et ne pas accorder assez de temps à la mémorisation en classe est un vrai handicap pour l'apprenant, car il peut nuire à la compréhension de l'objet d'étude, des informations peuvent lui échapper ce qui constitue une défaillance majeure pour la mémorisation à long terme.

Aussi, il s'est avéré que les apprenants manquent de techniques efficaces de mémorisation et d'outils adaptés. En effet, Les techniques les plus utilisées par les apprenants, telles que relire plusieurs fois ou résumer les contenus d'apprentissage, ne sont pas efficaces à long terme et les techniques ayant une efficacité prouvée, telles que se tester, l'apprentissage par rythme expansé, pointer ce qui relève de l'essentiel, s'expliquer les contenus d'apprentissage sont très peu utilisés.

En revanche, la mise en place de stratégies ou outils de mémorisation incite à se focaliser sur l'essentiel du cours et de décharger le cerveau des informations inutiles. Leur fournir les outils c'est leur ouvrir la porte vers l'automatisation et l'autonomisation.

Pour tenter d'apporter une réponse à cette problématique multidimensionnelle, nous avons eu l'occasion de travailler avec les apprenants de FLE au CEIL de BISKRA et d'appliquer avec eux un projet Cogni'classe, en travaillant essentiellement l'axe portant sur la mémorisation. L'exhaustivité de nos résultats réside dans l'hétérogénéité des apprenants du groupe expérimental.

Finalement, la compréhension et la connaissance du rôle de la mémoire dans l'apprentissage en langue étrangère permet aux enseignants, lorsque les conditions le permettent, de varier et d'adapter leurs pratiques pédagogiques au fonctionnement de l'apprenant.

En effet, comprendre que l'apprenant nécessite une réactivation des connaissances et une implication active de sa part permet de lui fournir les outils nécessaires.

Après une analyse quantitative et qualitative des données de l'expérimentation, nous avons pu déduire l'efficacité de la mise en place d'une fiche de mémorisation en classe de FLE. Avec l'implication active imposée par la fiche-mémoire le profil d'entrée est différent du profil de sortie. Instaurer un outil efficace tel que la fiche de mémorisation, permet de faciliter l'apprentissage à l'apprenant en l'impliquant dans son propre apprentissage et en le rendant actif.

En effet, nous étions face à des cerveaux en situation d'apprentissage passif c'est-à-dire que les apprenants étaient de simple récepteurs, preneur de notes, qui utilisent la lecture pour apprendre. Cependant, avec la mémorisation active, ils ont appris en réagissant, en se posant des questions, en s'impliquant. Il s'agissait de s'interroger et non pas seulement de lire un support écrit, ce qui permet à l'apprenant d'être acteur de sa propre mémorisation voire de son acquisition de la langue étrangère. Impliquer les apprenants d'une manière directe dans leur apprentissage joue sur leur motivation et leur concentration et donne des résultats fructueux.

La mise en place d'une tâche de type production orale non guidée « libre » et non annoncée nous a permis de leur imposer une situation de communication réelle et ils ont pu démontrer leurs capacités à réutiliser des informations stockées en mémoire depuis quelque temps. Ainsi, la fiche de mémorisation favorise inéluctablement la mémorisation à long terme.

Pour conclure, et d'après les résultats obtenus tout au long de notre expérimentation et notamment grâce aux données des questionnaires distribués aux enseignants de FLE, nous déduisons que connaître les mécanismes de la mémoire permettra assurément de faire travailler la mémoire procédurale de façon efficace en utilisant les outils de mémorisation adaptés.

Cependant, par notre immersion dans le terrain, nous avons confirmé que les apprenants n'apprennent pas au même rythme, que chaque mémoire est différente dans son fonctionnement et que l'apprentissage nécessite des efforts individuels qui varient d'un sujet à l'autre. Nous ne pouvons donc pas forcer l'apprentissage mais plutôt mettre en place des conditions qui vont favoriser fortement l'envie d'apprendre. Par conséquent, nous nous interrogeons, désormais, sur l'efficacité de la différenciation pédagogique pour une meilleure mémorisation en classe?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages:

ANDERSON J.R, *La psychologie cognitive et son implication*. Œuvre originale : *Cognitive psychology and its implications*, New York, 1985.

ANDERSON J.R, *The architecture of cognition*, Harvard,1983.

BARTH B.M., *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Retz,Paris,1993.

BEDIN V., FOURNIER M., *Apprendre, Pourquoi? Comment?*, ed.Sciences Humaines, Auxerre, 2014.

CUQ J-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ed. CLE International,, Paris, 2003.

COLLINS T., ANDLER D., TALLON-BAUDRY C., *La cognition: Du neurone à la société*, ed. Gallimard,Paris, 2018.

COURTILLON J., *Élaborer un cours de FLE*, ed. Hachette, Paris, 2003.

DELACOUR J.,*Une introduction aux neurosciences cognitives*, Neurosciences & cognition, Paris,2001.

DOMÉNECH M.J, *Fundamentos de la memoria y el aprendizaje: investigaciones científicas*,ed. Vision libros, Espagne, 2012.

FARACO M, *La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques*,Paris,2006.

FLIS-TREVES M., FRYDMAN R., *La mémoire nous joue-t-elle des tours?*, Ed. PUF, Paris, 2017.

GAZZANIGA M. S., IVRY R., MANGUN G.R., *Neurosciences cognitives. La biologie de l'esprit*, De Boeck &Larcier s. a, Paris, 2001.

GERMAIN C., CYR P., *Les stratégies d'apprentissage, col. Robert GALISSON, ed. CLE International,, Paris, 1998.*

GIORDAN A., *Apprendre*, ed. Débats BELIN, Paris, 1998.

GUEGUEN C., *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Les Arènes, Robert LAFFONT , Paris, 2018.

MEDJAD N.,GIL P., LACROIX P., *Neurolearning. Les neurosciences au service de la formation, ed. Eyrolles, paris, 2017.*

MAS C., BLANCH G., *Fundamentos de neurociencia : Neurociencia cognitiva, aprendizaje y la memoria, UOC, Espagne, 2007.*

MEIRIEU P., *Apprendre, oui mais comment ? , col.Pédagogies, ed. ESF, Paris, 2004.*

NORMAN D., *El aprendizaje y la memoria*, ed. ALIANZA, Espagne, 1985.

ROBERT J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éd.Ophrys, Paris, 2002.

RUBIN J., et THOMPSON I., *How to be a more successful Language Learner*, Mass, Boston,1984.

ROSSI J-P, *Les mécanismes de l'apprentissage: Modèle et applications, ed. Deboeck & Solal,Paris, 2014.*

STORDEUR J., *Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie,ed. De Boeck, Paris, 2014.*

TAGLIANTE C., *Classe de langue*, ed.CLE international, Paris, 2006.

TARDIF J., *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Les éditions Logiques, Montréal, 1992.

TOUMI A., *L'essentiel en Didactique du Français Langue étrangère ; concepts, méthodologies et approches pédagogiques*, Hilal Impression, Oujda, 2016.

Articles, revues et sites internet:

BELLEAU J., *Neuropédagogie: Cerveau, Intelligences et Apprentissage* in Centre de documentation collégiale, Avril 2015.

DAUVILLIERS Y., *Bases neurophysiologiques de la mémoire* in UE Système Neurosensoriel Fonctions supérieures, CHU Montpellier.

DUPONT JC, *Neurosciences et mémoire* in Sens Public, revue internationale, 2017.

FLEURION D., *Étude des mécanismes d'encodage, de mémorisation et d'apprentissage lexical chez les enfants présentant des troubles développementaux du langage oral via le paradigme du monde visuel*, Philosophie, Université Charles de Gaulle - Lille III, 2017.

S. LAROCHE et B. DEWEER, *La mémoire chez l'homme et chez l'animal*, in *Traité de psychologie expérimentale*, sous la direction de M. RICHELLE, J. REQUIN et M. ROBERT, pp.473-521, Presses universitaires de France, 1994.

MARCANTONI W.S, *Mécanismes cellulaires de l'apprentissage et mécanisme neuronaux*.

Pédagogie et neurosciences, dossier n°3 in *La recherche*, 01-11-2011, consulté le 14 février 2019.

1. <http://www.cairn.info>
2. <http://www.cntrl.fr>
3. <http://www.apprendreaeducer.fr>
4. <http://www.apprendreaapprendre.fr>
5. <http://www.eduveille.hypotheses.org>
6. <http://www.Sciences-cognitives.fr>
7. <https://www.apprendre-reviser-memoriser.fr>

L'apport des neurosciences cognitives pour l'enseignement, disponible sur <http://www.versuneecoleinclusive.fr>, consulté le 10 décembre 2018.

Autres:

Conférence *Apprendre à mémoriser: formation enseignante*, avril 2018

Émission *Être et savoir: au cœur de la mémoire* du 20 mai 2019, sur France culture radio.

Émission *Cerveau et mémoire* du 29 avril 2014, sur France culture radio.

Témoignage *Apprendre: l'apport des neurosciences*, disponible sur YOUTUBE.

Table ronde intitulée *Neuroéducation et créativité; les sciences cognitives dans la classe*, animée par J-P BELLIER et J-L BERTHIER à l'université de la Sorbonne à Paris; le 6 juin 2019.

•Vidéo *Cerveau: le secret de l'apprentissage*, disponible sur Youtube.

Mémoire:

ZETTAL J., *Le rôle des différents types de mémoire dans l'apprentissage de la langue française*, soutenue en 2011 à University of Guelph.

ANNEXES

Annexe n°1:

Questionnaire pour les enseignants de FLE

Dans le cadre d'un mémoire en Master 2 Didactique du Français Langue Étrangère (FLE), nous effectuons une recherche portant sur le rôle de la mémoire dans les apprentissages en langue. Pour cela, nous avons réalisé un questionnaire afin de récolter le maximum d'information à ce sujet. Nous vous invitons à bien vouloir y répondre s'il vous plaît. Votre aide nous sera précieuse pour la poursuite de notre recherche.

I.Présentation générale

1) Sexe : Homme

Femme

2) Combien d'année(s) d'expérience professionnelle, dans l'enseignement du français avez-vous?

.....

3)- Avez-vous choisi votre métier par vocation ou plutôt par nécessité ?

Vocation

Nécessité

4) Vous avez appris ou étudié le français:

a- En Algérie,

À l'étranger

b- Dans un(e) : Centre linguistique

École nationale

Université

5) Selon vous, quel niveau de langue française avez-vous?

Bon

Très bon

Excellent

Bilingue

II. Vous, en formation

6) Avez-vous reçu dans le cadre de votre formation continue, des informations sur la mémoire et la place de la mémoire dans les apprentissages en langue ? Si oui, précisez.

.....
.....
.....

7) Avez-vous reçu dans le cadre de votre formation continue, des informations sur le cerveau de l'apprenant en situations d'apprentissage ? Si oui, précisez.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8) Avez-vous reçu dans le cadre de votre formation continue, des informations sur les facteurs qui favorisent l'apprentissage de la langue étrangère ? Si oui, précisez.

.....
.....
.....
.....
.....

9) Avez-vous déjà eu des stages de perfectionnement, afin d'adapter votre pédagogie aux dernières découvertes scientifique sur le cerveau et la mémoire, durant votre carrière?

Oui

Non

III. Vous, en classe

10) Comment faites-vous pour attirer l'attention de vos élèves/apprenants sur une information importante ?Et la maintenir?

Activités ludiques

Interpellation au hasard

Diversification du contenu

Autres, précisez :

.....

11) Combien de temps accordez-vous à la mémorisation en classe?

- de 10-15 minutes/ séance

+ de 10-15 minutes/ séance

12) Quel(s) outil(s) utilisez-vous?

Fiche de mémorisation

Carte heuristique

Logiciels (ANKI ...)

Autres, précisez:

.....

13) Quelles activités mettez-vous en place pour développer la mémoire sensorielle de vos élèves/apprenants?

- Activité auditive (échange en groupe ,interaction en classe, prononciation accentuée...)
- Activité visuel (supports imagés, vidéo, schéma)
- Autres,expliquez :

.....

.....

14) Que faites-vous pour développer la mémoire de travail de vos élèves/apprenants?

- Répéter l'information
- Pousser l'apprenant à réfléchir sur l'information
- Mettre en avant l'utilité de l'information
- Expliciter l'objectif
- Autres,expliquez

.....

.....

15) Que faites-vous pour vérifier que vos apprenants retiennent l'information sur du long terme?

- Interrogation surprise
- Mise en situation inattendue
- Questions aléatoires au début du cours
- Autres,expliquez:

.....

.....

15) Comment procédez-vous à la rétroaction? ⁵⁷

.....

.....

.....

Merci d'avoir répondu à notre questionnaire !

57 Rétroaction : reprise de l'apprenant après avoir constaté une erreur.

Annexe n ° 2

Présentation de la fiche de mémorisation fournit aux apprenants du groupe A :

Questions	Réponses
Que signifie le terme contestation?	C'est une opposition à un fait.
Comment peut-on interroger «l'autre» sur sa vie ?	<ul style="list-style-type: none"> • À quelle heure vous levez-vous le matin pour aller travailler ou pour aller à l'université? • Que mangez-vous en général le matin ? • Comment allez-vous au travail/à l'université ? • Quelles sont vos horaires de travail ou de cours ? • En général que faites-vous les soirs de week-end ? • Aimez-vous le dimanche ? Que faites-vous en général ce jour-là ?
À quel moment accorde-t-on avec l'auxiliaire avoir au passé composé?	On accorde avec le COD lorsqu'il est placé avant le verbe.
Comment se forme l'imparfait?	Radical du verbe + • AIS • AIS • AIT • IONS • IEZ • AIENT
<ul style="list-style-type: none"> • Comment demander la permission de...? • Comment refuser la permission? • Comment donner la permission ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que je peux... • Non, vous ne pouvez pas ... • Oui, vous pouvez
Comment peut-on exprimer l'interdiction?	<ul style="list-style-type: none"> • Il est interdit de ... • On ne peut pas ... • Ce n'est pas possible...
Les verbes de la vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre son petit-déjeuner /déjeuner/dîner • se laver • écouter la radio / lire • travailler /étudier • se maquiller • faire les courses /faire du sport • se réveiller /se coucher • prendre un café
Comment exprimer ses goûts et ses préférences?	• J'aime bien • Je n'aime pas ... • J'adore • J'aime beaucoupmais je préfère ... • Je déteste
Demander et exprimer une opinion	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu en penses? • Je trouve ça pas mal • Je pense que • À mon avis, il serait judicieux de .

Quelles sont les expressions utilisées pour situer dans le temps ?	• Hier/ demain/ aujourd'hui • La semaine prochaine / La semaine dernière • le mois dernier/ce mois-ci/le mois prochain • l'année dernière/cette année/l'année prochaine
Proposez une sortie	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que vous voulez faire ? • Ça te dirait de + infinitif • Tu aurais envie de + infinitif • Nous pourrions/on pourrait + infinitif • Et si + imparfait
Quel est le synonyme de « quotidien »?	• De chaque jours

Présentation de la fiche de mémorisation « le voyage » fournit aux apprenants

Questions	Réponses
Que signifie le mot <i>tourisme</i> ?	Voyager, parcourir pour son plaisir un lieu différent de celui où l'on vit habituellement.
Comment exprimer l'obligation ?	<ul style="list-style-type: none"> •Je suis obligé(e) de ... •Tu dois ... •Il est indispensable que ...
Comment doit-on former le passé composé?	<p>ÊTRE ou AVOIR au présent + PARTICIPE PASSÉ.</p> <p>Être : Je suis, tu es, il/elle est, nous sommes, vous êtes, ils/ elles sont</p> <p>Avoir: J'ai, tu as, il/elle a, nous avons, vous avez, ils/elles ont.</p> <p>Formation participe passé: Verbe en ER = É</p> <p>Autres verbes : i/is/u</p>
Quelques mots de vocabulaires du voyage	<ul style="list-style-type: none"> •le monument historique •faire de la randonnée •les sports extrêmes •faire du tourisme sportif •se détendre •la mer •la montagne •le campeur

	<ul style="list-style-type: none"> •faire du tourisme culturel •voyager sac à dos sur le dos • profiter des vacances •aller en France/Italie/ Algérie....
Comment évoquer ses projets ?	<ul style="list-style-type: none"> •J'envisage de... •J'ai pour projet de.... •J'ai l'intention de... •J'aimerais bien...
Comment former le Passé récent ?	<p>VENIR DE au présent + INFINITIF</p> <p>Je viens/ tu viens / Il/elle vient</p> <p>Nous venons / Vous venez / ils/elles viennent</p>
Comment exprimer votre savoir-faire ?	<ul style="list-style-type: none"> •Je sais parler + langue •Je sais/je sais faire... •J'ai une grande expérience dans •J'ai les capacités pour....
Comment accepter ou refuser une proposition ?	<p>Accepter = - Oui, c'est une bonne idée.</p> <p style="padding-left: 40px;">- Avec grand plaisir</p> <p style="padding-left: 40px;">- J'accepte/ J'accepte de...</p> <p>Refuser = Ah! Mais non.</p> <p style="padding-left: 40px;">Non, je ne peux pas.</p> <p style="padding-left: 40px;">Non, merci !</p>
Quels sont les différents moyens de transport?	<ul style="list-style-type: none"> •L'avion •Le train •La voiture •Le bateau •Le car
Comment demander le/les moyen(s) de transport qu'il/elle utilise?	<ul style="list-style-type: none"> •Comment voyagez-vous? •Quel(s) est(sont) le(s) moyens de transport que vous utilisez?
Quelles sont les deux types de verbes qui permettent l'utilisation du subjonctif ?	<ul style="list-style-type: none"> •Verbe de doute (croire que ...) •Verbe de souhait (souhaiter que...)

Comment exprimer la **cause**?

Pourquoi?

- Parce que

- Car

- C'est à cause de ...(-)

- C'est grâce à(+)

Annexe n°3:

Test surprise

Partie I:

Question 1: À l'aide de vos connaissances sur la vie quotidienne, retrouvez le verbe correspondant à l'image.

Question 2: Citez deux façons d'exprimer l'interdiction?

-
-

Question 3: «Qu'est-ce que tu en penses?» est une interrogation permettant de demander la permission?

- Vrai
- Faux

Question 4: Citez trois façons de donner des conseils à quelqu'un?

-
-
-

Question 5: L'auxiliaire AVOIR s'accorde avec le sujet au passé composé.

- Vrai
- Faux

Question 6: L'auxiliaire AVOIR s'accorde avec le COD, quand il est placé après le verbe.

- Vrai
- Faux

Question 7: À mon avis, il serait judicieux de... exprime

Question 8: Citez quatre expressions pour situer dans le temps?

-
-
-
-

Question 9 : Qu'est-ce qu'une *contestation* ?

.....
.....
.....

Question 10 : Complétez par ce qui convient.

- Ça te dirait de +
- Tu aurais envie de +
- Nous pourrions/on pourrait +
- Et si +

Partie II :

Question 1: Quels sont les deux types de verbes qui permettent l'utilisation du subjonctif?

-
-

Question 2 : Que signifie le mot « tourisme »?

.....
.....

Question 3 : Quel sont les différents moyens de transport ?

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)

Question 4 : « J'envisage de » exprime la cause positive (+)?

- Vrai
- Faux

Question 5 : Le passé composé se forme à l'aide de : VENIR DE au présent + INFINITIF

- Vrai
- Faux

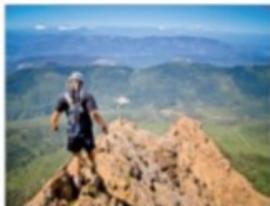
Question 6: Citez deux manières d'évoquer ses projets?

-
-

Question 7 : À l'aide de vos connaissances sur le vocabulaire du voyage, trouvez l'expression correspondante ?



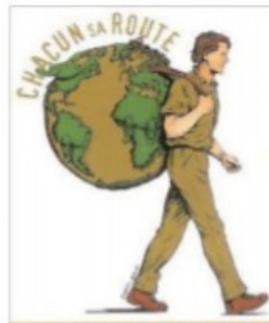
1 _____



2 _____



3 _____



4 _____

Question 8 : Comment faites-vous pour demander le/les moyen(s) de transport qu'il/elle utilise?

-
-

Question 9:

a- Citez deux façons d' **accepter** une proposition :

-
-

b- Citez une façon de **refuser** une proposition

-

Question 10: Donnez les participes passé des verbes suivants.

Manger --->

Sortir --->

Gagner --->

Trouver --->

Annexe n°4 :

Questionnaire de satisfaction pour les apprenants du CEIL de BISKRA (Algérie)

À la suite de notre expérimentation avec la fiche de mémorisation en classe de FLE , nous aimerions avoir votre avis sur son efficacité et l'intérêt que vous y portez. Pour cela, nous avons réalisé un petit questionnaire afin de récolter le maximum d'information à ce sujet. Nous vous invitons à bien vouloir y répondre s'il vous plaît. Votre avis nous intéresse !

I.Présentation générale

1) Sexe : Homme

Femme

2) Depuis combien de temps étudiez-vous le français?

.....
.....

3) Pourquoi étudiez-vous le français?

Besoin personnel (loisir, choix..)

Besoin professionnel (but spécifique...)

4) Pensez-vous qu'avec la fiche de mémorisation, vous avez réussi à retenir le cours plus facilement? Pourquoi?

Oui

Non

Expliquez:.....
.....

5) La réutiliserez-vous de façon personnelle pour optimiser vos apprentissages?

Oui

Non

Expliquez:

.....
.....
.....

6) Connaissez-vous d'autres outils qui peuvent vous aidez à mémoriser sur du long terme ?

Oui

Non

Si oui, précisez :

.....
.....

Merci d'avoir répondu à notre questionnaire !

RÉSUMÉ

Tout d'abord, le peu d'intérêt accordé à la mémoire et à la mémorisation en classe de langue a porté préjudice aux apprenants de langue étrangère. Or, aujourd'hui, l'importance et le rôle que joue la mémoire dans les apprentissages et spécifiquement dans les apprentissages en langue n'est plus à prouver. Depuis 1970, les apprentissages sont au centre des neurosciences et principalement au cœur des sciences cognitives. D'après les neuroscientifiques il est important de connaître la mémoire et ses composantes afin de mettre en place des outils pédagogiques adaptés au fonctionnement naturel de l'apprenant.

Par ailleurs, des projets d'application des sciences cognitives en classe nommés Cogni'classe s'installent peu à peu dans les salles de classe.

Nous l'avons testé, en travaillant l'axe portant sur la mémorisation active, nous avons mis en situation un échantillon de 30 apprenants du CEIL de BISKRA. L'expérimentation avec une fiche de mémorisation, instaurée dans une classe de FLE, nous a permis de réactiver par rythme expansé, les connaissances préalablement transmises. Nous avons pu évaluer le progrès au niveau de l'expression en langue française et accompagner la mémorisation à long terme.

Mots clés: Mémoire, apprentissage en langue étrangère, FLE, cerveau, neurosciences, didactique, mémorisation, sciences cognitives, classe de langue.

ABSTRACT

Firstly, the few interest linked to the memory and memorization in language class took a prejudice of the learners of the foreign language. For that, today, the importance and role in learning and specifically in learning language is no more approved. These last exist since 1970, in the heart of neuroscience and constitute the subject of the principal research of cognitive sciences.

According to the neuroscientific, it is very important to know the memory and its components in order to establish pedagogique tools adapted to the natural functioning of the learner. For instance; projects of application of cognitive sciences in class called “cogni’ class is being installed gradually in the classrooms.

We tested it; through working on the axes taking the active memorization, we put as a sample thirty (30) students of the CEIL of the university of Biskra. The experimentation with a sheet of memorization, distributed in a class of FLE, it allowed us to react in an expended rythem, the information are effectively transmitted. We could evaluate the progress at the level of expression in French language and accompany the memorization for a long term.