



HAL
open science

Mémoire et mémorisation du vocabulaire en langue 2 espagnol

Céline Gagnereau

► **To cite this version:**

Céline Gagnereau. Mémoire et mémorisation du vocabulaire en langue 2 espagnol. Education. 2018.
dumas-01885660

HAL Id: dumas-01885660

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01885660>

Submitted on 2 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

MÉMOIRE ET MÉMORISATION DU VOCABULAIRE EN LANGUE 2 ESPAGNOL

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par Céline Gagnereau

le 18 juin 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Pascal Lenoir, directeur de mémoire

Laurence Godichon, membre de la commission

Yves Viémon, membre de la commission

Je, soussignée

Céline Bagneseau.....

étudiante et professeure-stagiaire en MEEF à l'ESPE de l'Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Date : *25/05/2018*

Signature : *[Signature]*

Sommaire du mémoire

Déclaration de non-plagiat	3
Sommaire	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
1. PREMIÈRE PARTIE : MÉMOIRE ET MÉMORISATION	11
<i>1.1 LE FONCTIONNEMENT DE LA MÉMOIRE</i>	
1.1.1. La mémoire de travail	
1.1.1.1. La mémoire à court terme	
1.1.1.2. L'oubli	
1.1.1.3. La mémoire à long terme	
1.1.1.4. Un vocabulaire de base	12
1.1.1.5. Des vocabulaires spécialisés	
1.1.1.6. Des mots inconnus	
1.1.1.7. Un enseignement diversifié	13
1.1.1.8. Les mots transparents	14
1.1.1.9. Les acceptions et les usages	
1.1.1.10. Les faux-amis	
1.1.1.11. Mémoriser un mot	15
1.1.1.12. Mémoriser des mots	
1.1.1.13. Mémoriser des phrases	16
1.1.1.14. Vocabulaire et grammaire	
1.1.1.15. Dictionnaire	17
1.1.2. La mémorisation	
1.1.2.1. La boucle phonologique	
1.1.2.2. La boucle articulatoire	18
1.1.2.3. Le passage par l'écrit	
1.1.2.4. Le rappel immédiat et l'empan	19
1.1.2.5. Primauté et récence	
1.1.2.6. Organisation sémantique	
1.1.2.7. Un traitement approfondi	20
1.1.2.8. La carte heuristique	

1.2. LA RÉCUPÉRATION DES TRACES EN MÉMOIRE	22
1.2.1. Les mémoires déclaratives	
1.2.1.1. Disponibilité et accessibilité	
1.2.1.2. Le rappel libre et le rappel indicé	
1.2.1.3 L'indice	
1.2.1.4. La reconnaissance	23
1.2. 2.La mémoire procédurale	
1.2.2.1. Les automatismes	
1.2.2.2. La prise de notes	24
1.2.2.3. L'art d'écrire	
1.2.2.4. Donner du temps au temps	25
1.2.2.5. De l'oral à l'écrit	
1.2.2.6. Genre et nombre	26
1.2.2.7. Conjugaisons	
1.2.3. La mémoire sémantique	27
1.2.3.1. Le classement hiérarchique	
1.2.3.2. Les mots concrets	
1.2.3.3. Les mots abstraits.....	28
1.2.4. La mémoire visuelle	
1.2.4.1. Le plan	
1.2.4.2. Les idées	29
1.2.4.3. L'accent tonique	
1.2.4.4. Les cartes-mémoires	30
1.2.4.5. Image et traduction	
1.1.4.6. Niveau des apprenants	
1.2.5. La mémoire auditive	31
1.2.5.1. Traduction, image et son	
1.2.5.2. La mémoire des sons	
1.2.6. La mémoire implicite / explicite	32
1.2.6.1. L'amorçage	
1.2.6.2. La répétition	
1.2.6.3. L'apprentissage distribué	33
1.2.6.4. Le rythme d'apprentissage	
1.2.6.5. Les rythmes scolaires	

1.2.6.6. En classe	34
1.2.6.7. En fin et en début de cours	
1.2.6.8. Durant la semaine	
1.2.6.9. De lointains souvenirs	35
1.2.6.10. Révision trimestrielle	
1.3. LE TRAVAIL DE LA MÉMOIRE	36
1.3.1. La mémoire en pratique	
1.3.1.1. Le réemploi	
1.3.1.2. Mémoire et objectif	
1.3.1.3. Faire et refaire	37
1.3.1.4. Point de vue	
1.3.1.5. Invention	
1.3.2. La mémoire et les émotions	38
1.3.2.1. Le stress	
1.3.2.2. Les émotions	
1.3.2.3. L'ambiance	
1.3.2.4. La théâtralisation	39
1.3.2.5. Le bon ton	
1.3.3. La mémoire épisodique / biographique	
1.3.3.1. Le vécu	
1.3.3.2. Une expérience limitée	40
1.3.3.3. Une petite expérience	
1.3.3.4. Une expérience vécue	
1.3.3.5. Le monde hispanique à domicile	41
1.4. Conclusion partielle : MÉMOIRE, INTELLIGENCE ET CRÉATION	42
 DEUXIÈME PARTIE : EXERCICES DE LA MÉMOIRE	 43
2.1. INTRODUCTION	
2.2. LA SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE	
2.1.1. Le public	
2.1.2. La tâche finale	
2.1.3. Le niveau	44
2.1.4. Les compétences	

2.3. LES DOCUMENTS

2.3.1. Authenticité	
2.3.2. Variété	45
2.3.3. Vocabulaire contextualisé	46
2.3.4. Impact émotionnel	
2.3.5. Identification	47
2.3.6. Partager	

2.4. LES GRILLES ET LES CARTES-MÉMOIRES DE VOCABULAIRE 48

2.4.1. Des phrases simples	
2.4.2. Des grilles, des cartes-mémoires	
2.4.3. Le bon usage	
2.4.4. Correctifs	49
2.4.5. Modèle de grille	
2.4.6. Mise en pratique	50
2.4.7. Classement des mots	
2.4.8. Une lecture fine	
2.4.9. Compréhension et traduction	51
2.4.10. Polysémie	
2.4.11. Le contexte	52
2.4.12. Des phrases enrichies	

2.5. DES CARTES-MÉMOIRES INTERACTIVES : LES QUIZLETS

2.5.1. Les quizlets	
2.5.2. Lire, écrire, écouter, regarder	53
2.5.3. Rythme de présentation	
2.5.4. En salle d'informatique	54
2.5.5. Onglets Apprendre et Associer	
2.5.6. Onglet Écrire	55
2.5.7. Onglet Dictée	
2.5.8. Bilan	56

2.6. TEST INTERMÉDIAIRE

2.6.1. Le test	
2.6.2. Premier enseignement	
2.6.3. Deuxième enseignement	57

2.7. LA CARTE HEURISTIQUE	
2.7.1. Élaboration	
2.7.2. Transcription de deux cartes heuristiques	58
Cartes de Lola et de Clémence	59
2.7.3. Une toile d'araignée	60
2.7.4. Des phrases complexes	
2.7.5. Une pensée complexe	61
2.7.6. Des notions culturelles	
2.8. LA TÂCHE FINALE	62
2.8.1. Le sujet	
2.8.2. Transcription du texte de Mathéo	
2.8.3. Transcription du texte de Romane	63
2.8.4. Graphique	64
2.8.5. Interprétation de l'article de Romane	
2.8.6. Interprétation de l'article de Mathéo	65
2.8.7. Bilan de la tâche finale	66
CONCLUSION GÉNÉRALE	67
BIBLIOGRAPHIE	68
SITOGRAFIE	71
Mots-clés et résumé, Keywords and Abstract	74

MÉMOIRE ET MÉMORISATION DU VOCABULAIRE EN LANGUE 2 ESPAGNOL

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Enseigner, c'est transmettre ou faire découvrir un savoir afin qu'il soit ultérieurement transmis ou utilisé. Il y a donc, dans l'enseignement, un paramètre temporel qui doit être pris en compte par l'enseignant. Quelles stratégies doit-il mettre en œuvre pour que les apprenants d'une langue étrangère acquièrent petit à petit les procédés qui leur permettront de mémoriser plus facilement ce qu'ils auront appris et de le réemployer efficacement à court et à long terme ? Comment un apprenant peut-il exercer sa mémoire ?

Pour répondre à ces questions, il conviendra d'étudier comment fonctionne la mémoire et plus particulièrement comment elle emmagasine et classe les éléments du langage – on s'intéressera plus spécialement dans ce mémoire à la mémorisation du vocabulaire¹ espagnol par des apprenants en Langue 2. En fonction de ces facteurs, on cherchera quelles méthodes permettent d'améliorer les capacités d'apprentissage des élèves et, plus concrètement, quels exercices leur permettent

¹ Dans ce mémoire, nous nous tiendrons aux définitions que Brigitte Marin donne du lexique et du vocabulaire : « Le vocabulaire apparaît donc comme un sous-ensemble du lexique : il se restreint à l'usage des mots de la langue dont dispose une personne, alors que celui de « lexique » s'étend à l'ensemble de tous les mots de la langue dont fait usage l'ensemble des locuteurs partageant ce même mode de communication ». (Marin, s.d. §2)

d'entraîner leur mémoire dans le cadre d'un cours d'espagnol, pendant et après la classe. L'enseignant doit se préoccuper de savoir « comment un apprenant peut s'y prendre pour apprendre des mots de la façon la plus efficace possible, c'est-à-dire comment il peut apprendre le plus grand nombre de mots possible en un minimum de temps et avec le moins d'efforts possible » (Linden, 2006/1, 33-44, § 22). Les neurosciences apportent un éclairage intéressant sur les procédés que le cerveau utilise pour apprendre des mots.

Dans une première partie théorique, nous ferons le recensement de la littérature sur la mémoire et la mémorisation. Dans une seconde partie, nous présenterons quelques-unes des pratiques pédagogiques que nous avons mises en œuvre avec nos élèves pour les aider dans leur travail d'acquisition et de réemploi de vocabulaires spécialisés et nous essaierons d'en tirer des conclusions

1. MÉMOIRE ET MÉMORISATION

1.1. LE FONCTIONNEMENT DE LA MÉMOIRE

1.1.1. LA MÉMOIRE DE TRAVAIL

1.1.1.1. Une mémoire à court terme.

La mémoire de travail est une forme de mémoire à court terme. Elle coordonne momentanément des informations étalées dans le temps (Cordier & Gaonac'h, 2010, 119). Pour tenir une simple conversation ou argumenter, par exemple, on garde en mémoire ses propos et ceux de son interlocuteur pendant la durée de la discussion. Le nombre d'éléments qu'on retient immédiatement, sans faire d'effort particulier, s'appelle l'empan de mémoire.

1.1.1.2. L'oubli.

Sans exercice de mémorisation, un sujet oublie rapidement une grande partie de ce qu'il vient d'apprendre mais il en garde dans sa mémoire une trace quasiment ineffaçable. Cela expliquerait que le réapprentissage de ces informations oubliées soit plus rapide que l'apprentissage initial (Cordier & Gaonac'h, 2010, 78).

1.1.1.3. Une mémoire à long terme.

La mémoire de travail est aussi l'activation à un moment donné de la mémoire à long terme en vue de la réalisation d'une tâche (Anderson, 1983, Cowan 1988 cités dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 118) et, pour être mémorisées durablement, les informations doivent être traitées. Cette forme de mémoire est un élément crucial de réussite dans les activités de lecture et de compréhension (Gaonac'h & Fradet, 2003 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 120). Les opérations engagées dans les activités de langage sont très variées (phonologique, graphémique, lexicale, sémantique, syntaxique, pragmatique) et elles demandent d'intégrer un ensemble d'informations qui peuvent être relativement éloignées dans le cours du texte. En un va-et-vient constant, il faut maintenir son attention sur ce qui vient d'être lu, sur ce qui est en train d'être lu, et mobiliser d'autres informations accessibles en mémoire à long terme mais pas encore activées, qui peuvent être utiles à la compréhension du texte (Cordier & Gaonac'h, 2010, 120). Pour la bonne interprétation d'un texte, il est

nécessaire que le lecteur se rappelle sans hésitation à quels antécédents renvoient les pronoms relatifs, à qui ou à quoi renvoient les pronoms personnels, les adjectifs et les pronoms possessifs et démonstratifs, par exemple.

1.1.1.4. Un vocabulaire de base.

Combien de mots un apprenant en langue étrangère devrait-il connaître ? Les chercheurs Nation et Laufer ont montré que, « dans la majorité des textes, les 5000 mots les plus fréquents d'une langue couvrent 89.4% du texte » et qu' « il fallait connaître 90% des mots d'un texte pour être en mesure de le comprendre dans ses grandes lignes ». Il faut préciser que Laufer « définit les mots comme des entrées dans le dictionnaire » et que « les différentes formes morphologiques (singulier / pluriel, masculin / féminin, formes conjuguées du verbe, etc.) sont donc considérées comme un seul mot » (Nation, 1990, Laufer, 1992 cités dans Linden, 2006/1, 33-44, § 18). On considère aussi que les apprenants connaissent « les mots polysémiques qui constituent environ un tiers des 5000 mots les plus fréquents » bien qu'ils aient besoin de « plus de temps pour produire l'équivalent de la signification la moins fréquente » et que « souvent, [ils] ne connaissent que la traduction du sens le plus fréquent dans l'autre langue » (Linden, Bogaards & Nienhuis, 1997, cité dans Linden, 2006/1, § 21).

1.1.1.5. Des vocabulaires spécialisés.

A ce vocabulaire de base, il faut ajouter des "headwords", des maîtres-mots, tels que 570 mots académiques ou 1000 mots techniques en anglais, qui sont des vocabulaires particuliers nécessaires à la compréhension de textes spécialisés en économie, en géographie ou en électronique par exemple, car « the text contains some words that are very closely related to the topic and subject area of the text » (Nation, 2001, 12).

1.1.1.6. Des mots inconnus.

Les mots restants peuvent être appris « de façon accidentelle » à condition qu'ils « apparaissent plusieurs fois dans le texte ; que leur sens puisse se déduire du contexte et que leur compréhension soit importante pour l'ensemble du texte » (Linden, 2006/1, 33-44, § 22). Cet apprentissage « est possible seulement pour des

apprenants qui possèdent déjà des connaissances sur un assez grand nombre de mots » (Linden, 2006/1, 33-44, § 22). Il est donc réservé à des sujets qui ont accumulé un savoir important dans un domaine spécifique. Ils peuvent manipuler mentalement des informations nombreuses et complexes concernant leur domaine mais ils ne sont guère en mesure de manipuler efficacement des informations portant sur des domaines qu'ils connaissent mal (Cordier & Gaonac'h, 2010, 121).

1.1.1.7. Un enseignement diversifié.

L'enseignement du vocabulaire doit tenir compte de tous ces paramètres. Les apprenants ont besoin de connaître un vocabulaire de base qui permet en somme de comprendre un énoncé généraliste et de produire des phrases simples. Cela n'est pas suffisant car, dès qu'ils abordent des thèmes plus précis, ils ont besoin d'un vocabulaire spécialisé. Les élèves qui apprennent l'espagnol peuvent déjà connaître, par exemple, les adjectifs de couleur *negro, blanco, gris, naranja, marrón* et *amarillo*. Mais s'ils veulent parler de la couleur des cheveux d'un personnage pour faire son portrait, ces mots ne sont plus appropriés. En effet, pour les cheveux, les adjectifs de couleur spécifiques qui correspondent à ces couleurs sont en espagnol *moreno, cano, canoso, rojo, castaño* et *rubio*, et, si besoin est, ils doivent être introduits. Si les apprenants connaissent le mot *canas* et qu'ils lisent ou entendent les mots *cano* ou *canoso* appliqués à une personne âgée, le contexte leur permettra peut-être de deviner le sens de ces adjectifs qui appartiennent au même champ sémantique. Cependant, la connaissance de ces adjectifs de couleur à elle seule serait stérile si elle n'était pas mémorisée avec le substantif singulier *el pelo* et le verbe *ser* car, pour les apprenants français, le nom pluriel *les cheveux* et la traduction du verbe *être* sont de fréquentes sources d'erreur. L'enseignant doit donc avoir une bonne connaissance du vocabulaire dont ses élèves disposent pour leur fournir les mots qui leur manquent absolument, pour les laisser trouver ceux qu'ils peuvent déduire du contexte et pour les laisser retrouver ceux qui sont encore accessibles dans leur mémoire à long terme.

1.1.1.8. Les mots transparents.

On peut penser que les mots "transparents", ceux qui se ressemblent beaucoup en L1 et en L2, seront aisément devinés par les apprenants. C'est le cas à l'écrit, pour le mot *transparente*, justement. Encore faut-il que l'apprenant remarque et retienne les petites différences entre les mots apparentés : entre *occasion* et *ocasión*, entre *photographie* et *fotografía*, par exemple. A l'oral, les mots ne sont plus aussi transparents. Si la phrase suivante se lit et se comprend assez facilement, elle est plus hermétique quand on l'entend : *Javier Valdez era un magnífico autor mexicano*². Bien que le mot *hélice* s'écrive exactement de la même façon en espagnol et en français, sa prononciation, son accentuation tonique et la fonction de l'accent aigu sont très différentes dans les deux langues, et il ne sera sans doute pas reconnu à l'oreille.

1.1.1.9. Les acceptions et l'usage.

Les acceptions ou l'usage ne sont pas non plus toujours les mêmes dans les deux langues. Si *commencer* et *comenzar* sont des cognats, on emploie plutôt *empezar* en espagnol. L'équivalent de : *Il ne m'écoute pas* n'est pas : *No me escucha* mais : *No me hace caso*. Alors qu'en français on vouvoie fréquemment les gens, on tutoie presque tout le monde en Espagne, y compris le roi³. Le mot *occasion* se traduira par : *ocasión* mais aussi par : *oportunidad* ou par : *de segunda mano*, selon le contexte. *Adiós* signifie : *Au revoir* plus souvent que : *Adieu*. Il faut donc être prudent dans l'apprentissage des mots dits transparents car, parfois, ils n'ont pas le même usage en L1 et en L2.

1.1.1.10. Les faux amis.

L'apprenant est souvent induit en erreur par ces mots transparents. Une *cadena* n'est pas un *cadena* mais une *chaîne*. Un *caramelo* est un *bonbon* et un *bombón* est une *crotte au chocolat* ou un *esquimau glacé*. Le verbe espagnol *salir* ne signifie pas *salir* en français. Employé intransitivement, il signifie *sortir* (exemple : *salgo de casa* : *je sors de chez moi*). Par contre, il ne signifie pas *sortir* employé

² Javier Valdez, journaliste et écrivain mexicain qui enquêtait sur des narcotrafiquants, a été assassiné le 15 mai 2017.

³ Une journaliste tutoie Felipe VI : <https://www.youtube.com/watch?v=fXbAoYEMNWs>

transitivement qui se traduira alors en espagnol par *sacar* (exemple : *saco mi pañuelo* : *je sors mon mouchoir*). Le verbe espagnol *salir* a un deuxième sens. Il signifie aussi *partir* en français, comme son homologue espagnol *partir* (notamment dans la locution prépositive à *partir de* : *a partir de*). La coïncidence entre ces deux dernières acceptions serait parfaite si *partir* était d'un usage courant en espagnol et s'il ne signifiait pas plutôt *partager*. Les sens de certains mots transparents doivent donc être élucidés car ils peuvent donner lieu à des erreurs tenaces pour peu qu'elles soient mémorisées. Par contre, la transparence facilite grandement la mémorisation de certains mots qui ne posent pas de problème de sens et d'usage.

1.1.1.11. Mémoriser un mot.

Ainsi la compétence lexicale ne se limite pas à l'acquisition de mots alignés les uns au dessus des autres, en listes interminables car « on sait qu'un mot isolé de son contexte peut prendre un sens tout autre, [c'est] le contexte extralinguistique ou situationnel ou, plus simplement, la situation, [qui] permet de donner du sens à un énoncé » (Médioni, 2002, 9). Inversement, il ne faut pas oublier « l'impact qu'un mot a sur le sens de la phrase » (Delannoy, 2007, 11). Il faut donc mettre les mots « toujours en relation avec d'autres, dans un champ sémantique donné, et surtout en liaison avec ceux que les enfants connaissent » (Médioni, 2011, 30). Par conséquent, les mots doivent être appris dans leur contexte. Il s'ensuit qu'un vocabulaire spécialisé ne sera pas enseigné de façon exhaustive. Si on découvre en situation le mot *el otoño* (l'automne), par exemple, on n'introduira pas les noms des trois autres saisons pour boucler la série. Ils seront acquis ultérieurement, quand l'occasion se présentera, dans des documents où ils seront contextualisés.

1.1.1.12. Mémoriser des mots.

La compétence lexicale relève aussi « de la connaissance et de la capacité à utiliser le lexique d'une langue qui se compose [en premier lieu] d'éléments lexicaux et [en second lieu] d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (CERL, 2001, 87). En effet, ce n'est pas parce qu'on connaît un mot qu'on peut l'employer dans une phrase. Le cas se présente parfois avec les verbes qui ne se construisent pas avec la même préposition en L1 et en L2. En français, *on sort dans la rue*, *on triomphe de ses ennemis* alors qu'en espagnol *salimos a la calle*, *triunfamos sobre*

nuestros enemigos. De même, certaines structures diffèrent radicalement d'une langue à l'autre. Dans les exemples précédents, c'était en français l'emploi du pronom indéfini neutre *on* qui fait référence à un sujet indéterminé. Il n'a pas de traduction à proprement parler en espagnol. Il n'a que des équivalences qui ne s'ajustent pas toujours à l'idée exprimée en français. Un autre exemple classique est le verbe *gustar* qui est souvent construit par les apprenants comme son équivalent français *aimer*.

1.1.1.13. Mémoriser des phrases.

La compétence lexicale va donc au-delà de l'acquisition de mots isolés et même d'unités lexicales comme un substantif et son article ou un verbe et sa préposition. « On peut étendre la notion de lexique à des unités plus larges que les mots. La maîtrise de ces blocs donne des capacités de communication beaucoup plus rapidement que celle de simples mots et fournit de plus une base de modèles syntaxiques » (Médioni, 2002, 19). Ces unités plus larges que les mots sont les phrases simples. Pour revenir aux adjectifs de couleur appliqués aux cheveux, plutôt que de mémoriser le seul adjectif : *moreno*, il vaut mieux retenir une phrase simple : *Su pelo es moreno*. La mémorisation de ces unités qui contiennent à la fois des éléments lexicaux sur un axe paradigmatique et des structures grammaticales sur un axe syntaxique est doublement productive car elle enrichit le vocabulaire et elle induit les règles de grammaire (ici l'emploi de : *ser*) sans les théoriser.

1.1.1.14. Lexique et grammaire.

En effet, « le lexique et la grammaire sont inséparables » (Médioni, 2002, 11). « Il est donc indispensable d'entraîner [l'élève] à voir l'exemple donné dans le cours comme une phrase ou une situation dont on peut garder la structure tout en remplaçant de nombreux passages » (Gaspar, 2015, 33). Dans ce cas, la grammaire n'est pas abordée de façon théorique, abstraite. Les règles peuvent même ne pas être explicitées car « la règle n'a de sens pour l'élève qu'appliquée à un premier exemple ou dégagée d'un premier exemple. Il est plus efficace de travailler d'abord sur des exemples, des exercices, des situations problèmes et, ensuite seulement, il sera possible de généraliser, d'abstraire donc de formuler une règle qui sera alors

comprise. Les élèves retiennent mieux l'exemple prototype que la règle elle-même » (Delannoy, 2007, 103).

1.1.1.15. Dictionnaire.

A cet égard, le *Dictionnaire Collège Espagnol* de Le Robert et Collins (2016) est remarquable en ce qu'il donne les traductions des mots espagnols et français en les accompagnant de courtes phrases qui les explicitent en situation et qui les intègrent dans une structure syntaxique bien utile pour les réemployer. Ainsi, le verbe *amenazar*⁴ est employé dans deux phrases qui mettent en valeur la variante orthographique du radical: *Nos amenaza con decirlo todo al profesor*, et : *Les amenacé con irme*. De plus, on explique cette variante en disant que le *Z* de *amenaza* devient un *C* devant le *E* de *amenacé* et on attire l'attention du lecteur sur la conjugaison par ailleurs régulière du verbe sur le modèle de *cantar*. Un cactus signale que ce verbe s'emploie avec la préposition *con*, et enfin, juste au dessus, on précise que *amenaza* est aussi un substantif. En outre, les deux phrases proposent deux exemples de pronoms personnels proclitiques : *Nos* et *Les*, et deux exemples de pronoms enclitiques avec l'infinitif : *decirlo* et *irme*, un exemple d'emploi du *lo* explétif avec *todo* complément d'objet direct, et un exemple d'article défini contracté : *al profesor*. Nul doute non plus que la première des deux courtes phrases sera facilement mémorisée et que les occasions de l'employer en situation ne manqueront pas.

1.1.2. LA MÉMORISATION

1.1.2.1. La boucle phonologique.

La mémoire à court terme et la mémoire à long terme ne sont pas fondamentalement différentes. La mémoire à court terme porte sur un petit nombre d'informations présentées une seule fois et qui ne sont pas retenues très longtemps. Pour éviter cet effacement, l'apprenant peut se répéter ce qu'il vient d'entendre. La boucle phonologique est une « ruminant mentale » (Delannoy, 2007, 30) silencieuse qui joue un rôle dans la mémorisation des mots d'une langue étrangère. C'est « un système qui a pour rôle de stocker du matériel verbal ou prononçable de

⁴ Page 954 en accès libre: <http://fr.calameo.com/read/00515889318dc7ca058f9>

manière ordonnée pendant une durée limitée » (Nicolas, 2016, 88). Elle « intervient dans l'apprentissage de la lecture, [...] dans la compréhension du langage oral et écrit, [...] dans l'acquisition du vocabulaire. » (Risso, 2013, 30).

1.1.2.2. La boucle articulatoire.

La boucle articulatoire à voix haute qui « a été imaginée comme une boucle de magnétophone qui achèverait sa boucle dans un intervalle d'une seconde et demie » est plus efficace que la simple répétition mentale (Gaonac'h & Fradet, 2003 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 122). Elle active les organes de l'audition et de la phonation et on pense qu'elle met en œuvre des zones supplémentaires du cerveau qui renforcent la mémorisation. L'enseignant doit donc faire redire et reformuler plusieurs fois par différents apprenants les énoncés produits pour que tous les entendent à plusieurs reprises et que quelques-uns d'entre eux aient l'opportunité de les dire. Cette écoute et cette production orale préparent en classe le travail d'appropriation qui se poursuivra à la maison.

1.1.2.3. Le passage par l'écrit.

Cependant, il est impossible qu'en une heure de temps les apprenants mémorisent durablement les informations qu'ils auront entendues, même si elles ont été répétées. Le passage à l'écrit est un moyen qui permet de ne pas oublier le vocabulaire nouveau. Par conséquent, « dès que j'ai compris quelque chose [...] j'en note des bribes sur une feuille (même 2 ou 3 mots) pour éviter l'effacement prévisible qui m'attend par la mémoire de travail » (Gaspar, 2015, 42). C'est une première étape dans le traitement des informations qui permettra aux apprenants de les stocker ensuite dans leur mémoire à long terme. Celle-ci porte sur un grand nombre d'informations qui sont retenues pendant longtemps après avoir été étudiées et répétées. Les processus qui permettent à la mémoire de stocker les informations puis de les réutiliser sont l'encodage et la récupération des données (Cordier & Gaonac'h, 2010, 61).

1.1.2.4. Le rappel immédiat et l'empan.

L'expérience montre qu'un sujet se rappelle immédiatement entre cinq et neuf éléments après qu'on les lui a présentés une seule fois. C'est ce qu'on appelle l'empan de mémoire. Mais la mémoire peut traiter ces éléments pour les stocker en plus grand nombre et augmenter son empan. Par exemple, les groupes de lettres PDG BMW se retiennent plus facilement que les lettres isolées PDGBMW. Ces regroupements, Miller les appelle des chunks, des "blocs" (Miller, 1956 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 62). L'entraînement de la mémoire de travail visera donc à augmenter l'empan mnésique en favorisant « le regroupement de l'information en paquets formant des entités plus facilement mémorisables ou tout au moins aussi facilement mémorisables qu'un élément simple. » (Risso, 2013, 138).

1.1.2.5. Primauté et récence.

L'expérience montre aussi que, pour deux listes de mots bien supérieures à l'empan, un sujet se rappelle mieux les premiers mots (effet de primauté) et les derniers (effet de récence) (Baddeley & Hitch, 1974 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 66). L'effet de primauté dépend de l'autorépétition : il s'explique par le fait que le sujet a le temps de se répéter à lui-même les premiers mots. L'effet de récence est très passager. Les derniers éléments sont rapidement oubliés en raison de l'absence de répétitions (Glanzer & Cunitz, 1966 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 67).

1.1.2.6. Organisation sémantique.

L'empan est plus élevé pour les mots fréquents, concrets ou chargés émotionnellement que pour les mots rares, abstraits ou neutres. Il est plus élevé aussi si les mots peuvent être organisés sémantiquement par champ lexical ou par champ sémantique (Cordier & Gaonac'h, 2010, 86) car « les liens existant entre mots sont d'autant plus forts que ceux-ci appartiennent au même champ sémantique » (Linden, 2006/1, 33-44, § 8). Les vire-langues, qui consistent à regrouper dans une phrase improbable des mots difficiles à prononcer, s'adaptent à l'exploration d'un champ sémantique ou lexical et à sa mémorisation. Par exemple, le vocabulaire du cheval en espagnol pourrait donner lieu à cette phrase : *Montado en su caballo, el caballero sale de la caballeriza y cabalga por el campo*. Les mots *caballo*, *caballero*, *caballeriza* et *cabalgar* se retiennent plus facilement ensemble car ils ont la même

racine ; et les verbes *montar en*, *salir de* et *cabalgar por* leur sont liés par la situation évoquée et par l'image qu'ils projettent, par exemple celle de Don Quijote monté sur Rocinante, qui s'échappe de chez lui au petit matin pour vivre sa première aventure.

1.1.2.7. Un traitement approfondi.

La mémorisation ne dépend donc pas que de la durée du traitement de l'information, elle dépend aussi de la qualité de ce traitement. Si on s'attache aux sens des mots, si on cherche à les mettre en relation les uns avec les autres, à les associer aux connaissances stockées antérieurement, si on rattache leurs significations à une image mentale, si on compose une histoire avec toutes ces informations, on les retiendra mieux et plus longtemps. Un traitement sémantique est plus efficace et plus durable qu'un simple traitement visuel ou phonétique, même prolongé (Craik & Tulving, 1975 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 87). En effet « les psycholinguistes conçoivent les mots du lexique d'un individu comme les nœuds du réseau pouvant être relié à d'autres nœuds par des liens multiples : relations de sens, de forme (phonologique ou orthographique), caractéristiques communes, etc. » (Linden, 2006/1, 33-44, § 8).

1.1.2.8. La carte heuristique.

La carte heuristique est un moyen de mettre en évidence les relations des mots les uns avec les autres. Le champ sémantique et le champ lexical d'un mot sont écrits et illustrés géographiquement sur une page où les ramifications pourraient s'étendre indéfiniment car « tout concept [...] est défini par un ensemble d'autres attributs qui lui donne son sens. De plus, chacun de ces "attributs" étant lui-même un concept, on passe de la notion de concept à celui de réseau conceptuel » (Risso, 2013, 46). Dans le *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* de Ignacio Bosque, « se muestran grupos de estas combinaciones establecidos conceptualmente y [...] cada grupo se ejemplifica con unas cuantas combinaciones representativas (no con todas porque se acepta que el paradigma completo es imposible de establecer) » (Bosque, 2011, XVII). Par exemple, le verbe *enlatar* s'emploie usuellement avec les substantifs *sardinias*, *bonito* et *atún*, plus rarement avec *mejillones*, *berberechos* et *otros alimentos*, plus rarement encore avec *imagen* et *sonido* dans le sens de *grabar* (Bosque, 2011, 540). Construire une carte

heuristique est donc un moyen de faire le bilan du vocabulaire acquis, de le réviser par la même occasion, et de l'enrichir en découvrant des liens qu'on n'avait pas remarqués ou d'autres encore inconnus. L'élaboration d'une carte heuristique a toute sa place en fin de séquence, lorsqu'on récapitule tout ce qui a été vu et étudié dans la perspective de la réalisation de la tâche finale. Si elle est illustrée et paysagée à la façon de la *Carte du Tendre*⁵, la carte heuristique présente le double avantage d'activer la mémoire sémantique et la mémoire visuo-spatiale.

⁵ Gravure du XVIIe siècle qui représente les sentiments amoureux sous forme d'une carte topographique illustrée.

1.2. LA RÉCUPÉRATION DES TRACES EN MÉMOIRE

1.2.1. Les mémoires déclaratives

1.2.1.1. Disponibilité et accessibilité.

Il faut distinguer les informations disponibles immédiatement en mémoire, qui sont présentes ou qui reviennent à l'esprit dès qu'on sollicite sa mémoire, et les informations accessibles que le sujet connaît mais qu'il est incapable de récupérer sur le moment : c'est le mot qu'on a sur le bout de la langue car « le souvenir conscient n'est que la partie visible de l'iceberg » (Nicolas, 2016, 9).

1.2.1.2. Le rappel libre et le rappel indicé.

Le rappel libre consiste à laisser le sujet rappeler les informations qu'il a apprises, avec le risque qu'il commette des omissions. Lors de l'apprentissage, on peut aussi coupler deux informations, par exemple les mots *oiseau* et *mésange*. Le premier mot est un indice qui met sur la piste du second : c'est le rappel indicé. Les mots sont regroupés par « associations évidentes du type homme-femme ou fourchette-couteau » en catégories, en organisations sémantiques ou hiérarchiques (Nicolas, 2016, 44). C'est un traitement profond qui « implique une analyse sémantique et un enrichissement associatif qui produit des traces hautement durables conduisant à améliorer les performances mnésiques » (Nicolas, 2016, 49). Le mot recherché n'est pas disponible immédiatement mais il le redevient par association avec un autre mot qui lui est intimement lié.

1.2.1.3. L'indice.

Le ou les indices doivent être choisis avec soin. Dans l'arborescence des sèmes, les significations des mots sont stockées au niveau le plus élevé pour économiser de la mémoire. Ainsi, dans l'arbre hiérarchique, le sème *animal* du mot *serin* sera mémorisé dans la catégorie la plus générale : animal. Le sème *bec* sera mémorisé dans la catégorie : oiseau et le sème *jaune* dans la catégorie : serin. Pour définir une catégorie, on distingue les traits définitoires (tous les oiseaux ont des ailes) et les traits caractéristiques (certains oiseaux ne volent pas). Les propriétés caractéristiques sont plus pertinentes pour récupérer une information et si le lien est fort entre une catégorie et une sous-catégorie, le mot est facilement récupéré :

"oiseau + jaune" = "serin" (Collins & Quillian, 1969 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 34). Les traits "oiseau + ne vole pas" ferait penser sans doute à l'autruche plutôt qu'au casoar ou au kiwi. Si l'exemplaire est typique de sa catégorie, il est récupéré plus facilement : on dit qu'il a un meilleur gradient de typicalité. Entre la tortue et le serpent, c'est ce dernier qui est le plus typique de la catégorie reptile et il sera remémoré plus facilement grâce à cet indice (Cordier, 1980 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 38).

1.2.1.4. La reconnaissance.

Un mot accessible mais non disponible peut être retrouvé par reconnaissance. On mélange des informations connues (par exemple une liste de dix fruits) et des informations "étrangères" (dix autres fruits), et on demande au sujet de les trier. Par élimination, il retrouve les mots qu'on lui a présentés initialement. C'est la reconnaissance qui ne demande pas de se rappeler immédiatement les informations (disponibilité) mais de les retrouver (accessibilité). Le cas se présente lorsqu'une personne ne se souvient plus du nom d'une ville ou du prénom d'une connaissance et que son interlocuteur lui en propose plusieurs. Dans la pratique de la langue, cela se produit lorsqu'on recherche un mot en proposant des synonymes ou des paronymes.

1.2.2. LA MÉMOIRE PROCÉDURALE

1.2.2.1. Les automatismes.

Pour être efficace et s'appliquer à des tâches utiles, la mémoire ne doit pas être absorbée par des activités subalternes, telle que l'écriture proprement dite. De même qu'on fait du vélo ou qu'on conduit une voiture sans y penser, l'apprenant doit réaliser certaines tâches machinalement. « La mémoire procédurale [...] gère l'acquisition des automatismes comme, par exemple, l'acquisition des règles de conversion entre un graphème et un phonème ou l'acquisition du lexique orthographique. » (Risso, 2013, 156). Or le simple fait de recopier correctement ce qui est écrit dans un livre ou au tableau n'est pas évident pour tous les élèves. « On s'aperçoit que beaucoup copient mot à mot, en relevant la tête pour "photographier" chaque mot avant de l'écrire ou en répétant syllabe par syllabe [alors que] les élèves

les plus performants élargissent l'empan de mémoire immédiate et visualisent des groupes de mots dans leur tête. » (Zakhartchouk, 2015, 87).

1.2.2.2. La prise de notes.

La difficulté est plus grande encore lorsque l'information est dictée ou pis encore, lorsqu'elle est donnée oralement, comme dans une conversation. L'élève doit alors prendre des notes ou noter intégralement ce qui se dit sans perdre de temps et en continuant à suivre le déroulement de l'exposé. Il doit maîtriser la mise en page de ses notes, la ponctuation, l'orthographe, etc. « Pour certains [enseignants], la prise de notes ne doit intervenir qu'au lycée. Or cette méthodologie se prépare bien en amont, et son apprentissage doit commencer dès l'école primaire » (Zakhartchouk, 2015, 84).

1.2.2.3. L'art d'écrire.

« Pour entraîner les élèves, il est plus facile de partir d'un support fixe, comme un texte, sur lequel on peut passer du temps. » (Zakhartchouk, 2015, 84). Pour apprendre aux élèves à prendre des notes, on leur demande « de ne pas écrire tout de suite mais d'écouter la phrase entièrement, de la répéter dans leur tête et, enfin, d'écrire » (Zakhartchouk, 2015, 114). Il faut pour cela que l'écriture, comme l'expression orale, soit devenue une habitude. L'apprenant doit être encouragé à prendre des notes, à rédiger souvent des textes plus ou moins longs selon son expertise. Précisément, la maîtrise de l'écriture est du ressort de « la mémoire procédurale [qui] est la mémoire qui stocke les automatismes destinés à être reproduits sans que nous n'en ayons conscience [...] L'acquisition de ces automatismes nécessite beaucoup de concentration [mais] ces automatismes, une fois mémorisés, permettent de libérer l'attention pour les autres tâches. » (Risso, 2013, 52). En quelque sorte, l'élève doit écrire sans penser qu'il écrit : « ce qui fait la supériorité de certains élèves sur d'autres, à ce niveau, c'est la possibilité qu'ils ont d'économiser leur mémoire de travail, parce qu'ils disposent de nombreux micro-traitements automatisés immédiatement disponibles en mémoire à long terme [...] L'automatisation des gestes diminue considérablement la fatigue et libère l'esprit pour des activités de niveau supérieur » (Delannoy, 2007, 39-40).

1.2.2.4. Donner du temps au temps.

« Nos élèves ont-ils le temps d'effectuer ce traitement, cette appropriation ? » Pour que la prise en notes de l'essentiel du cours soit possible, il faut sans doute « ralentir le rythme pour permettre à chaque élève d'exercer son discours intérieur » (Delannoy, 2007, 56). S'ils étudient un document assez longtemps, les apprenants ont le temps de s'en imprégner, de réemployer les structures et les termes nouveaux et donc de les mémoriser. D'un document à l'autre, il faut aussi qu'il y ait une certaine continuité pour que le réemploi du vocabulaire qui vient d'être acquis se justifie. Si on a appris le vocabulaire de base pour dire l'heure, la célèbre planche *Un día en la vida de Laurita* (Pate, s.d.) est l'occasion de réviser et d'approfondir cette compétence. On verra comment exprimer le commencement et la fin d'une activité (*empezar a, terminar de, de... a..., desde... hasta...*), la durée d'une activité (*durante..., hace... que..., desde hace...*), le temps perdu (*tardar en + INF*) ou le temps passé (*llevar + GER*) à une activité, etc. Ultérieurement, l'apprenant peut réutiliser ce vocabulaire pour parler de son propre emploi du temps. La découverte d'un horaire de collège ou de lycée espagnol ou hispano-américain peut être une autre occasion de réemployer ces mots et ces structures en établissant des comparaisons. Dans le cadre d'un projet de voyage scolaire, la consultation d'un horaire de train ou d'autobus, des horaires d'une auberge de jeunesse ou des horaires d'ouverture d'un musée, l'organisation d'une journée de visite à Barcelone ou à Madrid, toutes ces activités réactiveront ces compétences et les enracineront dans la mémoire à long terme car il ne suffit pas de les avoir vues une fois pour que les élèves les sachent. Il en est de même pour la date : c'est après avoir dit à chaque cours le jour, le quantième, le mois et l'année que les apprenants auront accumulé en strates superposées tous les jours de la semaine, les nombres de un à trente-et-un et les douze mois de l'année. L'enseignant et l'apprenant doivent donc prendre leur temps pour que la mémorisation se fasse dans de bonnes conditions.

1.2.2.5. De l'oral à l'écrit.

Quels apprentissages doivent être automatisés en espagnol ? C'est d'abord, nous l'avons vu (cf. 1.2.2.1.), la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. Certains débutants ne "voient" pas, par exemple, le tilde au dessus du Ñ dans le mot "*español*" et, sur le modèle français, ils ajoutent même un G qui ne figure

nulle part. D'autres omettent le point d'interrogation à l'envers en tête des phrases interrogatives parce qu'ils ne le "voient" pas non plus et, quand on le leur montre, ils ne savent pas le recopier dans le bon sens. D'autres encore ne maîtrisent pas la majuscule en début de phrase et le point en fin de phrase. Le français et l'espagnol étant des langues voisines, les apprenants francophones projettent leur connaissance de la graphie de leur langue 1 dans celle de la langue 2. Quand ce genre de problèmes purement graphiques se posent lors de la prise en notes d'une trace écrite, il faut veiller à ce qu'ils soient résolus dans les plus brefs délais pour ne pas qu'ils handicapent l'apprentissage ultérieur d'autres compétences. « L'automatisation des tâches subalternes que sont ici l'écriture et le respect de l'orthographe libère la mémoire de travail » (Delannoy, 2007, 40). L'écriture est donc « la coordination des mémoires gestuelle, verbale et visuelle » et c'est « l'habitude [d'écrire qui] crée et entretient l'automatisme » (Delannoy, 2007, 107-108).

1.2.2.6. Genre et nombre.

Il semble aussi que la maîtrise des genres et des nombres ainsi que celle des conjugaisons soient primordiales pour que l'élève porte toute son attention sur ce qu'il veut dire et non sur la recherche des « différentes formes morphologiques (singulier / pluriel, masculin / féminin, formes conjuguées du verbe, etc.) d'un mot [qui] sont considérées comme un seul mot » et non comme autant de mots à retenir séparément (Linden, 2006/1, 33-44, § 18). « Au collège, au lycée, il s'agit d'apprendre à penser, à raisonner » (Delannoy, 2007, 89) et, pour s'exprimer, l'apprenant ne doit pas se retrouver bloqué dès qu'il prend la parole ou qu'il écrit pour donner son opinion. En espagnol, la formation du masculin et du féminin (en –o et –a dans la plupart des cas), et celle du singulier et du pluriel (en –s ou –es dans la plupart des cas) sont assez simples et devraient être mémorisées sans difficulté.

1.2.2.7. Conjugaisons.

Il n'en est pas de même pour les conjugaisons. Comme il y a souvent plusieurs verbes conjugués dans une phrase, il faut que les automatismes de la mémoire procédurale fonctionnent à l'instant (quel temps ? quelle personne grammaticale ?). Dans l'expression orale en interaction, l'usage de *yo*, de *tú* ou de *Usted*, et, dans une moindre mesure, de *nosotros*, de *vosotros* ou de *Ustedes* est

capital et on peut penser que l'apprentissage par cœur est la seule façon d'acquérir rapidement cette compétence. L'apprentissage progressif mais systématique de ces formes verbales, leur pratique régulière dans une situation de communication naturelle entre apprenants et entre apprenant et enseignant doivent être perçus comme un entraînement à la communication interactive spontanée. « La mémorisation par cœur est un passage possible vers l'automatisation (encore faut-il la dépasser pour atteindre un stade que je rapprocherais du réflexe) » (Delannoy, 2007, 42). Et ce stade, c'est celui où « l'automatisation, par mobilisation fréquente d'un savoir dans un contexte qui lui donne du sens, peut se substituer (ou se surajouter) à la mémorisation par cœur » (Delannoy, 2007, 43).

1.2.3. LA MÉMOIRE SÉMANTIQUE

1.2.3.1. Le classement hiérarchique.

L'apprentissage des mots se fait plus facilement s'ils sont classés de façon hiérarchique, dans une arborescence, du plus général au plus particulier. Par exemple, les minéraux se classent en métaux et en pierres ; les métaux en métaux rares, en métaux communs et en alliages ; les métaux rares en or, en argent et en platine, etc. (Bower, Clark, Lesgold & Winzens, 1969 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 31). En classe d'espagnol, on peut utiliser ce classement hiérarchique des mots pour situer un lieu. Par exemple, on précisera petit à petit qu'un article de *ABC* (Izagirre, 2010) situe une histoire d'enfants mineurs en Amérique du sud, plus précisément en Bolivie, dans la cordillère des Andes, près de la ville de Potosí, dans les galeries d'une mine creusée dans une montagne qui culmine à 4800 mètres d'altitude, le Cerro Rico. Le vocabulaire correspondant à cette approche concentrique (*el continente, el subcontinente, el país, la cordillera, la ciudad, la montaña, el cerro, la mina, la galería*) sera ainsi plus facile à mémoriser et, si un des échelons venait à manquer, il serait aussitôt repéré et réparé.

1.2.3.2. Les mots concrets.

Les mots concrets sont plus faciles à mémoriser que les mots abstraits car ils renvoient à des objets, ils ont une image ressemblante et on peut les relier à un contexte. La mémoire disposerait d'une faculté appelée le "calepin visuo-spatial" qui aurait « un registre spatial qui traiterait l'information spatiale ainsi que les relations

entre les objets, et un registre visuel qui traiterait les couleurs et les formes » (Risso, 2013, 52). Ainsi, on a l'image mentale d'un chat, on peut l'illustrer par un dessin ou une photographie, le décrire et relier ce mot à une scène qu'on a vécue avec cet animal. Les mots concrets ont donc l'avantage de pouvoir être codés deux fois : par un ensemble de mots qui les définissent et par des images mentales. « Le dessin d'un objet serait codé et stocké en mémoire sous une double forme : une forme verbale correspondant au mot qui désigne l'objet, et une forme imagée reflétant les caractéristiques figuratives présentes dans le dessin » (Nicolas, 2016, 40). Les représentations verbale et imagée sont associées et confortent la mémorisation car « certains élèves ont une capacité à visualiser ce qu'ils apprennent et sont aidés par la disposition spatiale sur le tableau ou peuvent facilement évoquer des images mentales lors d'un apprentissage » (Zakhartchouk, 2015, 32).

1.2.3.3. Les mots abstraits.

Par contre, pour penser un verbe ou un mot abstrait, on ne peut avoir recours qu'à un contexte, à une situation où son sens est manifeste. Le mot *honnêteté*, par exemple, n'a qu'une représentation verbale et son sens ne peut être appréhendé que par le récit d'une anecdote (Paivio, Smythe & Yuille, 1968 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 91). Si cette anecdote est frappante, le mot abstrait sera retenu sans difficulté. Dans *El Lazarillo de Tormes* (Anónimo, 1554), le mot *astucia* n'apparaît qu'une fois et le mot *astuto* trois fois mais l'abondance et le pittoresque des aventures où le personnage principal et les personnages secondaires font preuve de ruse sont tels que le sens de ces mots, s'il est perçu, sera lié à l'un de ces épisodes picaresques et il sera retenu durablement.

1.2.4. LA MÉMOIRE VISUELLE

1.2.4.1. Le plan.

La représentation mentale résulte de la perception sensorielle de l'objet. Si celui-ci est absent, elle est plus schématique mais elle permet de se représenter des éléments qu'on oublierait autrement. Ainsi, on peut se rappeler l'aménagement d'une cuisine en visualisant un plan panoramique des lieux (Barsalou, 1988, Schwanenflugel & al., 1988, cités dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 40-42). En classe, ce principe peut s'appliquer à la présentation du tableau et des pages du cahier. La

mémorisation du plan du cours et des idées importantes sera facilitée si elles sont toutes encadrées de la même façon, si la largeur du retrait par rapport à la marge correspond à l'importance de la phrase. Est-ce une idée capitale ? On l'encadre. Un argument ? On l'écrit en retrait d'un carreau. Une précision ou une objection à cet argument ? Le retrait sera de deux carreaux. Dans chaque phrase, un mot-clé peut être souligné pour servir d'indice (cf. 1.2.1.3.) lors de la mémorisation et déclencher le rappel de la phrase entière si besoin est de la restituer. Cette mise en valeur visuelle et spatiale de certains éléments facilite la mémorisation de l'ensemble des informations.

1.2.4.2. Les idées.

Cependant, « l'effet de saillance est d'autant plus marqué que les items qui ressortent [...] sont les moins nombreux » (Nicolas, 2016, 46). Il importe donc de ne pas abuser des cadres, des entourages, des soulignages, des sur-lignages et des codes couleur qui finissent par se neutraliser les uns les autres s'ils recouvrent la page. Par ailleurs, ces mises en relief doivent se faire à main levée, rapidement, pour ne pas distraire l'attention des élèves de l'objectif principal qui est de préparer le travail de mémorisation. Ce serait une perte de temps que de tirer des traits bien droits avec une règle ou de jongler en permanence avec les quatre couleurs de son stylo.

1.2.4.3. L'accent tonique.

L'effet de saillance peut aussi aider les élèves à mettre à l'oral les accents sur les voyelles toniques. Dans les manuels de première année d'espagnol, on imprime souvent ces voyelles avec une encre de couleur différente ou en lettres grasses. Sur leurs cahiers, en début d'année, jusqu'à ce que les notions soient automatisées, les élèves peuvent les souligner d'un trait ou les surligner au fluo pour se rappeler qu'ils doivent forcer la voix sur ces syllabes accentuées quand ils lisent ou qu'ils apprennent à haute voix la leçon du jour.

1.2.4.4. Les cartes-mémoires.

Les cartes-mémoires peuvent aussi aider à l'encodage des informations, « L'idée de base [des flash-cards ou cartes-mémoires] est d'utiliser l'illustration des textes étudiés, ou bien un dessin, une photo, pour y lier les expressions, les collocations⁶, les mots nouveaux aux nouveaux éléments de celui-ci » (Médioni, 2002, 215). Habituellement, les cartes-mémoires se présentent comme des bostols sur lesquels sont écrits au recto un mot en L2 et, au verso, sa traduction en L1.

1.2.4.5. Image ou traduction.

Ces cartes-mémoires posent la question de savoir quelles sont « les relations qui, dans la tête de l'apprenant, existent entre les lexiques des deux langues » (Linden, 2006/1, 33-34, § 8). Deux possibilités. Faut-il, « pour avoir accès à un mot de la langue étrangère L2, passer par la langue maternelle L1 » ? On considère alors que les deux lexiques sont séparés et que la traduction est nécessaire. Ou bien vaut-il mieux « accéder aux formes des deux langues [...] directement à partir des concepts » ? (Linden, 2006/1, 33-34, § 10). Il apparaît que les apprenants sont « plus rapides à produire le mot en L2 à la vue de l'image qu'au mot équivalent en L1 » et qu'« il fallait non pas passer par le mot de L1, mais par le concept [car] il y aurait [...] une voie directe d'accès du concept au mot de L2 mais pas de voie directe entre les formes verbales de L1 et celles de L2 » (Linden, 2006/1, 33-34, § 11). Il serait donc préférable, dans les cartes-mémoires, de mettre une image correspondant au mot attendu en L2 plutôt que sa traduction en L1. Lorsque le mot est abstrait, nous l'avons vu (cf. 1.2.3.3.), cela est difficile voire impossible.

1.2.4.6. Niveau des apprenants.

Il semble par ailleurs que la mémorisation des mots en L2 soit différente selon le niveau des apprenants. « Les apprenants moins avancés pourraient avoir tendance à stocker les mots des deux langues séparément, tandis que, dans la tête des apprenants avancés et des bilingues "équilibrés" (les bilingues qui maîtrisent les

⁶ « Les collocations sont les associations de mots les plus usuelles, que la tradition a figées » Médioni Maria-Alice, *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Chronique sociale, Lyon, 2002, 11. En espagnol, on aurait par exemple les locutions figées: *un hambre canina*, *salir a las mil maravillas*.

deux langues au même niveau) ce stockage pourrait être commun » (Linden, 2006/1, 33-34, § 12).

1.2.5. LA MÉMOIRE AUDITIVE

1.2.5.1. Traduction, image et son.

Certains élèves ont donc besoin, dans un premier temps, d'avoir recours à la traduction mais l'objectif est, qu'à terme, ils établissent un lien direct et immédiat entre un concept et ses "équivalents" en L1 et L2. Pour l'enseignant, « le plus simple est de varier sa pédagogie et ses méthodes d'enseignement pour que chacun s'y retrouve. » (Zakhartchouk, 2015, 31). Dans tous les cas, « l'apprentissage se trouve facilité quand, dans la présentation du mot, on active plus d'un canal perceptif, en donnant par exemple non seulement le mot et sa traduction, mais en montrant en même temps une image représentant le sens du mot ou sa réalisation phonétique produite par un locuteur natif » (Linden, 2006/1, 33-34, § 25). Dans un test de Van de Brug cité par Elisabeth Van der Linden, « l'ajout du son aussi bien que celui de l'image aboutit à un meilleur apprentissage des mots » : 78 et 80% contre 73% avec la traduction seule, sans image ni son. Un autre test inattendu réalisé quinze jours plus tard montre que la mémorisation est très significativement meilleure : 61 et 68% contre 47% avec la traduction seule, sans image ni son (Brug, 2006 cité dans Linden 2006/1, 33-44, § 28). Il est donc avéré que « les modes de présentation des nouvelles notions doivent être diversifiés : dessins, schémas, cartes heuristiques, tableaux, images, films, graphiques, pictogrammes » (Risso, 2013, 104) notamment pour « permettre à l'enfant souffrant de troubles de la mémoire à long terme de disposer de traces permanentes matérialisées » (Risso, 2013, 120).

1.2.5.2. La mémoire des sons.

Ce test montre par ailleurs l'importance du son dans l'apprentissage du vocabulaire. L'apprenant doit être exposé le plus longtemps possible à la musique de la langue qu'il apprend et cela se produit majoritairement dans l'espace de la classe, Aussi, en dehors de la diffusion d'enregistrements audio et vidéo réalisés par des locuteurs natifs, l'enseignant doit veiller particulièrement à s'exprimer lui-même dans la langue qu'il enseigne. Il doit aussi inciter ses élèves à la pratiquer pendant les heures de cours puisque ce sont pratiquement les seuls moments où ils peuvent le

faire. Encore faut-il que chacun s'efforce de prononcer et d'accentuer le mieux possible ses phrases pour ne pas s'exposer et être exposé en permanence à des énonciations défectueuses. L'enseignant se doit de faire rectifier les phrases "malsonnantes" pour qu'elles ne s'impriment pas en lieu et place des formulations correctes.

1.2.6. LA MÉMOIRE IMPLICITE /EXPLICITE

1.2.6.1. L'amorçage.

Lorsqu'un mot est lu ou entendu, de façon inconsciente, il active dans la mémoire le champ lexical de ce mot : c'est l'amorçage sémantique. Par exemple, le mot *tulipe* se propage aux concepts proches comme *fleur*, *tige*, *oignon*, *feuille*, etc. Si un autre mot de ce champ lexical est perçu ensuite (*fleur*, par exemple), la mémoire le reconnaît plus vite qu'un mot d'un autre champ lexical (*ragoût*, par exemple). On appelle mémoire implicite ce fonctionnement de la mémoire hors de tout contrôle conscient, par opposition à la mémoire explicite qui cherche volontairement à récupérer des informations mises en mémoire (Groot, Thomassen & Hudson cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 55).

1.2.6.2. La répétition.

La mémorisation dépend du nombre de répétitions et du temps consacré à l'apprentissage. Mais, quand on arrive à un certain seuil, les répétitions n'améliorent plus les performances, même si elles assurent un réapprentissage ultérieur plus rapide. Par ailleurs, le temps passé à mémoriser une liste n'est pas proportionnel à la longueur de cette liste : il est exponentiel (Mc Geoch & Irion, 1952, cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 75). Il faut veiller à ce que seules les formulations exemptes d'erreurs soient répétées. Certains élèves en effet ont un déficit de mémoire explicite : ils ne se souviennent pas ou ils n'ont pas conscience des erreurs qu'ils viennent de faire et ils sont incapables de se corriger. Ils disent : « C'est ce que je dis ! » alors qu'ils ont dit autre chose. Dans ce cas, « l'objectif est donc d'exposer les enfants de manière répétée à une réponse correcte » (Risso, 2013, 126).

1.2.6.3. L'apprentissage distribué.

Les répétitions espacées dans le temps (apprentissage distribué) sont plus efficaces que les répétitions qui s'enchaînent sans interruption (apprentissage massé), notamment lorsque la tâche est longue ou difficile. « Pratiquer un apprentissage distribué, c'est procéder par séquences relativement brèves, puis permettre au sujet de se reposer pour reprendre ensuite l'apprentissage » (Delannoy, 2007, 52). On pense qu'entre temps, la nuit par exemple, le sujet révise mentalement les informations (Loi de Jost cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 76).

1.2.6.4. Le rythme d'apprentissage.

La règle des 1-1-1-1 (un jour, une semaine, un mois, un semestre) postule que :

« – au bout de 24 heures nous ne retenons tous qu'environ 25% de ce que nous avons vécu et cela ne cessera de décroître au fil des jours (7% au bout d'une semaine).

« – si on revoit l'information dans les 24 heures, notre cerveau interprète cela comme une information utile et nous la "garde" pendant une semaine.

« – si nous recommençons au bout d'une semaine, la récompense sera le maintien de l'information en mémoire à long terme pendant un mois.

« – Et au bout d'un mois, pour un semestre. » (Nicolas, 2016, 102). Ainsi donc, « pour optimiser le rendement de la mémoire, il faut la faire travailler régulièrement, plutôt peu et souvent » (Delannoy, 2007, 101). Et « plus la mémorisation est difficile pour l'élève, plus il a intérêt à "distribuer", à répartir son effort dans le temps » (Delannoy, 2007, 101). Le matériel à mémoriser ne doit cependant pas être morcelé : l'apprentissage doit permettre « à chaque séquence, une approche complète des données à mémoriser puis une réactivation de l'ensemble des données » (Delannoy, 2007, 53).

1.2.6.5. Les rythmes scolaires.

L'enseignant a une part de responsabilité dans le processus de mémorisation de ses élèves. Il « ne peut ignorer qu'un savoir n'est solidement acquis que s'il a été appris en plusieurs fois d'abord assez rapprochées, et que s'il a été ensuite consolidé par des révisions qui peuvent aller en s'espacant » (Delannoy, 2007, 54).

Comment l'enseignant peut-il concilier les rythmes optimaux de l'apprentissage avec les contraintes de l'emploi du temps des apprenants ?

1.2.6.6. En classe.

Dans le cadre de la classe, immédiatement et à voix haute, il peut faire répéter une ou deux fois les phrases acceptables produites par ses élèves, ce qui donnera par ailleurs à tout le monde le temps de se répéter ces phrases mentalement et de les prendre en notes : cette redite ou cette « reformulation, c'est l'élève qui doit la faire [...] oralement ou mentalement » (Delannoy, 2007, 52). Si on ne prend pas cette précaution de traiter l'information orale sans tarder pour qu'elle reste en mémoire, on risque que « tout nouvel élément qu'on prétend y faire entrer en chasse un autre » (Delannoy, 2007, 28).

1.2.6.7. En fin et en début de cours.

Quelques minutes avant la fin de la séance, après que le cours proprement dit est terminé, l'enseignant peut faire relire le document étudié ou récapituler tout ce qui a été vu durant la classe, de mémoire ou avec les notes écrites prises pendant l'heure. Cette récapitulation pourra se renouveler à l'identique au début du cours suivant sous forme d'un rappel de la dernière leçon. De cette façon, l'enseignant assure en quelque sorte une initiation à la répétition quotidienne et hebdomadaire des informations à mémoriser.

1.2.6.8. Durant la semaine.

Dans l'intervalle des deux cours hebdomadaires, c'est « à la maison [que] sera réservée [...] l'automatisation de ce qui a été appris en classe » (Delannoy, 2007, 47). Cette part du travail, « la leçon qu'il fallait relire seuls » (Delannoy, 2007, 54), échappe au contrôle de l'enseignant et elle demande un effort individuel permanent car « apprendre est quelque chose de difficile » (Médioni, 2011, 35). L'enseignant a la possibilité de savoir si ce travail personnel a été fait lors du rappel de la dernière leçon en début de cours. Il peut aussi l'évaluer lorsqu'il s'agit d'apprendre par cœur un texte (une scène de théâtre, un poème, une chanson, etc.) ou une conjugaison.

1.2.6.9. De lointains souvenirs.

A plus long terme, au cours de classes ultérieures, l'enseignant peut demander à ses élèves de retrouver une notion déjà vue car « c'est l'activité mentale effectuée pour retrouver dans sa propre mémoire un mot, un concept, une explication, une démarche, qui est le facteur le plus efficace d'une mémorisation durable » (Delannoy, 2007, 100). L'enseignant peut donc se référer à des cours qu'il a donnés pour que les notions nouvelles soient aussitôt consolidées par les acquis antérieurs. S'il retrouve ses élèves de l'année précédente, il a cet avantage de pouvoir leur faire se rappeler qu'en telle ou telle circonstance, ils ont appris telle ou telle notion, qu'ils la connaissent déjà et qu'il leur suffit de la réactiver. En somme, les informations accessibles en mémoire redeviennent disponibles sans trop d'efforts.

1.2.6.10. Révision trimestrielle.

Enfin, pour fixer encore un peu plus les acquisitions, l'enseignant peut demander à ses élèves, quand ils apprennent le premier cours du second trimestre⁷, de relire ne serait-ce qu'une fois le premier cours du premier trimestre et ainsi de suite. La mémorisation se faisant par l'autorépétition, la relecture d'un texte n'est pas seulement une répétition mentale. Même si elle est silencieuse, la lecture des mots s'accompagne d'une représentation acoustique de leurs sonorités et d'une articulation latente de leurs syllabes (Conrad, 1964 cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 83). Les élèves se rendront alors compte qu'ils ont appris beaucoup de choses, qu'ils en ont oublié certaines, mais aussi qu'ils ont assimilé sans le savoir des notions qui leur semblaient difficiles voire inaccessibles au départ.

⁷ A raison de deux heures de cours par semaine, ce sera le cours 21, fin novembre - début décembre, qui coïncide avec l'arrêt des notes du premier trimestre.

1.3. LE TRAVAIL DE LA MÉMOIRE

1.3.1. La mémoire en pratique

1.3.1.1. Le réemploi.

La préparation des tâches réalisées par les apprenants en fin de séquence, mensuellement par exemple, sont l'occasion de « mettre en œuvre des temps de "rafraîchissement" de la mémoire pour consolider les acquis » (Delannoy, 2007, 54). La tenue d'un journal personnel sur un blog suppose, par exemple, qu'on revoie la routine quotidienne d'un adolescent à la maison, au collège ou au lycée, et en ville. Selon son niveau d'expertise, le blogueur aura besoin de dire la date et l'heure, et de se situer dans le temps de la journée : *por la mañana, a mediodía*, etc. Il utilisera des marqueurs temporels qui expriment la succession : *antes, luego, después*, etc. Il devra se rappeler les conjugaisons du présent continu, du passé composé, du passé simple et du futur – ou à défaut celles du présent de narration – pour raconter ce qu'il est en train de faire, ce qu'il a fait le jour même ou la veille, et ses projets pour le lendemain. Il devra se souvenir du vocabulaire des sensations et des sentiments pour exprimer son état de forme et ses humeurs au fil du jour. Il révisera les formules d'appel et de fin. Il conviendra sans doute que les apprenants fassent l'inventaire du matériel linguistique qui leur est nécessaire pour réaliser cette tâche finale et que l'enseignant, dans sa fiche d'évaluation, précise ses attentes. Cette activité est donc, en quelque sorte, une mobilisation générale des acquis accessibles en mémoire, engrangés depuis le premier jour de l'apprentissage de la L 2, et qui redeviennent disponibles.

1.3.1.2. Mémoire et objectif.

Un élève retiendra mieux dans sa mémoire ce qu'il apprend s'il a un objectif car « traiter l'information, c'est anticiper sa réutilisation, se représenter l'usage qu'on pourra en faire et se projeter dans l'avenir [...] on mémorise d'autant mieux une information qu'on a le projet de la réutiliser » (Delannoy, 2007, 58). Tout en mémorisant ses leçons et pour mieux les mémoriser, l'élève doit « anticiper : avoir un projet d'utilisation, se voir en train de restituer ses connaissances, se projeter dans le futur » (Zakhartchouk, 2015, 42).

1.3.1.3. Faire et refaire.

On peut demander au sujet de refaire un exercice qu'il a déjà fait. Il mémorise ainsi une façon de faire car « reproduire un modèle, c'est se l'approprier » (Delannoy, 2007, 88). C'est une forme de réapprentissage dont on peut apprécier les progrès en termes de vitesse et de résultat (Cordier & Gaonac'h, 2010, 94).

1.3.1.4. Point de vue.

La meilleure façon peut-être de mémoriser le vocabulaire est d'organiser des « activités qui vont permettre de stabiliser le vocabulaire pour le rendre actif et mobilisable plus facilement » (Médioni, 2011, 35). On peut demander de « changer le point de vue à propos d'un conte, par exemple, et de raconter autrement l'histoire » (Médioni, 2002, 61). Le narrateur peut en effet être extérieur ou intérieur à l'histoire. Dans ce cas, il peut être un témoin ou un acteur qui voit et raconte les choses à sa façon, avec plus ou moins de bonne foi. « Loin de la redite ou de la paraphrase, on accède ainsi à un travail de création où il faut s'engager et opérer des choix. [...] Compte tenu de sa personnalité, dans le récit [que le narrateur] va faire, [...] * sur quoi va-t-il insister ? * que va-t-il occulter ? * que va-t-il modifier ? » L'élève devra aussi tenir compte « des contraintes linguistiques que cela implique : récit au passé, à la première personne » (Médioni, 2002, 219-220), etc. On peut aussi « proposer ou imposer d'ajouter un ou plusieurs personnages, ou un objet » (Médioni, 2002, 216).

1.3.1.5. Invention.

Ce mélange de réemploi et d'inventivité est une bonne manière de mémoriser une langue. « C'est l'activité qui va permettre la mémorisation, faire est là aussi la meilleure façon de retenir » (Médioni, 2011, 59). En effet, l'activité réalisée est un critère pertinent de l'assimilation des compétences apprises car « des chercheurs ont même mis en évidence le fait que nous retenons 10% de ce que nous lisons, 20% de ce que nous entendons, 30% de ce que nous voyons, 50% de ce que nous voyons et entendons, 80% de ce que nous disons et 90% de ce que nous disons en faisant quelque chose à propos de quoi nous réfléchissons et dans quoi nous nous impliquons » (Risso, 2013, 57).

1.3.2. LA MÉMOIRE ET LES ÉMOTIONS

1.3.2.1. Le stress.

Quand l'apprenant est en situation d'apprentissage, il subit une pression de la part de ses parents, des enseignants et de lui-même. Un stress trop faible ou trop important lui est préjudiciable alors qu'un stress modéré stimule sa motivation et son esprit de compétition. Il déclenche une certaine excitation qui améliore ses performances (Loi de Yerkes-Dodson, cité dans Cordier & Gaonac'h, 2010, 76). Le stress est donc ambivalent : il peut être bénéfique ou néfaste car « l'émotion d'un enfant abordant pour la première fois une langue étrangère est [...] un véritable saut dans l'inconnu, qui fascine et fait peur à la fois » (Delannoy, 2007, 95).

1.3.2.2. Les émotions.

Les émotions et les sentiments jouent un rôle dans l'encodage des informations. Un sujet dépressif se souviendra mieux des informations négatives. En situation de crise, le sujet se focalise sur un très petit nombre d'informations, celles qui sont directement à l'origine de sa peur ou de son anxiété (Cordier & Gaonac'h, 2010, 90). Inversement, les émotions positives facilitent le travail de mémorisation. En classe, « cela ne serait possible que dans un climat de volonté de réussite de tous et pour tous, de participation intense dans l'observation, de coopération entre enfants – travail en binôme d'enfants qui s'entendent bien et qui ont compris que l'objectif est leur réussite commune » (Delannoy, 2007, 87). La bonne ambiance, les bonnes relations entre élèves et entre l'enseignant et les apprenants jouent donc un rôle important dans la mémorisation de ce qui est vu pendant le cours.

1.3.2.3. L'ambiance.

Il en est de même pour « le contexte [qui] peut être l'environnement matériel extérieur (bruit, espace...) mais aussi le contexte affectif ou encore le cadre de travail » (Zakhartchouk, 2015, 31). Idéalement, une professeure imagine que « cela supposerait [...] des salles de classe assez grandes et assez paisibles – je n'ose dire insonorisées » (Delannoy, 2007, 87).

1.3.2.4. La théâtralisation.

Les émotions et les sentiments réels ou feints peuvent aussi aider à la mémorisation des informations. Quand il apprend son rôle, un comédien met le ton qui convient à ses répliques, pour entrer dans la peau du personnage et exprimer ses sentiments. Cette comédie qu'il se joue à lui-même lui sera bien utile pour se rappeler son texte lorsqu'il sera sur scène car, lors de la phase d'apprentissage, il fait appel à sa mémoire kinésique pour le mémoriser en même temps que le ton, les mimiques, les gestes et les déplacements qui l'accompagnent. Il en est de même pour l'élève qui apprend une langue. La mémorisation sera plus rapide et plus durable si la répétition se fait à voix haute, si la prononciation des phonèmes est correcte et si les intonations et la gestuelle sont appropriées.

1.3.2.5. Le bon ton.

Inhibés par le groupe, les élèves se contentent souvent de lire ou de réciter leurs productions d'une voix monocorde. On peut les inciter à "jouer le jeu" en les entraînant à dire leurs phrases en y mettant le ton. Par exemple, « dire le texte à voix basse / en augmentant le volume sonore / avec emphase / en étant fâché / en boudant / en grognant / en chantant / en ânonnant / en criant / en pleurant / en riant / en souriant / avec tristesse / avec une grande joie / "normalement" » (Médioni, 2011, 60). Les apprenants peuvent suivre l'exemple de Gustave Flaubert : « Pour éprouver ses phrases, il les "gueulait" lui-même seul à sa table, et il n'en était content que lorsqu'elles avaient passé par son "gueuloir", avec la musique qu'il leur voulait » (Zola, 1880). Cette méthode permettra aux apprenants de mémoriser plus facilement leur texte et, de plus, elle fera réellement de la langue 2 une langue vécue et vivante.

1.3.3. LA MÉMOIRE ÉPISODIQUE / BIOGRAPHIQUE

1.3.3.1. Le vécu.

Une forme de mémoire gère les connaissances qu'on a apprises : *Rome est la capitale de l'Italie*, je l'ai appris dans des livres. C'est la mémoire sémantique. Une autre forme de mémoire gère les informations obtenues lors d'événements qu'on a vécus : c'est la mémoire biographique ou épisodique : *J'ai visité Rome en 1998* (Cordier & Gaonac'h, 2010, 99). Le contexte, ici la ville de Rome que j'ai visitée

personnellement, est un indice qui facilite la mémorisation des informations et, si le sujet se replace dans le même contexte, leur récupération (Godden & Baddeley, 1975, cité dans Cordier et Gaonac'h, 2010, 100).

1.3.3.2. Une expérience limitée.

La plupart des apprenants de collège et de lycée n'ont pas une expérience vécue de l'Espagne ou du monde hispanique. Quelques-uns ont passé de l'autre côté des Pyrénées une partie de leurs vacances avec leurs parents, certains ont participé à un voyage scolaire d'une semaine organisé par un tour-opérateur ou à un échange organisé par leur établissement mais la plupart d'entre eux n'y sont jamais allés et, en dehors des cours d'espagnol, ils n'entendent guère parler de l'Espagne ou ils ne prêtent guère attention à ce qu'il s'y passe. Dès lors, on peut penser que leur mémoire sémantique de la langue espagnole n'est étayée par aucune sorte de mémoire biographique.

1.3.3.3. Une petite expérience.

Sans le savoir parfois, tous ont pourtant au minimum une expérience indirecte du monde hispanique à travers le vocabulaire que le français a emprunté à l'espagnol. Ils ont vu la *ola* qui parcourt les gradins des stades, ils ont peut-être fait la *fiesta*, leur *épagneul* n'est pas breton mais espagnol. La gastronomie espagnole leur est sans doute aussi un peu familière. Ils ont peut-être déjà mangé de la *paella*, une *tortilla*, des *tacos*, du *gazpacho*, du *chorizo*, ils ont bu une *sangría* et, dans les rayons des supermarchés, ils ont peut-être vu des *calamares en su tinta*. A Noël, leur professeur leur a peut-être fait goûter au *turrón* d'Alicante. On peut agglomérer à ces emprunts connus des mots nouveaux auxquels ils serviront d'indices. Par exemple, on rattachera à la *tortilla española* le vocabulaire des ingrédients nécessaires à sa fabrication et le vocabulaire de la cuisson à travers la rédaction d'une recette et, éventuellement, sa réalisation à la maison.

1.3.3.4. Une expérience vécue.

Ceux qui ont séjourné en Espagne se rappelleront des expressions courantes : ¡*Hasta luego, adiós ! No pasa nada. ¿Algo más ?* De leur expérience, ils auront retenu peut-être qu'on vend des glaces dans un *cucurucho* ou bien *al corte*,

qu'on se réchauffe les pieds sous la table sur un *brasero* électrique, etc. S'ils ont goûté à la *horchata de chufa* ou au sandwich à l'omelette, s'ils ont dégusté des *tapas* dans un bar ou des *churros* avec du chocolat épais, ils s'en souviendront peut-être le jour où on parlera de la vie quotidienne des gens en Espagne.

1.3.3.5. Le monde hispanique à domicile.

Si les apprenants ne vont pas en Espagne, l'Espagne peut venir à eux et leur mémoire biographique s'alimenter d'expériences vécues. Des documents authentiques, qu'ils soient écrits, graphiques ou audio-visuels, peuvent leur faire toucher du doigt la culture hispanique. De nombreuses vidéos sur Internet, des documentaires sur la chaîne *Arte* explorent au plus près la vie quotidienne des gens. Les journaux télévisés sensibilisent actuellement à la crise catalane et au statut des autonomies en Espagne, aux tremblements de terre à Oaxaca, aux démêlés du Mexique avec l'administration des États-Unis, etc. La fourgonnette des terroristes, qui a été stoppée sur la mosaïque de Joan Miró le 17 août 2017 au carrefour de la Boquería sur les Ramblas de Barcelone, fait entrer les apprenants de plein pied dans l'actualité tragique et aussi dans l'art de Miró, dans la ville de Barcelone avec son avenue emblématique et ses célèbres halles. Comme l'a fait son réalisateur Lee Unkrich qui « se fue empapando de la cultura del país » (Heredia, 2017), le film *Coco* de Pixar permet d'aborder les traditions mexicaines du jour des Morts. Le film de Terry Gilliam, *El hombre que mató a Don Quijote*, se veut, semble-t-il, une brillante « *actualización* » du roman de Cervantes. Plus près de nous, à Angers, une visite des tapisseries de Josep Grau Garriga exposées dans une salle du Musée Jean Lurçat et de la tapisserie contemporaine, une randonnée à travers la ville d'Angers qui suivrait le tronçon Plantagenêt du chemin qui va du Mont Saint-Michel à Saint-Jacques de Compostelle (Association bretonne des Amis du Chemin de Saint Jacques de Compostelle, 2018) ou encore la polémique qui a opposé les chapitres des cathédrales d'Angers et de Santiago de Compostela sur l'authenticité de leurs reliques respectives de l'apôtre Jacques (Ménard, 1610) peuvent être des accroches qui relient la vie des apprenants à l'Espagne et qui servent d'ancrage à plusieurs vocabulaires spécialisés, sur la tapisserie ou les pèlerinages jacquaires, par exemple.

1.4. CONCLUSION PARTIELLE : MÉMOIRE, INTELLIGENCE ET CRÉATION

Dans l'enseignement, la mémoire joue un rôle primordial, à tel point que Cécile Delannoy pense qu'elle l'emporte sur l'intelligence : « Ce qui fait la différence entre les élèves, ce n'est pas que certains sont plus intelligents que d'autres, plus capables de raisonnements de haut niveau, c'est que certains disposent des automatismes de bas niveau qui permettent à leur mémoire de travail d'accéder à des raisonnements de haut niveau alors que d'autres n'ont jamais l'occasion de les mettre en œuvre, même s'ils en sont capables, parce qu'ils épuisent leur énergie dans des tâches de bas niveau non automatisées » (Delannoy, 2007, 41).

Il est clair que la mémorisation des informations est nécessaire. Ce n'est pas une fin en soi, c'est l'acquisition d'un outil qui permet d'atteindre un objectif. L'objectif visé n'est pas de les réciter par cœur mais d'avoir à sa disposition un matériel utile à la création. Un philosophe et pédagogue espagnol, José Antonio Marina, souligne ce rôle essentiel de la mémoire dans l'éducation et la création : « No hay nada más perverso para la educación que decir que no hay que aprender las cosas de memoria. Es el órgano del aprendizaje. Eso sí, hay que aprender fórmulas que no se basen en la repetición. Crear depende de la memoria y tienes que aprender hábitos creativos. Si no, ¿cómo se te van a ocurrir las cosas? Para tener mucha imaginación, hay que tener muy buena memoria » (Marina, 2018).

2. DEUXIÈME PARTIE : EXERCICES DE MÉMOIRE

2.1. INTRODUCTION

Après avoir étudié dans la première partie le fonctionnement de la mémoire et les différentes façons de l'utiliser pour mémoriser au mieux le vocabulaire en L2 espagnol, nous allons dans cette seconde partie appliquer les conclusions que nous en avons tirées à deux exercices traditionnels de mémoire : la carte-mémoire (flash-card en anglais) qui permet d'acquérir progressivement un vocabulaire spécialisé à partir de plusieurs documents, et la carte heuristique qui récapitule ponctuellement le vocabulaire acquis en vue de la réalisation de la tâche finale. Nous évaluerons enfin l'incidence de ces exercices de mémoire revisités sur la production écrite de l'apprenant.

2.2. LA SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE

2.2.1. Le public

L'expérience a été menée tout au long d'une séquence de six semaines en avril et en mai 2018 avec des lycéens de deux classes de seconde générale du lycée Jean Moulin d'Angers. La séquence s'inscrit dans le cadre de la notion *Mémoire : héritage et rupture* et elle pose la problématique suivante : *En Bolivie, le travail des enfants est-il une tradition ou une forme d'exploitation ?*

2.2.2. La tâche finale

La tâche finale de cette séquence consiste à écrire un article de presse dont le sujet est ainsi libellé : *A l'occasion de la journée mondiale contre le travail des enfants, le 12 juin, rédige pour le journal du lycée un article sur la vie d'un enfant bolivien qui travaille dans une mine.* Pour réaliser cette tâche finale, les élèves doivent, dans un premier temps, mémoriser un vocabulaire spécialisé et, dans un second temps, réutiliser ce vocabulaire dans un texte organisé sous la forme d'un article de presse.

2.2.3. Le niveau

À ce stade de leur apprentissage de l'espagnol L2, les apprenants ont au minimum le niveau A2, ce qui signifie qu'ils peuvent « écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que "et", "mais" et "parce que" ». Au mieux, ils ont atteint le niveau B1 et ils peuvent « écrire des textes suivis non complexes sur une gamme de sujets variés dans un domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. »

2.2.4. Les compétences

L'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire spécialisé est donc une étape intermédiaire et un passage obligé qui permet de réaliser la tâche finale. C'est un outil, pas un objectif. Il ne s'agit pas d'apprendre par cœur des mots de vocabulaire pour le plaisir de les réciter. Il s'agit de se donner les moyens techniques en quelque sorte de faire le portrait d'un enfant mineur, de le présenter, de parler de sa famille, de raconter son travail à la mine et à l'école, de parler de ses loisirs et de ses aspirations. Pour cela, les élèves n'ont pas besoin que de mots. Ils ont aussi besoin de structures syntaxiques, de compétences grammaticales, de la maîtrise de la conjugaison, de tournures idiomatiques, etc. S'ils maîtrisent ces compétences au point qu'elles sont devenues presque des automatismes, les apprenants peuvent se concentrer sur ce qu'ils veulent dire et ne pas rester paralysés par le manque de ressources lexicales et grammaticales (cf. 1.2.2.5.). Cette expertise évitera peut-être aux apprenants de consulter rapidement un dictionnaire ou d'avoir recours à un traducteur en ligne qui leur dicteront le premier équivalent venu à un mot isolé de son contexte.

2.3. LES DOCUMENTS

2.3.1. Authenticité

Les apprenants trouvent le vocabulaire spécialisé dont ils ont besoin dans les six documents qu'ils étudient. Cinq de ces documents sont authentiques en ce sens qu'ils sont destinés au départ à des locuteurs natifs hispanophones et qu'ils sont utilisés tels quels en classe. Ces destinataires sont d'abord les lecteurs de l'article d'Ander Izagirre *Los mineritos olvidados de Bolivia* paru le 24 octobre 2010 dans le

supplément dominical du journal *ABC* (Izagirre, 2010/2), article dont nous avons extrait sans les modifier les portraits des jeunes mineurs et les notices biographiques explicatives qui s’y rapportent. Ce sont ensuite les auditeurs de l’émission consacrée à Basilio Vargas, *Minerito boliviano*, diffusée par la radio de l’ONG équatorienne Asociación Radialistas (Radialistas, 2005). Ce sont encore les internautes qui regardent sur You tube la vidéo *La historia de Éric* (Red latinoamericana contra el trabajo infantil, 2013). Ce sont enfin les amateurs de la *Nouvelle Chanson chilienne* qui écoutent les paroles de la *Canción del minero*. Écrite par Víctor Jara en 1961, elle est interprétée par le groupe folklorique chilien Cuncumén pour rendre hommage aux trente-trois mineurs chiliens qui, en 2010, restèrent prisonniers au fond de la mine de San José pendant soixante-dix jours.

Accessoirement, pour le contraste, nous avons aussi visionné sur You tube la chanson *Hi Ho* – version en castillan – des sept nains du film *Blancanieves y los siete Enanitos* de Disney (1937) dont le scénario est à mille lieues de la réalité⁸.

Le premier document était un article de presse qui vulgarisait une publication universitaire du même auteur, le grand reporter Ander Izagirre. Cette publication est notre sixième document. Il n’est pas authentique au sens strict du terme : nous avons supprimé plusieurs passages parce que le texte intégral était très long et qu’il abordait d’autres questions que celle de la jeune mineuse⁹ Abigaíl. On n’a gardé que les passages qui la concernent et qui racontent son quotidien. Rien n’a été ajouté ou modifié par ailleurs : c’est donc un document didactisé *a minima*. Ses destinataires sont les abonnés et les lecteurs du numéro 660 de janvier-février 2010 de la revue bimestrielle *Nuestro tiempo* de l’Universidad de Navarra (Izagirre, 2010/1).

2.3.2. Variété

Ces documents sont aussi variés que possible puisque le premier est une série de portraits accompagnés d’une courte notice biographique ; le deuxième est un enregistrement audio ; le troisième est une animation graphique commentée par une voix off ; le quatrième est un texte illustré par la photo d’une jeune fille ; le cinquième est une chanson ; le sixième est un article de presse et on a ajouté un

⁸ Grâce à cette chanson entraînante, des élèves ont mémorisé instantanément l’expression pittoresque : *Cavar de sol a sol*.

⁹ Ce mot est un hapax (Goncourt, 1891, tome 5, p. 47, mercredi 7 août 1872).

extrait chanté d'un dessin animé. Nous avons donc au total deux documents audio, un document graphique animé, un dessin animé, des documents photographiques et des documents écrits.

2.3.3. Vocabulaire contextualisé

Dans ces documents, les lycéens puisent le vocabulaire utile à la réalisation de la tâche finale. Sa mémorisation est facilitée par le fait que les mots apparaissent dans leur contexte, dans des phrases, et non pas sous la forme de listes de substantifs, d'adjectifs, de verbes et d'expressions idiomatiques classés alphabétiquement sur le thème de la mine. La mémorisation est d'autant plus solide que le vocabulaire essentiel se retrouve à plusieurs reprises dans les différents documents et qu'il est présenté alternativement sous ses formes écrite, sonore et visuelle (cf. 1.2.5.1.).

2.3.4. Impact émotionnel

La vie misérable de ces jeunes gens suscite chez les apprenants des émotions qui ont un impact sur la mémorisation du vocabulaire et des structures grammaticales (cf. 1.3.2.2.). En effet, les passages suivants ne sont pas neutres affectivement : « *Abigaíl tarda dos horas en caminar hasta el fondo de la galería y sacar una vagoneta* », « *Por este trabajo de doce o catorce horas diarias, la cooperativa le pagaba 20 pesos diarios (2 euros)* », « *Desde hace varios meses, Abigaíl trabaja gratis* » et il est difficile d'y rester indifférent. Certains élèves n'arrivaient pas à croire que ces textes reflétaient la réalité. Il a fallu leur montrer deux courts extraits de deux vidéo-reportages où Abigaíl (Fuente, 2013) et Basilio (Davidson & Ladkani, 2005) apparaissaient pour qu'ils en soient convaincus. Un élève, Titouan, a alors réagi violemment en s'écriant : « Dans ce cas-là, vaut mieux se suicider ! » Comme les amorces des phrases qui permettent aux apprenants d'exprimer leurs sentiments n'étaient pas disponibles, l'enseignant leur a fourni les formules : *Me choca que...*, *Me extraña que...*, *Me da pena que...* Et pour qu'ils emploient convenablement le subjonctif présent, il a aussi jugé utile de rafraîchir leur mémoire sur la conjugaison de ce temps.

2.3.5. Identification

A part Éric qui est un personnage fictionnel de la vidéo diffusée sur You tube, les protagonistes des documents sont des personnes réelles, des adolescents qui ont à peu près l'âge des apprenants. Ils ont onze ans, douze ans, seize ans. Des photos leur donnent une existence tangible, une personnalité, un visage. Ils ont un prénom, un nom : Efraín Espinosa, Lourdes Condori, Yessica Condori, etc. De plus, ces enfants sont nos contemporains : les documents ont été publiés en 2005, 2010 et 2013.

2.3.6. Partager

Ces enfants sont loin d'être dans la situation de nos élèves: ils vivent en Bolivie, en haute altitude, ils parlent espagnol, ils sont des Indiens pauvres, exploités et marginalisés, leur situation familiale est précaire. Mais ces documents ont une telle charge émotionnelle que les informations qu'ils véhiculent et, par la même occasion, les éléments lexicaux et grammaticaux qui les composent peuvent s'imprimer durablement dans la mémoire affective des apprenants, un peu comme s'ils avaient vécu cette expérience par procuration. Ainsi, ils ont été impressionnés par l'interprétation funèbre de la chanson de Víctor Jara par le *Conjunto Cuncumén*. Ils ont tout de suite imaginé que c'étaient des mineurs qui travaillaient et qui chantaient *a capella* au fond d'une mine. Pour les élèves, l'écho, les bruits sourds, les paroles répétitives, les voix lasses évoquaient la monotonie, la pénibilité du travail des mineurs qui creusaient une galerie avec leurs pics. À ce titre, il aurait été intéressant de visiter *La Mine bleue* de Noyant-la-Gravoyère (La Mine bleue, s.d.), à une cinquantaine de kilomètres d'Angers. Les lycéens seraient descendus dans les galeries à 126 mètres de profondeur et, dans cet espace confiné similaire à celui évoqué dans ces documents, ils auraient sans doute ressenti les mêmes sentiments que les enfants boliviens, un peu comme s'ils avaient vécu dans les mêmes conditions (cf. 1.3.3.5.).

2.4. LES GRILLES ET LES CARTES-MÉMOIRES DE VOCABULAIRE

2.4.1. Des phrases simples

Dès qu'ils ont fini d'étudier chacun des documents sur les mineurs, les élèves en extraient les éléments lexicaux et syntaxiques qui leur paraissent utiles pour mener à bien la tâche finale. Ils composent avec ces éléments des phrases simples en espagnol (cf. 1.1.1.13). Avec un traitement de texte, ils les auraient écrites à l'encre bleue, par exemple, dans les cases de gauche d'une grille et, à l'encre noire par exemple, dans les cases de droite, ils auraient écrit la traduction ou l'équivalent français de ces phrases (les cases sont de même dimension). Il est aussi possible de les écrire sur le recto et le verso de fiches de bristol. C'est la solution que nous avons adoptée faute d'avoir accès à la salle informatique.

2.4.2. Des grilles, des cartes-mémoires

Lorsque la grille est complète, les élèves mettent en commun leurs phrases avec quelques camarades ou en classe plénière, et ils les corrigent avec l'aide éventuelle de l'enseignant. A la maison, ils les apprennent en cachant alternativement chacune des deux moitiés de la grille et en les récitant à voix haute de préférence : c'est le procédé qu'on appelle la boucle articulatoire (cf. 1.1.2.2.). Ils peuvent aussi se fabriquer très rapidement des cartes-mémoires avec des bostols ou en découpant la grille en bandes horizontales et en collant dos à dos les deux cases espagnol-français. L'apprentissage se fera de la même façon qu'avec la grille. Ces cartes-mémoires sont placées dans deux sabots. Dans le premier, on range celles qui ont été mémorisées et qui sont disponibles, et on met les autres dans le second sabot pour les revoir plus souvent, jusqu'à ce qu'elles soient acquises.

2.4.3. Le bon usage

Pour apprendre ses phrases, chacun passe en revue ses cartes-mémoires seul ou avec un camarade qui les tire au hasard. On peut aussi les partager avec quelques autres élèves ou avec la classe entière. Il serait intéressant de se livrer à des joutes de vocabulaire comme celles organisées par Ewa Rdzanek (2015) avec sa boîte à mots : la devinette, le pendu, je comprends / je ne comprends pas, etc.

2.4.4. Correctifs

A l'usage, nous nous sommes rendu compte qu'il est judicieux d'ajouter entre crochets les verbes à l'infinitif suivi de leur irrégularité si elle est modélisée (ex. : [soler o>ue]) ou suivi d'un astérisque si elle est particulière (ex. : [estar*, tener*]). Cela facilite le réemploi de ces phrases dans un contexte différent en alertant les élèves sur la conjugaison irrégulière de ces verbes et en leur fournissant la forme neutre du verbe, qui peut ensuite prendre les marques de tous les temps et de toutes les personnes. Par contre, nous avons renoncé à demander d'illustrer les phrases. Pour de nombreux mots, de nombreuses phrases, il est chronophage et difficile voire impossible de trouver des dessins ou des images explicites (cf. 1.2.3.3.) et, sur Internet, les images qui conviennent ne sont pas toujours libres de droit. Pour compenser l'absence d'image réelle, les élèves peuvent se faire des images mentales et visualiser les scènes évoquées par les mots (cf. 1.2.3.2.).

2.4.5. Modèle de grille

Un début de grille portant sur le vocabulaire de *La historia de Éric* a été présenté de cette façon (nous avons ajouté les verbes à l'infinitif entre crochets) :

Éric trabaja en una mina. [trabajar]	Éric travaille dans / une mine.
Éric tiene tres hermanos. [tener*]	Éric a trois frères.
Éric suele estar muy cansado. [soler o>ue] [estar*]	Éric a l'habitude d'être très fatigué.

2.4.6. Mise en pratique

Les élèves ont d'abord voulu faire des cartes-mémoires avec des mots isolés, sans critères de choix. Il a fallu leur rappeler qu'ils ne devaient retenir que les mots susceptibles d'être utiles pour réaliser la tâche finale et qu'il était tout aussi facile de mémoriser une courte phrase qu'un seul mot. Plutôt que de faire trois fiches sur « *trabajar* > *travailler*, *una mina* > *une mine*, *abandonar* > *abandonner* », il était plus économique en terme de mémoire de fabriquer la phrase simple suivante : « *Éric trabaja en una mina abandonada* ». Les mots « *mina* » et « *abandonada* » sont faciles à se rappeler car ils sont transparents et la phrase fournit de plus les accords du verbe avec le sujet, de l'adjectif avec le nom, et la préposition *en*.

2.4.7. Classement des mots

Par ailleurs, au fur et à mesure que les élèves progressent dans l'étude d'autres documents, ils découvrent des mots nouveaux qui ont une signification très proche de celle d'un mot qu'ils connaissent déjà. Il n'est pas nécessaire de faire une carte-mémoire pour chacun d'eux : il suffit de les faire figurer sur la fiche du mot connu, à côté du terme générique. Par exemple, au substantif *una mina*, on peut ajouter les substantifs de sens voisin : *una galería*, *un túnel*, *un socavón*, et même *el subsuelo*, *las entrañas de la tierra*. Ces presque-synonymes, qui peuvent se substituer à *una mina* dans la phrase initiale *Éric trabaja en una mina*, enrichissent le vocabulaire de l'apprenant et ils améliorent sa production orale et écrite mais il est entendu qu'ils ne sont pas à retenir en priorité. On l'a vu dans la partie théorique (cf. 1.1.1.4.) : il est plus utile de mémoriser d'abord les mots qui appartiennent au vocabulaire de base et, si ces mots sont transparents (cf. 1.1.1.8.), ils ont l'avantage d'être par nature faciles à mémoriser.

2.4.8. Une lecture fine

Après avoir répondu à des questions de compréhension orale ou écrite, les apprenants ne peuvent pas se contenter de mettre dans la grille les mots nécessaires à la compréhension globale des documents. Seule une lecture attentive permet de dégager les éléments qui seront pertinents pour réaliser la tâche finale, ce qui améliore du même coup la compréhension de ces documents. Si on veut montrer qu'Abigaíl vit dans une cabane, on retiendra : « *una caseta de adobe* », « *de seis*

metros por dos y medio », « *sin ventana* », « *cubierto por una chapa de cinc agujereada* », etc. À propos d'adobe, les élèves ont découvert la notion culturelle de « *brique d'argile et de paille séchée au soleil* ». Des élèves l'ont rapprochée de celle du torchis, montrant ainsi que le mot était compris. Par la même occasion, les élèves ont aussi appris que, faute de mot pour traduire *adobe*, la langue française a emprunté le vocable à l'espagnol qui l'avait emprunté à l'arabe... Ces éléments lexicaux ne seraient plus pertinents si on voulait montrer qu'Abigaíl est courageuse : on choisirait alors d'autres passages.

2.4.9. Compréhension et traduction

La traduction de ces phrases simples s'avère parfois difficile pour les apprenants. Elle n'est pas un objectif en soi, rappelons-le, mais elle a l'avantage d'élucider certains passages. En faisant sa grille, une élève, Léa, s'est aperçue que la phrase : « *Trabaja doce horas nocturnas* » ne signifie pas qu'elle travaille à minuit, à " douze heures de la nuit " mais qu'elle travaille la nuit pendant douze heures. Par suite, cette même élève a rectifié une autre de ses erreurs de compréhension : quand Abigaíl entre dans la mine « *a las ocho* », ce n'est pas à huit heures du matin mais à huit heures du soir, à vingt heures. La fabrication de cette carte-mémoire lui a permis de se rendre compte qu'elle n'avait pas bien compris l'article, et qu'une traduction n'est pas un copier-coller.

2.4.10. Polysémie

La traduction est difficile aussi lorsque des mots sont polysémiques. Par exemple, dans le document sur Abigaíl (Izagirre, 2010/1), une élève, Laurie, a traduit par *jusqu'à* la préposition *hasta* qui apparaissait dans la phrase « *Tarda dos horas en caminar hasta el fondo de la mina* ». Ici, la préposition marque le lieu final. Plus loin, elle réapparaissait dans la phrase suivante : « *No suele terminar hasta las ocho de la mañana* » et l'élève trouvait que cela n'avait pas de sens. En effet, la préposition *hasta* employée avec la négation *no* indique le temps final et elle se traduit par : *pas avant*. Dans ces deux cas, comme on l'a vu dans la partie théorique (cf. 1.1.1.11.), c'est le contexte qui permet de savoir ce que signifie *hasta*.

2.4.11. Le contexte

D'autres mots espagnols n'ont pas de traduction française, ils n'ont que des équivalents plus ou moins approximatifs. La phrase « *Éric suele estar muy cansado* » se traduira fidèlement par : « *Éric a l'habitude d'être très fatigué* » bien qu'on dise plutôt en français : « *Il est d'habitude très fatigué* » ou qu'on tourne la phrase avec les adverbes *souvent, en général*. Alors, ce ne sont plus les mots qui sont traduits mais l'idée, et cette compétence n'est acquise que par les apprenants qui pensent directement en L2, sans passer par la L1 (cf. 1.2.4.5.). Les élèves doivent donc comprendre que la mémorisation du vocabulaire n'est pas une opération mécanique. Elle demande de la réflexion. Elle ne porte pas sur des mots isolés hors de tout contexte mais sur des unités lexicales et syntaxiques qui interagissent entre elles (cf. 1.1.1.3).

2.4.12. Des phrases enrichies

Lorsque les élèves ont en mémoire un certain nombre de phrases simples, ils peuvent consacrer toute leur énergie mentale (cf. 1.1.2.3.) à les réemployer de plusieurs façons dans la perspective de la tâche finale. Au minimum, en les juxtaposant, ils produisent un texte pas très original mais qui a l'immense qualité d'être rédigé dans une langue acceptable. S'ils sont plus expérimentés, ils inséreront dans leurs phrases simples des éléments lexicaux prélevés dans d'autres phrases qu'ils auront en mémoire. Ils enrichiront ainsi leur style et ils développeront leur pensée. Dans le reportage audio *Minerito boliviano* de l'ONG Radialistas, la phrase simple : « *Basilio empuja carros* » peut être enrichie avec les unités lexicales suivantes qui s'entendent ailleurs dans la bande sonore : « *desde el fondo de la mina / del Cerro Rico de Potosí / con mineral / de plata y estaño* ».

2.5. DES CARTES-MÉMOIRES INTERACTIVES : LES QUIZLETS

2.5.1. Les quizlets

Les cartes-mémoires sur papier peuvent être remplacées avec beaucoup de facilité par des cartes-mémoires interactives grâce à un site Internet : Quizlet. Il faut pour cela que les élèves disposent d'une connexion, d'un ordinateur, d'une tablette ou d'un smartphone, ce qui n'est pas le cas de tout le monde, au moins dans mes

classes. Il faut ensuite que les apprenants ne soient pas des consommateurs qui profitent des listes de vocabulaire des autres contributeurs. Ils doivent être les producteurs de leur propre réserve de vocabulaire qu'ils se constitueront en étudiant des documents particuliers en vue de la réalisation d'une tâche finale bien précise. Les listes quizlets sont donc personnalisées en ce sens que chaque élève s'en construit une selon ses besoins, même s'il la partage ensuite avec ses camarades de classe qui ont des besoins similaires. Au final, l'enseignant valide la production de la classe entière pour éviter que des phrases erronées soient enregistrées et mémorisées (cf. 1.2.5.2.).

2.5.2. Lire, écrire, écouter, regarder

Quizlet offre la possibilité d'écrire non seulement des mots mais aussi des phrases en espagnol¹⁰ ainsi que leur traduction française, comme sur une carte-mémoire papier. De plus, à la demande dans la version gratuite, un synthétiseur vocal – une voix féminine en l'occurrence – lit ces phrases comme le ferait un locuteur natif. Cette technologie est très performante puisque même les intonations interrogatives et exclamatives sont reproduites. Les apprenants ont ainsi le double avantage de lire leur message dans un style correct et de l'écouter en même temps dans une langue exemplaire qu'ils peuvent imiter à haute voix. De plus des images – en nombre limité dans la version gratuite de Quizlet – peuvent illustrer ces phrases. Au final, cette application sollicite toutes les formes de mémoire en incitant les élèves à créer des phrases, à les écrire, à les lire, à les visualiser, à les écouter et à les répéter. Une fois assimilées, ces phrases seront les matériaux de base qui serviront à mener à bien la tâche finale, au prix de quelques ajustements comme les accords ou la conjugaison, l'emploi et la concordance des temps.

2.5.3. Rythme de présentation

Des fonctionnalités supplémentaires gèrent le rythme de présentation (cf. 1.2.6.4.) des phrases à mémoriser selon qu'elles sont plus ou moins sues, ou elles proposent des exercices pour renforcer leur mémorisation ou encore des tests pour faire le bilan des acquis. Ces activités plutôt ludiques ne doivent pas faire

¹⁰ Le site Quizlet propose en ligne les caractères spéciaux espagnols.

oublier que leur finalité ultime est la production d'un document en L2 aussi proche que possible d'un document authentique.

2.5.4. En salle d'informatique

A partir des cartes-mémoires sur papier de mes élèves, j'ai créé des listes de vocabulaire sur le site Quizlet. Avant les vacances de printemps, pour qu'ils se familiarisent avec toutes les fonctionnalités de ce nouvel outil, les élèves de mes deux classes de seconde ont eu accès à la salle d'informatique pendant une heure, en demi-effectif, c'est-à-dire par groupes de quinze-seize élèves. Pendant leurs vacances, ils ont ainsi pu s'exercer.

2.5.5. Onglets Apprendre et Associer

Ils devaient apprendre le vocabulaire en utilisant les différents types d'activités proposés par le site. Avec l'onglet *Apprendre*, les élèves lisent une phrase en espagnol puis ils choisissent la traduction française parmi quatre items. S'ils ont fait le bon choix, ils peuvent relire et écouter la paire de phrases espagnole et française. Dans le cas contraire, Quizlet leur indique non seulement ce que signifie leur choix en espagnol mais il leur donne aussi la bonne réponse qu'ils peuvent lire et écouter comme précédemment. Nous avons conseillé aux élèves de répéter ces phrases mentalement ou à mi-voix – nous étions en classe – pour mieux les mémoriser. Les phrases n'apparaissent pas dans le même ordre ni sur le même rythme. Si une phrase est mémorisée sans erreur, elle reviendra moins souvent qu'une autre qui serait source d'erreurs. Cette répétition sélective des phrases est essentielle pour assurer la mémorisation du maximum de phrases et pour éviter que certaines soient oubliées. Un cadran indique le pourcentage de paires de phrases vues, connues et maîtrisées par chacun, ce qui provoque une émulation générale et un stress bénéfique (cf. 1.3.2.1.).

L'onglet *Associer* est complémentaire de l'activité *Apprendre*. Il présente sur l'écran des cadres qui contiennent des phrases en espagnol et des phrases en français. Pour les apprenants, l'activité consiste à superposer le plus vite possible les cadres qui se correspondent. Ce jeu a remporté un franc succès car il a donné à chacun l'envie de se surpasser pour remporter la compétition.

2.5.6. Onglet Écrire

Avec l'onglet *Écrire*, les élèves lisent une des phrases françaises produites par les élèves de la classe et que l'enseignant a mises sur le site, et ils écrivent sa traduction en espagnol. Si les deux phrases française et espagnole coïncident exactement, les élèves peuvent la relire et l'écouter. Sinon, deux possibilités. Soit Quizlet signale les erreurs en rouge, il donne la correction en vert et les élèves peuvent écouter les deux phrases comme précédemment. Soit Quizlet signale que la traduction est incorrecte, il donne la traduction correcte sans préciser où se trouve l'erreur et l'élève doit recopier cette phrase. L'exercice n'est pas aussi simple qu'il le paraît pour certains élèves qui ne "voient" pas leurs erreurs, les accents et les doubles consonnes notamment (cf. 1.2.2.5.).

Cette application a un petit inconvénient en ce sens qu'elle n'est pas d'une rigueur absolue : l'absence d'une majuscule ou d'un point, que les élèves considèrent souvent comme accessoire, n'entraîne pas le rejet de la traduction. Pourtant, dans la tâche finale, à savoir la rédaction d'un article de presse, ils sont impératifs. On peut cependant tirer avantage de l'inflexibilité de ce programme informatique. Ainsi, « *Il est le premier à se lever* » se traduit fidèlement par : « *Es el primero en levantarse* », mais des élèves ont écrit : « *Es el primero que se levanta* ». Lorsqu'ils ont proposé cette traduction analogique, que Quizlet l'a refusée et qu'ils s'en sont plaints auprès de leur professeur, ils ont démontré qu'ils avaient compris le sens littéral de la phrase à traduire et qu'ils possédaient de plus un répertoire de synonymes et d'analogies pour exprimer la même idée.

2.5.7. Onglet Dictée

Avec l'onglet *Dictée*, les apprenants écoutent une phrase produite par un de leurs camarades et mise sur le site par l'enseignant. Elle leur est dictée en espagnol, et ils l'écrivent. La correction se fait comme précédemment ou les mots sont épelés et on peut réécouter la phrase si elle est correcte. Sinon, on ne passe pas à l'étape suivante.

2.5.8. Bilan

Par rapport aux cartes-mémoires sur papier, ces trois activités – il y en a beaucoup d'autres – ont toutes l'avantage de donner aux apprenants l'occasion d'entendre parler espagnol. Pour ceux qui ont une mémoire plutôt auditive, c'est un véritable atout. De plus, les apprenants apprennent le vocabulaire de manière autonome, à la maison par exemple, puisque qu'ils s'auto-corrigent avec Quizlet (cf. 1.2.6.8.). En cas de phrases litigieuses, nous venons de le voir, l'avis de l'enseignant est cependant parfois le bienvenu. Les élèves ont privilégié les activités *Associer* et *Écrire* et, dans une moindre mesure, l'activité *Dictée* afin de progresser à l'écrit en vue de la tâche finale.

2.6. TEST INTERMÉDIAIRE

2.6.1. Le test

Au retour des vacances de printemps, mes élèves de seconde (28 élèves sur 33 et 23 élèves sur 29 dans mes deux classes) ont passé un test écrit de vocabulaire portant sur les phrases qu'ils avaient mémorisées grâce à l'application Quizlet ou à leurs cartes-mémoires papier. Sur table, en cinquante-cinq minutes, ils avaient à traduire en espagnol cent cinquante items et ils devaient en traduire le plus grand nombre possible. Ils n'étaient pas obligés d'utiliser les mêmes mots que sur les cartes-mémoires. Il suffisait qu'ils expriment la même idée. L'objectif intermédiaire était qu'ils aient suffisamment de vocabulaire pour réaliser la tâche finale.

2.6.2. Premier enseignement

Premier enseignement : le vocabulaire le mieux retenu est celui du document *La historia de Éric*. Comment expliquer ce résultat ? C'est peut-être l'effet primauté (cf. 1.1.2.5.) car c'est le premier document que les lycéens avaient étudié et ils l'ont révisé plus souvent que les autres. Ensuite, ce document réunit les textes des sous-titres, les images des dessins graphiques et la voix qui lit les sous-titres. On peut penser que cette présentation diversifiée du message a facilité sa mémorisation (cf. 1.2.5.1.). Enfin, ce document avait fait l'objet d'un jeu de rôle (cf. 1.3.2.4.). Par deux, les élèves avaient préparé la mise en scène d'une interview entre un journaliste et un enfant qui travaille dans une mine. Ils avaient écrit le dialogue et ils

s'étaient entraînés à le dire avec expressivité (cf.1.3.2.5.), ils avaient imaginé le jeu des deux interlocuteurs. Une partie des élèves de chaque classe avaient ensuite joué la scène devant leurs camarades et leur professeur.

2.6.3. Deuxième enseignement

Deuxième enseignement : treize élèves ont traduit sans erreur plus de cent phrases et, parmi eux, cinq élèves ont traduit les cent cinquante phrases et ils n'ont commis que quelques petites erreurs. On peut penser qu'ils ont le vocabulaire nécessaire pour réaliser la tâche finale. Trente élèves ont traduit sans erreur entre cinquante-cinq et cent phrases. Ils ne pourront sans doute pas dire tout ce qu'ils veulent et ils devront composer avec le vocabulaire restreint dont ils disposent. Huit élèves ont traduit sans erreur moins de quarante phrases¹¹. Certains ont admis qu'ils n'avaient pas travaillé et, parmi eux, un élève n'a traduit correctement que trois phrases ! Lors de l'élaboration de la carte heuristique en classe plénière, ces élèves avaient encore une chance d'acquérir le vocabulaire dont ils allaient avoir besoin pour rédiger leur article.

2.7. LA CARTE HEURISTIQUE

2.7.1. Élaboration

Au cours d'une séance, par groupes de trois ou quatre, les élèves ont ensuite élaboré leur carte heuristique. D'une photo centrale représentant deux mineurs partaient sept branches principales illustrées par des icônes : l'identité, le physique, la maison, la famille, le travail, les études, les goûts et les rêves. Les ramifications secondaires reprenaient des phrases – non des mots – extraites des différents documents qui pouvaient servir à réaliser la tâche finale. Il s'agissait d'organiser par thématiques les phrases que chacun avait retenues dans les différents documents (cf. 1.1.2.8.). Bien que les élèves aient tout le vocabulaire dont ils avaient besoin pour traiter le sujet, certains demandaient des mots supplémentaires pour dire ce qu'ils voulaient. Ainsi, une élève, Zoé, a demandé à l'enseignant comment on disait « femme de ménage ». Or, la notice biographique du portrait d'Anastasia Arillo (Izagirre, 2010/2) fournit une phrase qui exprime cette idée et qui figurait parmi les

¹¹ Aucun élève n'a eu entre quarante et cinquante-cinq phrases acceptables.

phrases des cartes-mémoires : « *Trabaja como sirvienta en una casa potosina* ». L'enseignant lui a répondu qu'elle pouvait s'arranger avec le vocabulaire qu'elle connaissait et elle a fini par trouver la réponse.

2.7.2. Transcription de deux cartes heuristiques

Ci-dessous, la transcription des cartes heuristiques de deux groupes d'élèves, celui de Lola et celui de Clémence. Les textes sont reproduits fidèlement, sans aucune correction (orthographe, accents, majuscules / minuscules, ponctuation). La disposition de l'arborescence avec ses sept branches et ses ramifications n'a pas été reproduite.

Cartes heuristiques du groupe de Lola

(dressées sans document et non corrigées).

- 1 Identidad:** Se llama Éric.
Tiene nueve años.
Es boliviano.
Es minero.
- 2 Físico:** En la escuela, está muy cansado.
Todas las noches, entra en una de las minas más peligrosas del mundo.
- 3 Casa:** Vive en una casa de madera.
Vive en una caseta en Potosí.
Vive en una caseta de adobe
- 4 Familia:** Es el mayor de sus hermanos
Tiene tres hermanos y una hermana.
Es hijo de minero.
Algunos de sus hermanos son también mineros.
Es huérfano.
Su madre está muerta.
- 5 Trabajo:** En la mina, golpea la piedra con pequeñas herramientas.
Saca / Carga escombros.
Trabaja como guarda en la mina
- 6 Estudios:** Le gustaría ser bachiller
Quisiera ser abogado.
Quisiera estudiar para ser médico.
De mayor, le gustaría ser policía para agarrar a los criminales.
- 7 Gustos y sueños** Va a la mina a pie por un camino apenas iluminado.
Cuando se levanta, aún no ha salido el sol.

et du groupe de Clémence

- 1** Se llama Éric.
Tiene nueve años.
Se llama Efraín.
Es boliviano.
Es hijo de minero.
Se llama Abigaíl
Tiene catorce años
Es boliviana.
Se llama Lourdes
Tiene doce años
- 2** Empuja una vagoneta durante 12 horas.
Empuja toda la noche una vagoneta que pesa 300 y 400 kilos.
- 3** Eric vive en una casa de madera.
Vive en Bolivia, vive en el Cerro Rico en Potosí.
Vive en una caseta de adobe.
- 4** Eric tiene 3 hermanos y 1 hermana.
Su padre está muerto.
Tiene un hermano de 2 años
Tiene una hermana de 23 años.
Tiene 6 hermanos.
- 5** Eric trabaja en una mina abandonada, oscura, ruidosa, estrecha, peligrosa. En la mina, golpea la piedra con pequeñas herramientas.
Efraín trabaja en una mina desde hace un año.
Todas las noches, entra en una de las minas más peligrosas del mundo.
- 6** Eric va a la escuela por la tarde. No es el único minerito en ir a la escuela.
Va al colegio algunas tardes.
- 7** Carmen, le gustaría ser profesora de educación física.
Gusta hojear libros de Disney.
Le gustaría estudiar para ser médico.
Maritza, le gustaría ser policía para agarrar a los criminales.

2.7.3. Une toile d'araignée

Se limiter aux phrases qu'on connaît bien est la seule démarche (cf. 2.4.11. et 2.5.6.) qui soit productive à long terme. Elle évite d'abord que l'élève se croie obligé, pour s'exprimer, de mémoriser les traductions espagnoles de tous les mots français qu'il connaît. Une tâche impossible étant donné le nombre de mots qu'un Français natif connaît, qui est sans commune mesure avec celui des mots d'une langue étrangère qu'il peut aussi connaître. Il doit apprendre à s'exprimer d'une façon ou d'une autre, avec une plus grande économie de mots. Ensuite, elle lui évite d'avoir systématiquement recours à des dictionnaires lorsqu'il lui manque un mot, puis un autre et un autre encore. Le dictionnaire propose des mots hors contexte. Pour traduire *femme de ménage*, on trouve dans différents ouvrages : « *ama de llaves, criada, señora de la limpieza, aseedora, limpiadora, asistenta* ». L'élève prend souvent le premier mot venu sans se soucier de savoir s'il convient ou pas. Et, comme il ne prend pas le temps de le mémoriser, il devra le rechercher s'il en a de nouveau besoin. Par contre, ce recours exclusif aux phrases mémorisées fournit à l'apprenant non seulement un mot mais aussi une structure syntaxique correcte qu'il peut réutiliser sans crainte d'erreur. Enfin elle l'habitue à penser directement à l'aide des phrases espagnoles qu'il a déjà mémorisées, sans passer par sa langue natale (cf. 1.2.4.5.). La carte heuristique est donc un excellent moyen de mobiliser les connaissances acquises car chaque mot ou chaque phrase qu'on y introduit active tout le vocabulaire passif, de même qu'un insecte qui se prend dans une toile d'araignée en ébranle tous les fils et tous les nœuds (cf. 1.1.2.7.).

2.7.4. Des phrases complexes

Les phrases simples mémorisées peuvent être coordonnées ou subordonnées par des connecteurs logiques ou temporels. Les phrases complexes obtenues demandent une plus grande expertise car leur construction implique parfois des modifications syntaxiques importantes. Ainsi, deux phrases simples de la grille que nous avons donnée en exemple peuvent se subordonner sans difficulté avec la conjonction *porque* : « *Éric suele estar muy cansado porque trabaja en una mina* ». Deux autres phrases simples : « *Abigaíl tiene miedo* » et « *Su hermano puede morir de hambre* » donnent la phrase complexe : « *Abigaíl tiene miedo de que su hermano muera de hambre* ». Cette transformation est plus délicate car l'emploi du subjonctif

présent dans la subordonnée complétive n'est pas évident pour des élèves qui ne le reconnaîtraient même pas en français : « *Abigaíl a peur que son frère [*meurt ? / meure ?] de faim* ».

2.7.5. Une pensée complexe

La construction de phrases complexes à partir de phrases simples implique que l'apprenant s'investisse et qu'il établisse des liens entre des éléments disséminés dans les documents. On peut énumérer tout ce que fait Abigaíl dans une journée (travail à la mine de 20 heures à 8 ou 10 heures, petit déjeuner et repas à la cantine de la coopérative, devoirs scolaires, assistance au cours l'après-midi) sans se demander quand elle dort. On peut ne pas faire de rapport entre les dimensions de sa cabane (six mètres sur deux et demi) et le nombre de personnes qui y vivent (trois maintenant et cinq autrefois). On peut relever ce qu'elle mange chez elle (du riz, des pommes de terre et du maïs bouilli) et à la cantine (une purée de légumes) sans s'interroger sur les carences de son alimentation. L'articulation des phrases simples en phrases complexes est donc l'aboutissement de l'acquisition d'un vocabulaire et elle débouche sur l'expression d'une pensée complexe et de contenus restés implicites, bien différente de la répétition mécanique de phrases indépendantes.

2.7.6. Des notions culturelles

Les mots du vocabulaire sont parfois des portes qui s'ouvrent sur des notions culturelles. Nous l'avons déjà vu avec le mot *adobe* (cf. 2.4.8.). Dans le document *Mineritos* (Izagirre, 2010/1), on découvre un autre mot, « *papas* », que la langue espagnole – et plus précisément le castillan – a emprunté au quechua pour créer le néologisme « *patatas* » en l'agglomérant avec le mot arawak « *batata* » qui désigne la patate douce (C.N.T.R.L. s.d.). Le français a emprunté à son tour le mot espagnol pour nommer familièrement ce nouveau légume venu du Nouveau Monde : la pomme de terre. Ces notions touchent à la colonisation de l'Amérique, à l'origine et à la diffusion des denrées alimentaires, aux emprunts lexicaux communs à plusieurs langues, au pluralisme linguistique du monde hispanophone et même de l'Espagne. Une phrase figurant dans la notice biographique d'Anastasia Arillo (Izagirre, 2010/2)

recoupe quelques-unes de ces notions culturelles : « *Hasta hace poco, era “quechuísta cerrada” y casi no hablaba castellano* ».

2.8. LA TÂCHE FINALE

2.8.1. Le sujet

A la séance suivante, les élèves ont rédigé l'article de journal de la tâche finale (cf. 2.2.2.). Ils n'avaient aucun document à leur disposition puisqu'il s'agissait avant tout d'évaluer le réemploi du vocabulaire qui leur était nécessaire pour l'écrire. Pour cette raison, nous n'avons pas insisté sur la présentation et la composition d'un article de presse. Nous leur avons simplement donné une feuille A4 horizontale avec deux cadres pour y mettre le titre et le sous-titre, la photo d'un visage d'enfant mineur avec un cadre pour la légende, et deux colonnes lignées.

2.8.2. Transcription du texte de Mathéo

Les S indiquent que les phrases sont simples et les C qu'elles sont complexes.

Los mineritos de Bolivia.

La vida de María.

María Sanchez Garcia

C – María es una chica de doce años que vive con su madre y su hermanito de dos años en un pequeño pueblo al lado de las montañas.

C – Muchas personas en su pueblo trabaja en la mina porque son pobres.

C – Los chicos y las chicas también trabajan en la mina pero ganán nada.

C – Su padre murió cuando ella tiene siete años, murió en la mina de los polvos tóxicos como el arsénico.

C – Cuando trabaja en la mina, a veces, tiene miedo de morir ahogado.

C – Los hombres del pueblo van a la mina por la noche, por la mañana son las mujeres y los chicos.

C – Se levanta a las cinco de la mañana, cuando no ha salido el sol.

C – Conoce bien el camino porque a las cinco de la mañana es apenas iluminado.

C – En la mina María dice que hace mucho calor dentro de la montaña porque todo el mundo piensa que hace frío en las minas.

S – Trabaja de las seis de la mañana a las once.

C – Come por el mediodía y a las dos de la tarde va a la escuela.

C – Le gusta trabajar en la escuela y en el futuro le gustaría como hacer un buen trabajo en un buen país como la Francia.

C – Le gustaría salir de la mina un última vez por su vida porque es imposible.

C – Su madre tiene muchas deudas, no puede salir del pueblo.

C – Piensa que no hay futuro en su trabaja de minerita.

C – Ahora, María está en su pueblo y por todas las mañanas trabaja en su mina oscura, estrecha, y peligrosa.

C – Esperamos que, un día, salira de su pueblo pauvre y salira de la mina.

2.8.3. Transcription du texte de Romane

La vida de Carole.

La vida de Carole en la mina.

C – Se llama Carole y es una niña minera.

S – Tiene doce años.

S – Es boliviana.

S – Vive en Bolivie con su madre y sus hermanos.

S – Vive en una caseta de madera.

S – Tiene dos hermanos mayores y dos hermanos menores.

S – Tiene uno hermano de dieciséis y uno hermano de veinte.

S – Carole tiene una hermana de diez años y un otros hermana de seis años.

S – Su hermana de diez años trabaja como garda en una mina.

S – Carole es pequeña.

S – Tiene el pelo largo, liso y de colores negros.

S – Tiene el ojos de colores verdes.

C – No vive con su padre porque su padre está muerto.

C – Su padre era minero y está muerto a causa de la silicosis.

S – Su madre no trabaja.

S – Sus hermanos trabajaban en una mina.

S – Carole trabaja en una mina estrecha, peliggrossa, obscura y ruidosa.

S – Trabaja en la mina desde hace tres años.

S – Trabaja en la mina a las ocho en punto por la noche a las siete y media por la mañana.

C – Trabaja doce horas al día y trabaja de vez en cuando.

S – Sin embargo no trabaja el domingo.

S – Gana dos euros al día.

S – Va al trabajo a pie por un camino un poco iluminador.

C – Su hermana de seis años, no trabaja porque es muy pequeña.

S – En la escuela, Carole se queda dormido.

C – Va a la escuela por la tarde porque duerme por la mañana.

S – Trabaja un poco a la escuela y hace sus deberes rara vez.

S – Siempre, duerme en la clase.

S – Bebe alcohol con otros mineros.

S – Le gustaría ser abogada.

S – Le gusta jugar al fútbol con sus hermanos.

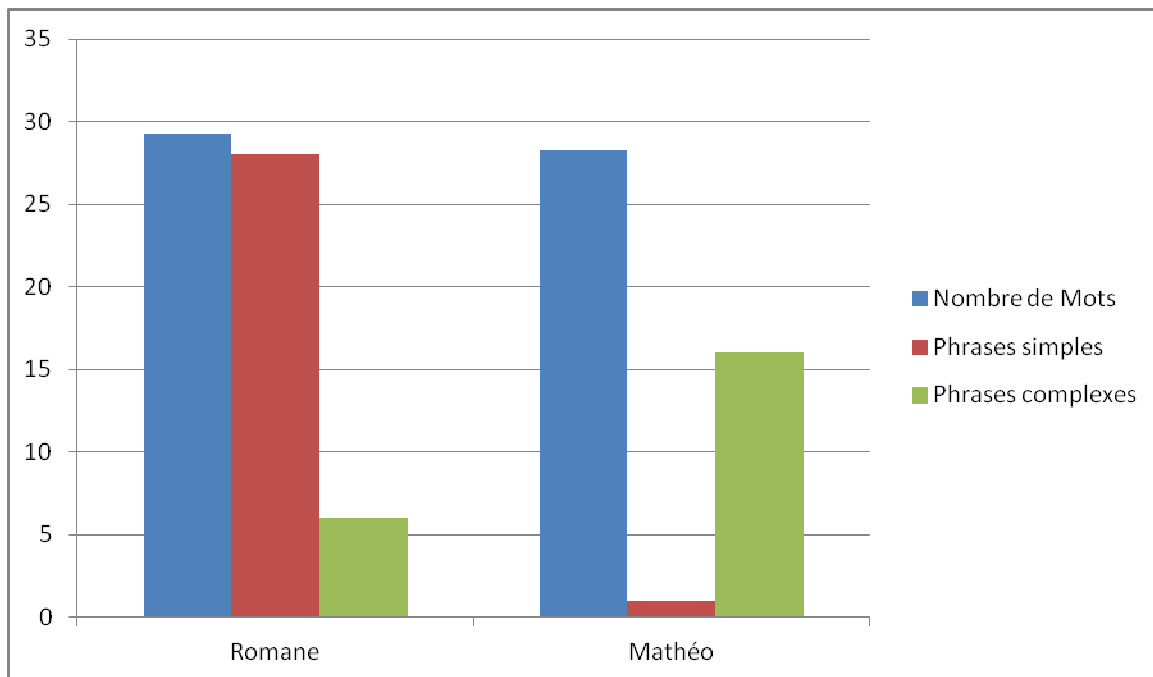
S – Le gustaría visitar Francia con su madre.

S – A menudo, piensa a su padre.

S – Carole ayuda a su madre por el exterior y interior de la caseta.

2.8.4. Graphique

Dans la première colonne du graphique ci-dessous, on indique en bleu le nombre de mots des articles de Romane et de Mathéo : 293 et 283 respectivement, convertis en 29.3 et 28.3 pour qu'ils restent dans les limites du cadre. La deuxième colonne en rouge indique le nombre de phrases simples de chaque texte et la troisième colonne en vert le nombre de phrases complexes.



Nous considérons comme des phrases simples celles qui n'ont qu'un seul verbe conjugué (nous excluons les phrases nominales des titres et de la légende de la photo) et comme des phrases complexes celles qui en ont plusieurs. Nous ne tenons pas compte de la nature des connecteurs qui relient les propositions. Une phrase complexe peut donc se composer de propositions juxtaposées, ou coordonnées, ou subordonnées par divers connecteurs.

2.8.5. Interprétation de l'article de Romane

Il est possible de comparer ces deux textes qui ont à peu près la même longueur. L'article de Romane se compose pour une large part de phrases simples (28) et dans une moindre mesure de phrases complexes (6). Nous avons observé qu'elle s'est aidée des phrases qu'elle avait mémorisées mais qu'elle ne les a pas reprises intégralement. Elle a prélevé dans les six documents de base des unités

lexicales et syntagmatiques et elle les a agencées à sa façon. Ce n'est donc pas un copier-coller. De plus, elle s'est inspirée des vies des différents enfants pour créer un personnage fictionnel original et vraisemblable. Enfin son texte est globalement acceptable en ce sens qu'elle n'a pas cherché à traduire mot à mot en espagnol un texte qu'elle aurait d'abord pensé en français.

2.8.6. Interprétation de l'article de Mathéo

L'article de Mathéo montre une plus grande maîtrise de la construction des phrases. Il n'a utilisé qu'une seule phrase simple. Toutes les autres phrases sont complexes. Six propositions sont simplement juxtaposées (Ex. : « *Su madre tiene muchas deudas, no puede salir del pueblo.* ») Six sont reliées par la copulative *y*, deux par le pronom relatif *que*, huit par le pronom *que* introduisant une complétive, six par le connecteur temporel *cuando*, deux par le connecteur d'opposition *pero* et huit par le connecteur de cause *porque*. On observe que son texte est un véritable puzzle de petits éléments puisés ici ou là dans tous les documents, et organisés en fonction de ce qu'il pense intimement. Ainsi, au lieu de répéter comme tous ses camarades que les enfants ne gagnent que « dos pesitos al día », il ajoute sa touche personnelle en disant : « pero ganán nada ». En plus d'avoir bien mémorisé le vocabulaire de la mine, il a une compréhension fine du contenu explicite et implicite des documents. Il est ainsi le seul à dire que, contrairement à ce qu'on pense généralement, il fait très chaud dans une mine : « María dice que hace mucho calor dentro de la montaña porque todo el mundo piensa que hace frío en las minas ». Dans ses phrases complexes, cet élève exprime une pensée complexe (cf. 2.7.5.).

2.8.7. Bilan de la tâche finale

Il était à craindre que les élèves mettent bout à bout les mêmes phrases simples qu'ils avaient mémorisées, sans les modifier ni les enrichir ni les relier entre elles, et qu'au final, ils produisent des textes presque identiques. Ou qu'ils essaient, comme ils en avaient parfois l'habitude, de penser leurs phrases en français et de les écrire en espagnol. Comme ils ne disposaient d'aucun document, d'aucun dictionnaire pour rédiger leur tâche finale, ils n'avaient pas d'autre ressource que leur mémoire.

Un seul élève, Mathurin, a produit un texte qui ressemblait à du français traduit avec des mots français espagnolisés et même un mot anglais : « *Carla Gonzales esta un pequeña hija... Estaba fuerte en clase... Para pagar la casa, tienen to ramboursar la dueda... La casa ha estado requisitiona.* »

Une autre élève, Flora, a réutilisé des phrases qui ne faisaient pas partie de la liste communautaire à apprendre. Elle les avait trouvées dans un document étudié mais elle les avait gardées pour elle, pour donner son avis personnel sur un point précis qui lui tenait sans doute à cœur : « *No conoció a su padre, "se lo tragó la mina."* » (Izagirre, 2010/2, Joaquín). Les autres, avec le vocabulaire forcément limité dont ils disposaient, se sont efforcés de rendre compte de la vie d'un enfant mineur et d'exprimer ce qui les avait le plus marqué dans un espagnol simple et correct.

On peut aussi penser que la somme de travail que les élèves devaient fournir pour mémoriser le vocabulaire des petits mineurs de Bolivie était énorme. Mais, lorsqu'à l'issue du test de mémorisation (cf. 2.6.1.), ils se sont dit entre eux combien de phrases ils avaient traduites, certains lycéens étaient fiers d'avoir obtenu un bon score dans ce qu'ils voyaient comme un défi. Je pense que d'autres se sont sentis piqués au vif et qu'ils ont redoublé d'efforts avant l'épreuve finale pour mieux la réussir. Celui qui n'avait pu se rappeler que trois phrases acceptables (cf. 2.6.3.) a écrit vingt et une phrases une semaine plus tard...

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette étude où nous avons exploré les multiples façons dont la mémoire fonctionne et où nous avons suggéré d'utiliser diverses méthodes qui facilitent la mémorisation du vocabulaire de l'espagnol en L2, on peut se demander comment les apprenants peuvent en tirer profit durablement.

Nous avons mis en œuvre les conclusions auxquelles nous sommes arrivés au troisième trimestre de cette année scolaire, après avoir longuement réfléchi à la problématique de ce mémoire. Les résultats auxquels nous avons abouti nous semblent encourageants et nos élèves ont joué le jeu. On pourrait regretter de ne pas avoir appliqué ces savoir-faire dès le début de l'année mais ce n'est que partie remise. L'idéal serait que les apprenants appliquent à l'avenir à l'espagnol, et à d'autres matières éventuellement, les techniques qu'ils viennent d'expérimenter.

Pour cela, il faut qu'une continuité et une progression soient assurées d'une année sur l'autre dans l'exercice de la mémoire qui est un des paramètres de la réussite des apprentissages, quels qu'ils soient.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge (Ma).
Harvard University Press.
- Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). *Working memory* in: The psychology of learning and motivation: advances in research and theory, New York: Academic.
ed. GA Bower, 47-89.
- Barsalou, L. (1988). *The content and organisation of autobiographical memories*,
in Neisser & Winograd (Eds.), *Remembering reconsidered: Ecological
and traditional approaches to the study of memory*.
Cambridge: Cambridge University Press, 193-243.
- Bosque, I. (2011). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo,
Las palabras en su contexto*, Ediciones SM. Madrid.
- Bower, G. , Clark, M. , Lesgold, A., & Winzens, D. (1969). *Hierarchical retrieval
schemes in recall of categorized word lists*. Journal of Verbal Learning and
Verbal Behavior, 8, 323-343.
- Brug, J. Van De (2006). *L'apprentissage des mots. Le rôle du contexte phrastique,
du son et des images*. Mémoire non publié, Université d'Amsterdam.
- McGeoch, J. (1952). *Perspectives on learning and memory*,
Code Européen de Référence des Langues. (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer*.
Conseil de la Coopération culturelle.
- Collins, A. & Quillian, R. (1969). *Retrieval time from semantic memory*.
Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 8, 240-247.
- Cordier, F. (1980). *La construction des gradients de prototypie pour cinq
catégories sémantiques*, in *Psychologie française*, Vol. 25, N°3-4, 211-219.
- Cordier, F., & Gaonac'h, D. (2010). *Apprentissage et mémoire*. Armand Colin.
- Conrad, R. (February 1964). *Acoustic confusions in immediate memory*.
in British journal of psychology, 75-84.
- Cowan, N., (1988). *Evolving conceptions of memory storage, selective attention,
and their mutual constraints within the human information processing system*.
Psychological Bulletin 104, 163-191.
- Craddock, P. & Guerrier, A. (1998). « Apprendre » *Psychologie cognitive*. Rosny
Bréal.
- Craik, F. & Tulving, E. (1975). *Depth of processing and the retention of words*

- in episodic memory*. Journal of Experimental Psychology, General, 104(3), 268-294.
- Delannoy, C. (2007). *Une mémoire pour apprendre*. Hachette.
- Denis, M. (1979). *Les images mentales*. Paris. PUF.
- Fayol, M., & Ganoac'h D. (2007) « *Le développement de la mémoire* », *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. De Boeck.
- Gaonac'h, D. & Fradet, A. (2003). *La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives*, in Kail, M. & Fayol, M. (eds) *Les Sciences cognitives et l'école*. Paris, PUF.
- Gaspar, É. (2015) *Explose ton score au collège*. Belin.
- Glanzer, M. & Cunitz, A. (1966). *Two storage mechanisms in free recall*. Journal of verbal learning and verbal behaviour, 5, 351-360.
- Godden, D & Baddeley, A. (August 1975). *Context dependent memory in two natural environments: on land and underwater* in British Journal of Psychology, 325-331.
- Goncourt, E. et J. (1891). *Journal, tome 5*. Mercredi 7 août 1872. Bibliothèque Charpentier, 57.
- Groot, A. de, Thomassen, A. & Hudson, P. (1986). *Primed-lexical decision: The effect of varying the stimulus-onset asynchrony of prime and target*. Acta Psychologica, 61, 17-36.
- Laufer, B. (1992): *How much lexis is necessary for reading comprehension?* in H. Béjoint & P. Arnaud (eds) *Vocabulary and Applied Linguistics*, London, Macmillan. 126-132.
- Le Robert et Collins. (2016). *Dictionnaire Collège Espagnol*. Robert.
- Lieury, A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris. Dunod.
- McGeoch, J., & Irion, A.. (1952). *The psychology of human learning* (2nd ed.). Oxford, England: Longmans, Green & Co.
- Médioni, M.-A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Chronique sociale, Lyon.
- Médioni, M.-A. (2002). *(Se) construire un vocabulaire en langues*. Chronique sociale. Lyon.
- Médioni, M.-A. (1999). *Réussir en langues, « Un savoir à construire »*, *Chapitre vocabulaire*. 63-89. Chronique sociale. Lyon.
- Ménard, C. (1610). *Recherche et avis sur le corps de Saint Jacques le Majeur*,

- Fac-similé avec transcription, notes et commentaires de Denise Péricard-Méa.*
(2006). Atlantica Editions. Biarritz.
- Miller, G. (1956). *The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information.*
Psychological review, 63. 81-97.
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle and Heinle.
- Nicolas, S. (2016). *La mémoire*. Dunod.
- Paivio, A., Smythe, P. & Yuille, J. C. (1968). *Imagery versus meaningfulness of nouns in paired-associate learning.*
Revue canadienne de psychologie, 22(6), 427-441.
- Rips, L., Shoben, E. & Smith, E. (1973). *Semantic distance and the verification of semantic relations.* Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 12(1), 1-20.
- Risso, B. (2013). *100 idées pour développer la mémoire des enfants*, Tom Pousse.
- Roubaud, J. & Bernard, M. (1997). *Quel avenir pour la mémoire ?* Gallimard.
- Schwanenflugel, P. (October 1988) *Context availability and lexical decisions for abstract and concrete words in* Journal of memory and language, 27(5). 499-520.
- Vecchi, G. De (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Hachette.
- Zakhartchouk, J.-M. (2015). *Apprendre à apprendre*. Canopé Editions.

SITOGRAFIE

Tous les sites ont été vérifiés le 30 mai 2018.

Anónimo. (1554). *El Lazarillo de Tormes*.

<https://lenguajeinsuco.webnode.es/files/200000012-d1478d33ac/La-vida%20del%20lazarillo%20de%20Tormes%2C%20Jos%C3%A9%20Zorrilla.PDF>

Association bretonne des Amis de Saint Jacques de Compostelle. (2018). *La voie des Plantagenêts. Le Lion d'Angers > Angers, Angers > Les Ponts de Cé*.

<https://www.compostelle-bretagne.fr/index.php/guide-et-chemin/voie-des-plantagenets>

C.N.T.R.L. (s.d.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

Article : patate.

<http://www.cnrtl.fr/definition/patate>

Davidson, K. & Ladkani, R. (2005). *La Mina del diablo*. Documental.

<https://youtu.be/OkzFHaggNBo?t=46m47s>

Disney, W. (1937). *Canción Hi Ho*. Blancanieves y los siete Enanitos.

Walt Disney Pictures.

<https://www.youtube.com/watch?v=UF2HKVIZbKc>

Fuente, R. (2013) *Minerita*. Premio Goya al mejor cortometraje documental 2014.

<https://youtu.be/frJXbXnXRio?t=17m16s>

Heredia, C. (2017) *Las tradiciones mexicanas dibujadas en la película Coco*.

El Mundo, 30/11/2017

<http://www.elmundo.es/f5/descubre/2017/11/30/5a1fee2322601d165d8b45b6.html>

Izagirre, A. (2010/1). *Mineritos. Niños trabajadores en las entrañas de Bolivia*.

Nuestro tiempo, revista cultural y de cuestiones actuales de la

Universidad de Navarra, nº 660, enero-febrero 2010.

<http://www.unav.es/nuestrotiempo/temas/mineritos-ninos-trabajadores-en-las-entranas-de-bolivia>

Izagirre, A. (2010/2). *Los mineritos olvidados de Bolivia*. ABC. (24/10/2010).

<http://www.abc.es/20101024/internacional/mineritos-olvidados-bolivia-201010230104.html>

- Jara, V. (2010). *Canción del minero*. Víctor Jara con el conjunto Cuncumén.
https://www.youtube.com/watch?v=agUQI3nPr_4
- La Mine bleue. <http://www.laminebleue.com/fr/>
- Le Robert et Collins. (2016). *Dictionnaire Collège Espagnol*. Robert.
 Consulter un extrait :
<https://www.lerobert.com/scolaires/espagnol/dictionnaire/dictionnaire-le-robert-collins-college-espagnol-9782321008859.html>
- Lieury, A. (s.d.). *Mémoires et apprentissages scolaires !!!*
http://ww2.ac-poitiers.fr/ecolgt/IMG/pdf/lieury_a_psy-cognitive_diapo-1-2.pdf
- Linden, E. Van Der (2006/1). *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI, 33-44.
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-33.htm>
- Marin, B. (s.d.). *Lexique ou vocabulaire?*
http://pedagogie.ac-toulouse.fr/circ-montauban-3/IMG/pdf/2_ou_3_mots_sur_le_lexique.pdf
- Marina, J.-A. (2018). *Es perverso decir que no hay que aprender las cosas de memoria*. El País. 02/02/2018.
https://elpais.com/economia/2018/02/02/actualidad/1517574177_327564.html
- Médioni, M.- A. (2010). *L'apprentissage du lexique en langues vivantes*. Rouen.
http://ma-medioni.fr/sites/default/files/intervention_files/lapprentissage_du_lexique_rouen.pdf
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge. Cambridge University Press.
<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269892.pdf>
- Pate, R. M. (s.d.). *Un día en la vida de Laurita*.
<https://i.pinimg.com/originals/3c/2b/4d/3c2b4d41e40073cddae24ee8c31f6ac4.jpg>
- Quizlet. Cartes français-espagnol.
<https://quizlet.com/13684046/cartes-francais-espagnol-flash-cards/>
- Radialistas (2005). *Minerito boliviano*. 7 junio 2005.
<https://radialistas.net/minerito-boliviano/>

Rdzanek, E. (2015). *La boîte à mots ou comment apprendre le vocabulaire*.

Les experts au service du FLE. 15 octobre 2015.

<https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/reviser-vocabulaire-fle/>

Red americana contra el trabajo infantil. (2013). *Trabajo infantil: la historia de Éric*.

15 avril 2013.

<https://www.youtube.com/watch?v=SJeNd7YF62c>

Zola, E. (1880). *Mes souvenirs sur Gustave Flaubert*, Supplément littéraire

du 11 décembre 1880. Le Figaro.

http://flaubert.univ-rouen.fr/etudes/zola_figaro_1880.php

Mots-clés :

Mémoire. Mémorisation. Vocabulaire. Espagnol. Cartes-mémoires.

Résumé :

Enseigner, c'est transmettre ou faire découvrir un savoir afin qu'il soit ultérieurement transmis ou utilisé. Il y a donc, dans l'enseignement, un paramètre temporel qui doit être pris en compte par l'enseignant. Quelles stratégies doit-il mettre en œuvre pour que les apprenants d'une langue étrangère acquièrent petit à petit les procédés qui leur permettront de mémoriser plus facilement ce qu'ils auront appris et de le réemployer efficacement à court et à long terme ? Comment un apprenant peut-il exercer sa mémoire ?

Pour répondre à ces questions, nous avons étudié comment fonctionne la mémoire et plus particulièrement comment elle emmagasine et classe les éléments du langage – nous nous sommes intéressée plus spécialement dans ce mémoire à la mémorisation du vocabulaire espagnol par des apprenants en Langue 2.

Keywords :

Memory. Memorisation. Vocabulary. Spanish. Flashcards.

Abstract :

Teaching is the transmission or discovery of knowledge so that it can be transmitted or used later. Therefore, there is in the process of teaching, a temporal parameter that must be taken into account by the teacher. Which strategies should he implement so that foreign language learners gradually acquire the processes that will enable them to memorize more easily what they were taught? How to use this knowledge again effectively in the short and long term? How can learners train their memory?

To answer these questions, we have studied how memory works and more particularly how it stores and classifies the units of language – we were more specifically interested in the memorization of Spanish vocabulary by Second Language learners in this thesis.