

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p3
I. <u>Le contexte.</u>	p5
1. Présentation du Lycée Professionnel de la Forêt.	P5
2. Le dispositif ULIS.	p5
a. Le dispositif ULIS et les textes officiels.	p5
b. Les élèves d’ULIS.	p6
3. Les élèves d’ULIS intégrés en 2MHL.	p7
4. Déficit lexical (obstacle pour l’épreuve de CAP).	p8
5. Une mémorisation difficile due à une déficience intellectuelle.	p9
II. <u>Les apports théoriques.</u>	p9
1. Le C.E.C.R.L. et l’importance de la mémoire lexicale.	p9
2. Les différents types de mémoire :	p12
a. Les mémoires sensorielles.	p12
b. La mémoire à court terme ou la mémoire de travail.	p12
c. La mémoire à long terme.	p13
3. Mémoire et motivation.	p16
4. Des stratégies pour mieux mémoriser.	p17
a. Répétitions dans des contextes variés.	p17
b. Catégoriser pour faire baisser la charge cognitive.	p18
c. L’importance de la trace écrite.	p18

III. <u>Les hypothèses mises en pratique et les résultats.</u>	p19
1. « Apprendre à apprendre »	p19
a. Donner des stratégies aux élèves.	p19
b. Vérifier la compréhension.	p22
2. Utilisation de jeux de manipulation du lexique.	p24
a. Des jeux variés.	p24
b. Mise en œuvre et résultats.	p25
3. Une nécessaire remédiation.	p27
a. Evaluation n°1.	p27
b. Travail de mémorisation.	p27
c. Mise en œuvre.	p28
d. Evaluation n°2.	p29
e. Correction de l'évaluation n°2.	p30
CONCLUSION	p32
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	

INTRODUCTION

Titulaire du CAPLP Lettres-Anglais depuis 2003, je suis TZR (Titulaire sur Zone de Remplacement) depuis 10 ans. De par cette expérience, j'ai eu l'occasion de fréquenter de nombreux lycées professionnels dans ma zone de remplacement (Noyon, Ribécourt, Compiègne, Crépy-en-Valois) ou dans les zones limitrophes (Chantilly, Laon). Depuis la rentrée 2012, j'enseigne l'anglais au Lycée Professionnel de la Forêt à Chantilly.

Suite à ces expériences riches et diverses, j'ai choisi de suivre la formation 2CA-SH, option D (enseignement et aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives). En effet, dès le début de mon activité professionnelle, j'ai été confrontée à un public en proie à d'importantes difficultés scolaires dues à un handicap: j'ai eu l'occasion d'intervenir au sein de l' ULIS de Ribécourt à raison d'une heure hebdomadaire. J'y intégrais également quelques élèves dans mes classes de CAP.

J'ai également été intervenante en anglais dans les écoles environnantes (du CP au CM2) et ai été confrontée à des élèves en difficulté scolaire depuis le CP. Ces expériences, si différentes soient-elles, ont été très enrichissantes d'un point de vue pédagogique.

Cette année, au Lycée Professionnel de la Forêt, j'ai une classe de Seconde CAP MHL (Maintenance et Hygiène des Locaux) au sein de laquelle sont intégrés des élèves d'ULIS.

Ce travail auprès d'élèves pour qui la difficulté est la conséquence d'une déficience intellectuelle a fait évoluer ma démarche pédagogique car, dès le début de mon activité professionnelle, j'ai été confrontée à un public qui manifestait des difficultés pour mémoriser le vocabulaire en anglais. Les élèves qui ne sont pas en mesure de rappeler les savoirs acquis au moment où ils en ont besoin se heurtent généralement à d'importantes difficultés scolaires.

En anglais, le langage (et donc l'acquisition du lexique) permet la relation à l'autre et dans l'optique de l'épreuve orale d'anglais pour le CAP, l'élève doit disposer d'un certain bagage lexical. Il est impératif de travailler sur la mémorisation du vocabulaire dont

l'acquisition pose problèmes pour les élèves d'ULIS, déficients intellectuels. Sans vocabulaire, l'élève ne pourra aborder sereinement l'épreuve de CAP.

La mémorisation est donc un acte pédagogique de première importance qui requiert une méthode. Ce mémoire traitera des difficultés liées à la mémorisation dans le cadre de l'apprentissage du lexique et aux méthodes nécessaires pour y remédier. Ma problématique est donc la suivante : Comment aider les élèves d'ULIS à mieux mémoriser le lexique en anglais?

Pour tenter de répondre à cette problématique, j'émetts les hypothèses suivantes:

- Je fais l'hypothèse que faire prendre conscience des stratégies de mémorisation à l'élève permettra de fixer le lexique dans la mémoire à long terme.

- Je fais l'hypothèse que l'utilisation de jeux de vocabulaire, en permettant la répétition du lexique dans des contextes variés, conduira les élèves à une meilleure mémorisation.

Dans une première partie, je vais présenter le cadre scolaire et institutionnel, ainsi que les élèves d'ULIS intégrés en 2MHL. La deuxième partie abordera les apports théoriques retenus. Enfin, je me concentrerai sur la mise en place du dispositif et sur les résultats obtenus.

I. Le contexte.

1) Présentation du Lycée Professionnel de la Forêt.

Le Lycée Professionnel de la Forêt et le Lycée Général et Technologique Jean Rostand sont situés à Chantilly, dans la même cité scolaire. Le Lycée Professionnel compte environ 550 élèves et une cinquantaine d'enseignants. Il forme à des CAP et Bacs Professionnels Services, Comptabilité, Secrétariat et Transports.

L'ULIS du Lycée Professionnel a ouvert à la rentrée 2011. Pour l'année 2012-2013, l'effectif est de 11 élèves, intégrés en CAP 2MHL, TMHL et 2CMS. Dans l'établissement, les difficultés des élèves d'ULIS sont prises en compte par l'ensemble de la communauté. Les élèves sont autonomes dans un lycée rassurant et sont intégrés individuellement dans les cours.

2) Le dispositif ULIS.

a. Le dispositif ULIS et les textes officiels.

Ce dispositif est destiné aux élèves atteints de troubles des fonctions cognitives, pour qui les compétences de concentration, de mémorisation et d'abstraction sont altérées. Les élèves en situation de handicap intègrent ce dispositif visant à leur apporter une réponse adaptée à leurs besoins particuliers, ce qui leur permet d'avoir une meilleure chance de réussite scolaire et d'épanouissement personnel. Les élèves de l'ULIS sont inclus de plein droit dans les classes ordinaires et participent à la vie de l'établissement scolaire.

La loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a radicalement changé la vision sur le handicap par une nouvelle définition : « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

Cette situation de handicap ouvre droit à une compensation. Ce n'est plus à la personne handicapée de s'adapter, s'intégrer à la société, mais c'est bien à la société de

s'adapter pour permettre à la personne en situation de handicap de vivre sa citoyenneté en la plaçant au centre du dispositif.

Cette loi fait également apparaître la notion de besoin éducatif particulier. Un élève en situation de handicap va rencontrer des obstacles lors de sa scolarité en milieu ordinaire, ces obstacles vont nécessiter des besoins particuliers auxquels l'institution scolaire devra répondre à mesure qu'ils se présenteront.

La circulaire du 18 juin 2010¹ transforme les UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) en ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) pour appliquer la loi 2005-102 dans les établissements du second degré. Cette circulaire annonce que «certains élèves handicapés se voient proposer une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques et permettant la mise en œuvre de leur Projet Personnalisé de Scolarisation. Les élèves scolarisés au titre de l'ULIS sont des élèves à part entière de l'établissement et leur inscription se fait dans la division correspondant à leur Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) ».

b. Les élèves d'ULIS.

Il s'agit d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes, dont les difficultés ne peuvent être entièrement assurées dans le cadre d'une classe ordinaire. Des temps pédagogiques sont nécessaires hors de la classe ordinaire.

Ces élèves sont atteints de troubles des fonctions cognitives ou mentales ce qui entraîne une déficience intellectuelle. Les fonctions cognitives sont des fonctions intellectuelles qui se divisent en quatre classes :

- Fonctions réceptives permettant l'acquisition, le traitement, la classification et l'intégration de l'information.
- La mémoire et l'apprentissage permettant le stockage et le rappel de l'information.
- La pensée ou le raisonnement concernant l'organisation et la réorganisation mentales de l'information.
- Les fonctions expressives permettant la communication ou l'action.

La mission de l'enseignant n'est pas de soigner ces dysfonctionnements mais de construire avec l'élève des façons de faire différentes pour réussir.

¹ Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010, Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré

Le PPS reste le fil conducteur de la scolarisation de ces élèves. Il définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant à leurs besoins particuliers. L'inscription des élèves est faite dans la division correspondant à leur PPS.

3) Les élèves intégrés en 2MHL.

La 2MHL est une classe de Seconde CAP Maintenance et Hygiène des Locaux. Le titulaire de ce CAP travaille en tant qu'agent de nettoyage ou en tant que conducteur d'engins dans une entreprise industrielle ou une collectivité. L'entretien, la remise en état et la rénovation des locaux constituent ses principales activités.

Quatre élèves d'ULIS sont intégrés en 2MHL. Ils ont deux séances d'anglais par semaine, le lundi matin et le mardi après-midi. Deux d'entre eux n'assistaient au cours d'anglais qu'une fois sur deux, la coordinatrice d'ULIS, Mme Planchais, préférant les voir plus souvent au sein de l'ULIS au vu de leurs grandes difficultés. Le fait de les voir si peu a favorisé mon travail sur la mémorisation. Il m'a semblé évident d'essayer de remédier à leurs difficultés de mémorisation, action s'avérant indispensable dans ce contexte où les élèves n'assistent qu'à un cours sur deux. Il a donc fallu réfléchir à leur accueil et à la continuité de leur apprentissage en anglais alors que leurs camarades avaient deux séances d'anglais par semaine. Les choses ont changé depuis car, malgré les difficultés persistantes, ces deux élèves ont demandé à assister aux deux séances d'anglais hebdomadaires.

Ainsi, depuis janvier, quatre élèves d'ULIS sont intégrés en anglais à temps complet:

-Clémentine: Clémentine, 16 ans, est une élève très sérieuse et agréable, tête de classe en anglais. Elle participe activement. Ses acquis et ses capacités équivalent à ceux des élèves ordinaires de 2MHL. Le travail personnel est important, ce qui l'aide à mémoriser le lexique. Elle fait cependant preuve d'une certaine lenteur. Clémentine manquait d'assurance en début d'année ce qui rendait la participation difficile en classe.

- Yona: Yona, 17 ans, était intégrée à mi-temps en anglais jusque janvier. Elle ne venait que le mardi. Elle manque d'attention, ce qui la gêne dans ses apprentissages. Suite à la mutation de son père, Yona a quitté l'établissement courant février. L'ESS n'a pas été mise en place cette année.

- Yoans: Yoans a 18 ans et est suivi par un orthophoniste depuis la petite section de maternelle. Il a été inclus en CLIS, puis en UPI en collège et est actuellement en ULIS PRO au Lycée de la Forêt. Yoans a un appareil auditif. Le plus souvent, il faut parler face à lui. De plus, il peine à mémoriser. Il faut expliciter les consignes et tenir compte de sa fatigabilité. L'objectif de son PPS, présenté en annexe 1, est la réussite du CAP en trois ans. Il assiste dorénavant aux deux séances d'anglais hebdomadaires.

- Kevin : Kevin a 16 ans. Dès sa scolarité en CP, Kevin présente des troubles qui nécessitent une scolarité particulière (CLIS). Les difficultés d'apprentissage de la lecture et une fatigabilité importante font partie de son quotidien. Kevin souffre d'une grande pauvreté lexicale, y compris dans sa langue maternelle. Il peut céder volontiers au découragement, même quand le travail est très guidé et le contenu lexical basique. Il peine dans les tâches de mémorisation. Sa mémoire de travail est très faible, il lui est difficile de retenir des informations à long terme. On lui a proposé, suite à son ESS, d'alléger son emploi du temps et de ne plus venir en anglais au vu de sa grande fatigabilité, chose qu'il a refusée. Kevin n'aime pas spécialement l'anglais mais ne souhaite pas être considéré comme un élève ULIS, ne souhaitant pas se démarquer des élèves lambda de 2MHL. L'objectif de son PPS, présenté en annexe 2, est la réussite de son CAP en trois ans.

4) Déficit lexical (obstacle pour l'épreuve de CAP).

Les élèves d'ULIS ont d'importantes difficultés à mémoriser le vocabulaire en anglais, ce qui constitue un réel handicap quant à l'épreuve orale d'anglais en fin de CAP. Cette épreuve comporte un entretien se rapportant à un des six documents étudiés au cours des deux années de CAP (textes ou documents iconographiques). Cet entretien vise à évaluer les compétences de compréhension et de productions orales. Les candidats doivent être capables de se présenter et d'identifier un document ainsi que ses idées principales.

Pour cette épreuve, l'élève se doit de mémoriser ce qui a été travaillé pendant les deux ans de CAP. Le travail à la maison étant quasi inexistant, il s'agit donc de renforcer le bagage lexical de ces élèves en les amenant à mémoriser du vocabulaire nouveau, au fil des séances. Malheureusement, les élèves n'ont que deux heures d'anglais par semaine... En début d'année, le bagage lexical paraissait bien faible, les élèves semblant vierges de toute trace d'anglais. Pour le CAP, on leur demande pourtant une production orale en continu sur un document travaillé au cours de ces deux années de préparation au CAP. Il ne s'agit

aucunement d'une épreuve de CCF (Contrôle en Cours de Formation) qui serait pourtant plus accessible par rapport à leurs difficultés de mémorisation.

5) Une mémorisation difficile due à une déficience intellectuelle.

La mémoire est un ensemble de systèmes biologiques et psychologiques dont les fonctions sont la fixation, le stockage et la restitution des informations recueillies. Les répercussions sur la vie scolaire sont variables d'un élève à un autre. Il ne s'agit pas de mauvaise volonté mais d'un trouble. Ces élèves atteints de troubles cognitifs ont un parcours adapté car ils ont besoin de plus de temps, de plus de répétitions, pour assimiler, à cause de leurs difficultés de mémorisation. Ainsi, ils ont le plus grand mal à suivre le rythme de la classe.

Cécile Delannoy résume l'importance de la mémoire dans les apprentissages scolaires² : « Il n'y a pas de compréhension, de raisonnement, d'accès aux fonctions cognitives supérieures, qu'au prix d'une sollicitation constante de la mémoire ».

II. Les apports théoriques.

La mémoire joue un rôle fondamental dans le développement intellectuel. Sans mémoire, il n'y a pas d'apprentissage. Mémoriser est un processus complexe permettant d'enregistrer et de restituer des informations. L'acte de mémorisation demande des efforts, c'est un véritable travail qui requiert l'activité consciente de l'élève.

1) Le C.E.C.R.L. et l'importance de la mémoire lexicale.

Le C.E.C.R.L. (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), proposé par le Conseil de l'Europe, a pour but de développer le plurilinguisme en Europe pour favoriser la compréhension et la communication entre les citoyens de différents pays membres. Le cadre européen constitue la référence fédérale pour l'enseignement des langues vivantes. Il offre une base commune pour l'élaboration des programmes de langues vivantes en Europe. Il définit les niveaux de compétences, il donne des critères pour définir la compétence langagière.

La compétence communicative est découpée en cinq activités langagières: écouter, lire, écrire, s'exprimer par oral en continu, en interaction. Le C.E.C.R.L. met l'accent sur

² DELANNOY C., *Une mémoire pour apprendre*, 1994, p8

l'usage des compétences en situation : faire ses courses, commander au restaurant, etc. Le vocabulaire y a donc une place de premier choix.

Pour la compétence langagière, six niveaux sont identifiés (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et constituent une série ascendante de niveaux de référence communs. Le niveau A constitue le niveau de l'utilisateur élémentaire, le niveau B celui de l'utilisateur indépendant et le niveau C celui de l'utilisateur expérimenté. Les élèves de CAP visent le niveau A2, niveau présenté en annexe n°3.

En classe, on les prépare, par la réalisation de tâches langagières, à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter. La compétence de l'élève est donc définie en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il réalise correctement. Pour certaines tâches telles que faire des courses, prendre un rendez-vous, donner une direction à quelqu'un, l'élève doit mobiliser certaines compétences pour se faire comprendre, l'objectif étant de s'intégrer dans une communauté et d'y devenir un acteur à part entière. Pour cela, il faut que l'élève mobilise des connaissances, du lexique. Sans vocabulaire, la communication est difficile, voire impossible. L'acquisition du lexique est donc primordiale.

L'enseignement du lexique en classe de langues a subi de nombreuses fluctuations au cours des différentes périodes. Ainsi, Kathleen Julie³ souligne que le lexique avait « mauvaise presse » et était relégué au second plan durant les périodes structuraliste et audiovisuelle. L'accent était porté essentiellement sur « l'acquisition des structures afin de se démarquer de la méthode de grammaire et traduction, avec ses règles et ses listes de vocabulaire ». Au cours des dernières années cependant, la recherche linguistique s'est tournée vers le sens, redonnant du même coup le blason du lexique avec l'arrivée de l'approche communicative. En effet, une langue « se parle grâce à sa syntaxe, mais tout autant grâce aux mots ». Pour effectuer une tâche, l'élève doit mobiliser tout un vocabulaire relatif au thème abordé.

Les élèves de CAP ne maîtrisent pas la formulation de phrases complexes. Ainsi, pour s'exprimer et se faire comprendre, leur seul recours consiste à passer par les mots. Le lexique est la source de toute communication. La mémorisation du lexique semble donc être le moyen de permettre à l'élève de l'utiliser et d'accéder à l'autonomie dans une

³ JULIE K. *Enseigner l'anglais*, Broché, 2008.

situation de communication orale ou écrite. Etudier une langue, c'est apprendre un lexique. Mémoire et lexique sont extrêmement liés.

Régulièrement, j'ai été étonnée de constater la vitesse déconcertante à laquelle mes élèves semblaient oublier un mot. Il est donc essentiel de travailler la mémoire lexicale des élèves afin qu'ils puissent utiliser le bon mot au moment opportun, à l'oral ou à l'écrit. La mémoire lexicale va retenir l'écriture et la phonologie des mots, la « carrosserie»⁴ comme l'a rebaptisée Alain Lieury. Elle intervient dans la plupart des apprentissages. Le sens, lui, est stocké dans une autre mémoire, la mémoire sémantique. C'est ce qui explique que les élèves puissent lire correctement un texte sans le comprendre ou apprendre par cœur sans penser à ce qu'ils apprennent. Alain Lieury nous rappelle que la mémoire lexicale ou verbale est ce qu'on appelle communément la mémoire du « par cœur ». Elle crée la fiche signalétique de chaque mot en répertoriant les différents composants : auditif (sonorité), articulatoire (prononciation), visio-graphique (orthographe). Une information est mieux mémorisée quand on utilise le «double codage» (verbal / visuel) : l'élève retiendra davantage un mot nouveau s'il est associé à une image et s'il l'a vu écrit. Un exemple serait un exercice de « matching » ou d'appariement pour lequel le double codage est utilisé (relier le mot à son image). Plus l'élément à mémoriser peut être perçu par différents systèmes en parallèle, plus il a de chance de s'inscrire durablement. Alain Lieury fait remarquer qu'il est possible de gérer en parallèle un «calepin visuo-spatial» et une «boucle articulatoire»⁵.

Pour la mémorisation, il est indispensable de conserver une trace de chaque activité d'apprentissage. La trace écrite est un moment privilégié du cours d'anglais. Il peut s'agir de remettre les mots clefs (trace écrite lacunaire) ou d'élaborer une trace écrite avec un mot et son image.

L'aspect lexical ne suffit évidemment pas pour mémoriser mais il est tout de même indispensable car, « si l'on ne connaissait pas le sens des mots, on serait obligé de parler par paraphrases » selon Alain Lieury.

⁴ *Les Cahiers Pédagogiques*, n°474, juin 2009. Article d'Alain Lieury, « *Quoi de neuf sur la mémoire ?* », p12.

⁵ LIEURY A., 1997.

2) Les différents types de mémoire.

Les mémoires sont généralement présentées en fonction de leur durée et capacité de stockage. Les plus éphémères sont les registres sensoriels (250 ms à 500 ms). Les informations visuelles ou auditives ont besoin d'être recodées plus durablement pour être conservées. En fait, ce qui est le plus pérenne, le sens, sera rangé dans la mémoire sémantique, mémoire des connaissances, qui dure toute la vie.

a. Les mémoires sensorielles.

Nous possédons tous plusieurs types de mémoire. Nous avons une mémoire visuelle, mémoire axée sur la vision. Nous avons une mémoire auditive, mémoire axée sur ce que nous entendons. Nous possédons enfin une mémoire kinesthésique, une mémoire faisant intervenir nos sens (tactiles, moteurs, olfactifs) et nos émotions. Ces trois formes de mémoire fonctionnent alternativement ou concomitamment. Selon les personnes, la mémoire dominante est différente. Cependant, ces mémoires ne sont pas essentielles car trop fugaces. Alain Lieury donne l'exemple des joueurs d'échec⁶ pour montrer que la mémoire visuelle n'est pas la mémoire la plus importante: « Les joueurs les mieux placés montrent une capacité particulière pour mémoriser des échiquiers lorsqu'on leur a montré préalablement la façon dont le jeu a évolué pour aboutir à sa disposition actuelle. Ils peuvent alors mémoriser en 2 secondes 80% de l'échiquier, alors que des novices ne restituent qu'une pièce sur dix. Rien à voir avec une mémoire visuelle (...); il s'agit d'une mémoire d'expert prenant en compte les rapports de force et la stratégie ». Alain Lieury souligne ainsi le fait que la mémorisation de l'échiquier ne résulte pas d'une mémoire visuelle exceptionnelle mais de l'utilisation de stratégies dues à l'expérience.

b. La mémoire à court terme ou mémoire de travail.

Sur le plan dynamique, le fonctionnement de la mémoire prend deux aspects :

- La mémoire à court terme a une capacité limitée et subit un oubli en quelques secondes (d'où le nom de court terme).
- La mémoire à long terme a une capacité extensible et l'oubli est progressif en fonction du temps.

⁶ Magazine *Cerveau & Psycho* n°32, p90.

La mémoire à court terme ou mémoire de travail est mise en œuvre quand nous avons besoin de retenir une information pendant un temps très court sans intention de la retenir longtemps (exemple : retenir une liste de courses). Une fois utilisée, on en décharge notre mémoire. Cette mémoire se vide très rapidement. Pour maintenir l'information, nous n'avons d'autre solution que de la répéter intérieurement. Le rôle de la mémoire à court terme est de gérer la situation présente. On peut la mesurer par de petits exercices: faire mémoriser de petites listes de mots. Le travail des élèves est présenté en annexe 4. Yoans et Yona ont eu beaucoup de mal à mémoriser le mot et son orthographe, prêtant davantage d'attention à 2 ou 3 mots transparents.

La mémoire de travail a une capacité limitée qui est appelée « empan mnésique », il s'agit du nombre d'éléments qu'on est capable de rappeler après une seule représentation. Elle est de 7 +/- 2 selon Miller. Certains élèves déficients peuvent être limités (3 à 4 éléments). Ainsi, il convient d'adapter sa pédagogie afin que l'élève en situation de handicap puisse compenser.

Pendant le cours d'anglais, les élèves perçoivent des informations nouvelles (lexique) sous différentes formes : écrit, images (=SAISIE). Ces données sont transmises au cerveau. Les données reçues sont identifiées et triées dans la mémoire de travail qui garde les mots pendant que l'on cherche le sens (=TRAITEMENT). Ces données sont mises en relation avec des informations préalablement engrangées dans la mémoire à long terme, ce qui permettra de les interpréter. Mes élèves ont ainsi deviné le sens des mots « *bed* » et « *bath* » grâce à leurs connaissances des mots « *bedroom* » et « *bathroom* ». Ils ont extrait les attributs graphiques et phonologiques de ces deux mots afin d'en donner un sens. Les données, une fois interprétées, deviennent à leur tour des informations (=STOCKAGE) et font désormais partie de la mémoire à long terme et seront utilisées au moment opportun (=TRANSMISSION et PRODUCTION).

Pour renforcer la mémoire de travail, on regroupe les informations, celles-ci étant considérées comme étant un seul élément. Selon Cécile Delannoy⁷, «si l'on veut retenir une séquence de 9 chiffres, le rappel est plus efficace lorsque l'on effectue un regroupement (3 groupes de 3 chiffres), ainsi il n'y a que trois éléments en mémoire à court terme, ce qui nous permet d'augmenter notre efficacité ». Pour la séquence HOUSE, les élèves ont regroupé des mots en 3 catégories : pièces de la maison, meubles et famille.

⁷ DELANNOY C., *Une mémoire pour apprendre*, Ressources Formation, HACHETTE Education, 2007, p28.

c. La mémoire à long terme.

La mémoire à long terme renferme nos connaissances. Elle est durable et d'une capacité gigantesque. Les connaissances y sont stockées de façon organisée. Nous n'y accédons jamais directement, tout transite par la mémoire de travail. Selon Alain Lieury, à l'école, il y a deux principales mémoires à développer : la mémoire lexicale et la mémoire sémantique, toutes deux mémoires à long terme. La mémoire à long terme est subdivisée en:

➤ Une mémoire implicite, procédurale :

Cette mémoire conserve les habitudes sensorimotrices, les automatismes, les procédures. La mémoire procédurale permet l'acquisition et l'utilisation de compétences motrices comme pratiquer un sport. Elle est inconsciente et est difficilement verbalisable: pour apprendre à quelqu'un à faire du vélo, il est plus facile de montrer par le geste que d'expliquer la démarche. Les élèves ont certains automatismes en anglais, comme donner la date, ce qui fait partie du rituel de classe, se présenter, réagir aux consignes de classe ou utiliser les signes de civilité du matin ou de l'après-midi, *good morning!* / *Good afternoon!* Ces automatismes ont été créés par la répétition.

➤ Une mémoire explicite, déclarative :

Cette mémoire est responsable de la mémorisation de toutes les informations sous forme verbale, c'est-à-dire que l'on peut exprimer avec notre langue. Elle est elle-même subdivisée en:

- Une mémoire épisodique: elle conserve le souvenir précis de certains événements importants qui ont le plus souvent suscité une émotion. C'est la mémoire des souvenirs.
- Une mémoire des connaissances : la mémoire sémantique (mémoire « intelligente ») et la mémoire lexicale (mémoire des mots: vocalisation, aspect général, orthographe).

La mémoire sémantique est la mémoire ordonnée des connaissances. Nous retenons mieux ce qui fait sens. La mémoire sémantique ne stocke que le sens des mots. La mémoire lexicale, quant à elle, stocke la « carrosserie » ou morphologie des mots. La

mémoire sémantique est en général immédiate, on n'a même pas conscience de mobiliser nos connaissances.

Principe de hiérarchie catégorielle:

La mémoire sémantique stocke des dizaines de milliers de concepts et se caractérise donc par une organisation complexe. La catégorisation favorise la mémoire et la compréhension. Il faut faire un peu de « rangement » pour mieux mémoriser. Apprendre à créer des liens facilite la mémorisation: certains mots peuvent être regroupés en catégories sous d'autres mots, les « mots couverture » sont alors moins nombreux et donc plus faciles à retenir, le « mot couverture » servant d'« indice de récupération⁸» dans la mémoire. Cette création de liens permet de fixer les données dans la mémoire à long terme et de les récupérer au moment opportun. Comme l'évoque Britt-Mari Barth⁹, l'« apprenant est plus aidé si on lui procure une structure pour 'voir' et organiser les éléments que si on surcharge sa mémoire avec des éléments non structurés qu'il est incapable de retenir! Des éléments isolés s'oublient vite, mais placés dans une structure, ils sont facilement mémorisés».

La mémoire sémantique a été théorisée en 1970 par l'informaticien Ross Quillian et le psychologue Allan Collins, leur théorie reposant sur la séparation entre mémoire lexicale et mémoire sémantique. Le premier facteur de séparation est le principe de hiérarchie catégorielle selon lequel les concepts de la mémoire sémantique sont classés de façon hiérarchique, les catégories étant emboîtées dans des catégories plus générales comme dans une arborescence. Alain Lieury évoque un « arbre à l'envers »¹⁰: « Canari » est une sorte de « Oiseau », « Oiseau » est une sorte de « Animal », comme présenté en annexe 5. Selon le deuxième principe, dit d'économie cognitive, seules les propriétés (ou traits sémantiques) spécifiques sont classés avec les concepts. L'exemple de Quillian et Collins est célèbre, un canari est jaune donc la propriété « jaune » est classée avec le concept de canari, tandis que des propriétés générales comme « a un bec », « a des ailes », etc, sont classées avec le concept d'oiseau.

La mémoire sémantique est donc vu comme un réseau organisé de concepts. Grâce à ce réseau de connaissances, on peut faire des inférences. En effet, pour répondre à la question « Est-ce qu'un canari a un estomac ? », on recherche dans le réseau

⁸ LIEURY A. (1997)

⁹ BARTH B-M, *l'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987.

¹⁰ LIEURY A., *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 3^e édition, 1997.

d'informations : le canari est identifié comme un oiseau donc a la propriété d'avoir un estomac. Ainsi, « plus les connaissances sont grandes, plus les inférences sont nombreuses et précises, ce qui facilite les nouveaux apprentissages », selon Alain Lieury¹¹. En anglais, les élèves mémorisent du vocabulaire. Le but est d'en faire un vocabulaire actif, utilisé à bon escient au moment opportun, travail facilité par la mise en relation de concepts.

3) Mémoire et motivation.

Comme le suggère Britt-Mari BARTH, « il faut (...) organiser l'enseignement pour que chaque élève puisse réussir quelque chose »¹². L'apprenant se fixe lui-même des objectifs et est fier de pouvoir les atteindre, c'est la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque est provoquée, quant à elle, par une force extérieure à l'individu, c'est-à-dire quand elle est obtenue par la crainte d'une sanction ou par la récompense de quelque chose. Il faut donc amener les élèves à une situation d'apprentissage motivante, les amener à faire des choix ou à collaborer avec leurs camarades. Les jeux de devinettes où les élèves répètent naturellement le vocabulaire vu pendant la séquence favorisent la communication d'élève à élève et le fait de devoir chercher la réponse est facteur de motivation.

Cependant, certains élèves déficients intellectuels ont une capacité d'attention limitée alors que la mémoire est liée à la capacité d'attention. La motivation agit sur la mémoire à court terme. L'élève motivé est généralement attentif et, à l'inverse, une très grande dispersion en classe peut être l'indicateur d'un problème de motivation. Cependant, cela ne garantit pas que l'élève ait, au bout du compte, correctement retenu sa leçon. L'objectif de tout apprentissage est la mémoire à long terme. La motivation à ce niveau va agir au travers de stratégies d'organisation de l'information. L'élève motivé est celui qui cherche en permanence la meilleure stratégie possible pour comprendre car il sait que c'est comme cela qu'il pourra mémoriser.

Pour l'anglais, le C.E.C.R.L. est facteur de motivation. Par la démarche actionnelle, l'élève sait qu'il a une tâche à effectuer et peut donc anticiper sur d'éventuelles stratégies (mobilisation de tel vocabulaire) pour y parvenir. L'élève prend alors une part active dans son apprentissage.

¹¹ *Les Cahiers Pédagogiques* n° 474, juin 2009, p12

¹² BARTH B-M (1987).

4) Des stratégies pour mieux mémoriser.

Le travail de la mémorisation est un travail essentiel pour les apprentissages. Il doit être facilité en classe et non relégué au travail à la maison. Il s'agit d'apprendre à apprendre aux élèves en leur fournissant des moyens mnémotechniques.

a. Répétitions dans des contextes variés.

La mémoire sémantique se forme à partir de la répétition d'épisodes. Pour consolider la mémoire, il vaut mieux présenter un épisode dans des contextes variés : écrit, oral, sous forme de jeux, etc... Pour Alain Lieury¹³, il s'agit donc de « présenter un concept sous des formes les plus variées possibles et le plus souvent possible » car il ne suffit pas d'avoir compris quelque chose pour le retenir. Pour bien mémoriser un concept nouveau, Alain Lieury rappelle que celui-ci doit être utilisé dans au moins six épisodes différents. Par exemple, pour le mot « canari », il est possible de lire ou de voir une histoire de *Titi et Grominet*, de voir des photos de canaris, de s'occuper d'un canari, d'écrire une petite histoire, de regarder un film animalier. Cette répétition d'épisodes permet de faire du sens et des liens, les mots pouvant être assimilés et mémorisés à long terme et devenir des automatismes. En anglais, l'expression « *there is* » a été utilisée pour la description d'un document iconographique renvoyant à Halloween et d'un autre renvoyant à Noël. Elle a également été utilisée lors de la vidéo de « Merry Christmas *Mister Bean* » et on a également répété le vocabulaire de Noël: « *There is a Christmas tree* ». La structure *there is* est fréquemment répétée car elle est indispensable pour l'épreuve orale de CAP. De plus, les élèves sont amenés à manipuler le vocabulaire à l'écrit comme à l'oral, dans un texte ou sous forme de jeux de manipulation: mots croisés, jeux de mouvement (les élèves se sont déplacés les uns par rapport aux autres pour mimer le sens des prépositions de lieu), jeux de mémoire, etc.

Il est important de refaire les mêmes activités, à la fois pour consolider les acquis, mais aussi pour mettre l'élève en situation de réussite et le motiver. Mais la seule répétition n'est pas la méthode la plus efficace. Il faut aussi multiplier les contextes, diversifier la présentation des mots car dès que l'information n'est plus répétée, l'oubli s'installe.

¹³ J.D.I. n°1, *Les méandres de la mémoire*, p18-19, « Mémoire et intelligence ne doivent pas être séparées » par Alain LIEURY.

« L'oubli fait partie du fonctionnement normal de la mémoire », d'après Cécile Delannoy¹⁴. En effet, l'oubli est une réalité dans l'apprentissage de l'anglais. Les causes peuvent être multiples, par exemple une information non analysée, sans contexte. Mes élèves ont anglais le lundi matin et le mardi après-midi, ils restent donc cinq jours sans pratiquer la langue. Ainsi, un travail de répétition et de réactivation d'une séance à l'autre, et même d'une séquence à l'autre, s'impose, surtout pour Yoans et Yona qui n'assistaient qu'à un cours d'anglais par semaine en début d'année.

b. Catégoriser pour faire baisser la charge cognitive.

La limite de la capacité de la mémoire à court terme explique que nous ne puissions pas apprendre beaucoup d'éléments à la fois, il y a vite surcharge. L'une des solutions est donc de catégoriser en mémoire sémantique (un *oiseau* pour *canari, merle, aigle, pie* = 1 unité mémorisée au lieu de 4). En anglais, les élèves ont deux catégories pour cette séquence HOUSE, catégories dans lesquelles le vocabulaire nouveau a pu être rangé (Rooms = pièces + furniture = meubles). A ces catégories lexicales, s'ajoutent des catégories grammaticales qui ont été réactivées dans un exercice où il fallait chercher l'intrus (verbes + prépositions + mots relatifs aux pièces de la maison et aux meubles). La surcharge d'information est néfaste et peut même être une raison de découragement pour les élèves faibles, en situation d'échec. De plus, la mémoire à court terme n'est pas élastique et a une capacité limitée. La catégorisation permet de développer un réseau sémantique et de favoriser la mémoire. Comme vu plus haut, la mémoire de travail ne peut traiter que 7 éléments en mémoire à long terme, voire 3 ou 4 maximum chez les élèves en situation de handicap. Ainsi, pour faciliter ce passage, il faut regrouper, ce qui limite le nombre de mots à retenir et baisse ainsi considérablement la charge cognitive. L'élève peut récupérer des informations par différents indices. Cette organisation permet une récupération en mémoire par des « indices de récupération ». En effet, les catégories permettent de récupérer des mots stockés mais non accessibles.

c. Importance de la trace écrite.

Comme son nom l'indique, la trace écrite est ce qui reste dans le cahier des élèves lorsque le cours est terminé. Elle est le seul lien entre le travail en classe et le travail

¹⁴ DELANNOY C. (2007).

individuel hors de la classe. Elle est essentielle puisqu'elle représente l'ultime support à la mémorisation.

La trace écrite doit être active, constituée de phrases produites par les élèves. Chaque phrase est corrigée en interaction orale et peut être l'objet de complexifications ou de reformulations qui sont la preuve d'une bonne compréhension et d'une réelle appropriation. La trace écrite lacunaire travaille sur l'inférence des mots manquants. La trace écrite dictée favorise la mémorisation de la graphie. On peut également apporter une aide visuelle par un lexique imagé, le double codage facilitant la mémorisation.

III. Les hypothèses mises en pratique et les résultats.

1) « Apprendre à apprendre ».

Je fais l'hypothèse que faire prendre conscience des stratégies de mémorisation à l'élève permettra de fixer le lexique dans la mémoire à long terme.

a. Donner des stratégies aux élèves.

➤ Métacognition : « apprendre à apprendre ».

Le déficit lexical de mes élèves est tel qu'il convient de leur apporter des moyens mnémotechniques nécessaires à la mémorisation. Mon rôle est de les aider à organiser leurs connaissances en les plaçant dans la mémoire à long terme. Pour ce faire, il a fallu leur « apprendre à apprendre ». Je leur ai donc explicité les objectifs lexicaux et grammaticaux de la séquence HOUSE présentée en Annexe 17. Les élèves à besoins particuliers ont vraiment besoin de cette phase : « je sais où je vais et comment je vais y aller ». Les élèves savaient donc que, pour décrire une maison, il allait falloir mémoriser le lexique de la maison et réactiver les structures «*there is*» / «*there are*» vues dans les séquences précédentes (Halloween et Christmas).

La première séance portait sur la réactivation (pour certains) et la découverte (pour les élèves ULIS surtout) du vocabulaire de la maison à partir de documents iconographiques. La deuxième séance portait sur l'acquisition du vocabulaire des meubles et de la préposition «in». L'approche était entièrement lexicale, je ne voulais pas décourager les élèves par des énoncés complexes. Ensuite, afin de pouvoir faire des phrases, le verbe «*have got*» a été découvert lors de la troisième séance à l'aide d'un texte où il fallait restituer la bonne chambre au bon propriétaire, tout en revoyant le vocabulaire

étudié en amont. Le tout a été réutilisé lors de la quatrième séance avec une compréhension écrite où il fallait que l'élève remplisse le plan correspondant à la description de la maison des Simpson, ce qui nécessitait une bonne compréhension du texte.

Dès le début, il m'est apparu évident que si je voulais que mes élèves retiennent correctement le lexique, je ne pouvais me contenter de dire : « Apprenez la leçon pour la prochaine fois ». Ce ne sont pas des élèves qui apprennent volontiers leur leçon, même avant une évaluation. Apprendre la leçon d'anglais a toujours été pour eux synonymes de contrainte. J'ai donc essayé de construire avec eux une méthode d'apprentissage, en insistant sur le rôle primordial de la mémorisation dans l'apprentissage de l'anglais.

➤ Catégoriser.

J'ai expliqué aux élèves qu'il y avait des techniques pour mémoriser efficacement le lexique et leur ai ainsi fourni des procédés mnémotechniques, basés sur les principes de mise en relation, ou comment « apprendre à mieux apprendre le vocabulaire ».

Pour cela, j'utilise le mappage sémantique (de l'anglais «mapping») qui consiste à représenter graphiquement des réseaux d'associations évoqués pour un concept. Pour la séquence HOUSE, les élèves ont associé et regroupé les mots nouveaux avec les mots déjà connus. Ainsi, pour le brainstorming HOUSE, les élèves ont ajouté des mots auxquels je n'avais pas pensé comme *Father*, *Sister*, etc.. Ces mots avaient été vus lors de la séquence précédente intitulée FAMILY. Ils ont ajouté les mots connus tels que *bedroom* et *garage* et, par le biais de flashcards, ont pu être vu les mots plus difficiles tels que *attic*, *dining-room*, *kitchen* et bien d'autres. Puis sont venus les meubles (furniture) : les élèves ont cité les mots transparents (*TV*, *table*, *poster*). Ces mots étaient tous inscrits au tableau et les élèves ont alors cherché un moyen de les regrouper et les ont classés par catégories (Family, Rooms, Furniture), ce qui visait à faire baisser la charge cognitive: 3 catégories à retenir et autant d'indices de récupération pour accéder aux pièces ou meubles de la maison. Ils ont apprécié cette présentation, plus allégée selon eux.

Durant ce travail d'anticipation, beaucoup de mots transparents ont évidemment été cités, le lexique des élèves étant très pauvre. Malgré tout, ce travail préalable à la séquence HOUSE a eu pour effet de les mettre en confiance quant aux séances qui allaient suivre. Ils ont été heureux de se rendre compte qu'ils pouvaient se souvenir de mots appris lors de

séquences précédentes (*Door* a été vu lors de la séquence « classroom English » de début d'année : *Open the door !*).

De plus, après mon retour de formation, pour voir si le vocabulaire était toujours en mémoire, j'ai mis au tableau 12 mots dont la liste est présentée en annexe 4. Les élèves avaient 2 minutes pour les lire au tableau et les mémoriser. Une fois le tableau fermé, ils devaient écrire les mots dont ils se souvenaient. Beaucoup n'ont pas vu qu'il s'agissait de mots empruntés aux deux catégories vues avant mes 15 jours de formation : Rooms et Furniture. Les résultats sont très partagés. Kevin et Clémentine s'en sortent honorablement, ils ont réussi à mémoriser une liste assez complète de mots, alors que la tâche a été plus difficile pour Yona et Yoans qui ont focalisé leur attention sur les mots transparents et pour qui la mémorisation de l'orthographe constituait encore un obstacle majeur. Ils ont compris qu'il aurait fallu qu'ils réfléchissent à une manière de catégoriser pour mieux mémoriser.

➤ L'inférence.

La mémorisation repose sur la compréhension. Quand un élève rencontre un terme inconnu, il dispose de plusieurs moyens pour aborder cette difficulté, dont l'inférence. C'est ce que j'ai essayé de mettre en œuvre avec mes élèves. Cette stratégie m'a semblé fort efficace et bien plus rapide et utile que le dictionnaire. En effet, mes élèves craignent l'utilisation du dictionnaire bilingue. Il faut maîtriser l'utilisation des deux parties et ils ne savent pas quelle partie utiliser. De plus, ce travail par dictionnaire est très coûteux en temps alors que nous n'avons que deux séances hebdomadaires. Les élèves utilisent donc rarement le dictionnaire bilingue car ils sont peu autonomes par rapport au lexique.

Les élèves, malgré leurs difficultés, repèrent de suite les mots transparents, comme vu lors du brainstorming de début de séquence (*garage, hall*). De par leurs connaissances au fur et à mesure des séances, il a été possible de leur faire deviner le sens de certains mots relatifs au thème de la séquence grâce à des mots qu'ils connaissaient déjà en anglais ou en français. Ils ont facilement mémorisé, de par le radical du mot, les mots *dining-room* (pensant à « dîner ») et de *sitting-room* (*sit* vu dans le « Classroom English » de début d'année). Ils ont imaginé et visualisé la scène où l'on s'assoit dans son salon, devant la télévision.

Ces différents moyens mnémotechniques leur ont été fort utiles au fil des séances. Une fois le vocabulaire des pièces de la maison étudié, nous sommes passés aux meubles

(furniture). De la même manière, il leur a été facile de deviner le sens de meubles tels que *bath* et *bed*, les mots *bathroom* et *bedroom* ayant été vus précédemment. Cela peut paraître « simplet » mais il s'agit d'une acquisition importante pour ces élèves qui n'ont jamais cessé d'être bloqués et en perpétuel conflit face à l'anglais. Quant au verbe *Have got*, pas du tout transparent et pour lequel les élèves ne pouvaient s'aider d'aucune connaissance préalable, il a été vu à partir du texte « *Whose bedroom is it ?* » présenté en annexe n°9. Son sens a été rapidement élucidé de par le contexte. Certains n'en avaient pas saisi le sens mais cela gênait peu la compréhension du texte au vu du vocabulaire déjà acquis au fil des séances.

Pendant cette séquence, les élèves ont appris des mots nouveaux mais ont aussi fait preuve de raisonnement. L'apprentissage par cœur est nécessaire dans la mesure où, au-dessous d'un certain seuil lexical, aucune compréhension n'est possible. Les élèves ont donc pu voir qu'il existait bon nombre de méthodes permettant de saisir le sens d'un mot et donc de le mémoriser plus facilement mais qu'il y avait malgré tout quelques mots pour lesquels un apprentissage par cœur s'imposait.

b. Vérifier la compréhension.

Pour vérifier que les élèves avaient acquis le vocabulaire vu et répété en cours, je leur ai proposé divers exercices tels que :

➤ Un repérage d'intrus dans une liste de mots.

Entourez l'intrus!

- a. In – between- on – opposite – **stairs**
- b. Have got – **is** – has got – 've got
- c. Wardrobe – table – bed – **kitchen** – sofa
- d. Bathroom – garage – dining room – **computer** – toilet
- e. Window – **garden** – door
- f. Dishwasher – fridge – kitchen table – **bed** - sink

Le travail sur les différentes catégories vues au cours de cette séquence a été bénéfique. Les élèves, même les plus en difficulté, ont réussi à extraire la plupart des intrus. Il s'agissait de plusieurs listes comportant le lexique étudié pendant la séquence HOUSE et confronté au lexique vu précédemment (*have got/be* pour les verbes, les prépositions, le lexique de la maison). La nature de ces mots leur était donc relativement familière. Clémentine a réussi la totalité de l'exercice. Après quelques hésitations et une

réflexion avec un camarade, Kevin a réussi l'exercice, les catégories étant plus lisibles pour lui. Yoans est celui qui a eu le plus de difficultés, se cramponnant à son cahier et aux leçons de la séquence comme bouée de sauvetage. Il lui est encore difficile de conceptualiser le lexique. Yona s'est également aidée du cahier, n'ayant pas encore réussi à mémoriser le vocabulaire. Cet exercice a permis de réactiver le lexique de la séquence par un travail de catégorisation et de le mémoriser plus durablement.

➤ Une évaluation formative :

Une évaluation adaptée a été donnée aux élèves au bout de deux séances de travail sur le vocabulaire. Pour les élèves d'ULIS, il s'agissait d'une reconnaissance du lexique vu lors de la première séance: ils avaient une liste de mots qu'il fallait replacer au bon endroit sur la maison. Les autres élèves avaient deux tâches à effectuer : remettre les mots dans l'ordre et les placer au bon endroit sur la maison, ce qui nécessitait une bonne mémorisation de l'orthographe également. Cet exercice, présenté en annexes 6A et 6B, a été bien reçu par l'ensemble des élèves. Le vocabulaire des pièces de la maison était acquis pour la plupart des élèves. Kevin a fait un travail correct. Yoans et Yona étaient absents du cours d'anglais ce jour car seulement intégrés à mi-temps.

➤ Renforcement du bagage lexical.

L'objectif du cours d'anglais est de les préparer à une certaine autonomie par rapport à l'anglais et ainsi, de pouvoir les amener à affronter l'épreuve orale de CAP en terminale. Pour cela, il faut travailler sur le vocabulaire, base de toute communication. J'ai pu remarquer que les élèves avaient tous, à des degrés divers, renforcé leur bagage lexical pendant cette séquence. Le vocabulaire a été présenté de différentes façons (écrit/oral/imagé/schéma). Ce vocabulaire est facilement accessible à l'oral (compréhension orale facilitée lors de l'évaluation sommative) et à consolider à l'écrit pour certains élèves ULIS qui ont des difficultés à retenir la graphie des mots, même s'ils les lisent facilement. Ces difficultés qui demeurent à l'écrit ont été révélées lors de la «première évaluation sommative» (séance 5) qui est vite devenue une évaluation formative au vu des résultats catastrophiques des élèves d'ULIS. Nous sommes donc partis de cette évaluation pour essayer de voir où en étaient les élèves et le chemin qu'il restait à parcourir. Cette évaluation est donc devenue une évaluation formative grâce à laquelle j'ai pu m'interroger, avec les élèves, sur ce qui n'était pas encore acquis. Lors de la compréhension écrite adaptée, «*The Simpsons' House*», présentée en annexes 10A et 10B,

l'exercice, où les élèves devaient compléter le plan de la maison suite à la lecture du texte, a été correctement réalisé car ils étaient aidés du texte. Le fait d'être trop assistés dans la réalisation de tâches ne leur a pas servi pour l'évaluation sommative où, pour la première fois, ils n'avaient pas d'aide lexicale, hormis une amorce de phrase dans la word-box: *I have got...* qu'il leur a fallu compléter seuls. Il m'a donc fallu repenser quelques stratégies, comme expliciter les objectifs et les faire anticiper sur les connaissances qu'ils devront mobiliser pour réussir. J'ai également beaucoup insisté sur l'orthographe des mots. Il me fallait les rendre plus autonomes.

2) Utilisation de jeux de manipulation du lexique.

Je fais l'hypothèse que l'utilisation de jeux de vocabulaire, en permettant la répétition du lexique dans des contextes variés, conduira les élèves à une meilleure mémorisation.

En cours d'anglais, les activités ludiques prennent une part prépondérante. Les élèves prennent toujours plaisir à participer à ce type de séances dont le contenu privilégie la notion de jeu et de découverte par rapport à l'aspect formel de la simple acquisition de mots nouveaux pour laquelle ils sont particulièrement passifs. Les jeux sont propices aux manipulations ludiques et aux répétitions et permettent de réactiver le vocabulaire à l'écrit ou à l'oral. Comme vu précédemment, Alain Lieury insiste sur le fait qu'un mot doit être présenté dans au moins 6 épisodes différents pour une meilleure mémorisation. Certes, je n'ai pu répéter à outrance, n'ayant que deux séances d'anglais par semaine avec les élèves de 2MHL.

a. Des jeux variés.

L'accès aux connaissances s'effectue par un travail d'interaction entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Ainsi, il m'a paru logique de faire répéter le vocabulaire afin de développer des automatismes chez les élèves. Dès le brainstorming de début de séquence, les élèves ont réactivé des mots des séances précédentes (Family) dans un contexte différent. Il fallait visualiser les membres de la famille dans une maison. Ils ont également utilisé des structures grammaticales vues antérieurement (*There is / there are*) et dont ils auront besoin pour leur épreuve orale d'anglais en fin de CAP. Cette structure est revue à chaque séquence pour l'étude de documents iconographiques. Cependant, Yoans n'a pas encore le réflexe de l'utiliser à bon escient. La séquence HOUSE est propice à l'utilisation de cette structure de par l'utilisation de nombreux documents iconographiques.

On a également anticipé l'utilisation des prépositions *in, opposite, next to et between* (the Simpsons' house + mouvements dans la classe) qui serviront pour la séquence suivante sur les directions. Ce qui n'est pas totalement acquis doit être sans cesse réactivé, surtout avec les élèves d'ULIS dont les problèmes de mémorisation sont importants. Le passage en mémoire à long terme devrait être facilité par ces répétitions.

Pour visualiser et mémoriser ces nouvelles prépositions, les élèves sont venus tour à tour au tableau pour mimer la signification des prépositions. Yoans était immobile et son camarade devait se placer en face, à côté ou derrière lui. Chaque élève a pris les deux rôles : soit immobile, soit en mouvement. La langue a été mise en action par ce jeu de mouvement. Ce travail ludique et visuel en binôme leur a permis de visualiser la scène et de saisir le sens des prépositions mimées. Ainsi, ils ont pu aborder la découverte du texte sur la maison des Simpson avec un plus grand bagage lexical. Dans la trace écrite sur les prépositions, le lexique était présenté de manière imagée, le double codage ayant permis une meilleure mémorisation.

Le tutorat a également été un moment perçu comme ludique par les élèves qui ont pu se déplacer en cours pour aider un de leurs camarades. Lors de la compréhension écrite, *The Simpsons'House*, le tuteur s'est déplacé vers son camarade et a mimé le sens des prépositions, ce qui a permis de placer chacune des pièces de la maison sur le plan vide. Le tuteur a lu le texte, en s'arrêtant à chaque phrase pour expliquer, mobilisant et réorganisant ses connaissances. Certes, ce travail n'a pu être confié à Yoans, encore trop fragile d'un point de vue lexical. Kevin est devenu son tuteur et a pris sa tâche très à coeur, il s'est senti valorisé par cette mission. Yona a également eu besoin de l'aide d'un camarade. Clémentine a réussi l'activité sans aide. Les élèves d'ULIS se sont sentis moins «en danger» grâce à l'aide de mi-parcours: quelques noms de pièces figuraient sur leur plan de maison, ce qui permettait une auto-évaluation à mi-parcours. De plus, le texte, présenté en annexe 10, était plus aéré et utilisait les couleurs pour les prépositions et les caractères gras pour le nom des pièces.

b. Mise en œuvre et résultats.

Le jeu de manipulations vise à utiliser le lexique et à le répéter dans un autre contexte. Les exercices de répétition sont ludiques: la résolution de mots croisés, présentés en annexe 7, a plu aux élèves lors de la deuxième séance. Les mots leur étaient donnés, il fallait donc les remettre au bon endroit dans la grille en fonction des lettres déjà présentes

et du nombre de lettres dans le mot. En fin de séquence, j'ai voulu tester l'acquisition du lexique par un autre jeu de mots croisés, élaboré par les élèves eux-mêmes, jeu présenté en annexe 8. Cet exercice, réalisé au tableau, reprenait les mots vus pendant la séquence. Ce travail interactif a permis une réflexion sur la graphie des mots et a encouragé la participation et l'entraide. Les élèves assis ont épilé les mots difficiles à Yoans et Kevin quand ces derniers bloquaient sur un mot au tableau. Ces deux élèves mobilisaient le lexique mais ne parvenaient pas à l'orthographier correctement, ce qui leur pose encore des difficultés actuellement. Yona était absente.

Les rituels ont été également très réconfortants pour les élèves, surtout après mes deux semaines de formation en janvier pour lesquelles je n'ai pas été remplacée. Le jeu de récitation, jeu que l'on pratique souvent, a permis, de manière ludique, de réactiver le lexique vu avant la formation: un élève a commencé par citer le nom d'une pièce de la maison, le deuxième élève a répété ce mot et en a ajouté un, et ainsi de suite. Les élèves ont répété le vocabulaire, tout en s'amusant.

Les « memory games », ou jeux de mémoire (une liste de mots à retenir), très utilisés cette année, ont également permis de revoir le lexique de manière ludique et ont favorisé un travail de mémorisation. Les élèves avaient 2 minutes pour lire une liste de 12 mots au tableau puis, cahier fermé, ils devaient les copier sur le cahier. Le résultat a été satisfaisant, sauf pour Yoans qui n'a retenu que les mots transparents.

Les jeux de devinette, « guessing game », ont également été appréciés et ont favorisé un travail sur le lexique. Les élèves devaient avoir acquis le lexique s'ils voulaient réussir la tâche proposée. Dans l'activité de compréhension écrite visant à vérifier la bonne mémorisation du lexique, «whose bedroom is it?», présentée en annexe 9, les élèves devaient lire la description de trois chambres et attribuer chaque chambre à son propriétaire dont le nom était cité dans le texte. Ils avaient donc à deviner à qui appartenaient ces trois chambres et ne le découvraient qu'après avoir compris le texte. Qui dit compréhension, dit acquisition du lexique. Le vocabulaire semblait donc acquis. Presque tous ont réussi à résoudre l'énigme. Il y avait même une espèce d'émulation car les élèves ont même essayé de terminer en premier.

Tous ces documents ont plu aux élèves car ils parlent de leur vie d'adolescent, surtout les documents renvoyant à la famille Simpson. Yoans a encore d'importantes difficultés de mémorisation. Il s'agira pour lui d'un travail de longue haleine. Cependant,

loin d'être découragé, il a lui-même demandé à assister au cours d'anglais deux fois par semaine au lieu d'une seule séance en début d'année. Son taxi l'amène désormais au lycée le lundi à 9h10 au lieu de 10h25. Il est désormais élève à temps complet en cours d'anglais depuis le mois de janvier. Même si les fragilités persistent, c'est déjà une belle victoire.

3) Une nécessaire remédiation.

a. Evaluation n°1.

L'évaluation se compose de deux parties: un plan de maison à remplir en anglais avec le nom des pièces de la maison et une feuille d'accompagnement sur laquelle l'élève décrit sa maison en utilisant le lexique et les structures grammaticales utilisés pendant la séquence HOUSE. Cette évaluation a été très décevante dans la mesure où les élèves ne se sont concentrés que sur 2 ou 3 mots différents. L'évaluation de Yoans est présentée en annexes 11A et 11B. Celle de Kevin est présentée en annexes 12A et 12B. Pour ces deux élèves, les mots sont peu variés et pour la plupart transparents, l'orthographe est hésitante, l'utilisation des structures est quasi inexistante. Bref, la mémorisation a fait défaut, le lexique n'est donc pas encore automatisé. Peut-être aurait-il fallu expliciter davantage les objectifs en amont et se concentrer plus particulièrement sur l'orthographe des mots? Cette évaluation «sommativ» s'est donc transformée en évaluation «formativ» car elle a permis aux élèves de porter un jugement sur leurs compétences en train de se construire et de voir qu'il y avait encore du chemin à parcourir. Les élèves se sont focalisés plus tard sur les moyens mnémotechniques qu'ils pouvaient utiliser. Ils ont ainsi pris une part plus active dans leur apprentissage.

Cette situation « a priori » d'échec ne leur a nullement semblé traumatisante. Ils ont compris la nécessité de rebondir avec de nouvelles stratégies afin de mieux mémoriser et d'être plus en confiance lors de l'évaluation suivante. L'erreur est devenue formatrice. Je souhaitais que la compréhension de l'erreur (expliquer, analyser) permette une meilleure mémorisation.

b. Travail de mémorisation.

Nous avons élaboré ensemble une grille d'évaluation en réfléchissant à ce dont ils auront besoin pour réussir la prochaine évaluation. L'objectif était connu : « je dois être capable de décrire une maison et d'orthographier correctement le vocabulaire ». Il leur est

apparu évident qu'il fallait mémoriser l'orthographe des pièces de la maison et connaître le sens des différentes prépositions vues pendant la séquence. Les savoirs grammaticaux ont également été cités : *be / have* sont à maîtriser. Ils ont réalisé que les savoir-faire dépendaient de ces connaissances. Sans lexique, aucune description n'est possible. Il est nécessaire de leur « apprendre à apprendre ». De par ces stratégies élaborées ensemble, les élèves ont pris une part active en réfléchissant aux processus de mémorisation dans le but de réussir.

c. Mise en œuvre.

L'utilisation de ces jeux a permis une répétition ludique et imagée. J'ai créé un exercice de matching (appariement), exercice associant graphie et image, pour les pièces de la maison et pour les prépositions, exercices présentés en annexes 15 et 16.

Une fois ce travail effectué, j'ai lancé une activité de copie flash. Les élèves ont eu quelques secondes pour mémoriser un mot écrit au tableau. Une fois le tableau refermé, ils ont noté ce mot sur leur cahier en essayant de respecter l'orthographe. J'ai ensuite ouvert le tableau et les élèves se sont auto-corrigés. Dans un premier temps, les élèves ont noté des mots isolés relatifs à la séquence (*bedroom, attic...*) puis, ils ont dû retenir des groupes de mots (*in the kitchen*, en insistant bien sur l'utilisation de l'article défini *the* généralement oublié lors de la première évaluation). Puis le travail s'est complexifié par des phrases complètes: *there are stairs between the bedroom and the bathroom*. Ce travail a plu et a été fait sérieusement, les élèves ayant compris la nécessité de ces exercices de mémorisation.

Suite à cet exercice de copie-flash, les élèves sont venus au tableau les uns après les autres pour élaborer des phrases sur la description d'une maison. Yoans a commencé par « *There* » et Kevin est venu au tableau pour copier le mot suivant « *is* » qui faisait sens au premier mot et ainsi de suite avec les autres élèves pour aboutir à une phrase assez longue « *There is a bedroom between the kitchen and the bathroom* », phrase constituée de 10 mots, mots faisant sens les uns par rapport aux autres . Yona était absente et Clémentine a écrit « *kitchen* ». Deux autres phrases du même style ont été rédigées, chacun des élèves ayant donc l'opportunité d'intervenir pour une catégorie de mots différente à chaque fois. Cet exercice a été fait correctement, les élèves ayant une plus grande connaissance du vocabulaire et du sens des mots.

La séance s'est terminée par un jeu de mots croisés. Contrairement au tout premier fait pendant la deuxième séance de la séquence HOUSE, celui-ci, présenté en annexe 8, a été entièrement élaboré par les élèves eux-mêmes. Les élèves ont donc réussi à mener cette activité en autonomie, avec moins de guidance. La seule aide venait de leurs camarades qui les aidaient à écrire un mot au tableau en l'épelant. Cet exercice a été d'une grande utilité d'un point de vue orthographique et dans la confiance en soi. Les élèves ont largement participé. Yoans a été le premier volontaire, ce qui lui a facilité la tâche car il pouvait mettre le mot qu'il voulait et cela lui a donné une certaine responsabilité dans la mise en œuvre du jeu. Les élèves ont épelé les mots pour aider Yoans et Kevin. Deux mots croisés ont ainsi été réalisés. Les élèves ont vraiment découvert qu'ils avaient des connaissances et qu'ils étaient capables de les utiliser.

d. Evaluation n°2.

Après ce travail de réflexion sur la mémorisation et sa mise en œuvre, une deuxième évaluation, identique à la première, a été donnée aux élèves. Il a été très valorisant pour les élèves d'apprécier le chemin parcouru depuis la première évaluation.

- Clémentine est une très bonne élève de 2MHL et obtient la meilleure moyenne générale pour ce deuxième trimestre. Le vocabulaire est diversifié pour les deux évaluations et les phrases sont correctes. Cependant, l'utilisation de l'article *the* est à revoir. Ce serait le seul bémol chez Clémentine.
- Kevin est passé d'un vocabulaire basique et répétitif (*bedroom 1, bedroom 2, bedroom 3, bathroom, big bathroom, room*) et d'une seule phrase à un vocabulaire plus étoffé (*sitting-room, dining-room, bedroom, stairs, garage, bathroom*) et à un paragraphe correct d'un point de vue orthographique et syntaxique. Certes, les phrases sont quelque peu répétitives, hésitantes au vu des ratures mais le sens des prépositions semble être acquis et toutes les pièces citées sur le plan ont été évoquées dans sa production écrite. De plus, lors de la deuxième partie de l'évaluation (compréhension orale), il a eu une écoute attentive et a réussi à compléter un plan vierge au tableau concernant la description de la maison d'un de ses camarades. Concernant sa production écrite, il y avait encore quelques légères hésitations quant à l'orthographe, comme on peut le constater en annexe 14.
- Yoans : pour Yoans, les difficultés de mémorisation de la graphie persistent dans cette évaluation présentée en annexe 13. J'ai cependant constaté l'utilisation d'un lexique

plus diversifié. Il est passé d'un dessin de fourchette pour évoquer une cuisine à un essai orthographique assez courageux pour le terme *kitchen* qu'il a écrit *quitchen*. La prononciation est là, il lui reste à maîtriser l'orthographe. Le sens des prépositions est acquis comme j'ai pu le constater lors de la compréhension orale. Quant à la production écrite, il est passé du « tout français » à une succession de phrases encore très répétitives comme Kevin et inspirées du modèle proposé mais très structurées et qui correspondent bien au plan. La compréhension orale a également été réussie. Yoans veut désormais que sa moyenne d'anglais figure sur le bulletin! Il n'était pas évalué jusque-là car sa présence à mi-temps au cours d'anglais ne permettait de l'évaluer correctement.

➤ Yona n'a pu faire l'évaluation car elle a suivi son père qui a déménagé peu de temps auparavant.

Ce travail de mémorisation du lexique et la remédiation qui en a découlé a bénéficié à tous les élèves de la classe. Le bagage lexical est plus important.

e. Correction de l'évaluation n°2.

Il s'agit d'une phase de compréhension orale. En effet, je dicte à un élève au tableau la production écrite d'un autre camarade. Si celle-ci est incomplète, j'invente la suite ou je laisse cette option à un élève ayant réussi sa production écrite. L'élève interrogé remplit le plan vide au tableau. Les élèves connaissaient les critères de réussite et il a été possible de discuter de leurs réussites et de leurs erreurs. Les critères de réussite étaient les suivants: l'élève devait connaître le sens des prépositions, comprendre le nom des pièces et l'orthographier correctement et être très attentif. La notation était donc très explicite, ce qui les a davantage impliqués dans la tâche. Ils ont écouté attentivement, chose indispensable pour comprendre la description du plan de maison de leur camarade.

Cette correction a également permis de réactiver le lexique de la séquence, surtout les prépositions qui serviront pour la prochaine séquence intitulée DIRECTIONS.

A force de répétitions, les élèves maîtrisent davantage l'utilisation de *there is / there are*, structures qui serviront pour l'oral du CAP. Les prépositions sont maintenant mémorisées. Nous pouvons donc aborder la prochaine séquence, DIRECTIONS, où le lexique de la ville et des directions sera mis à l'honneur dans le but de demander son chemin, de comprendre un itinéraire et de guider quelqu'un.

Ainsi, mon déroulement de séquence s'est quelque peu trouvé modifié, comme on peut le constater en annexes 17 et 18. Ce remaniement a été très bénéfique pour mes élèves et m'a beaucoup apporté d'un point de vue pédagogique. Ce remaniement n'a fait que confirmer la nécessité de faire prendre conscience aux élèves de stratégies de mémorisation afin de fixer le lexique dans la mémoire à long terme et donc d'enrichir le bagage lexical.

CONCLUSION

Le lexique, particulièrement propice à développer l'autonomie des élèves, joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de l'anglais et son approche communicative. Son étude, au service des cinq compétences de l'écrit et de l'oral, permet à l'élève d'exercer sa réflexion et d'accéder plus facilement au sens. L'aspect méthodologique est important (« apprendre à apprendre »), il m'a donc fallu initier les élèves aux différentes méthodes de mémorisation, avec pour objectif final la fixation à long terme.

Certes, le travail sur la mémorisation du lexique est une œuvre de longue haleine car il faut sans cesse répéter, surtout pour les élèves d'ULIS. Cependant, il a été gratifiant et réconfortant pour eux, comme pour moi, de voir que nous avons évolué en quelques mois d'une situation critique d'échec à une situation de réussite, même si celle-ci n'est que partielle et qu'il reste encore beaucoup de choses à faire. Des acquis sont quand même bien là, modestes pour certains mais mesurables. La motivation, que j'ai essayé de soutenir par des activités ludiques et variées, a été un élément moteur.

Enseigner à des élèves d'ULIS, c'est enseigner autrement. Il m'a d'abord fallu les rassurer sur leur capacité de mémorisation, leur donner les bons outils pour une meilleure mémorisation au quotidien et leur permettre d'être plus efficaces dans la réappropriation des connaissances et dans la fixation durable de leur savoir. Ces capacités sont transférables et j'espère avoir pu aider, au même titre que les membres de l'équipe pédagogique des 2MHL, à une meilleure mémorisation.

Par ce travail auprès d'élèves déficients intellectuels, j'ai compris que le métier d'enseignant ne pouvait se résumer à quelques principes ou quelques « recettes » de base, mais qu'il impliquait de s'interroger, d'analyser et de se remettre en question toujours et encore. Un enseignant est donc un professionnel en devenir, ses différentes expériences lui montrant que rien n'est jamais acquis et qu'il faut sans cesse réadapter.

Certains se demandent si l'apprentissage d'une langue étrangère est justifiée pour des élèves déficients intellectuels et si ce n'est pas une surcharge inutile, voire néfaste. Certes, ils ne deviendront pas interprètes mais il est important de les mettre au contact de la culture de leur tranche d'âge et de leur offrir une ouverture au monde qui les entoure. Cet apprentissage leur permet aussi d'appartenir pleinement à la communauté du lycée, ayant accès aux mêmes matières que les autres, avec le même enseignant, dans la même salle de cours.

