

# Étude des effets d'un travail en réseau sur les apprentissages lexicaux d'élèves de cycle 3

---

▲ [adjectif.net/spip/spip.php](http://adjectif.net/spip/spip.php)



## **Pour citer cet article :**

Sardier, Anne (2017). Étude des effets d'un travail en réseau sur les apprentissages lexicaux d'élèves de cycle 3, Synthèse du rapport de recherche intermédiaire (novembre 2017). *Adjectif.net* Mis en ligne jeudi 14 décembre 2017. [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article449>

## **Résumé :**

La présente contribution constitue la synthèse d'un rapport de recherche intermédiaire relatif aux apprentissages en réseau entre écoles éloignées. La recherche-action déployée dans le département du Cantal (Auvergne, France) s'inspire de recherches menées au Québec notamment par Thérèse Laferrière à l'université Laval et questionne tout particulièrement les effets des *discussions lexicales* à distance sur le développement des apprentissages lexicaux des élèves.

## **Mots clés :**

Écoles éloignées en Réseau, Enseignement élémentaire, didactique, lexique, collaboration, apprentissages, coélaboration et création de connaissances



## Écoles Éloignées en Réseau : un dispositif d'enseignement innovant du Québec à l'Auvergne

---

Le projet intitulé Écoles Éloignées en Réseau (EER) est né au Québec en 2002. Ce projet, coordonné notamment par Thérèse Laferrière, professeure à l'université Laval de Québec, est issu d'une initiative conjointe du CEFRIO (centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations) et du MELSL (ministère de l'éducation du loisir et du sport du Québec). Il participe d'une volonté de maintien des dynamiques éducatives dans les écoles rurales.

Le rapport du CEFRIO pointe les effets positifs du travail en réseau pour les acteurs à différentes échelles : l'élève, l'enseignant, la classe, l'école, la commission scolaire entre autre. Le caractère innovant du dispositif réside dans le développement de l'usage du numérique pour rompre un éventuel isolement des écoles rurales. L'objectif est de développer un dispositif d'enseignement favorisant les échanges entre les écoles isolées en utilisant le réseau numérique. Les chercheurs québécois souhaitent ainsi répondre

« au besoin de trouver une solution de remplacement afin d'assurer la qualité de la formation lorsqu'un environnement d'apprentissage appauvri menace la fermeture de certaines écoles de village » (CEFRIO, 2011, p. 7).

La question des écoles rurales se posant dans l'académie de Clermont-Ferrand, le Rectorat, l'ESPE Clermont-Auvergne et le laboratoire de sciences de l'éducation ACTé ont manifesté en juin 2016 le souhait d'interroger le modèle de l'EER. Le projet est porté en coordination avec la direction académique au numérique (DANE), la DSDEN du Cantal, département particulièrement touché par les questions relatives à l'école rurale, la circonscription en charge du numérique. Grâce à l'ensemble de ces engagements, le département du Cantal est ainsi précurseur dans ce projet au sein de la région Auvergne.

Considérant le rôle du réseau dans l'enseignement, Laferrière (2005) note que les apprenants génèrent la constitution de différents types de communautés. La communauté d'élaboration de connaissances « se distingue par le caractère novateur, du moins pour la communauté elle-même, des connaissances co-élaborées par ses membres » (Laferrière, 2005, p. 11). La communauté d'apprentissages vise l'acquisition de compétences « officiellement reconnues » (Laferrière, 2005, p. 9).

## Objectifs, problématique et méthodologie de la recherche déployée dans le Cantal (15)

---

À partir de la mise en œuvre de ce dispositif dans le Cantal, un contexte qui diffère de ceux de l'Amérique du Nord, nous avons voulu analyser les progrès des élèves dans des domaines linguistiques qui sont peu étudiés par le CEFRIO. Nous mettons ainsi en œuvre une recherche de type expérimental dont nous présentons ici une synthèse des résultats.

### **Le lexique comme angle d'étude**

Formatrice et chercheuse en didactique du français, nous nous sommes centrée sur un ensemble de pratiques associées à l'enseignement du français pour questionner la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement tel que l'EER.

Le lexique est un objet peu étudié par les recherches québécoises de l'EER et un objet relativement délaissé en didactique, contrairement à la grammaire ou à l'orthographe par exemple. Nous proposons donc de tester un dispositif d'enseignement, mettant en jeu les outils du numérique, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du lexique.

### **Intégration de la didactique du lexique au dispositif**

Charras et Blanc (2016, p. 64) montrent que la discussion peut avoir « une visée d'apprentissage : l'enseignant [met] en œuvre des situations didactiques en imaginant la confrontation de représentations pour co-construire un savoir (Le Cunff, 2009) ».

Cependant, les recherches en didactique du lexique mentionnent fort peu le rôle des interactions dans le développement des apprentissages lexicaux, c'est pourquoi nous souhaitons interroger ces notions de communauté et d'échanges du point de vue de ces

apprentissages.

En suivant les propositions de Charras et Blanc (2016), nous pensons que l'échange peut permettre aux élèves de considérer les points de vue de leurs pairs et ainsi, d'envisager d'autres perspectives. Le déroulement du dispositif conçu prévoit, en ce sens, deux temps d'échange organisés dont l'objectif est d'aboutir à des consensus après discussion, dans la mesure où la discussion, pensée par l'enseignant, peut permettre de co-construire un savoir lexical.

En prenant en compte le travail collaboratif entre les élèves, nous nous focalisons sur la mise en œuvre de situations de discussion visant l'élaboration de consensus relatifs au sens d'un corpus d'unités lexicales. Ces discussions argumentatives sont possibles via la communauté établie grâce au réseau. Nous pensons que les discussions relatives au sens des lexies peuvent permettre une meilleure compréhension et, par là, une meilleure acquisition de ces unités et que le réseau peut enrichir ces discussions lorsque les élèves sont trop peu nombreux dans une seule classe.

Le dispositif issu du modèle québécois de l'EER est ainsi mobilisé dans l'objectif d'observer les effets d'un travail collaboratif en réseau (permettant la formation de la communauté, y compris à distance) sur les apprentissages lexicaux des élèves.

### **Méthodologie de recherche**

Pour que les classes concernées soient assez représentatives des classes rurales, les classes qui ont été sélectionnées en accord avec la circonscription de l'éducation nationale concernée, sont des classes multi-niveaux et comportent moins de huit élèves par niveau.

Afin d'observer comment le travail sur le lexique mené de façon collaborative en réseau peut soutenir le développement des apprentissages lexicaux, deux groupes sont distingués par les temps de discussion collaborative (seuls les élèves de cycle 3 participent) :

- groupe A : écoles éloignées avec travail collaboratif en réseau (4 classes représentant 38 élèves de CM1-CM2)
- groupe B : écoles éloignées sans travail collaboratif en réseau (3 classes représentant 29 élèves de CM1-CM2)

La distinction ainsi établie entre les deux groupes devrait nous permettre d'observer comment le travail collaboratif en réseau soutient les apprentissages lexicaux des élèves en comparant les résultats obtenus par les élèves du groupe A et ceux obtenus par les élèves du groupe B. Par ailleurs, pour les besoins du dispositif de nature expérimentale, les séances consacrées à l'étude du lexique ont toutes été dispensées par la chercheuse dans l'ensemble des classes du dispositif.

Pour étudier les apprentissages des élèves, un corpus spécifique de lexique a été délimité par les verbes de paroles :

Critères de sélection des unités lexicales à l'étude	Conséquences
Focus sur un objet <b>moins étudié</b> que les <b>noms</b>	Choix des <b>verbes</b>
<b>Réinvestissement</b> aisé dans les activités de lecture / écriture	Choix des <b>verbes de parole</b>
<b>Analyse des traits sémantiques</b> de verbes de parole	Choix de proposer deux catégories selon que le trait dominant : - prononcer des <b>sons</b> souvent en lien avec une <b>émotion-participer</b> à/s' <b>insérer</b> dans un <b>échange</b> discursif
<b>Fréquence</b> et <b>familiarité</b> pour des unités lexicales ni trop rares, ni déjà trop connues	Choix des verbes : - <b>hurler, murmurer, marmonner, - conclure, déclarer, répliquer.</b>

Tableau 1 : critères de choix des unités lexicales à étudier

En outre, le dispositif est construit, autant que faire se peut, en respectant certains principes identifiés en didactique du lexique :

- dispenser un enseignement dans des situations d'apprentissages consacrées au lexique, mais aussi de manière plus diffuse (Grossmann, 2011)
- proposer un enseignement prenant en compte les structures sémantiques, syntagmatiques et morphologiques du système lexical
- faire émerger le lexique disponible des élèves afin que viennent s'y agréger les unités lexicales nouvellement étudiées
- prévoir et organiser des temps de réflexion individuelle en alternance avec des temps de discussion sur le sens des lexies étudiées pour aller des hypothèses individuelles vers un consensus lié à la communauté ;
- prévoir des situations d'entraînement puis de réemploi lexical spontané (Chabanne, 2001).

SÉANCES DE CLASSE	MODALITÉS de RÉALISATION	
Chronologie et contenus	Groupe A	Groupe B
Séance 1 : présentation des verbes + émergence des sens	Présentiel	Présentiel
Séance 1bis : discussion sur les sens émergés	Classe virtuelle	
Séance 2 : recherche d'un consensus à partir des phrases-problèmes Synthèse et verbalisation de stratégies Jeu d'écriture (production de devinettes lexicales)	Présentiel	Présentiel
Séance 2bis : échanges des devinettes, discussion	Classe virtuelle	
Prolongement : courte production écrite avec consigne de réemploi	À faire en classe	

Tableau 2 : déroulement du dispositif d'enseignement EER & apprentissages lexicaux, d'après Sardier (2017)

En prenant en compte l'ensemble de ces considérations, le parcours d'enseignement déployé s'organise comme suit, de façon à ce que les séances de classe virtuelle soient mises en œuvre uniquement dans les classes du groupe A.

La première séance de classe virtuelle consiste à proposer aux élèves de discuter du sens qu'ils ont attribué aux unités lexicales étudiées. Nous avons procédé en partageant, via le tableau de la Classe virtuelle, un document sur lequel sont synthétisées les propositions des élèves des quatre classes en réseau.

Le rôle de l'enseignant à distance consiste alors à demander leur avis aux élèves sur les propositions des uns et des autres. L'étayage consiste à gérer les échanges argumentatifs en se basant sur le sens, la forme, la combinatoire des unités lexicales à l'étude. Ces discussions à distance permettent l'élaboration d'un consensus sur le sens admis par la communauté en réseau. Par exemple, pour *marmonner*, certaines classes se sont focalisées sur le niveau sonore en proposant « parler doucement, bas », d'autres se sont focalisées sur le ressenti véhiculé par le verbe en proposant « ronchonner, être mécontent ». La *discussion lexicale* a alors permis aux élèves des classes du réseau d'aboutir à une acception plus complète du verbe en prenant en compte ces deux traits sémantiques.

Lors de la deuxième séance virtuelle, les élèves partagent les *devinettes lexicales* qu'ils ont produites en classe. Ces devinettes reprennent le sens, la forme et la combinatoire des unités lexicales étudiées. Les élèves produisent des devinettes du type : « je commence par un *m*, je parle tout bas et je suis mécontent, qui suis-je ? ». Le jeu lexical induit ici le partage des sens précédemment complétés grâce au problème lexical.

Le rôle de l'enseignant à distance consiste à distribuer les prises de parole qui sont alors plus vives que dans la première séance : les élèves interagissent plus rapidement et ont tendance en quelque sorte à se couper la parole, en « levant la main » en même temps, grâce au bouton prévu à cet effet dans la classe virtuelle. L'enseignant veille alors à gérer ces prises de paroles et incite les élèves à justifier leurs propositions de solutions pour chacune des énigmes résolues.

Les données pour la recherche sont recueillies à différents stades du dispositif via un pré-test, un post-test et un test ultérieur réalisé en classe de 6e afin d'évaluer les effets du dispositif sur le réemploi lexical des verbes de parole. Le pré-test a eu lieu au mois de février 2017, les séances consacrées au lexique se sont déroulées en mars, puis le post-test a eu lieu une semaine après les congés de printemps, à la mi-mai.

Le fait que les séances soient ainsi rapprochées les unes des autres répond à ce qui se produit généralement en classe : les séances de vocabulaire s'effectuent souvent au rythme d'une par semaine et abordent l'étude des relations lexicales de manière rapide (en témoignent, par exemple, les propositions qu'il est possible de trouver dans la plupart des manuels scolaires). Par ailleurs, afin de tester les acquisitions des élèves à plus long terme, un test ultérieur sera effectué en décembre 2017.

Ces tests se présentent sous forme de productions écrites sur lesquelles sont effectuées des analyses de type quantitatif (nombre d'élèves utilisant les verbes de parole, variété des verbes de parole utilisés, nombre d'occurrences par verbe) et des analyses de type qualitatif (analyses des emplois à la lecture des copies).

## Principaux résultats

---

### **Avant la mise en place du dispositif : des différences peu marquées entre les groupes**

En début de parcours, la différence entre les groupes s'est avérée peu importante : un peu plus de la moitié des élèves du groupe A utilisait des verbes de parole dans leurs productions écrites, contre un peu plus du quart dans le groupe B.

Cela dit, cet écart est à moduler car une enseignante du groupe A a précisé qu'elle avait « fait le point » sur ce qu'était un dialogue avant la production ; or, au pré-test, presque tous les élèves de cette classe utilisent le verbe *dire* et ce, de manière exclusive. Nous pensons que la différence initiale entre A et B a sans doute été favorisée par l'intervention de l'enseignante du groupe A, nous supposons qu'elle ne faussera pas les résultats obtenus.

Par ailleurs, nous avons également analysé la variété de verbes de parole utilisés, et, comme attendu, le verbe *dire* est largement sur-utilisé dans tous les groupes. Nous pouvons donc dire qu'au début du parcours :

- les élèves utilisaient des verbes de parole dans les deux groupes,
- la variété des verbes utilisés était limitée : le verbe *dire* est très majoritairement utilisé comme attendu,
- les groupes se ressemblaient au plan des utilisations du lexique ciblé.

### **En fin de parcours : apports du dispositif aux apprentissages lexicaux**

À l'issue des séances, l'ensemble des élèves a progressé dans l'utilisation des verbes de parole. Par exemple, beaucoup de ceux qui n'en avaient pas employé au pré-test en emploient en post-test, mais ils sur-emploient à nouveau *dire*, bien que le verbe *répondre* soit également assez utilisé. Sous l'effet du travail consacré aux unités lexicales ciblées, les élèves mobilisent d'autres verbes qui, sans doute, leur sont plus familiers.

Concernant la comparaison entre les groupes A et B, deux constats émanent de l'analyse des données. Premièrement, si nous dénombrons les élèves utilisant les verbes étudiés en fin de parcours, nous constatons que la différence entre les groupes s'est accrue au détriment du groupe B : près de 90% des élèves du groupe A emploient des verbes de parole étudiés, contre 30% dans le groupe B. Deuxièmement, dans le groupe A, considérant la variété des verbes employés, les résultats s'avèrent plus homogènes : nous retrouvons régulièrement dans les productions des élèves l'ensemble des unités lexicales étudiées alors que les élèves du groupe B privilégient celles qui leur étaient déjà plus familières.

En fin de parcours, les résultats suggèrent ainsi que :

- le fait d'étudier des unités sélectionnées invite les apprenants à mobiliser d'autres unités appartenant à ce même champ lexical
- le fait de prévoir et d'organiser des *discussions lexicales* en réseau favorise les apprentissages lexicaux
- les élèves ayant bénéficié de *discussions lexicales* diversifient davantage les emplois des unités lexicales étudiées.

Il nous semble ainsi que les apprentissages lexicaux ont pu être favorisés par l'instauration d'une communauté lexicale établie lors des échanges qui ont eu lieu grâce au dispositif EER.

## Bilan et discussion

---

À l'issue de cette première année de mise en œuvre, différents éléments de perspective s'ouvrent en ce qui concerne la didactique du lexique et la classe à distance, notamment du côté des apprentissages :

- concernant les effets des discussions à distance entre pairs : des apprentissages lexicaux favorisés pour les élèves bénéficiant des *discussions lexicales* en réseau
- concernant la prise en main du dispositif : une participation aux échanges plus active lors de la 2e classe virtuelle.

Il s'agit dorénavant de confirmer les résultats obtenus par la mise en œuvre du test ultérieur auprès des élèves ayant participé au dispositif et par la poursuite de l'analyse des données déjà recueillies et ainsi que de celles issues de ce test ultérieur.

Notons cependant que nos constats émergent d'une recherche de type expérimental qui concerne un échantillon limité de classes et qui s'est déroulée sur une durée relativement courte malgré le test ultérieur, puisque les séances consacrées au lexique ont eu lieu en mars – avril. Comme nous l'avons dit, cette durée renvoie à une réalité de la classe, cependant les résultats obtenus sont également à confirmer en prolongeant ce travail de recherche par la mise en œuvre d'un dispositif dont l'empan temporel pourra être malgré tout plus large et dans lequel le nombre de classes impliquées pourraient être plus important. Un prolongement de cette recherche-action est ainsi en cours grâce à une mise en œuvre à l'échelle de l'année scolaire dans les classes du dispositif.

## Références bibliographiques

---

CEFRIO. (2011). *L'école éloignée en réseau, un modèle. Rapport synthèse*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <http://www.cefrio.qc.ca/>

CHABANNE, J.C. (2001). Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale. In Collès L. (dir.), *Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant* (p. 576 à 582). Bruxelles : De Boeck.

CHARRAS, É. & BLANC, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole... *Repères* n° 54, p. 61 à 78.

GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, n° 149-150, p. 163 à 183.

LAFERRIÈRE, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education* vol. 6, p. 5 à 21.

SARDIER, A. (2017). Développer les interactions entre pairs pour favoriser les apprentissages lexicaux : quels effets d'un travail collaboratif en réseau entre écoles éloignées ? Communication présentée au colloque Didactique du lexique : réflexions théoriques, ressources et pratiques, 85e congrès Acfas. Université du Québec À Montréal. <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/85/500/521/c>

Je remercie sincèrement mon collègue Pierre Sève pour ses relectures attentives et critiques.

Je remercie également tout particulièrement les enseignants du dispositif EER Sumène-Artense.