



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## **Année universitaire 2016-2017**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Diplôme Universitaire.***

**Second degré**

# **Apprendre à apprendre avec plaisir : le ludique au service de l'apprentissage en autonomie**

**Présenté par Rachel Hébrard**

**Mémoire encadré par Monsieur Alain Girault**

1. Introduction.....	1
2. Etat de l’art.....	4
1.1. Un élève, des intelligences.....	4
1.1.1. Fonctionnement de la mémoire et des processus de mémorisation .....	4
1.1.2. Différentes étapes de la mémorisation et mémorisation du lexique en langue étrangère : “rote memorisation” .....	4
1.1.3. La mémoire : une intelligence.....	6
1.2. L’importance du processus de mémorisation dans le cycle de l’apprentissage.....	9
1.2.1. Comment mémorisation et apprentissage sont-ils liés ? .....	9
1.2.2. Comment le cerveau assimile-t-il une nouvelle langue ? .....	10
1.2.3. Les éléments facilitateurs du processus de mémorisation .....	11
1.2.4. Mémorisation et apprentissages : stratégies.....	11
1.2.5. Impact sur la motivation et la confiance de l’élève .....	13
1.3. Les différentes techniques pour favoriser les styles d’apprentissage .....	13
1.3.1. La théorie des Intelligences Multiples .....	13
1.3.2. Critique de la théorie.....	15
1.3.3. Questionnaire des Intelligences Multiples .....	16
1.3.4. Moyens mnémotechniques et utilisation de la langue maternelle dans l’apprentissage de la langue cible. ....	16
2. Formulation de la problématique .....	18

3. Méthode .....	19
3.1. L'établissement .....	19
3.2. La classe .....	19
3.3. Contexte d'apprentissage .....	20
3.4. Matériel et procédure .....	20
3.4.1. Etape 1 .....	21
3.4.2. Etape 2 .....	26
3.4.3. Etape 3 .....	28
4. Analyse des résultats .....	28
4.1. Etape 1 .....	28
4.2. Etape 2 .....	30
4.3. Etape 3 .....	31
5. Discussion et conclusion .....	36
6. Limites et perspectives .....	39
6.1. Limites de l'expérimentation .....	39
6.2. Modifications éventuelles .....	40
6.3. Impact sur la pratique professionnelle .....	41
7. Bibliographie .....	42
8. Annexes .....	44

## 1. Introduction

Enseignants dans le second ou le premier degré, nous ne sommes pas neuroscientifiques, ni docteurs spécialisés dans le fonctionnement de la mémoire. Cependant, en tant que pédagogues, la mémorisation est au centre de nos préoccupations et de notre enseignement.

Dans une société de l'immédiat et dispensatrice d'effort, le processus de mémorisation et l'effort qui y est associé semblent perdre de leur valeur. La représentation qu'ont nos élèves de l'apprentissage semble aisée et parfois superflue : il est simple pour un élève de trouver la définition d'un terme sur un site de traduction en ligne, sans faire l'effort de se rappeler de ce qui a été dit en classe, ou de se tourner vers des sites internet où le savoir est immédiatement accessible. Nous pouvons donc nous intéresser à la manière de faire évoluer cette représentation de la notion d'effort de mémorisation chez nos élèves. La mémorisation est la base essentielle de l'éducation et de toute notion d'apprentissage. Elle permet une construction, jalon par jalon, des savoirs et de savoir-faire. Les professeurs relèvent souvent le manque de travail personnel de leurs élèves, ou le manque d'apprentissage de ces derniers à la maison. Mais l'obstacle principal à ce manque de travail, que l'on pourrait imputer à une capacité mémorielle défaillante, ne nait-il pas d'un manque de volonté et de stratégies d'apprentissages inefficaces ?

Or, c'est par l'enseignant que les élèves ont la possibilité d'accéder à ces stratégies, qui peuvent faire évoluer leur conception de l'apprentissage. La verbalisation de ces stratégies d'apprentissage, et plus précisément de mémorisation, a un intérêt transdisciplinaire primordial : elle permet la création de savoir-faire transversaux. Mais il semble tout autant essentiel de revaloriser ces stratégies : ainsi, n'est-il pas possible d'instaurer une réelle dynamique stimulant la volonté d'apprendre chez nos élèves ? Cette revalorisation peut alors s'effectuer par le biais d'activités ludiques, ajoutant à l'apprentissage l'immanquable et primordiale notion de plaisir d'apprendre.

Il semble donc d'autant plus fondamental de revaloriser l'explicitation de ces stratégies d'apprentissage en classe à nos élèves, notamment concernant la mémorisation, mais aussi de revaloriser les efforts

collaboratifs ou bien individuels lors du processus de mémorisation.

Qu'est-ce que la mémoire, comment le processus de mémorisation fonctionne-t-il chez nos élèves ? Quelle représentation nos élèves ont-ils de la mémorisation ? Comment faire évoluer cette représentation souvent perçue comme ennuyeuse ? Comment redonner à nos élèves le goût de l'effort de la mémorisation ?

Nous entendons par mémoire le dispositif qui permet l'enregistrement, la conservation et la restitution des données appréhendées par un individu. Mais si la mémoire est un outil indispensable, intrinsèque au processus d'apprentissage ; car, sans mémorisation effective, le processus d'apprentissage devient problématique ; elle est pourtant difficile à appréhender. Notre mémoire et les processus de mémorisation que nous mettons chacun en place nous sont fondamentalement uniques et il semble difficile, pour un enseignant toute matière confondue, de proposer des activités de mémorisation collectives à un groupe d'élèves dont les mémoires et processus de mémorisations sont tout aussi si singuliers. L'enseignant se heurte souvent à la pluralité des styles d'apprentissage des élèves et peut rencontrer des difficultés pour trouver une ou des stratégies de mémorisation qui soient porteuses pour le plus grand nombre d'élèves. Ce mémoire tente donc de proposer des pistes de diversification des stratégies de mémorisation du lexique, tout en les adaptant aux différents types de mémoire des apprenants. Cette étude tente également de lancer des pistes de réflexion quant au degré d'autonomie des élèves face à l'appropriation des stratégies et méthodes d'apprentissage. Nous nous intéresserons dans ce mémoire à la mémorisation du lexique, que cela passe par des stratégies orales ou bien écrites.

Dans quelle mesure est-il possible de développer le degré de réflexion des élèves quant à leurs choix de stratégies de mémorisation afin de leur faire gagner en autonomie d'apprentissage tout en faisant évoluer leur représentation de la mémorisation ?

La revue de littérature scientifique traitera le fonctionnement du processus de mémorisation ainsi que du lien entre apprentissage et mémorisation. Nous nous attarderons tout d'abord sur l'élève et

ses intelligences, en mettant en exergue le fonctionnement de la mémoire, les différents types de mémoire et les différents styles d'apprentissage qui en découlent. Nous nous pencherons ensuite sur l'importance des processus de mémorisation dans le cycle de l'apprentissage. Enfin, différentes techniques et stratégies pour favoriser les différents styles d'apprentissage et de mémorisation seront explicitées. La partie méthode traitera de l'expérimentation menée dans le cadre de ce mémoire, il en suivra une analyse des résultats et une discussion de ceux ci.

## **2. Etat de l'art**

### **1.1. Un élève, des intelligences.**

#### **1.1.1. Fonctionnement de la mémoire et des processus de mémorisation**

L'explication du fonctionnement de la mémoire et des processus de mémorisation sera simplifiée : nous mentionnerons les deux différents types de mémoire et les trois différentes étapes pour mémoriser. Il existe différents types de mémoire, nous traiterons ici de la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. La mémoire à court terme possède une capacité de stockage relativement limitée, et nous l'utilisons pour retenir une information qui nous est utile. Elle nous permet d'organiser l'information et est fondamentale dans le processus global de mémorisation puisqu'elle est la première étape d'une mémorisation à long terme. Selon Serge Nicolas (2016), la mémoire à court terme se définit et se comporte « comme une mémoire de travail avec un temps d'écriture et d'accès très court, mais avec une capacité de stockage relativement limité ». Le deuxième type de mémoire, la mémoire à long terme, retient les informations de façon illimitée et est, selon Serge Nicolas, « d'un accès relativement lent, possède une grande capacité de stockage ».

Le processus de mémorisation dans la mémoire à long terme se décompose en différentes étapes. Selon la nature de l'information à mémoriser, l'information sera envoyée dans une mémoire explicite ou une mémoire implicite. La mémoire explicite concerne la mémorisation d'informations que nous pouvons exprimer avec des mots et recouvre la mémoire sémantique, et permet de stocker nos souvenirs. La mémoire implicite recouvre les habiletés motrices, et ne fait pas appel à un souvenir conscient.

#### **1.1.2. Différentes étapes de la mémorisation et mémorisation du lexique en langue étrangère : “rote memorisation”**

Le processus de mémorisation se divise en trois étapes essentielles : l'encodage, le stockage et le rappel. Lors de la première phase d'encodage, les informations qui nous sont transmises par nos sens sont traitées pour être mises en mémoire. Par exemple, pour faciliter le processus

d'encodage, nous pouvons faire appel à des catégories sémantiques pour se souvenir des mots. La phase d'encodage pourrait donc être résumée à l'enregistrement de l'information. Mais pour que l'information ou le mot, dans le cadre de la recherche menée, soit retenu, il faut que cette information retienne notre attention. C'est ce que nous appelons la phase de stockage, pendant laquelle l'information va suivre un acheminement vers la mémoire à long terme. Une fois l'information traitée et retenue, la troisième phase du processus de mémorisation est le rappel, ce processus qui englobe la capacité à extraire une information préalablement apprise. C'est également le processus qui transfère l'information présente dans la mémoire à long terme vers la mémoire de travail. Selon Perrine Morgenthaler (2011), cette étape de mémorisation peut être facilitée par la mise en place de différentes stratégies de récupération, comme « la catégorisation ou appel à différents sens ».

Concernant les stratégies et méthodes employées pour une mémorisation du lexique efficace en langue étrangère, il est indispensable de noter que les activités de répétition du vocabulaire ont été très populaires dans la mémorisation du lexique. Appelée en anglais « rote memorization of vocabulary », cette pratique consiste à répéter les mots de vocabulaire à mémoriser. La répétition du lexique peut permettre aux élèves de mémoriser plus aisément la prononciation d'un mot mais cette technique démontre cependant qu'une répétition d'items lexicaux sans ancrage culturel pertinent ne peut mener à une compréhension du sens du mot et de ses nuances, ni à une réutilisation appropriée du lexique en question. Selon Azadeh Nematı (2009, p.15) «Of 'de-contextualized' vocabulary memorization strategies, 'memory strategies' involving deep semantic processing of target word have shown to be more effective than memorization techniques involving shallow processing such as oral rote repetition ». Il apparaît donc que l'apprentissage du lexique se doit d'être contextualisé pour permettre aux apprenants de comprendre le sens complet du mot. De plus, la création d'un contexte à la mémorisation du vocabulaire favoriserait l'investissement de l'élève dans son apprentissage, et lui permettrait de donner du sens à celui-ci.



### 1.1.3. La mémoire : une intelligence

Le stockage des connaissances en vue de les réutiliser est la base fondamentale de l'apprentissage. La mémoire peut être elle considérée comme une forme d'intelligence ? L'intelligence est définie comme « l'ensemble des fonctions mentales ayant pour objet la connaissance conceptuelle et rationnelle ». La mémorisation fait donc partie intégrante de ce concept : pour connaître, il est nécessaire de mémoriser. Réutiliser des connaissances vues antérieurement est une donc une forme d'intelligence.

La définition et la stabilisation du concept de l'intelligence n'a cependant pas été aisée et a rencontré de nombreuses controverses. Comme l'expliquent Rouhollah Rahmatian, Maryam Molasadeghi, Marzieh Mehrabi (2012, p.56), l'intelligence est définie au 20ème siècle comme quantifiable et mesurable : « Au XXème siècle le concept d'intelligence s'est attribué plusieurs significations, en plusieurs disciplines, notamment en éducation et en psychologie. L'une de ces significations se réfère aux tests de QI (Quotient Intellectuel ou Quotient d'Intelligence), organisé par Alfred Binet au début du XXème siècle ». L'intelligence est conçue comme majoritairement unidimensionnelle par les scientifiques du début du XXème siècle, et se rapporte traditionnellement à l'intelligence académique ou cognitive. L'intelligence unidimensionnelle est portée par plusieurs théories, comme la théorie Spearman et la théorie Sternberg.

Comme nous le rappellent Rouhollah Rahmatian, Maryam Molasadeghi, Marzieh Mehrabi (2012, p.56) l'intelligence est traditionnellement conçue comme figée et ayant une « forme unique » et sa mesure (le test de QI) « déconnectée de toute réalité ». Au début du XXème siècle, Spearman propose un modèle uni-factoriel ou théorie du facteur G de l'intelligence selon laquelle il existe une intelligence « générale » , qui gravite autour de ce facteur « G », ce facteur incluant le raisonnement, l'acquisition des connaissances et la résolution des problèmes. Ce facteur « G » est celui mesuré lors des tests de QI.

La théorie de Robert Sternberg comporte elle 3 dimensions : interne, externe, expérience. La première dimension interne concerne le

fonctionnement des composantes du traitement de l'information dans notre cerveau. L'aspect « externe » ou « contextuel » concerne quant à lui l'application des pratiques. L'aspect « expérience » lui établit le lien entre traitement de la nouveauté et de l'expérience antérieurement acquise. Selon Rouhollah Rahmatian, Maryam Molasadeghi, Marzieh Mehrabi (2012, p.58-59), qui reprennent la théorie de Sternberg, trois types d'intelligences en découlent :

Tout d'abord, l'intelligence analytique, qui fait référence au raisonnement interne de chacun. Valorisée par l'école traditionnelle, elle comprend trois phases : analytique, comparative et évaluative. Puis, l'intelligence pratique concerne la manière dont chaque individu s'adapte à différents contextes. Cette intelligence inclut trois phases: l'usage, l'utilisation et l'exploitation. Enfin, l'intelligence créative concerne les personnes plus efficaces dans le traitement des nouvelles informations et englobe la façon dont l'expérience affecte l'intelligence d'un individu. Cette intelligence inclut trois phases : la création et l'innovation, et le fait de dessiner.

Les deux théories brièvement présentées ici nous prouvent que l'intelligence était considérée au XXème siècle comme compartimentée et limitée, et surtout mesurable quantitativement. Nous nous intéresserons aux théories permettant d'englober la multi-dimensionnalité des intelligences de l'individu, et cette base théorique nous permettra de construire des ateliers de mémorisation différenciés.

L'intelligence peut être pensée comme un concept flexible reposant sur un panel extrêmement large d'aptitudes, de connaissances et de compétences. Le débat est donc vif entre les scientifiques : vision, définition et mesure sont contestées. Les théoriciens prônant une intelligence unidimensionnelle se reposaient exclusivement sur l'étude de processus cognitifs et non sur d'autres aptitudes ou compétences de l'individu. Il devient difficile pour certains de quantifier le degré d'intelligence d'un individu, et selon Rouhollah Rahmatian, Maryam Molasadeghi, Marzieh Mehrabi, l'intelligence ne peut être quantifiée car trop variée et variable, d'un contexte à l'autre. L'absence de contextualisation des tests de QI est également décriée.

Howard Gardner, à l'origine de la théorie des Intelligences Multiples (IM), remet en cause le postulat d'une intelligence figée et unilatérale : « l'intelligence ne peut être « mesurée, quantifiée et fixée pour la vie » (Rouhollah Rahmatian, Maryam Molasadeghi, Marzieh Mehrabi, 2012, p.60). Selon Gardner, nous possédons tous différents types d'intelligence et celles ci sont plus ou moins développées. La perspective de la théorie des Intelligences Multiples engendre inéluctablement de multiples mémoires et donc de multiples façons d'apprendre. Selon Howard, il n'importe donc plus de quantifier le niveau d'intelligence de chacun mais d'observer comment, dans une situation d'apprentissage, un individu est capable de s'adapter et résoudre une situation problématique. Comme le soulignent Lavine et Fiala (2006, p.18) : « Plutôt que de s'interroger sur le niveau d'intelligences des élèves, il faut analyser une situation d'apprentissages ou une tâche donnée en fonction des habiletés intellectuelles qu'elle exige ».

Dans un contexte d'enseignement où la différenciation pédagogique est au centre des innovations didactiques, la théorie des Intelligences Multiples se révèle être un outil précieux pour la création d'activités différenciées. Par ailleurs, la théorie peut nous permettre de nous familiariser avec les styles d'apprentissages de nos élèves. Pour la création d'un contexte d'apprentissage effectif pour chacun, il est important de se remémorer que l'impact motivationnel chez l'élève est primordial. L'élève doit se sentir concerné, impliqué dans la tâche pour favoriser son apprentissage. La création d'un climat de confiance est un prérequis pour un apprentissage réussi. En ce sens, la création de styles d'apprentissage différents et adaptés peut donc créer un climat de confiance dans la classe, et favorisera directement les capacités scolaires de l'élève. Selon Lavine et Fiala (2006, p.20) : « en incitant les élèves à comprendre leurs styles d'apprentissage et en leur offrant des options fondées sur ces styles, l'enseignant ou l'enseignante peut créer une ambiance de soutien qui maximise le potentiel scolaire de chaque élève ».

La création de groupes d'élèves homogènes selon leur style d'apprentissage et selon leur intelligence dominante peut permettre d'instaurer un « cadre d'apprentissage coopératif », qui permettrait de développer « la motivation et la performance intellectuelle de nos élèves,

conditionnées par la sécurité affective que leur procure l'environnement pédagogique (Aylwin, 1994).» (Lavine et Fiala, 2006, p.30-31). La création d'activités personnalisées ciblant une intelligence et faisant écho à divers styles d'apprentissage favoriserait l'implication personnelle de chacun, et générerait un dynamisme dans le processus d'apprentissage en classe. Cela permettrait également de gérer l'hétérogénéité des apprenants et de mettre en exergue une différenciation simultanée. Selon Lavine et Fiala (2006, p.33), la mise en oeuvre de ces activités spécifiques a pour résultat une implication personnelle plus conséquente de chaque élève. Selon Lavine et Fiala (2006, p. 35), la théorie des Intelligences Multiples peut être aussi un outil pour regrouper les élèves selon leur profil, mais aussi permettre à chacun d'avoir accès à son propre style d'apprentissage. Cette théorie peut également permettre à l'enseignant d'explicitier des stratégies d'apprentissage, et insister auprès des élèves quant à la transversalité de ces stratégies.

Selon Rouhollah Rahmatian, Maryam Molasadeghi, Marzieh Mehrabi (2012, p.60), pour mobiliser les différents types d'intelligence, la mise en place d'un environnement riche en stimuli intellectuels est fondamentale, et peut être à l'origine d'une expérience « cristallisante », et déclencheur d'une intelligence spécifique. Cela peut être par exemple la création d'un environnement multi-sensoriel. Dans le cadre des recherches menées, cela sera des flash-cards créées par l'enseignant, des musiques sur lesquelles chanter les mots de lexique à mémoriser, un dictaphone pour s'enregistrer et ensuite se réécouter.

## **1.2. L'importance du processus de mémorisation dans le cycle de l'apprentissage**

### **1.2.1. Comment mémorisation et apprentissage sont-ils liés ?**

Il est impossible d'apprendre sans mémoriser. Apprentissage et mémorisation sont interdépendants, et nous étudierons dans cette partie comment apprentissage et mémorisation sont liés dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère. Qu'est ce qu'apprendre ? Selon Cordier et Goanach (2004, p.33), apprendre est la somme de plusieurs activités : « la réalisation des activités mentales relatives aux différents aspects d'une situation ». La mémoire est un outil nécessaire à

l'apprentissage, puisqu'elle forme un socle, une base sur laquelle les connaissances antérieures vont pouvoir se construire, et ensuite être réutilisées. Comme le mentionne Barlett, les processus d'apprentissage et de mémorisation sont des processus actifs, auxquels l'apprenant tente constamment d'injecter du sens : il mentionne « l'effort constant (du sujet) vers la compréhension, la signification » (Cordier et Goanach, 2004, p.44).

### **1.2.2. Comment le cerveau assimile-t-il une nouvelle langue ?**

Dans le cadre des recherches menées, nous nous intéresserons aux différentes étapes d'assimilation d'une nouvelle langue par le cerveau. Notre cerveau a une immense capacité à mémoriser l'information de manière globale. Il a également tendance à sélectionner les informations les plus importantes et précisément mémoriser celles-ci, c'est ce que l'on appelle le phénomène de « saillance ». Deux aires du cerveau, l'aire de Wernicke et l'aire de Broca, ont un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La première aire nous permet de comprendre les langues et la deuxième nous permet de nous exprimer oralement. Il est également primordial lors de l'apprentissage d'une langue de ne pas apprendre de façon traditionnelle, en mémorisant listes de mots ou règles de grammaire. Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue par le cerveau, l'envoi de signaux qui indiquent que nous sommes dans un processus d'apprentissage linguistique est fondamental et permet la mise en activités de fonctions du cerveau spécifiques à l'apprentissage de la langue.

Selon Alexandre Roberge (2013) qui s'interroge sur la meilleure façon d'apprendre une langue vivante, en prenant en compte les avancées neuroscientifiques sur la question, l'apprentissage d'une langue doit être sélectif, car nous n'avons pas besoin d'apprendre ce que nous connaissons déjà ; des répétitions espacées entre chaque information doivent avoir lieu. Il est important, lors de la pratique de langue, et pour une maîtrise correcte de celle-ci, qu'un enjeu soit défini, que la pratique de la langue soit à visée communicative, et que du matériel authentique soit utilisé. Ce n'est pas sans nous rappeler la définition de l'approche actionnelle dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de l'apprentissage et assimilation d'une langue vivante : les élèves sont avant tout des « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement

langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, chap. 2.1, p. 15).

### **1.2.3. Les éléments facilitateurs du processus de mémorisation**

Selon Cordier et Goanach (2004, p.45), la catégorisation et l'organisation du matériel à apprendre ainsi que les ponts effectués entre « le matériel mémorisé » améliorent les réussites de mémorisation chez nos élèves, notamment grâce à des activités : « qui favoriseraient l'organisation du matériel mémorisé, ou de manière plus générale l'établissement de liens avec des connaissances ». Il apparaît dans de nombreux ouvrages (Nicolas, 2016, Cordier et Goanach, 2004) que les sujets ont tendance à catégoriser et à organiser pour mieux apprendre, et que les consignes d'organisation facilitent grandement l'apprentissage. D'après les études menées sur les individus ayant des « mémoires prodigieuses », certains facteurs de facilitation de mémorisation ont été dégagés : l'imagerie qui consiste à illustrer les notions ou concepts, mais également l'élaboration sémantique qui consiste à définir les termes ; l'organisation logique en catégorie sémantique, en fonction, ainsi que la prégnance de l'information (Nicolas, 2016).

### **1.2.4. Mémorisation et apprentissages : stratégies**

Selon Harris (2002), de multiples stratégies peuvent être mises en place par les élèves pour une meilleure mémorisation et donc un meilleur apprentissage du lexique. Ces stratégies de mémorisation sont mises en oeuvre à partir d'une réflexion basée sur les outils méthodologiques déjà connus et expérimentés par les élèves. Les élèves interrogés dans le cadre de cet article se questionnent sur leurs propres pratiques d'apprentissage, ce qui permet par la suite à l'enseignant d'enrichir ces différentes techniques. Une réelle réflexion est menée avec la classe sur les stratégies d'apprentissage. Dans le cadre d'une préparation à un test de vocabulaire, il est demandé aux élèves, après avoir choisi dix mots de vocabulaire à apprendre, d'apprendre ces mots en mettant en oeuvre une stratégie inconnue. La deuxième partie de l'expérimentation est la participation à un jeu de mémoire, le « Memory ». Il est expliqué aux élèves que les techniques vues en classe peuvent être réutilisées à la maison, notamment concernant la création des flash-cards. Cette

expérimentation semble permettre aux élèves d'avoir accès à des outils concrets pour progresser dans leur propre processus de mémorisation, et facilite la diversification et l'enrichissement de stratégies d'apprentissage individualisées. Après un test de connaissances effectué en classe de langue, le groupe classe et l'enseignant procèdent à un remue-méninge concernant les différentes stratégies de chacun pour mémoriser du nouveau lexique. Voici quelques exemples : « Lire à haute voix les mots, lire les mots plusieurs fois en silence, cacher les mots et les répéter, demander à quelqu'un de vous interroger, commencer par apprendre les mots difficiles et ensuite les mots plus simples, écrire les mots plusieurs fois, répéter de façon rythmique, s'enregistrer avec un dictaphone et réécouter son enregistrement, écrire des mots sur des étiquettes que l'on collera dans la maison, enseigner à quelqu'un d'autre, faire rimer les mots, les mélanger et faire correspondre le mot en langue maternelle et le mot en langue cible, découper les mots, en faire une chanson. » (Harris, 2002, p.36-37)

Plusieurs tests de vocabulaire sont programmés lors de l'expérimentation présentée dans ce rapport, et permettent de mesurer la progression mémorielle des élèves, tout en analysant quelles stratégies de mémorisation ont été mises en oeuvre. Quatre tests de vocabulaire sont prévus sur une période de quatre semaines : l'intégralité de tests sont restitués aux élèves à la fin de l'expérimentation, accompagnés d'un retour de l'enseignante. Les enseignantes l'origine de l'expérimentation expliquent que « la motivation des élèves aurait pu être plus grande si, au lieu d'attendre la fin du projet, on les avait informés chaque semaine des résultats aux tests et de leur progression » (Harris, 2002, p.42). Elles observent par ailleurs qu'une rétroaction rapide sur les résultats obtenus aux tests de vocabulaire aurait pu permettre d'instaurer un climat de confiance et de réussite, et ainsi augmenter encore plus la motivation des élèves et « leur prouver que cela vaut la peine de tester de nouvelles stratégies » (Harris, 2002, p.77). Des variables sont gardées d'un test à l'autre : par exemple la longueur des mots à apprendre, ou bien le nombre d'items lexicaux à mémoriser.

### **1.2.5. Impact sur la motivation et la confiance de l'élève**

Cette expérimentation est décrite comme ayant un impact positif sur la motivation et la confiance des élèves en leurs capacités intellectuelles. La synthèse de l'expérimentation démontre que les notes obtenues par les élèves sont en nette amélioration et que les élèves ont transféré les stratégies apprises en cours de langue vivante dans d'autres disciplines (Harris, 2002). Il est également expliqué que les élèves ont tendance à adopter les techniques « relativement simples » pour mémoriser. La plus-value de l'expérimentation se décline en un impact positif de la compréhension des élèves de leur propre style d'apprentissage, mais aussi en une hausse de la motivation et de la confiance des élèves en leur capacités intellectuelles : les élèves se sentent rassurés et capables de réussir. Un questionnaire bilan est distribué aux élèves à la fin des 4 semaines d'expérimentation. Il contient des rubriques telles que « comment avez vous appris votre vocabulaire ? » ou bien « pensez vous que cette méthode vous convienne ? Expliquez pourquoi » et propose un « plan d'action » : « la prochaine fois, j'essaierai de... » (Harris, 2002, p.43)

## **1.3. Les différentes techniques pour favoriser les styles d'apprentissage**

### **1.3.1. La théorie des Intelligences Multiples**

Dans le cadre de cette étude, nous proposerons des ateliers de mémorisation façonnés pour favoriser une ou plusieurs Intelligences Multiples (IM) de la théorie d'Howard Gardner.

Howard Gardner, psychologue cognitiviste et professeur de neurologie à Harvard, publie en 1983 « Frames of mind : the theory of multiple intelligences ». Son projet, à la base de la théorie des Intelligences Multiples, remet en cause la définition traditionnelle de l'intelligence que nos sociétés contemporaines connaissent depuis le début du XXème siècle. Selon Gardner, chacun de nous possède 8 types d'intelligences. Sa conception de l'intelligence est donc celle d'un processus dynamique et non figé, qui s'adapte au fil du temps et au contexte dans lequel nous évoluons. La théorie a eu dans les années 1980 un impact certain sur les écoles américaines, et certaines s'en sont inspirées (par exemple, les SUMIT Schools Using MI Theory). La théorie des IM n'est pas une théorie de l'éducation ou un modèle



pédagogique à suivre rigoureusement, mais une théorie souple et adaptable, comme le sont nos 8 types d'intelligences. Selon Lavine et Fiala (2006, p.40-44), Pierrette Boudreau résume nos 8 types d'intelligence :

- L'intelligence linguistique (ou verbale) regroupe l'utilisation du langage pour comprendre les autres et pour exprimer ce que l'on pense. C'est l'intelligence des sons.

- L'intelligence logico-mathématique comprend la logique, l'analyse, l'observation, la résolution de problèmes. Cette forme d'intelligence permet l'analyse des causes et conséquences d'un phénomène, l'émission d'hypothèses complexes.

- L'intelligence musicale est la capacité de penser en rythmes et en mélodies, de reconnaître des modèles musicaux, de les mémoriser, de les interpréter, d'en créer, d'être sensible à la musicalité des mots et des phrases.

- L'intelligence spatiale permet à l'individu d'utiliser des capacités intellectuelles spécifiques qui lui procurent la possibilité de se faire une représentation spatiale du monde dans son esprit.

- L'intelligence kinesthésique est la capacité d'utiliser son corps ou une partie de son corps pour communiquer ou s'exprimer ; pour réaliser des tâches faisant appel à la motricité fine, pour apprendre en manipulant des objets.

- L'intelligence naturaliste est l'intelligence du biologiste et du botaniste. L'individu est capable de classer, de discriminer, de reconnaître et d'utiliser ses connaissances sur l'environnement naturel, sur les animaux.

- L'intelligence interpersonnelle ou sociale correspond à l'interaction avec les autres, qui est au centre de ce profil. Elle est caractéristique des individus qui aiment planifier et organiser.

- L'intelligence intra-personnelle correspond à la capacité d'introspection que peuvent avoir les individus. Elle correspond à la capacité de se faire une bonne représentation de soi. Cette intelligence fonctionne en corrélation avec

l'intelligence interpersonnelle.

La théorie des Intelligences Multiples est considérée comme « une vision pluraliste de l'intelligence humaine » (Lavine et Fiala, 2006, p.20) et nous fournit un échantillon complet et complexe des différentes aptitudes de chacun. Elle autorise en conséquence l'enseignant à adapter et enrichir sa pratique pédagogique. Ces intelligences sont définies comme opérant de manière inter-indépendante : « Ces intelligences opèrent de manière indépendante ou à l'unisson, et peuvent être autant cultivées qu'ignorées » (Lavine et Fiala, 2006, p.20). La théorie des Intelligences Multiples est un outil de diversification et d'enrichissement d'activités pédagogiques : « dans une classe d'apprentissage d'une langue seconde, la théorie des Intelligences Multiples accroît l'horizon des outils d'enseignements disponibles au-delà des méthodes linguistiques et logiques conventionnelles utilisées dans la plupart des écoles » (Lavine et Fiala, 2006, p.21). Elle propose un panel diversifié de techniques et de stratégies à adapter selon le profil du groupe classe : selon Thomas Armstrong (2009) « MI represents a wide range of techniques, programs, attitudes, tools, strategies, and methods, and each teacher is encouraged to develop his or her own unique approach ». La théorie d'Howard Gardner redéfinit la définition du concept d'intelligence et lui associe une perspective multidimensionnelle : selon Thomas Armstrong (2009) « Gardner (...) wanted to challenge the sacrosanct nature of "intelligence" as a singular phenomenon ».

### **1.3.2. Critique de la théorie**

Si la théorie des Intelligences Multiples offre de multiples possibilités de différenciation pédagogique, elle est cependant contestée par les scientifiques, concernant l'utilisation du terme « intelligence ». De nombreux critiques de la théorie soutiennent que le terme « intelligence » devrait être réservé pour le point G de la cognition cérébrale. Ces critiques considèrent également que les intelligences multiples restantes devraient être appelées talents, capacité ou facultés. D'autres détracteurs de la théorie soutiennent également que la théorie n'est pas fondée sur des recherches scientifiques tangibles, et trop sujettes aux modifications et adaptations. Malgré ces critiques, on peut cependant soulever que la théorie des

Intelligences Multiples dans le cadre de la mise en œuvre d'activités ou d'ateliers de mémorisation différenciés est une riche source d'inspiration, et ouvre le champ des possibles de manière fascinante.

### **1.3.3. Questionnaire des Intelligences Multiples**

Pour tenter de cerner les Intelligences Multiples d'un individu, un questionnaire des IM a été conçu dans les années 1990 par Raymond Leblanc, professeur à la faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa. Le questionnaire original comprend 14 questions. Une version adaptée de ce questionnaire pour un public adolescent nous permettra dans le cadre de ce mémoire, de créer une typologie de classe, et de déterminer quelles sont les intelligences dominantes du chacun. D'après Morris et Leblanc (1996), deux questionnaires pour mesurer l'intelligence dominante de chacun sont conçus. Le premier questionnaire est destiné aux jeunes de 10 à 14 ans : les apprenants doivent s'auto-évaluer à partir de scénarios illustrant chaque type d'intelligence. Le second questionnaire est destiné aux adolescents âgés 14 et 18 ans et comporte 98 questions. La version que nous utiliserons dans le cadre de ce mémoire est beaucoup plus allégée et ne comporte que 64 questions. C'est une version produite par Pierrette Boudreau (CSRDN) et Ginette Grenier (CSA) en 2003, version adaptée d'un questionnaire préalablement élaboré par France Lapierre et Nicole Roy (CSRDN) en 2001. Ce questionnaire nous permettra de créer des groupes de travail homogènes par type d'intelligence dominante. Cependant, il est important de rappeler qu'une marge d'erreur subsiste lors de l'étude des résultats de ce questionnaire. En effet, si le questionnaire est distribué en classe et l'auto-positionnement effectué dans l'espace de la classe, il est possible que les réponses soient influencées par un certain « effet de désirabilité sociale » (Lavine et Fiala, 2006, p.32). Les réponses de certains peuvent être influencées par celles du voisin. De plus, ce questionnaire n'est distribué qu'à un nombre limité d'élèves et n'est pas représentatif d'une majorité.

### **1.3.4. Moyens mnémotechniques et utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue cible.**

The « link word technique », outil promu par Michael Gruneberg, propose d'associer images et mots, dans le but de mémoriser

un liste exhaustive de termes en une langue cible. Cela implique une association consciente, et la création d'une image mentale pour lier les termes. Il est par ailleurs soulevé que l'association du mot avec une image mentale déconnectée de la réalité ou bien éloignée de tout logique permet au sujet de mémoriser de façon plus efficace. Les activités faisant appel à la création de rimes entre les mots ou entre les groupes de mots peuvent être imaginées, ou bien les activités utilisant des flash-cards créées par l'enseignant ou par les élèves eux mêmes. L'utilisation de flash-cards avec des illustrations peut aider les élèves les plus faibles à visualiser le mot à retenir. Lorsque nous évoquons la mémorisation du lexique en langue vivante, la problématique de l'utilisation de la langue maternelle (L1) est soulevée : doit-on utiliser la langue maternelle lors de l'apprentissage du lexique en langue cible (L2)? Selon Liu (2008), cette utilisation de la langue maternelle est souhaitable et désirable. En effet, grâce à la traduction du lexique en L1, nos élèves sont certains du sens du mot qu'ils doivent mémoriser : « knowing the L1 equivalent also gives the learner a sense of certainty about the meaning of a word, a certainty that is a vital step for reinforcing the form-meaning connection and retaining the new word in long term memory » (Liu, 2008, p.68). L'introduction de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue cible est donc souhaitable et l'utilisation de méthodes bilingues (par exemple, l'explication du lexique en L2 et la traduction du lexique en L1) permettrait d'optimiser l'apprentissage et la mémorisation du lexique chez nos élèves.

## 2. Formulation de la problématique

Il a été expliqué que chacun possédait une mémoire singulière, mais aussi que mémoire et apprentissage étaient intrinsèquement liés. Les différents types de mémoire que nous retrouvons et leur pluralité ont une incidence sur les styles d'apprentissage. Pour favoriser le large panel des styles d'apprentissage et que ces derniers soient valorisés de façon diversifiée, il semble que la théorie des IM pourrait être mise à profit. Cette théorie et le questionnaire associé peuvent permettre au professeur de repérer chez l'élève ses intelligences dominantes, mais également à l'élève de prendre conscience de son style d'apprentissage. Cette théorie deviendrait alors le socle d'activités pédagogiques différenciées. Quelques techniques de mémorisation du lexique, principalement des techniques mnémoniques ont ensuite été présentées. Nous nous intéresserons dans ce mémoire à la mémorisation du lexique, que cela passe par des stratégies orales ou bien écrites, et à la représentation des élèves du processus de mémorisation.

Dans quelle mesure est-il possible de développer le degré de réflexion des élèves quant à leurs choix de stratégies de mémorisation afin de leur faire gagner en autonomie d'apprentissage tout en faisant évoluer leur représentation de la mémorisation ?

Il paraît donc possible de développer le degré de réflexion des élèves quant à leur choix de stratégies de mémorisation pour les faire gagner en autonomie en les sensibilisant à leur profil d'apprentissage, et ce grâce à la théorie des Intelligences Multiples. La création et la mise en œuvre d'ateliers de mémorisation différenciés, chacune ciblant un type d'intelligence, et ayant un enjeu ludique, semblent répondre en partie à cette problématique. L'hypothèse sera donc la suivante : « Sensibiliser les élèves à faible potentiel à leur style d'apprentissage les place sur une voie facilitée d'autonomie dans le processus de mémorisation lexicale en langue vivante. Les élèves, une fois conscients de leur profil d'apprentissage, gagnent en autonomie dans le processus de mémorisation du lexique ». Cette hypothèse sera validée ou non par notre expérimentation.

### **3. Méthode**

#### **3.1. L'établissement**

Nous réalisons notre expérimentation dans le lycée public du Grésivaudan de Meylan (LGM). Ouvert en 1987, l'établissement compte plus de 1500 élèves, répartis en 51 classes. Le lycée du Grésivaudan de Meylan est considéré comme un « bon » établissement. Il est doté du label E3D « établissement en démarche de développement durable », lancé par le Ministère de l'éducation nationale en août 2013. Le label récompense l'éducation au développement durable à travers les enseignements, projets disciplinaires, et la gestion de l'établissement. Le lycée possède en effet des toits végétalisés et des ruches entretenues par les équipes de Sciences et Vie de la Terre. Le lycée accueille les filières générales et technologiques, et offre également un BTS Sciences Numériques option Electronique et communication, un BTS Sciences Numériques option Informatique et Réseaux, et un BTS Aéronautique. L'établissement est doté d'un parc informatique conséquent, de 5 salles informatiques, d'une salle de vidéo-projection, et les salles sont toutes équipées d'un poste informatique et d'un vidéoprojecteur. Le lycée du Grésivaudan de Meylan offre donc un environnement scolaire privilégié aux élèves comme aux personnels d'éducation.

#### **3.2. La classe**

Notre étude concerne une classe de seconde de 23 élèves, que nous appellerons classe 1. Ce groupe est composé de deux groupes classes différents pour permettre une pratique de la langue plus aisée. Les élèves ne se connaissent donc pas au début de l'année et la classe pouvait manquer parfois de dynamisme à l'oral. Cette classe est composée de 8 filles et de 15 garçons. Le niveau de la classe est hétérogène et les apprenants se situent entre les niveaux de compétence A1 et B1+. La tête de classe est autonome et énergique à l'oral (4 ou 5 d'élèves ont de niveau de compétence B1+, 8 élèves ont un niveau A2+). La classe est agréable et se plie volontiers aux activités proposées, l'ambiance dans la classe est positive et les devoirs sont faits avec sérieux. Malgré une forte tête de classe, autonome et énergique, un nombre minoritaire d'élève se trouve cependant en difficulté. En effet,

deux élèves se trouvent en grande difficulté et se situent au niveau de compétence langagière A1/A2. Un de ces deux élèves a de grandes difficultés de mémorisation et nécessite qu'on lui explique de façon individuelle les consignes et qu'on les lui répète, en reformulant ces dernières. Il occupe souvent le premier rang et est très attentif, volontaire dans son apprentissage, malgré les obstacles de compréhension rencontrés. Cet élève est diagnostiqué dyslexique mais aucun aménagement n'a pour l'instant été mis en place. Un autre élève est en situation de handicap et est appareillé pour des problèmes d'audition, il n'a cependant pas de difficultés particulières en langue. Les élèves de ce regroupement de classe étudient l'allemand et l'italien en deuxième langue, et la majorité d'entre eux a déjà séjourné à l'étranger pour une durée plus ou moins longue. Quelques élèves ont pour projet de partir à l'étranger l'année prochaine pour une durée plus importante (4 mois). Il n'y a aucun redoublant.

### **3.3. Contexte d'apprentissage**

Les différents ateliers de mémorisation expérimentés s'inscrivent dans une séquence pédagogique sur l'Australie et plus précisément sur la tradition orale Aborigène, le « Storytelling ». La tâche finale de cette production est d'écrire un mythe fondateur, qui expliquera la création d'un paysage australien, par un animal australien. Le document modélisateur de cette séquence est une compréhension écrite, le mythe du « Rainbow Serpent ». Il explique comment le paysage et les hommes ont été créés par un serpent mythique. Pour pouvoir écrire ce mythe, les élèves doivent donc en connaître un peu plus sur les espèces australiennes et sur leurs caractéristiques, mais aussi sur le vocabulaire des paysages australiens. Les ateliers de mémorisation différenciés porteront donc sur ce lexique et seront conçus en adéquation avec les Intelligences Multiples.

### **3.4. Matériel et procédure**

Un questionnaire sur les Intelligences Multiples de Gardner a été distribué aux élèves au mois de janvier 2016, pour permettre au professeur d'accompagner au mieux les élèves et de mettre en place des activités de mémorisation en adéquation avec les intelligences dominantes

de la classe. Ce questionnaire a également permis au professeur de regrouper les élèves par intelligence dominante et a été utilisé pour la mise en place de stratégies de mémorisation différenciées. Le questionnaire a été distribué et rempli en classe.

L'expérimentation se déroule en trois étapes principales et ce sur 3 semaines. Chaque étape consiste à proposer des ateliers de mémorisation différenciés pour l'apprentissage d'environ 30 mots en langue étrangère, en lien avec la séquence pédagogique menée en classe. Ces trois étapes sont chacune suivies d'un test de vocabulaire sur 20, et d'un questionnaire à remplir par l'élève enquêtant sur les stratégies mises en œuvre pour l'apprentissage du lexique.

Lors de la première étape de l'expérimentation, les élèves ont le choix entre 9 ateliers de mémorisation du lexique. Lors de la deuxième étape de l'expérimentation, après une phase de sensibilisation aux différents styles d'apprentissage, les élèves sont regroupés selon leurs intelligences dominantes et le nombre d'ateliers de mémorisation est plus limité, car plus représentatif des groupes d'intelligences dominantes de la classe, et portent sur la mémorisation de trente nouveaux mots, toujours en lien avec la séquence pédagogique menée en classe. Lors de la troisième et dernière partie de l'expérimentation, les élèves ont pour tâche d'imaginer et de créer leur propre atelier de mémorisation du lexique d'environ 30 mots, en lien avec la séquence pédagogique menée en classe de langue. Les élèves travaillent en autonomie en groupe de 3 ou 4.

### **3.4.1. Etape 1**

La première étape consiste pour les élèves de choisir un atelier parmi neuf ateliers de mémorisation proposés en classe. Les élèves disposent de 10 minutes pour tester chaque atelier (un compte à rebours est projeté au tableau). Le changement d'atelier a lieu toutes les dix minutes, pour permettre à chacun de tester les plus d'ateliers en une séance. Les ateliers de mémorisation ont lieu de manière simultanée dans une même séance. Après avoir



présenté les ateliers grâce à un support projeté au tableau expliquant les consignes et le nombre de participants pour chaque atelier, les élèves les testent de manière autonome. Les ateliers se déclinent de la manière suivante, et ciblent chacun une ou des intelligences de la théorie des Intelligences Multiples d'Howard Gardner :

Le premier atelier, intitulé « What's the English for » est une activité pendant laquelle les élèves s'interrogent en duel. Munis de cartes récapitulatives du lexique et d'une fiche de réponse à consulter en dernier

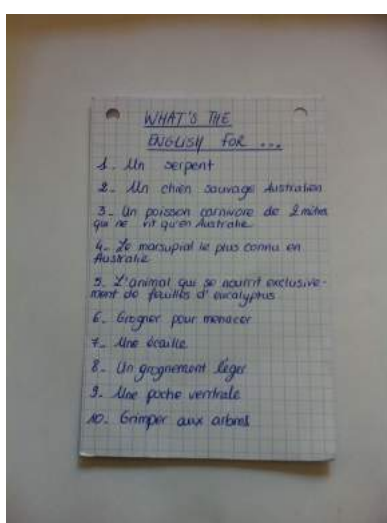


Figure 1 Atelier "What's the English for ?"

recours, les élèves s'interrogent entre eux et testent la mémorisation de leur binôme. Si l'élève se trompe lors d'une des réponses données, l'élève qui interroge recommence la liste. Le but de l'activité est que l'élève termine la liste le plus rapidement possible et sans erreurs. Cette activité sollicite l'intelligence verbale/linguistique puisque les élèves sont amenés à manier les mots à retenir, mais également l'intelligence interpersonnelle, car la notion de défi permet une émulation positive. Les élèves sont familiers avec cette activité de mémorisation du lexique qui est récurrente en

classe depuis le début de l'année.

Un deuxième atelier, intitulé « Memory » est proposé aux élèves, en groupe de 4. Des flash-cards créées par l'enseignant sont positionnées face cachée sur un îlot de deux tables. Deux types de paires sont à associer : un terme anglais et son illustration, et un terme anglais et son équivalent en français. Les élèves doivent à tour de rôle retourner deux cartes. Si celles-ci ne paient pas, les cartes sont retournées et l'élève passe son tour. Si celles-ci paient, l'élève remporte le duo de carte. Une fois les

Figure 2 Atelier 2 "Memory"



paires associées, les élèves ont pour consigne de créer des


« familles », selon les paires qu'ils ont associées (le kangourou à qui on associera « to hop », « a joey », « powerful hind legs » etc...). Cette activité sollicite l'intelligence spatiale, puisque les élèves doivent mémoriser où sont positionnées les flash-cards et leurs paires correspondantes. Cette activité sollicite également l'intelligence kinesthésique, puisque les élèves manipulent des cartes, mais également l'intelligence logico-mathématique, puisque les élèves doivent, dans un second temps, former des catégories d'animaux.

Le troisième atelier est un atelier intitulé « Time's Up ». Par groupe de 4, les élèves se regroupent autour d'un contenant dans lequel se trouvent les items lexicaux à mémoriser, inscrits sur des morceaux de papiers. Deux équipes de deux élèves sont formées, et l'élève désigné doit faire deviner à son équipe, lors du premier tour, le mot pioché, sans prononcer le mot en question. Les règles sont simples : l'élève a recours au vocabulaire souhaité, n'a aucune restriction quant aux nombres de mots autorisés, et peut faire des gestes et mimer le mot si nécessaire. Si l'élève qui fait deviner passe son tour une fois, l'autre équipe prend la main. Cette activité sollicite l'intelligence spatiale mais aussi l'intelligence interpersonnelle. En effet, les élèves se mettent en scène en alliant le geste à la parole mais sont également en situation de communication, et doivent trouver par leurs propres moyens des stratégies pour faire élucider de manière efficace leur mot aux membres de l'équipe. Ils sont ainsi amenés à donner une définition du mot à faire deviner et à contextualiser le terme : cette activité fait également appel à l'intelligence linguistique/verbale.

Le quatrième atelier s'intitule « Read, Record and listen to yourself ».

Cette activité est individuelle et les tables réservées pour cette activité ont été spatialement isolées dans la salle de classe (face au mur). Les élèves ont une liste de vocabulaire devant eux, la lise 3 fois à haute voix, et s'enregistrent ensuite avec un dictaphone en prononçant ces termes. Ils ont ensuite la possibilité de réécouter leur enregistrement autant de fois qu'ils le souhaitent. Cette activité sera probablement choisie par les élèves qui préfèrent mémoriser seuls le lexique, notamment ceux chez qui l'intelligence intra-personnelle, mais aussi musicale, est dominante.


**Memory workshop 4 : Read, Record and listen to yourself**



I. Read the following words 3 times (out loud)

1. Snake	15. To growl
2. Echidna	16. To hop
3. Emu	17. To climb trees
4. Wombat	18. Powerful hind legs
5. Opossum	19. A pouch
6. Dingo	20. Webbed feet
7. Murray cod	21. A prehensile tail
8. Kangaroo	22. A reddish fur
9. A joey	23. A freshwater fish
10. A platypus	24. A scale
11. A koala	25. A flat tail
12. To slither	26. A sharp claw
13. A hissing sound	27. A snout
14. To grunt	

II. Record yourself with the dictaphone. Go in folder A, and press the red button.



III. Listen to yourself pronouncing these words, as many times as you want to, in order to memorise as many words as you can.




Figure 3 Atelier 4 "Read, Record and listen to yourself »

Le cinquième atelier est le « Speaking Corner ». Un élève commence la phrase « I have been to Australia and I have seen... » et y ajoute sa contribution : « I have been to Australia and I have seen... a koala ». L'élève suivant reprend la phrase et rajoute sa propre contribution : « I went to Australia and I have seen a koala and kangaroo. » Le tour se poursuit ainsi, et si erreur il y a, le tour recommence. Chaque élève doit associer un geste à son mot. Cette activité sollicite les élèves chez qui les intelligences linguistiques/verbales et kinesthésiques sont dominantes.

**Memory workshop 5**

**Speaking Corner "I've been to Australia and I have seen..."**

Sitting in circle, a pupil starts this sentence and add his/her contribution to it: "I've been to Australia and I have seen a kangaroo". The second pupil repeats his/her sentence and adds its own contribution: "I've been to Australia and I have seen a kangaroo and an opossum". The game continues until one pupils makes a mistake and doesn't remember what was said earlier on.

**Rule : Each pupil adds a gesture to each word !**




Figure 4 Atelier 5 "Speaking corner"

Le sixième atelier est intitulé « Read-Write-Say-Cover-Check ». Cet atelier est individuel et les tables réservées sont spatialement isolées dans la salle de classe (face au mur). Les

élèves ont à

disposition un document support sur lequel le lexique à mémoriser est listé. La première étape est de lire les mots une fois, puis de les écrire. La deuxième étape consiste à lire les mots à haute voix, puis de cacher ces mots, et de les réécrire en tentant de les orthographier correctement. La troisième étape consiste à vérifier l'orthographe de chaque mot et recommencer le processus si nécessaire. Cet atelier fait appel aux intelligences verbales et intra-personnelles, car l'élève travaille en autonomie et est spatialement isolé du groupe.






Memory Workshop 6 Read - Write - Say - Cover - Check				
				
1. Read the words to be learned.	2. Write the words in the first box.	3. Look at the words and say it to yourself.	4. Cover the words up and try to picture it in your mind.	5. In the next box, write the words and then check the spelling.
6. Repeat the process until you have memorised as many words as possible.				
Words to be learned				

Figure 5 Atelier 6 "Read - Write - Say - Cover - Check"

Le septième atelier est intitulé « Pictionary ». En groupe de 4, les élèves forment deux équipes de deux. Un élève par équipe est désigné comme le « Cartoonist » et doit faire deviner aux membres de son équipe le mot pioché, en le dessinant, et n'utilisant pas la parole pour ce faire. Un tableau blanc et un marqueur étaient fournis aux élèves. Cet atelier fait appel aux intelligences

visuelles, kinesthésiques mais aussi interpersonnelles.

Le huitième atelier est intitulé « Singing words ». Cette activité est individuelle, les tables prévues pour cette activité étaient également spatialement isolées du reste de la classe. En amont, il avait été demandé aux élèves de choisir une

chanson qu'ils appréciaient. La


Memory Workshop 8 – Singing words	
 <p>Material : you need your phone or your mp3 and your headphones.</p> <p>1. Choose a song that you know very well, and with a melody that you love (and no lyrics). 2. Sing the following words on the song you have chosen:</p>	
1. Snake 2. Echidna 3. Emu 4. Wombat 5. Opossum 6. Dingo 7. Murray cod 8. Kangaroo 9. A joey 10. A platypus 11. A koala 12. To slither 13. A hissing sound 14. To grunt	15. To growl 16. To hop 17. To climb trees 18. Powerful hind legs 19. A pouch 20. Webbed feet 21. A prehensile tail 22. A reddish fur 23. A freshwater fish 24. A scale 25. A flat tail 26. A sharp claw 27. A snout

Figure 6 Atelier 8 "Singing Words"

liste des termes à mémoriser est fournie aux élèves et ceux-ci ont pour consigne de chanter les mots à mémoriser sur un air qu'ils connaissent ou apprécient. Cette activité fait appel aux intelligences musicale et intra-personnelle.

Le neuvième atelier intitulé « Spot on the list » fait appel aux élèves ayant une intelligence musicale dominante, mais également une intelligence kinesthésique et intra-personnelle. Cette activité individuelle propose aux

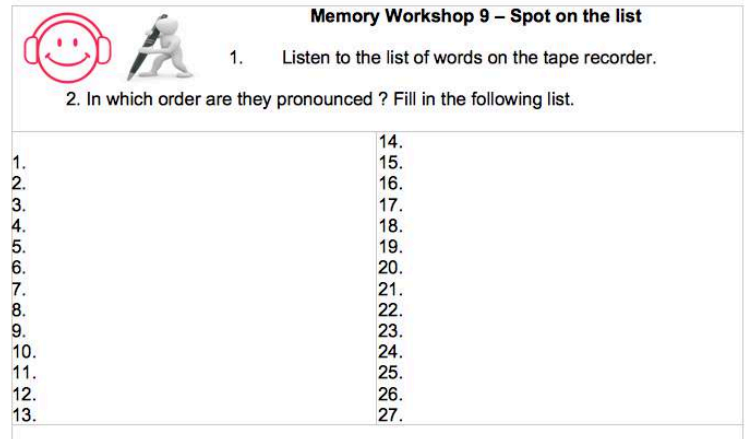


Figure 7 Atelier 9 "Spot on the list"

élèves d'écouter la liste de termes à mémoriser sur un dictaphone, prononcés et enregistrés en amont par l'enseignante, puis d'écrire les mots entendus sur un document prévu à cet effet. L'élève a la possibilité de renouveler le processus autant de fois que nécessaire et a à disposition une fiche ressource sur laquelle est inscrit les termes prononcés dans l'ordre et correctement orthographiés.

Cette première étape expérimentale est suivie d'un premier test de vocabulaire sur 20. Les élèves ont pour consignes de traduire des groupes de mots en anglais, et chaque expression est notée sur un point. Un premier questionnaire d'auto-évaluation est distribué aux élèves après la restitution des tests de vocabulaire. Il est demandé aux élèves de se positionner quant aux stratégies mises en œuvre concernant la mémorisation du lexique. (Cf Annexe 2).

### 3.4.2. Etape 2

La deuxième étape de l'expérimentation se déroule après la restitution des tests de

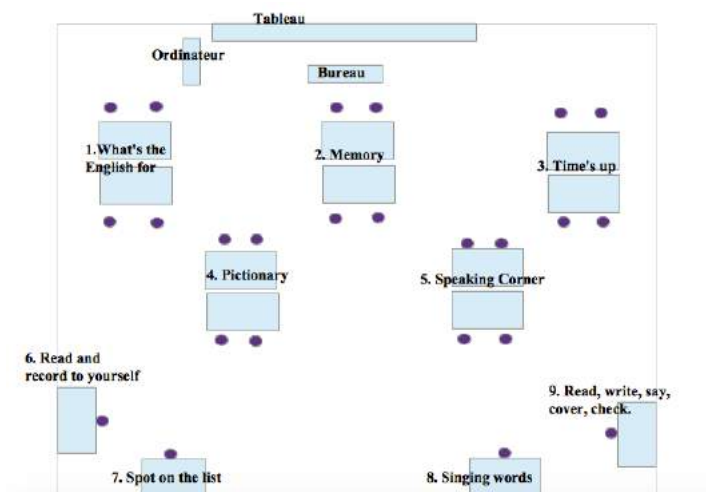


Figure 8 Plan de classe de l'étape 1, projeté au tableau

vocabulaire n°1 corrigés par le professeur. Une phase de sensibilisation aux techniques de mémorisations et aux différents styles d'apprentissages de chacun est proposée. En effet, une fiche récapitulative des Intelligences Multiples dominantes de la classe et des stratégies associées à chacune est distribuée aux élèves (cf Annexe 3). Un moment d'échange est prévu lors de cette phase de sensibilisation, pendant laquelle les élèves partagent leurs techniques et stratégies mises en place pour mémoriser le lexique.

La deuxième phase de l'expérimentation consiste en une séance proposant un nombre d'ateliers de mémorisation plus réduit. Les ateliers ont été adaptés selon les Intelligences Multiples dominantes de la classe qui sont les intelligences musicales, intra-personnelles et interpersonnelles. Des groupes de travail pour chaque atelier ont été formés en amont par l'enseignant et selon les intelligences dominantes de chacun. Dans la classe, l'intelligence musicale est l'intelligence la plus répandue (10 élèves sur 23), mais aussi l'intelligence intra-personnelle (7 élèves sur 23) et l'intelligence interpersonnelle (5 élèves sur 23) et kinesthésique (4 élèves sur 23).



**Figure 9 Typologie de classe en fonction des Intelligences multiples dominantes**

Lors de la deuxième phase de

l'expérimentation, le principe de la séance est identique : les élèves ont

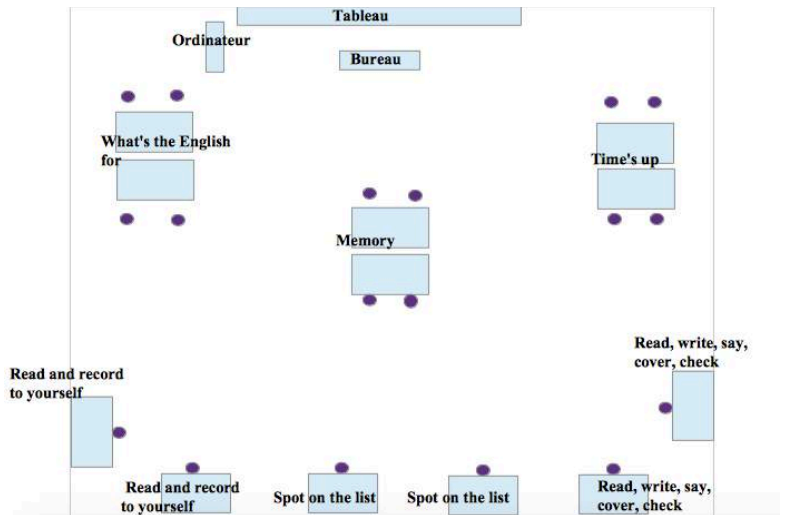
10 minutes pour tester le premier

atelier, avant d'effectuer un changement d'atelier. Six ateliers de mémorisation sont retenus pour la deuxième partie de l'expérimentation, sélectionnés selon les intelligences dominantes de la classe. Les ateliers retenus pour la deuxième phase de l'expérimentation sont donc les ateliers sollicitant les intelligences musicales, interpersonnelles, kinesthésiques et intra-personnelles. Les élèves sont donc répartis parmi les ateliers suivants : « What's the English for », pour les élèves ayant un profil interpersonnel. Le « Memory » et le « Time's up » sont testés par les élèves ayant un profil kinesthésique et interpersonnel. Les ateliers « Read-Write-Say-Cover-Check », « Spot on the list » et « Read, record and listen to yourself » sont testés par les élèves ayant un profil intra-personnel et musical dominant. Ces trois derniers ateliers sont

des ateliers à modalité individuelle.

Cette deuxième phase de l'expérimentation est suivie d'un test de vocabulaire sur 20, testant la mémorisation des élèves sur les termes appris lors de la séance dédiée aux ateliers de mémorisation. Un questionnaire est distribué à la suite de la deuxième phase de l'expérimentation.

Figure 10 Plan de classe de l'étape 2, projeté en classe



### 3.4.3. Etape 3

La troisième et dernière étape de l'expérimentation met en scène les créations des élèves de leur propre atelier de mémorisation. Les élèves ont pour simple consigne de créer leur propre atelier de mémorisation et de le tester en classe. Les élèves sont regroupés par type d'intelligences dominantes (en groupes de 3 ou 4) et ont pour consigne d'apprendre les mots inscrits au tableau, qui étaient au nombre de 30. Les élèves avaient pour consigne mémoriser ces mots en créant leur propre atelier de mémorisation. Une fiche navette est distribuée à chaque groupe et ramassée à la fin de la séance (noms des membres du groupe, et la description et explication du fonctionnement de l'atelier en français). Des outils sont mis à disposition sur le bureau de l'enseignante : feuilles de couleurs, fiches bristol, ciseaux, colle, feuilles A3. Cette séance de création d'atelier en autonomie est suivie d'un test de vocabulaire sur 20, ainsi que d'un troisième et dernier questionnaire d'auto-évaluation.

## 4. Analyse des résultats

### 4.1. Etape 1

Lors de la première phase de l'expérimentation, la modulation inhabituelle de l'espace classe engendra la surprise et

l'étonnement chez les élèves. De plus, certains des ateliers proposés mettaient à disposition de nouveaux objets, absents lors des séances d'anglais traditionnelles, comme un petit tableau blanc ou les flash-cards créées par l'enseignante. Ces derniers ateliers ont eu un succès inattendu chez les élèves, intrigué par ces objets inconnus.

Cependant, rares sont les élèves qui ont, dès la première phase de l'expérimentation, tenté les ateliers individuels, probablement par effet de désirabilité sociale. De nombreux élèves ont choisi leur atelier de mémorisation en fonction des affinités sociales, et non en fonction d'une méthode de mémorisation qui leur convenait le mieux. Malgré le début bousculé de l'activité, car les élèves sont très enthousiastes, les groupes démarrent les ateliers en simultanément, et disposent de dix minutes pour le premier tour. La majorité des élèves se prennent au jeu, piqué par la curiosité et la découverte d'une séance originale. Il apparaît cependant qu'un ordre de réalisation des ateliers aurait pu être imposé aux élèves. Cela aurait sans doute permis une découverte plus progressive du lexique : par exemple, commencer par un atelier d'association des mots français avec leurs équivalents en anglais, de façon à se familiariser avec les définitions en français de chaque mot, pour ensuite démarrer l'atelier de Read-Write-Cover-Check. Peut-être le fait d'instaurer un ordre de découverte des ateliers aurait-il permis aux élèves à faible potentiel de mémoriser de façon plus efficace. Certaines activités manquaient de clarté, notamment le Read-Write-Cover-Check qui ne proposait aucune traduction des termes de langue cible en français.

De plus, il s'avère que les élèves n'ont pas eu suffisamment de temps de tester tous les ateliers proposés. Les dix minutes attribuées à la réalisation d'un atelier ont simplement permis à chaque groupe de prendre connaissance des règles, et de débiter l'atelier. Certains élèves remarquent que les ateliers ne sont pas assez longs dans le questionnaire distribué après l'étape 1 : « les ateliers ne durent pas assez longtemps ». Certains élèves auraient souhaité d'effectuer le même atelier pendant la séance entière (à la question « Est-ce que ces ateliers vous conviennent ? » l'élève 1 répond « non car j'aurais aimé que l'atelier se fasse toute l'heure (le même atelier) »).



L'aspect ludique et créatif des ateliers est relevé par les élèves, et semble stimulant et encourageant pour une majorité d'entre eux. À la question « Pensez vous que ces ateliers de mémorisation vous conviennent ? Essayez d'expliquer pourquoi », l'élève 2 répond « oui, car on travaille mieux en s'amusant ». 8 élèves sur 23 apprécient l'aspect ludique des activités. L'émulation positive créée par l'esprit de compétition renforce la motivation de certains dans l'apprentissage du lexique (3 élèves sur 23). Un certain nombre d'élèves (3 élèves sur 23) remarquent le caractère inhabituel de ces ateliers, qui attise leur curiosité (selon une élève de cette classe, « c'était des ateliers de groupes et je n'apprend jamais de cette manière, c'était assez inhabituel »). Un nombre important d'élèves remarque que les ateliers ne leur conviennent pas et qu'ils préfèrent avoir du temps seul pour apprendre leur vocabulaire (7 sur 23, et l'élève 1 qui note : « je préfère travailler seul pour apprendre mon vocabulaire »). La moyenne du test de vocabulaire qui a suivi cette première phase d'expérimentation est de 13,06.

Tableau 1 – récapitulatif du questionnaire 1 – Etape 1.

Questionnaire n°1 après l'étape 1	Nombre d'élèves (/23 élèves)
Notent l'aspect ludique des ateliers stimulant	8
Effet d'émulation attisé par l'esprit de compétition (désir de vouloir faire deviner le plus de mots de possibles en un temps limité)	3
Découverte d'une nouvelle méthode de mémorisation et d'apprentissage	3
Les ateliers effectués ne leur conviennent pas	7

## 4.2. Etape 2

Lors de la deuxième étape de l'expérimentation, les élèves étaient déjà familiers avec les ateliers et un certain automatisme s'était instauré. Six des neufs ateliers initiaux ont été de nouveau proposés aux

élèves : « What's the English for », pour les élèves ayant un profil interpersonnel ; le « Memory » et le « Time's up » sont testés par les élèves ayant un profil kinesthésique et interpersonnel ; mais également les ateliers « Read Write Say Cover Check », « Spot on the list » et « Read, record, listen to yourself » pour les élèves ayant des profils musicaux et interpersonnel. Une moitié significative d'élèves (10 sur 23 élèves) relèvent qu'ils ont adopté de nouvelles stratégies de mémorisation correspondant mieux à leur profil apprentissage et qu'ils ont pu identifier leur propre méthode de mémorisation (l'élève 3 remarque : « oui, maintenant je sais que je dois écrire les mots »). En outre, 8 élèves sur 23 ont réutilisé les stratégies de mémorisation vues en classe à la maison ou dans une autre matière. Par ailleurs, les élèves notent qu'ils ont leur propre méthode d'apprentissage et qu'ils considèrent cette dernière efficace (5 élèves sur 23). La moyenne du deuxième test est de 13,02.

Tableau 2 : récapitulatif du questionnaire 2 – Etape 2.

Questionnaire 2 après la phase 2	Nombre d'élèves (/23)
Ont gagné en efficacité dans l'apprentissage du lexique de la séquence	5
Ont pu identifier leur propre méthode d'apprentissage et ont adopté de nouvelles stratégies de mémorisation correspondant mieux à leur profil d'apprentissage	10
Sont capable de faire le transfert de stratégies	8

### 4.3. Etape 3

Lors de la troisième phase de l'expérimentation, les élèves avaient pour consigne d'imaginer et de concevoir leur propre atelier de mémorisation. Ils étaient répartis en groupe de travail homogène, de 3 ou 4 élèves, chaque membre du groupe ayant un profil d'apprentissage similaire

ou complémentaire. Les élèves avaient à disposition des outils tels que des feuilles de couleurs, fiches bristol et étaient en situation autonome pour la création de leur atelier. Les mots à retenir à la fin de la séance étaient inscrits et numérotés au tableau, associés avec leur équivalent français. Les différentes activités et ateliers créés par les élèves sont répertoriés dans le tableau suivant :

Tableau 3 : récapitulatif des ateliers de mémorisation créés par les élèves.

	Groupe 1 (IM interpersonnel)	Groupe 2 (IM intra-kinesthésique)	Groupe 3 (IM intra-personnel et interpersonnel)	Groupe 4 (IM intra-personnel et kinesthésique)	Groupe 5 (IM interpersonnelle)	Groupe 6 (IM musicale)
« What's the English for »	✓ avec les termes anglais et leur équivalent français					
« Memory » ou variantes du jeu		✓ paier les termes anglais et leur traduction française		✓ paier les termes anglais et leur traduction française	✓ paier les termes anglais et leur traduction française	✓ paier les termes anglais et leur illustration
« Time's Up »			✓ faire deviner les mots choisis en les mimant			



Figure 11 "What's the English for" créée par le groupe 1

Le « What's the English for » crée par le groupe 1 instaure la règle suivante : « quelqu'un dit le mot en français ou anglais et une seconde personne doit le traduire dans une autre langue » (selon les élèves du groupe 1). Le groupe 1 utilise des flash-cards créées par leur soin, en inscrivant sur chaque flash-card le terme anglais et sa traduction en

français dans une couleur différente.

Le concept du jeu du « Memory » est repris par la majorité des groupes (4 groupes). Le groupe 2, dont les élèves ont un profil majoritairement intra-personnel et kinesthésique, imagine un « Memory » dont les règles seraient, en leur propres termes, les suivantes : « Le jeu sera : il y a deux coté, un avec les mots anglais et l'autre les mots français. Les joueurs retournent deux cartes et si les deux cartes correspondent, elles sont remportées par ce dernier ».

Seul le groupe 3 utilise le concept du « Time's Up » pour la création de son atelier et donc le mime comme stratégie d'explicitation du vocabulaire, et propose de classier le lexique à mémoriser selon la catégorie grammaticale du mot, et grâce à un code couleur précisément établi : le orange est utilisé pour les noms communs, le bleu pour les verbes et le jaune pour les adjectifs.

Le groupe 4 imagine lui aussi un « Memory » qu'il transforme en jeu de cartes qui peut être joué à plusieurs. Le premier joueur pose une carte de son jeu au centre, sur laquelle est inscrit le terme en anglais ou en français, tandis que la personne possédant le terme équivalent dans la langue maternelle ou la langue seconde doit poser sa carte. Le but du jeu imaginé par les élèves est de poser toutes ses cartes le plus rapidement possible. Ce groupe classifie également les termes à retenir en fonction de leur catégorie grammaticale et y ajoute un code couleur. Le jaune est utilisé pour les noms communs en français, le bleu pour leur traduction en anglais, le vert pour les formes verbales en anglais et le orange pour leurs traductions

**Figure 12** "Memory"  
créé par le groupe 4



verbales en français.

Le groupe 5 invente lui aussi un jeu de « Memory » qui se joue en deux parties, comprenant les mots du lexique et leur équivalent français. Le dernier groupe imagine quant à lui une variante du « Memory » mais choisit d'associer des illustrations aux termes du

lexique à mémoriser, illustrations qu'ils réalisent eux-mêmes. La moyenne du test de vocabulaire qui suit cette troisième étape d'expérimentation est de 16.03

Cependant, les résultats sont en partie faussés, puisque quatre

élèves étaient absents lors de cette séance. Le questionnaire n°3, distribué après la restitution du test de vocabulaire, permet de mettre en exergue l'acquisition de techniques de mémorisation plus efficaces. En effet, un nombre important d'élèves déclare avoir gagné en autonomie en adoptant une technique de mémorisation plus efficace et qui correspond mieux à leur style d'apprentissage. De plus, il apparaît que 5 élèves sur 23 notent la découverte de nouvelles méthodes pour apprendre, qu'ils utiliseront partiellement ou entièrement pour de futures révisions.

Tableau 4 - Récapitulatif du questionnaire 3 et des raisons pour lesquelles les élèves pensent avoir progressé dans l'apprentissage et la mémorisation du lexique :

Questionnaire n° 3 :	Nombre d'élèves (/23)
A de meilleurs résultats.	3
A gagné en autonomie (technique plus efficace).	7
A mieux mémorisé en travaillant en groupe.	2
A découvert de nouvelles méthodes pour apprendre.	5
A pu apprendre de nouveaux mots et en nombre plus important.	2

Concernant l'évolution de l'utilisation et l'appropriation de nouvelles stratégies de mémorisation, la comparaison a été effectuée entre les questionnaires 1 et 3 et il apparaît que les élèves de la classe ont adopté de nouvelles stratégies pour apprendre leur vocabulaire, notamment la création d'un « Time's Up » à la maison, ou bien l'utilisation de la technique « Read-Write-Cover-Check ». En effet, un élève explique qu'il a reproduit l'atelier expérimenté en séance d'anglais à la maison : « j'ai fait un time's up en anglais avec ma soeur ». Le tableau ci dessous propose un rapide bilan de l'évolution des stratégies mises en œuvre par les élèves pour réviser leur vocabulaire avant le dernier test de l'expérimentation. Il apparaît qu'une majorité d'élèves met en œuvre des stratégies traditionnelles pour mémoriser le lexique

(7 élèves sur 23 relisent les mots plusieurs fois en les répétant).

Tableau 4 : Évolution de stratégies d'apprentissage des élèves entre l'étape 1 et l'étape 3.

	Nombre d'élève utilisant cette technique pour apprendre son lexique (test 1)	Nombre d'élève utilisant cette technique pour apprendre son lexique (test 3)
Ecrire plusieurs fois les mots	1 élève	1 élève
Se faire interroger par quelqu'un d'autre	1 élève	1 élève
Lire à haute voix	3 élèves	2 élèves
Relire les mots plusieurs fois en se les répétant	7 élèves	7 élèves
Faire des fiches de vocabulaire	1 élève	2 élèves
S'auto-interroger	1 élève	2 élèves
Mots inscrits sur des papiers isolés		1 élève
Jouer au Time's up en anglais avec un des membres de sa famille		1 élève
Lire les mots et les réécrire plusieurs fois		1 élève

## 5. Discussion et conclusion

L'objectif de cette étude est de proposer des pistes de diversification d'ateliers de mémorisation du lexique, tout en les adaptant aux différents styles d'apprentissage des apprenants, mais aussi de tenter de développer le degré de réflexion des élèves quant à leur choix de stratégies de mémorisation. L'objectif est également de tenter de faire gagner en autonomie les élèves à faible potentiel de mémorisation, en les sensibilisant à leur profil d'apprentissage, et notamment en mettant à profit la théorie des Intelligences Multiples d'Howard Gardner. L'hypothèse de cette étude est qu'une sensibilisation à la multiplicité des profils d'apprentissage permet aux élèves les plus faibles en langue de gagner en autonomie lors du processus de mémorisation du lexique.

L'expérimentation qui validera ou non cette hypothèse est menée sur trois semaines avec une classe d'élèves de seconde du Lycée du Grésivaudan de Meylan. Elle est divisée en trois étapes majeures, chacune suivie d'un test de connaissances du vocabulaire appris lors de la séance et d'un questionnaire d'auto-évaluation. La première étape consiste à proposer aux élèves neuf ateliers de mémorisation différents pour l'apprentissage de 27 termes en langue étrangère et en relation avec la séquence pédagogique menée en classe. Après une phase de sensibilisation aux profils d'apprentissages de chacun, établie grâce au questionnaire des Intelligences Multiples de la théorie d'Howard Gardner, les élèves sont regroupés selon leur intelligence dominante en groupes homogènes de travail. Un nombre restreint d'ateliers, qui correspond aux intelligences et profils d'apprentissage dominants de la classe est ensuite proposé aux élèves. Lors de la troisième et dernière étape, les élèves par groupes de 3 ou 4, imaginent, créent et mettent en oeuvre leur propre atelier de mémorisation.

La réflexion menée étudie la mise en place d'ateliers de mémorisation du lexique en langue vivante, ateliers entièrement confectionnés par le professeur elle-même en début d'expérimentation. Ces ateliers ont pour objectif de fournir un modèle aux élèves, qui seront, lors de la

troisième étape, placés en situation d'autonomie de mémorisation et d'apprentissage du lexique. La découverte de ces ateliers de mémorisation en classe peut permettre aux élèves de réutiliser ces stratégies à la maison, mais également d'encourager la réutilisation de ces stratégies dans d'autres matières, et donc d'insister sur l'importance de la transversalité des méthodes d'apprentissage. Lors de la phase de sensibilisation proposée aux élèves lors de l'expérimentation, un élève a justement remarqué que le document distribué et explicitant diverses stratégies pour apprendre et mémoriser pouvait être utilisé dans d'autres matières.

Une partie de l'hypothèse semble validée : en effet, sensibiliser les élèves à leur propre profil d'apprentissage et à leur propre méthode de mémorisation leur permet d'accéder à une métaréflexion sur leur propre stratégie d'apprentissage et de mémorisation. Cette sensibilisation a également permis aux élèves de faire des ponts entre les matières. De ce fait, les apprentissages sont ainsi décroisés et la transversalité encouragée : en effet, 10 élèves sur 23 ont déclaré avoir réutilisé ces stratégies ou méthodes à la maison ou dans une autre matière. Cette sensibilisation à vocation interdisciplinaire peut avoir une réelle application transversale : si les élèves ont utilisé ces stratégies à la maison, ils sont capables de les transférer dans d'autres matières.

Cette sensibilisation aux différents profils et la proposition d'ateliers alliant le ludique à la mémorisation a permis de faire évoluer une partie des mentalités des élèves interrogés, qui déclarent avoir une vision moins ennuyeuse et « poussiéreuse » de la mémorisation. Les mots des élèves sont ici les plus éloquentes : « j'ai découvert des méthodes plus efficaces et moins ennuyeuses pour apprendre mon vocabulaire ». Grâce à ces ateliers, le processus de mémorisation et l'apprentissage du lexique revêtent désormais un aspect collaboratif et créatif, créant ainsi une dynamique vertueuse. Lors de futures séances, l'élève faible peut en effet remarquer qu'il connaît ce mot, et qu'il va pouvoir le réutiliser puisqu'il l'a mémorisé avec succès. Par ailleurs, l'émulation et le sentiment de défi à remplir ont instauré une dynamique motivante dans la classe.



Ces ateliers de mémorisation ont introduit une valorisation positive de l'effort de mémorisation tout en lui livrant un aspect divertissant et motivant, et ont ajouté aux processus d'apprentissage et de mémorisation la notion de plaisir. Cette expérimentation a établi un climat de confiance valorisant pour les élèves en difficulté et n'ayant pas les stratégies pour apprendre seul de façon efficace. Ces mêmes élèves sont ensuite lancés dans une spirale positive de l'apprentissage et la mise en œuvre d'ateliers de la sorte peut permettre à ces mêmes élèves de dépasser cette butée mémorielle, ce « je n'y arrive » pour le transformer en réelle perspective mémorielle « quand j'apprends de cette manière là, j'y arrive mieux ». Par ailleurs, 10 élèves sur 23 pensent avoir progressé dans l'apprentissage du lexique. On peut donc affirmer qu'une évolution de la représentation de la mémorisation chez les élèves interrogés est survenue lors de l'expérimentation menée.

Pour autant, sensibiliser les élèves les plus faibles à leur profil d'apprentissage n'a pas suffisamment placé ces derniers en situation d'autonomie concernant le processus de mémorisation et les stratégies que ces derniers auraient pu adopter pour apprendre plus efficacement. Les élèves les plus faibles sont ceux qui ont eu le plus de difficultés à verbaliser les stratégies et méthodes d'apprentissage. Lors du relevé des questionnaires, il apparaît que ces élèves en particulier s'exprimaient de façon extrêmement vague quant aux stratégies ou méthodes qu'ils emploient pour apprendre.

Par ailleurs, une fois placés en situation d'autonomie lors de la troisième étape de l'expérimentation (pour la création d'ateliers de mémorisation), les élèves n'ont pas inventé et mis en œuvre des ateliers qui correspondaient à leur propres styles d'apprentissage. Ce dernier facteur ne semble pas avoir été pris en compte par les six groupes de la classe, qui ont conceptualisé et réalisé des ateliers très similaires (un atelier « What's the English For », un atelier « Time's Up » et un atelier « Memory » comprenant des variantes). Les élèves étaient pourtant conscients qu'ils avaient été regroupés par type d'intelligence, et n'ont pour autant pas proposé d'ateliers en adéquation avec la méthode d'apprentissage ou le profil dominant de leur groupe. Il est en de même pour les groupes d'élèves ayant un profil intra-personnel dominant et qui préfèrent donc travailler seul. Ce groupe n'a pas pensé à proposer des

activités individuelles de mémorisation du lexique, alors que cela avait été expérimenté par certains au cours de la première et de la deuxième étape de l'expérimentation.

Il semble donc que l'aspect collaboratif de l'apprentissage a été grandement apprécié et réutilisé par les élèves ; alors que l'aspect individuel de l'apprentissage (« je préfère travailler seul ») s'est effacé. Le degré d'autonomie des élèves face à leurs choix de stratégies de mémorisation du lexique reste donc tout relatif, car, si celui-ci s'affirme chez les élèves les plus à l'aise en langue étrangère, l'autonomie est difficilement atteignable pour les élèves à faible potentiel mémoriel ou ayant des difficultés en langue.

## **6. Limites et perspectives**

### **6.1. Limites de l'expérimentation**

La mémorisation et les stratégies de mémorisation que nos élèves peuvent mettre en œuvre ne répondent pas à la capacité de ces derniers à comprendre et à appliquer le processus de transfert. Comment faire comprendre aux élèves que ce lexique mémorisé doit être réutilisé en un contexte significatif ? Le lexique appris et mémorisé dans le cadre de cette expérimentation n'était pas inscrit dans un contexte d'apprentissage qui donnait sens à la mémorisation. Bien qu'en rapport avec le thème général de la séquence menée en classe sur l'Australie et la culture Aborigène, les termes à retenir lors de ces trois phases d'expérimentation étaient des termes isolés, et n'étaient pas suffisamment contextualisés. De surcroît, il a été démontré qu'un lexique mémorisé sans réel ancrage culturel et contextuel n'est pas mémorisé à long terme par nos élèves. La contextualisation essentielle des apprentissages, donnant du sens à ces derniers, faisait défaut à l'expérimentation menée. En découle la problématique du transfert des apprentissages, qui est fondamentale et qui n'a pas été résolue par la mise en œuvre des ateliers de mémorisation. Les ateliers proposés ne répondent pas à la capacité de l'élève à comprendre le processus de transfert des connaissances. Le lexique a été appris dans l'optique du test de connaissances qui suivait l'expérimentation. Comment peut-on dépasser cet « apprendre pour apprendre », et aller vers un « apprendre pour

réutiliser », qui manquait à cette expérimentation ?

Pour tenter de remédier à ces problématiques, il semble primordial de faire comprendre aux élèves que la mémorisation est un processus qui leur permettra de s'exprimer sur des sujets variés et que le test de connaissances n'est finalement qu'une étape du processus de mémorisation. Dans cette optique, la note du test de vocabulaire n'est-elle pas contre-productive ? Si le test de vocabulaire n'est qu'une étape pour une mémorisation finale, ne serait-il pas plus judicieux de ne pas le noter ? Ne pas noter un test de vocabulaire ne reviendrait-il pas à constater que les élèves n'ont pas appris leur vocabulaire ? Il semble également primordial que nos élèves comprennent que les stratégies explicitées en classes sont interdisciplinaires et qu'elles doivent être mises au service de la transversalité. Mais une verbalisation de ces réalités est-elle suffisante ?

## **6.2. Modifications éventuelles**

A la demande de certains élèves, des ateliers plus longs pourraient être organisés, pour que chacun dispose d'un temps suffisant pour mémoriser le lexique et découvrir l'atelier. Il serait donc utile, pour optimiser le temps de la séance, de proposer un nombre plus restreint mais plus représentatif d'ateliers. Il aurait été également intéressant de laisser aux élèves le temps de découvrir et d'effectuer les ateliers mis en œuvre et conçus par leurs camarades lors de la troisième étape de l'expérimentation. Pour aller plus loin, il aurait été pertinent de proposer aux élèves en fin de séance des temps d'échange et de jeux de révisions collaboratifs pour préparer un test de vocabulaire par exemple. Cela permettrait aux élèves les plus faibles de bénéficier des conseils méthodologiques de leurs camarades, et de se questionner sur leur façon peut être déficiente de mémoriser et d'apprendre. Pour améliorer cette expérimentation, le questionnaire des Intelligences Multiples rempli par les élèves aurait pu être effectué à la maison : les réponses de certains ont probablement été influencées par la présence de leurs camarades. Il aurait été par ailleurs souhaitable de parcourir de façon plus exhaustive les Intelligences Multiples et les différentes activités qui y sont associées avec les élèves. Le document distribué aux élèves sur les IM qui proposait un panel d'activités selon l'intelligence dominante de chacun était

considérablement réduit et n'englobaient pas la totalité des activités possibles.

### **6.3. Impact sur la pratique professionnelle**

La mise en œuvre de ce parcours progressif de valorisation de l'effort du processus de mémorisation a suscité chez les élèves une motivation et une curiosité débordantes devant la présentation de nouvelles méthodes d'apprentissage. J'ai également découvert mes élèves sous un autre angle dans un climat de confiance généralisé, dans lequel les élèves les plus faibles se sentaient à l'aise et prenaient plaisir à travailler. Par ailleurs, l'utilisation et la présence d'objets extérieurs à la séance d'anglais traditionnelle ont attisé la curiosité et l'entrain des élèves. Cette expérimentation a renforcé le sentiment de cohésion du groupe classe, qui est par ailleurs composé de deux classes différentes. A travers l'observation de la réalisation de ces ateliers, j'ai pu observer des élèves stimulés et dynamisés par la perspective ludique de ces ateliers différenciés : la notion de plaisir s'y était immiscée. La modification du regard de l'élève sur la mémorisation comme processus monotone et poussiéreux en un processus ludique et créatif a été effective. Cela a permis, en outre, à un des élèves les plus faibles de la classe de progresser significativement dans l'apprentissage du lexique : ce dernier a obtenu 13 au dernier test de vocabulaire, alors qu'il n'avait obtenu que 7 au premier test. Cette étude sur la mémorisation et les différents choix de stratégies de mémorisation a, par ailleurs, abouti en une ritualisation fructueuse de l'atelier « What's the English for », instauré en classe depuis le début de l'année scolaire. Les élèves ont intégré l'activité, qu'ils ont associé à une gestion de l'espace bien particulière : positionnée au fond de la classe, les élèves se retournent pour me faire face, assis sur leurs chaises. Cette activité de révision du vocabulaire est souvent animée par un élève, face au groupe : il/elle a à disposition une fiche avec les réponses en cas d'oubli. Cette activité ritualisée et intégrée par une majorité d'élèves peut être facilement mise en œuvre à la maison ou dans le cadre d'un apprentissage d'une autre matière. Les ateliers mis en œuvre avec cette classe ont permis de redynamiser les cours de langue vivante et de prouver aux élèves que l'effort de mémorisation peut être valorisé, ainsi que l'apprentissage du lexique ludique et collaboratif.

## 7. Bibliographie

### Ouvrages

Cordier, F. & Gaonac'h D., (2004). *Apprentissage et mémoire*. Editions Nathan

Nicolas, S. (2016) *La mémoire*. Les topos : Dunod 2eme édition

Toscani, P. & Della Chiesa, B., (2013). *Les neurosciences au coeur de la classe*. Edition Broché

Lieury, A. (2015) *Mémoire d'éléphants – vrais trucs et fausses astuces*.  
Edition Dunod

Armstrong, Thomas (2009), *Multiple Intelligences in the Classroom* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 3<sup>ème</sup> édition

### Mémoires / Ecrits scientifiques réflexifs

Morgenthaler, P. (2011) « Un Travail de mémoire : la mémoire de travail »

### Articles scientifiques

Nemati A. (2009) « Memory vocabulary learning strategies and long-term retention », *International Journal of Vocational and Technical Education* Vol 1. (2) pp.14-24

Rahmatian R., Molasadeghi M., Mehrabi M. (2010) « Les intelligences multiples et l'apprentissage du FLE (Étude du cas chez les apprenants iraniens) » *Revue de la Faculté des Lettres*, Année 5, No 8

Lavine G., Fiala Y. (2006) « Influence du style d'apprentissage (intelligences multiples) sur l'apprentissage de l'expression orale en anglais langue seconde au collégial » Rapport de recherche, étude menée dans le cadre du Programme de recherche et développement du réseau privé de l'enseignement collégial, Collège Laflèche, Trois Rivières.

Harris V. (2002) « Aider les apprenants à apprendre : à la recherche des stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe » *Centre Européen pour les langues vivantes*, Editions du Conseil de l'Europe

Liu J. (2008) « L1 Use in L2 Vocabulary Learning : facilitator or barrier ? », *International Education Studies*, Vol 1, No 2

Yang W, (2011) « Rote memorization of vocabulary and Vocabulary Development », *English Language Teaching*, published by Canadian Center of Science and Education, Vol 4, no 4.

Oxford R. & Crookall D., (1990) « Vocabulary Learning : A critical analysis of Techniques » *TESL Canada Journal* Vol. 7, No. 2.

Morris C. & Leblanc R., (1996) « Profiling dominant intelligences of grade eight students » *McGill Journal of Education*, 31, 2, 119-142

### **Sites internet**

Narcy Combes J.P, (2003) « Dans quelle mesure l'apprentissage relève-t-il d'un transfert ? » repéré à <https://asp.revues.org/1326?lang=en>

Roberge A. (2013) « Comment le cerveau assimile une nouvelle langue » repéré à [http://cursus.edu/article/20059/comment-cerveau-assimile-une-nouvelle-langue/#.WJG\\_jRh7TEZ](http://cursus.edu/article/20059/comment-cerveau-assimile-une-nouvelle-langue/#.WJG_jRh7TEZ)

Armstrong, T. (2009) « Multiple intelligences in the classroom », Chapter 15, MI and its critics » repéré à <http://www.ascd.org/publications/books/109007/chapters/MI-Theory-and-Its-Critics.aspx>

## 8. Annexes

Annexe 1 : Questionnaire des Intelligences Multiples distribué aux élèves pour définir leur profil :

### MES MULTIPLES INTELLIGENCES

Lis chaque énoncé et lorsqu'il correspond à ta personnalité, à tes intérêts et à tes habiletés, encercle le numéro correspondant. Tu dois répondre spontanément. Puis, pour connaître ton profil, complète la grille en annexe.

1. Je lis beaucoup.
2. J'aime utiliser la calculatrice, un chiffrier électronique ou un logiciel de base de données à l'ordinateur.
3. Je joue ou j'aimerais jouer d'un instrument de musique.
4. Quand je lis, je préfère les illustrations et je les revois facilement en pensée.
5. J'aime travailler avec les autres et me tenir avec les autres.
6. J'ai besoin de bouger.
7. Je travaille mieux seul qu'avec les autres.
8. J'aime apprendre de nouvelles choses sur la nature.



9. Je suis autonome et j'ai de la volonté.
10. Je marque la mesure avec mon corps quand j'écoute une pièce musicale.
11. Je perçois facilement les sentiments des autres.
12. Je vois des images dans ma tête quand je pense à quelque chose.
13. Je fredonne souvent une chanson (ou un air) dans ma tête ou à haute voix.
14. J'aime que mes choses soient en ordre.
15. J'aime faire des mots-mystères ou jouer au Scrabble.
16. J'adore les animaux (chiens, chats, hamsters, écureuils, oiseaux...).



17. Je compte rapidement dans ma tête.
18. Je me rappelle facilement le rythme ou la musique des messages publicitaires.
19. Je lis des cartes, des tableaux et des diagrammes sans difficulté.
20. J'ai plusieurs ami(e)s. Je suis populaire.
21. Je bouge ou je tapote du pied lorsque je suis assis(e) trop longtemps.
22. Je suis capable d'avoir mes propres opinions.
23. Je me préoccupe de l'environnement dans mes gestes quotidiens (recyclage, usage des ressources).
24. J'aime raconter des histoires ou faire des jeux de mots.



25. Je passe beaucoup de temps dehors; j'aime le plein air.
26. J'écris et je compose mieux que la moyenne.
27. J'aime faire des expériences scientifiques.
28. Je suis capable de ressentir à fond mes émotions.
29. Je suis habile de mes mains; j'aime travailler avec mes mains.
30. J'aime écouter de la musique très souvent.
31. J'ai un bon sens de l'observation.
32. Je partage, je rends service facilement.



- 33. J'ai de la facilité à écouter des explications ou à lire des textes d'information.
- 34. J'ai de la difficulté à me concentrer sur un travail quand j'écoute la radio ou la télévision.
- 35. J'adore dessiner ou griffonner des dessins.
- 36. Je gesticule beaucoup en parlant.
- 37. J'aime reconnaître ou classifier des plantes, des animaux, des insectes, des coquillages ou des roches.
- 38. Je me pose beaucoup de questions sur le fonctionnement des objets; ou sur les causes d'un phénomène ou d'un événement.
- 39. Je peux mimer les gestes, les manières et les comportements d'autres personnes.
- 40. Je suis conscient de mes forces et de mes faiblesses.



- 41. Je m'exprime avec un vocabulaire riche.
- 42. Je suis habile aux jeux de stratégie (échecs, dames, ...).
- 43. J'organise des activités avec mes ami(e)s.
- 44. J'adore faire des casse-tête, des jeux de labyrinthe et de construction.
- 45. Je suis capable d'entendre de la musique dans ma tête.
- 46. J'ai un bon sens de la coordination (ex. en sport, en danse, en théâtre...).
- 47. J'ai besoin d'un espace à moi.
- 48. Je me sens bien dans la nature.



- 49. J'aime aller à la chasse et à la pêche, ou bien marcher en forêt.
- 50. J'aime écrire mon journal, exprimer mes sentiments dans des poèmes ou pratiquer certains passe-temps seul.
- 51. Je suis habile dans plusieurs sports ou activités physiques.
- 52. Je parle facilement à des personnes que je ne connais pas.
- 53. J'écoute plusieurs styles de musique.
- 54. J'ai de la facilité à résoudre des problèmes.
- 55. J'aime inventer et écrire des histoires.
- 56. Je m'oriente facilement dans un nouveau quartier.



- 57. Je suis membre d'une équipe sportive ou d'un club social.
- 58. J'aime visionner des films et regarder des photos.
- 59. Je porte attention aux bruits et aux sons.
- 60. J'aime toucher les choses.
- 61. J'ai des projets personnels.
- 62. Ça m'aide beaucoup d'avoir une démarche *étape par étape* quand je fais quelque chose.
- 63. J'aime collectionner des cartes de sport, reconnaître des modèles d'autos ou des marques de vêtements.
- 64. J'apprends mieux quand la personne qui veut me montrer quelque chose dit en mots ce qu'elle fait.



Adaptation par Pierrette Boudreau (CSRDN) et Ginette Grenier (CSA), en 2003, d'un questionnaire préalablement élaboré par France Lapierre et Nicole Roy (CSRDN). 2001



NOM \_\_\_\_\_ GROUPE : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

**Colorie les icônes qui correspondent aux numéros que tu as encerclés dans le questionnaire. Lorsque tu auras terminé, tu obtiendras une illustration de tes intelligences :**

Linguistique, Logico-Mathématique, Spatiale, Musicale, Kinesthésique,

L	LM	S	M	K	INTER	INTRA	N
64 ☺	62 ☺	58 ☺	59 ☺	60 ☺	57 ☺	61 ☺	63 ☺
55 ☺	54 ☺	56 ☺	53 ☺	51 ☺	52 ☺	50 ☺	49 ☺
41 ☺	42 ☺	44 ☺	45 ☺	46 ☺	43 ☺	47 ☺	48 ☺
33 ☺	38 ☺	35 ☺	34 ☺	36 ☺	39 ☺	40 ☺	37 ☺
26 ☺	27 ☺	31 ☺	30 ☺	29 ☺	32 ☺	28 ☺	25 ☺
24 ☺	17 ☺	19 ☺	18 ☺	21 ☺	20 ☺	22 ☺	23 ☺
15 ☺	14 ☺	12 ☺	13 ☺	10 ☺	11 ☺	9 ☺	16 ☺
1 ☺	2 ☺	4 ☺	3 ☺	6 ☺	5 ☺	7 ☺	8 ☺

**Rappelle-toi :**

- Chaque personne possède toutes les formes d'intelligence.
- Tu peux développer davantage chacune des formes d'intelligence.
- Ce petit test te donne une image de ton profil maintenant; ton profil peut changer.
- Les Intelligences Multiples ont pour but d'aider chacun à reconnaître ses ressources et d'inciter chacun à continuer de se développer; elles ne sont pas là pour étiqueter.

GinetteIM – GGI Test IM élève 13-01

Annexe 2 : 3 questionnaires distribués aux élèves après les étapes 1, 2 et 3 de l'expérimentation

Questionnaire 1 – Etape 1

Nom :	
Classe :	
Date :	
Test n°1	
Date :	
Résultat du test :	
Comment avez vous appris votre vocabulaire pour ce test ?	
Pensez vous que ce(s) atelier(s) de mémorisation faits en classe la semaine dernière vous convienne(nt) ? Essayez d'expliquer pourquoi.	
Quel est selon vous l'atelier qui vous correspond le mieux et pourquoi ?	

Questionnaire 2 – Etape 2

Nom :	
Test n°2	
Date :	
Résultat du test :	
Quel(s) atelier(s) de mémorisation avez-vous effectué en classe et comment avez vous appris votre vocabulaire ?	
Avez vous réutilisé certaines stratégies de mémorisation vues en classe à la maison ou dans une autre matière ?	Oui Non
Pensez-vous avoir progressé dans l'apprentissage du lexique en anglais ? Essayez d'expliquer pourquoi.	Oui Non  Pourquoi:
Est-ce que le fait d'avoir expérimenté plusieurs ateliers de mémorisation vous a permis d'identifier votre méthode de mémorisation ?	

Questionnaire n° 3 – Etape 3

Nom :	
Classe :	
Date :	
Test n°3	
Date :	
Résultat du test :	
Comment avez-vous appris votre vocabulaire ?	
Quel workshop avez vous imaginé en classe et pourquoi ?	
Pensez-vous avoir progressé dans l'apprentissage du lexique en anglais ? Essayez d'expliquer pourquoi.	Oui Non  Pourquoi:

Annexe 3 : Fiche de sensibilisation aux profils d'apprentissage distribuée aux élèves et selon les profils dominants de la classe.

**Profil musical :**

- Utiliser un rythme ou une mélodie pour travailler (par exemple, en fond sonore)
- Chanter les mots ou idées à apprendre en musique.
- Créer des symphonies de mots (faire rimer les mots ou idées)
- Utiliser des moyens mnémotechniques qui se basent sur les sons des mots (créer un acrostiche par exemple, en faisant rimer les vers)
- Travailler avec des enregistrements (vous enregistrer et vous réécouter par la suite).

**Profil intra-personnel :**

- Travailler seul, dans un environnement calme
- Se donner des défis à soi-même (être capable de faire deviner un mot à quelqu'un en un temps limité)
- Pour apprendre du vocabulaire, lire les mots plusieurs fois à voix haute.
- Recopier les mots de vocabulaire à retenir plusieurs fois.
- Relire son cours plusieurs fois et se faire interroger, ou s'interroger soi-même.
- Prendre des temps de réflexion silencieuse.

**Profil kinesthésique :**

- Bouger dans l'espace
- Manipuler des objets
- Créer des objets de révisions (fiches de vocabulaire, répertoire de vocabulaire, post it à mettre dans la maison...)
- Mise en scène : jeux de rôles.
- Se poser des questions de révisions en lançant un ballon / objet à quelqu'un.
- Réaliser de collages avec les mots/idées/ leçon à apprendre.

**Profil visuel/spatial :**

- Utiliser un code couleur dans l'organisation de vos notes.

- Utiliser un surligneur pour retenir vos idées, inventer des symboles, dessiner.
- Utiliser des graphiques / tableau / mindmap pour aider à la compréhension.
- Pour se rappeler d'une liste de mots, visualisez le premier mot. Imaginez-le dans un contexte farfelu (un kangourou en train de regarder une série par exemple). Ajoutez-y un autre élément de la liste de mots à apprendre ; ex : « *un kangaroo (kangaroo) en train de regarder une série avec un échidné (echidna)* » et ainsi de suite « *un kangourou (kangourou) qui regarde une série à côté d'un échidné (echidna), qui s'est transformé (turn into) en museau d'ornythinque (snout of a platypus)* ». Le fait de s'imaginer des situations improbables avec les mots de vocabulaire peut vous aider à mieux les retenir.
- Illustrer vos mots de vocabulaire à retenir.
- Réaliser de collages avec les mots/idées/ leçon à apprendre.

**Profil inter-personnel :**

- Partager les informations à apprendre et réviser à plusieurs : (2 ou 3), partager ce que vous avez compris ou non.
- Interroger quelqu'un sur les mots à apprendre.
- Donner des explications sur la leçon / les mots à connaître à quelqu'un.
- Faire semblant de donner un cours (jouer au prof).

**Année universitaire 2016-2017**

***DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

***Parcours : Anglais***

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Apprendre à apprendre avec plaisir : le ludique au service de l'apprentissage en autonomie**

**Auteur : Rachel Hébrard**

**Résumé :** Cette expérimentation propose une réflexion sur l'impact de la conception et de la mise en œuvre d'ateliers de mémorisation du lexique en cours de langue vivante. Des ateliers ludiques sont conçus en adéquation avec la théorie des Intelligences Multiples d'Howard Gardner et proposent aux élèves différentes stratégies de mémorisation du lexique, écrites ou orales, individuelles ou bien collaboratives. Les élèves sont sensibilisés à différents styles d'apprentissages et sont amenés à verbaliser des stratégies de mémorisation, dont la portée est interdisciplinaire. Les ateliers mis en œuvre allient collaboration entre pairs et apprentissage ludique, permettant ainsi de valoriser les élèves les plus difficulté en langue. Cette étude se termine par la création et la mise en œuvre d'ateliers de mémorisation par les élèves eux-mêmes, dans le but d'une réelle pratique autonome de la mémorisation du lexique en anglais en classe de seconde. Des pistes de réflexion sont donc proposées quant à l'impact de ces ateliers ludiques sur la notion d'effort de mémorisation chez nos élèves.

**Mots clés :** mémorisation, anglais, stratégies, interdisciplinarité, ateliers, lexique

**Summary : A wide range of memory strategies and techniques through the creation of vocabulary workshops are presented and analysed in this study, ranging from individual activities, isolated from the rest of the class, through pair work, to group work. First, memory workshops were created by the teacher herself, based on the Multiple Intelligences typology created by Howard Gardner in 1983. By the end of the study, students, in groups of 3 or 4, are asked to create and enact their own memory workshop. This study evaluates how students get to appropriate and verbalise their own learning strategies in order to be autonomous in English vocabulary learning, but also across classes: it has a genuine interdisciplinary significance. It also intends to transform our students' misconception of memorisation, traditionally seen as monotonous, into a playful and enjoyable activity in the classroom.**

**Key words : memorisation, English, strategies, interdisciplinary, workshops, vocabulary**