



**HAL**  
open science

## Les discussions lexicales à distance au cycle 3 (9-11 ans) : un moyen efficient pour développer ses savoirs lexicaux ?

Anne Sardier

### ► To cite this version:

Anne Sardier. Les discussions lexicales à distance au cycle 3 (9-11 ans) : un moyen efficient pour développer ses savoirs lexicaux ?. Ecoles, territoires et numérique: quelles collaborations? quels apprentissages?, Oct 2019, Clermont-Ferrand, France. hal-02314212

**HAL Id: hal-02314212**

**<https://hal.science/hal-02314212>**

Submitted on 11 Oct 2019

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

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

# Les discussions lexicales à distance au cycle 3 (9-11 ans) : un moyen efficient pour développer ses savoirs lexicaux ?

Anne Sardier

Université de Limoges

CeReS (EA3648)

ACTé (EA4281), membre associé

## Résumé

La présente communication rend compte de résultats issus de la recherche-action-formation intitulée *EER & apprentissages lexicaux*, déployée dans le département du Cantal sur la circonscription de Mauriac entre septembre 2016 et juin 2018. Dans le cadre de la didactique du lexique, nous admettons que la discussion peut avoir une fonction d'apprentissage. Le dispositif didactique que nous présentons prévoit ainsi deux temps d'échanges organisés dont l'objectif est d'aboutir à des consensus après discussion pour co-construire le savoir lexical. Mais *quid* alors des classes dans lesquels les élèves sont parfois moins de trois par niveau ? Considérant que l'École En Réseau (EER) est favorable au développement de communautés de connaissances et d'apprentissages nous avons formulé l'hypothèse que les élèves de ces classes pouvaient bénéficier du réseau pour développer leur compétence lexicale grâce à l'établissement d'un consensus **à distance** quant à l'emploi et au sens des unités lexicales qu'ils utilisent. Afin de savoir si ces temps d'échanges pouvaient être efficientes, des séances d'enseignement consacrées à six verbes de parole ont été menées dans plusieurs classes de CM2 (dernière année du primaire). Ces séances visent un enseignement intégratif des différents axes (sémantique, morphologique, syntagmatique) structurant le système lexical via, notamment, les discussions lexicales. Pour se donner les moyens d'une comparaison la plus fiable possible, un protocole comparatif au vu de la variable **discussion lexicale à distance** a été mis en place. Dans le dispositif, les temps prévus pour les interactions ont lieu en présentiel dans un groupe de classes ; ces séances ont lieu à distance dans le groupe des classes en réseau. La répartition des classes a été établie de sorte que les deux groupes soient le plus semblable possible (en nombre de niveaux (ou degrés) et en nombre d'élèves). Un prétest et un posttest sous la forme de productions écrites ont eu lieu au primaire, puis au collège l'année suivante. Les échanges oraux ont été analysés. Les indicateurs principaux de réussite sont liés à la définition de la compétence lexicale et concernant les arguments fondés sur l'organisation du système lexical dans les échanges oraux et le réemploi lexical des mots étudiés dans les productions écrites. Les résultats apportent des réponses dans deux directions. D'une part, concernant la réflexion des élèves sur l'organisation du système lexical, les analyses montrent que les échanges favorisent effectivement cette réflexion. D'autre part, concernant le caractère distanciel des discussions lexicales, les résultats suggèrent que l'efficacité des échanges est dépendante du nombre d'élèves par classe et que, en conséquence, cette variable est à considérer dans le développement de l'école en réseau. Ces résultats peuvent être rapprochés de ceux exposés à propos du knowledge forum concernant le lien entre l'activité explicative des élèves et leurs résultats. Ainsi, pour les échanges oraux, l'activité et la qualité des échanges est dépendante du nombre d'élèves et les échanges en réseau apparaissent alors nécessaires quand les élèves sont trop peu nombreux. Dans le cadre de notre recherche, ce sont en effet les élèves de la classe unique qui ont le plus bénéficié du réseau. À contrario, les échanges en réseau paraissent moins utiles quand le nombre d'élèves permet une **activité** orale suffisante, si elle est de qualité, c'est-à-dire fondée notamment sur les structures du système lexical comme nous l'avons évoqué.

## Introduction

Dans le cadre du dispositif académique intitulé Écoles en réseau (EER), une recherche-action-formation (Charlier, 2005), *EER & apprentissages lexicaux*, a été déployée dans le département du Cantal sur la circonscription de Mauriac entre septembre 2016 et juin 2018. Cette action questionne les effets de temps de classe à distance sur les apprentissages lexicaux d'élèves de cycle 3. Nous admettons que les échanges entre pairs peuvent favoriser les apprentissages (Charras et Blanc, 2016), et nous nous demandons alors que faire dans les classes où les élèves sont parfois seulement deux ou trois par niveau. Considérant que l'EER est favorable au

développement de communautés de connaissances et d'apprentissages (Laferrière, 2005) nous avons formulé l'hypothèse que les élèves de ces dites classes pouvaient bénéficier des échanges en réseau pour développer leur compétence lexicale grâce à l'établissement d'un consensus **à distance** quant à l'emploi et au sens des unités lexicales qu'ils utilisent (Sardier, 2017). Afin d'expliquer notre démarche, nous évoquons ci-dessous dans un premier temps le cadre conceptuel sur lequel la recherche s'est appuyée. Dans un deuxième temps, nous revenons sur le protocole déployé auprès des classes et enseignants concernés par le dispositif à distance. Nous avons déjà analysé sur certains points les résultats issus de cette étude<sup>1</sup> (Sardier, 2017, 2018, 2019), mais il nous reste à questionner les effets du travail à distance au vu de la variable liée au nombre d'élèves par niveau, c'est ce que nous proposons de faire dans la troisième partie de cet article.

## 1. Cadre conceptuel

### 1.1. La didactique du lexique et les échanges entre pairs

La recherche que nous avons menée suit certains principes fondateurs en didactique du lexique. Premièrement, l'enseignement s'appuie sur les dimensions structurant le système lexical : sémantique, morphologique et syntagmatique (voir par exemple sur ce point Polguère & Tremblay, 2014). Ce premier principe implique que l'enseignant organise la mise en œuvre au vu de ces trois axes et qu'il permette aux élèves de les mobiliser. Une unité lexicale pourra ainsi être approchée par son sens, puis il s'agira de comprendre comment sont construites ses propriétés syntagmatiques et ce que cela peut impliquer dans l'interprétation de cette unité. Par exemple, pour le verbe *murmurer*, les élèves peuvent interpréter à partir de leurs connaissances lexicales qu'il s'agit de « parler bas », mais il va falloir préciser le sens de cette unité lexicale lorsqu'elle sera employée avec le substantif *cascade*, dans une phrase telle « la cascade murmure au fond de la vallée » dans lesquels les termes *fond* et *vallée* ont aussi leur rôle à jouer. Construire la compétence lexicale, c'est alors permettre aux élèves de développer et réorganiser leur stock de mots connus, mais c'est aussi leur permettre de comprendre comment fonctionne le système dans ses constructions. Deuxièmement, il est admis que les séances consacrées aux apprentissages lexicaux doivent suivre plusieurs étapes (qui se retrouvent globalement dans la plupart de situations d'apprentissage) :

- faire émerger le lexique disponible chez les élèves,
- mettre les élèves face à un problème lexical exerçant leur réflexion,
- permettre aux élèves de discuter des solutions trouvées pour résoudre ce problème,
- effectuer la synthèse de ce travail réflexif en institutionnalisant une règle linguistique.

Nous avons analysé en d'autres lieux les effets de ces discussions lexicales (Sardier, 2018), et il nous semble que c'est précisément sur ce point que l'apport de l'école en réseau peut sembler utile. En effet : que faire lorsque les élèves sont parfois moins de deux ou trois par niveau dans cette phase impliquant une discussion lexicale ? C'est la question à laquelle nous tentons d'apporter des éléments de réponse.

Nous admettons 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) » (Charras et Blanc,

---

<sup>1</sup> Le présent article prend ainsi appui sur une publication de 2019 dans la revue *Alsic* pour ce qui concerne l'exposé du cadre conceptuel et de la méthodologie.

2016, p. 64)<sup>2</sup>. Les discussions lexicales sont des échanges synchrones, en présence ou à distance, invitant les élèves à mobiliser les trois dimensions du système lexical pour expliquer leur raisonnement et le sens qu'ils donnent à telle ou telle unité. Par exemple, pour une phrase telle « la cascade murmure au fond de la vallée », certains élèves mobilisent le sens de base de *murmurer* (parler bas) en le combinant avec le sens du terme *cascade* lorsqu'ils expliquent aux autres « ben oui, *murmurer* c'est bas, alors ça veut dire que la cascade elle fait un petit bruit, on l'entend pas beaucoup ». Cette capacité à argumenter est caractéristique des oraux réflexifs (Chabanne & Bucheton, 2002), elle participe ici de la construction de la compétence lexicale. Le dispositif didactique que nous présentons prévoit ainsi deux temps d'échanges organisés dont l'objectif est d'aboutir à des consensus après discussion pour co-construire le savoir lexical.

## 1.2. La discussion à distance en classe

La discussion à distance présente quelques similitudes avec la discussion en présence en classe. En effet, le rôle d'étayage de l'enseignant y est tout aussi déterminant, c'est lui qui guidera les élèves vers la recherche d'arguments fondés sur l'organisation du système lexical, c'est aussi lui qui aura la charge de préparer le tableau de la classe à distance (tableau qui sera projeté dans toutes les classes participantes). La distribution des tours de parole, si elle peut se faire via l'outil qui consiste à lever la main sur les plates-formes d'échange, reste aussi à la charge de l'enseignant à l'école primaire. Nous disposons de peu d'analyses de classe à distance à l'école, mais celles portant sur les expériences qui ont eu lieu dans l'enseignement supérieur peuvent aboutir à des constats qui nous semblent transférables à des situations d'enseignement à d'autres niveaux de la scolarité : « c'est donc bien lui [l'enseignant] qui, comme en classe, donne la parole » (Verquin Savarieau & Daguet, 2016, p. 50).

Néanmoins, plusieurs éléments spécifiques sont à considérer au vu du caractère distanciel des discussions qui ont lieu dans le cadre de l'école en réseau. Dans un premier temps, le rythme de la communication à distance n'est pas le même que celui de la communication en présence. En effet, à distance, les échanges sont plus lents, l'enchaînement des tours de parole est moins rapide et les chevauchements sont plus importants (Traverso, 2011 ; Kerbrat-Orecchioni, 2011). Cette lenteur est à prendre en compte dans le cadre de l'enseignement. Il n'est ainsi pas possible de prévoir des discussions selon le rythme qu'elles suivraient en présence. Il est nécessaire d'anticiper cette lenteur et donc de prévoir des séances s'adaptant à cette caractéristique inhérente à la conversation à distance. Nous allons même plus loin en disant qu'il s'agirait de profiter de cette lenteur pour favoriser la réflexion des élèves (Sardier, 2019). En effet, chacun prend de fait le temps de la réflexion avant toute intervention via la plateforme de discussion, ce qui peut être profitable aux apprentissages. Dans un deuxième temps, compte tenu de ce qui précède, les activités proposées à distance se doivent d'être des activités propices aux interactions, suscitant les réactions et les échanges, au risque de proposer des séances vraiment peu dynamiques du fait, entre autres, de leur lenteur. Ainsi des activités du type devinettes, pour nous **devinettes lexicales** (Sardier, 2017), sont à privilégier dans un tel contexte. À travers ce type d'activités favorisant les interactions entre les individus, il s'agit finalement de « renforcer la présence à distance » (Verquin Savarieau & Daguet, 2016, p. 53).

---

<sup>2</sup> Voir aussi sur ce point pour un panorama historique synthétique de l'étude des interactions en classe : Auriac-Slusarczyk & Daniel, 2009.

## **2. Dispositif mis en œuvre**

### **2.1. Participants et lexique étudié**

Huit classes ont participé au dispositif. Elles ont été sélectionnées en coordination avec la direction des services départementaux de l'éducation nationale du Cantal. Elles se situent toutes dans le même bassin scolaire et ne présentent pas de grandes différences quant aux compétences des élèves. Dans quatre classes les échanges ont eu lieu à distance (groupe A), dans trois classes ils ont eu lieu en présence (groupe B) ; nous présentons ci-dessous dans le tableau 1 une synthèse de cette mise en œuvre.

Nous nous intéressons ici aux classes dans lesquelles les échanges ont eu lieu à distance<sup>3</sup> en nous focalisant sur le nombre d'élèves qui les compose. Elles s'organisent comme suit :

- Classe 1 : classe unique avec un élève de CM1 et un élève de CM2
- Classe 2 : classe composée de cinq élèves de CM1 et quatre élèves de CM2 (et de six élèves de CE2 qui n'ont pas participé au protocole visant les élèves de cycle 3)
- Classe 3 : classe composée de onze élèves de CM1 et deux élèves de CM2 (et sept élèves de CE 2 ne participant pas au protocole)
- Classe 4 : classe composée de huit élèves de CM1 et six élèves de CM2 (et de cinq CE2 qui n'ont pas participé au protocole)

L'échantillon de classes travaillant en réseau est donc assez hétérogène, mais il a l'avantage de présenter des classes entre lesquelles le nombre d'élèves évolue assez régulièrement, passant de deux, à neuf, puis treize ou quatorze élèves de CM1-CM2. Nous tenterons ici d'analyser comparativement les résultats des élèves de chacune des classes en amont et en aval du dispositif pour savoir s'il existe un seuil à partir duquel l'échange à distance ne peut plus être considéré comme efficient. Nous formulons là l'hypothèse selon laquelle les échanges à distance sont bénéfiques aux apprentissages lexicaux lorsque les élèves sont très peu nombreux dans leur niveau, autrement dit dans la classe unique, ou dans celle où ils sont moins de quatre ou cinq par degré.

### **2.2. Mise en œuvre et indicateurs**

Des séances d'enseignement consacrées à six verbes de parole ont été menées dans les classes participantes, selon un déroulé respectant les principes didactiques mentionnés ci-dessus. Les verbes étudiés ont été sélectionnés afin qu'élèves et enseignant.es puissent y recourir après le dispositif dans des situations de classe. Ont ainsi été choisis *hurler*, *murmurer*, *marmonner*, *conclure*, *déclarer*, *répliquer*. Ces verbes de parole appartiennent à deux séries, l'une mettant l'accent sur les ressentis des locuteurs pour lesquels les verbes sont employés, l'autre mettant l'accent sur le déroulement du dialogue. L'utilisation de deux séries de verbes présentant ces deux traits sémantiques peut permettre un emploi accru puisque pouvant se rapporter à la fois à l'expression du ressenti, et à celle de l'avancée du discours.

Les mises en œuvre à distance ont été organisées en coordination avec les services de l'éducation nationale : conseiller pédagogique et enseignants du numérique éducatif. Les professeur.es participant au projet ont ainsi pu bénéficier en parallèle de la

---

<sup>3</sup> Nous avons en d'autres lieux étudiés les effets des discussions lexicales en comparant les classes de deux groupes ou en excluant la variable distance (Sardier, 2017 et 2018).

recherche de sessions de formation à l'utilisation de l'outil numérique pour l'enseignement. Cette coordination a été un élément incontournable de la bonne réalisation de la recherche.

**Tableau 1 Déroulement du dispositif d'enseignement EER & apprentissages lexicaux (d'après Sardier, 2017)**

SÉANCES DE CLASSE	MODALITÉS de RÉALISATION	
	Groupe A	Groupe B
<i>Chronologie et contenus</i>		
<u>Séance 1</u> : présentation des verbes + émergence des sens	Présentiel	Présentiel
Séance 1bis : <u>discussion</u> sur les sens émergés	Classe à distance	
<u>Séance 2</u> : 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 : <u>échanges</u> des devinettes, discussion	Classe à distance	
<u>Prolongement</u> : courte production écrite avec consigne de réemploi	Présentiel	

Comme l'indique le tableau, la variable **discussion lexicale à distance** permet de distinguer les deux groupes de classes. En outre, pour pouvoir analyser les effets du dispositif, un prétest et un posttest sous la forme de productions écrites ont eu lieu au primaire, puis au collège l'année suivante. Les échanges oraux qui ont eu lieu au cours des mises en œuvre ont également été analysés.

Les indicateurs principaux de réussite sont liés à la définition de la compétence lexicale (Tremblay, 2009). Nous analysons ainsi d'une part les arguments fondés sur l'organisation du système lexical dans les échanges oraux, c'est-à-dire les références aux dimensions sémantique, morphologique et syntagmatique du lexique. Cette première série d'indicateurs permet de savoir si les élèves développent leur compréhension du système. Nous analysons d'autre part le réemploi lexical des mots étudiés dans les productions. Cette deuxième série d'indicateurs permet de savoir dans quelle mesure le dispositif permet l'accroissement du stock lexical des élèves. Nous nous focalisons ainsi sur les deux points fondamentaux de la didactique du lexique : structuration et accroissement du lexique des apprenants.

### 3. Résultats et discussion

#### 3.1. La discussion lexicale en didactique du lexique

Concernant la didactique du lexique et, notamment, la réflexion des élèves sur l'organisation du système lexical, les analyses confirment le fait que les échanges

favorisent la capacité à réfléchir à partir des dimensions structurant le lexique (Sardier, 2018). Ainsi Marine explique à propos de *murmurer* : « Parce que c'est parler sans hurler quand on murmure ». Marine sollicite alors les **relations sémantiques** en établissant, le lien entre *hurler* et *murmurer*, à partir du terme générique *parler*. Les élèves mobilisent également les **constructions** qu'ils connaissent pour essayer de résoudre un problème de sens. Ainsi pour *déclarer*, les élèves comparent *déclarer forfait* et *déclarer la guerre* pour en arriver à la conclusion qu'il s'agit de « débiter, dire qu'on va faire quelque chose d'important ». Ce recours aux constructions est un aspect important de la construction du vocabulaire des individus et participe du développement de la compétence lexicale. De même, les **structures actancielles** sous-tendues par les unités lexicales objets de la réflexion sont-elles également convoquées. Ainsi pour *répondre*, les élèves avancent qu'il s'agit de « dire quelque chose à quelqu'un », voire de « faire un commentaire désagréable » ; les scénarios qu'ils actualisent alors font référence aux trois actants ici concernés : destinataire, destinataire, objet. Au vu des arguments convoqués, il semble donc que le dispositif favorise la réflexion lexicale. Cependant, compte tenu du dispositif mis en place, nous remarquons aussi que la dimension morphologique du lexique est moins mobilisée dans les discussions lexicales. Cela s'explique sans doute par l'assise sémantique des séances proposées (voir tableau 1).

Ces résultats peuvent être rapprochés de ceux de Hamel et al. (2015) à propos du knowledge forum concernant le lien entre l'activité explicative des élèves et leurs résultats. Or, il nous semble que cette activité explicative peut exister dès lors que les élèves sont assez nombreux pour échanger et argumenter et il nous semble que cette recherche doit questionner aussi cette variable du nombre.

### 3.2. La discussion à distance à l'école

Concernant les écarts entre les classes à distance, nous avons formulé l'hypothèse que la discussion à distance peut être efficiente quand les élèves sont trop peu nombreux pour échanger. Mais où se situe ce « trop peu nombreux » ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons cherché, classe par classe, le nombre et la variété des verbes de paroles utilisés par les élèves dans les productions écrites en prétest et en posttest. La comparaison entre les données de ces deux évaluations devrait nous permettre de mieux savoir dans quelles classes le dispositif a été le plus utile. Nous reproduisons ci-dessous les tableaux issus de ce décompte :

Tableau 2 Au prétest : variété des verbes de parole utilisés (cl. à distance) (nb d'occurrences)

	Classe 1 (2 élèves)	Classe 2 (9 élèves)	Classe 3 (13 élèves)	Classe 4 (14 élèves)
<i>Dire</i>	6	29	23	160
<i>Répondre</i>	5	2	0	0
<i>Demander</i>	3	6	0	0
<i>S'exclamer</i>	1	0	0	0
<i>Questionner</i>	0	2	0	0
<b>Total</b>	15	39	23	160

Tableau 3 Au posttest : variété des verbes de parole utilisés (cl. à distance) (nb d'occurrences)

	Classe 1 (2 élèves)	Classe 2 (9 élèves)	Classe 3 (13 élèves)	Classe 4 (14 élèves)
--	------------------------	------------------------	-------------------------	-------------------------

<i>Dire</i>	4	10	15	31
<i>Hurler</i>	6	6	4	5
<i>Murmurer</i>	2	3	2	3
<i>Marmonner</i>	4	3	0	6
<i>Conclure</i>	4	4	0	6
<i>Déclarer</i>	5	3	4	13
<i>Répliquer</i>	0	8	4	18
<i>Répondre</i>	5	7	5	8
<i>Demander</i>	0	7	0	3
<i>S'exclamer</i>	0	0	1	0
<i>Chuchoter</i>	0	0	0	1
<i>Renchérir</i>	0	0	1	0
<b>Total</b>	30	51	36	94

À la lecture de ces tableaux, une remarque s'impose pour la classe 4 dans laquelle l'enseignant.e avait rappelé quelques règles du dialogue et dans laquelle tous les élèves utilisent *dire*, ce qui explique le grand nombre d'occurrences de ce verbe en prétest. Plus généralement, nous remarquons que tous les élèves progressent dans la variété des verbes de paroles utilisés. Le nombre d'occurrences double même dans la classe 1. En outre, au vu du nombre d'élèves par classe, il apparaît que c'est dans la classe 1 que les occurrences des verbes étudiés durant le dispositif sont les plus nombreuses. En effet, dans cette classe, pour tous ces verbes, le nombre d'occurrences est supérieur au nombre d'élèves excepté pour *répliquer*, ce qui n'est pas le cas dans les autres classes. Ces progrès apparaissent également dans la variété des verbes employés pour les classes 2, 3 et 4, notamment pour les verbes *déclarer* et *répliquer* qui présentent des occurrences nombreuses au posttest en classe 4. Par ailleurs, dans les classes 2, 3 et 4 plusieurs verbes non étudiés sont mobilisés par les élèves, tels *s'exclamer*, *renchérir*, *chuchoter*, ou *répondre*. Ainsi, si tous les élèves bénéficient du dispositif, il semble cependant que ceux de la classe unique en récoltent davantage les fruits au vu du nombre d'occurrences rapporté au nombre d'élèves. Comme nous l'avons noté plus haut, le dispositif de discussions à distance leur a sans doute permis de renforcer, ou plutôt de créer, la présence de leurs pairs pour pouvoir engager un oral réflexif. Ainsi il semble que le dispositif mis en place, au-delà des effets sur les apprentissages lexicaux, questionne le concept de distance dans les échanges synchrones ; nous pourrions dire que la distance physique pourrait être compensée par la présence synchrone à distance proposée à des moments opportuns dans la séquence didactique. Ainsi, le fait de proposer un échange synchrone semble pouvoir pallier le manque éventuel d'interactions avec les pairs. Cette possibilité d'échange synchrone permis par l'utilisation de l'outil numérique engendre ici « une distance de plus en plus neutralisée par la facilitation de la mise en relation et les possibilités d'interactions offertes (Dewey, 1938 ; Martin et al., 2012) » (Verquin Savarieau & Daguet, 2016, p. 51).

Ces résultats chiffrés sont aussi à mettre en lien avec le ressenti des enseignant.es participant à cette recherche. En effet, durant les sessions de formation, l'enseignante de la classe 1 a exprimé l'utilité des discussions en réseau pour ses élèves. Nous pensons ainsi que les élèves de cette classe, s'ils ont bénéficié des discussions à distance, ont également pu bénéficier de l'intérêt accru de leur enseignante pour cette modalité de mise en œuvre. Comme le notent Garrison et Bayaton (1987, p. 14) cités



par Verquin Savarieau, B. & Daguet (2016, p. 52) : « Le plus important dans la formation à distance n'est pas la non-continuité de la nature de la transaction, mais bien l'expérience éducative elle-même ». Ainsi, au vu des besoins exprimés par leur enseignante, il semble bien que ce sont les élèves de la classe unique qui ont le plus bénéficié de cette « expérience éducative » et des discussions à distance pour réemployer les verbes objets des discussions lexicales.

### **Conclusion**

Les résultats de notre étude suggèrent que l'efficacité des échanges à distance est dépendante du nombre d'élèves par classe et que, en conséquence, cette variable semble être à considérer dans le développement de l'école en réseau. Pour les échanges oraux, l'activité et la qualité des échanges (Hamel et al., 2015) paraît dépendante du nombre d'élèves et les échanges en réseau apparaissent plus utiles quand les élèves sont trop peu nombreux, c'est-à-dire dans notre étude, moins de trois. Néanmoins, il manque à notre échantillon un panel de classes dont les élèves seraient entre 3 et 9 (c'est-à-dire entre les classes 1 et 2 en nombre d'élèves). Ainsi, si cette recherche nous permet cependant de valoriser les effets de cette « expérience éducative » de l'enseignement à distance synchrone, il resterait à préciser davantage encore le seuil, s'il peut en exister un, à partir duquel les élèves auraient besoin d'autres classes pour exercer une activité orale réflexive. À contrario, nous pourrions cependant dire que les échanges en réseau seraient moins utiles quand le nombre d'élèves permet déjà en présence une **activité** orale suffisante, si elle est de qualité, c'est-à-dire fondée notamment sur les structures du système lexical comme nous l'avons évoqué pour ce qui concerne notre étude.

### **Références bibliographiques**

- Auriac-Slusarczyk, E. & Daniel, M.-F. (2009). Apprendre à dialoguer avec des élèves : le cas des dialogues philosophiques. *Psychologie de l'interactions* 25-26, p. 155-196.
- Chabanne, J. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 259-272. <http://doi.org/10.7202/012755ar>
- Charras, É. & Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole... *Repères* 54, p. 61-78.
- Hamel, C., Turcotte, S., Laferrière, T., Bisson, N. (2015). Improving students' understanding and explanation skills through the use of knowledge building forum. *McGill journal of education*, vol.50 n°1, p. 181-199.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). Conversation en présentiel et conversation en ligne. Dans Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.). pp. 173-196.
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education* vol. 6, p. 5-21.
- Garrison, D. R. & Bayatou, M. (1987). Beyond independence in distance education: The concept of control. *The American journal of Distance Education* 3, p. 3-15.
- Polguère, A. & Tremblay, O. (2014). Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique. Dans Neveu, F., Blumenthal, P., Hriba, L., Gerstenberg, G., Meinschaefer, J. & Prévost, S. (dir.). *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. Berlin : EDP Sciences. pp. 1173-1188.

- Sardier, A. (2017). *Étude des effets d'un travail en réseau sur les apprentissages lexicaux d'élèves de cycle 3*. Synthèse du rapport d'étape (novembre 2017). <http://www.adjectif.net>
- Sardier, A. (2018). Partager sa connaissance du système lexical pour développer ses savoirs lexicaux en fin d'école primaire (9-11 ans). *Actes du 6<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*, Mons, 9-13 juillet 2018, Université de Mons (Belgique). [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf\\_cmlf2018\\_07001/shsconf\\_cmlf2018\\_07001.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf_cmlf2018_07001/shsconf_cmlf2018_07001.html)
- Sardier, A. (2019). Favoriser les apprentissages lexicaux dans les écoles isolées : la discussion lexicale à distance au cycle 3 (9-11 ans). *Alsic*, vol. 22. <https://journals.openedition.org/alsic/3710>
- Traverso, V. (2011). Chevauchements de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne. Dans Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.). pp. 117-143.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de doctorat soutenue à l'université de Montréal: Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation.
- Verquin Savarieau, B. & Daguët, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ? *Sticef* vol. 23, p. 47-75. [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/04-savarieau-ensaccapp/sticef\\_2016\\_NS\\_savarieau\\_04p.pdf](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/04-savarieau-ensaccapp/sticef_2016_NS_savarieau_04p.pdf)