



HAL
open science

Analyser l'efficacité d'une approche d'enseignement avec une méthodologie comparative : une démarche pertinente ?

Youna Baroni

► To cite this version:

Youna Baroni. Analyser l'efficacité d'une approche d'enseignement avec une méthodologie comparative : une démarche pertinente ?. Manon Boucharéchas, Iris Fabry, Marie Peuzin, Roxanne Comotti, Rim Abouwarda, Alexis Ladreyt. Sciences du langage : enjeux théoriques et pratiques méthodologiques. Actes du colloque CEDIL22, , 2024, 10.5281/zenodo.13623186 . hal-04700250

HAL Id: hal-04700250

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04700250v1>

Submitted on 17 Sep 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

ANALYSER L'EFFICACITE D'UNE APPROCHE D'ENSEIGNEMENT AVEC UNE METHODOLOGIE COMPARATIVE : UNE DEMARCHE PERTINENTE ?

Youna BARONI

youna.baroni-gatouillat@etu.univ-orleans.fr

Laboratoire Ligérien de Linguistique, Orléans, France

1. Introduction

L'enseignement du lexique, composante essentielle du développement du langage, est au cœur de paradoxes, oscillant entre le domaine de la recherche en didactique et celui des pratiques enseignantes réelles. La taille du lexique est un élément fondamental pour la réussite scolaire, sociale et personnelle (Anctil, 2015 : 101). De plus en plus de didacticiens travaillent sur le lexique afin de proposer des pistes didactiques aux enseignants et enseignantes qui peinent parfois à mener des séances portant sur ce domaine de l'étude de la langue. Dans cet article, nous nous intéresserons particulièrement à l'enseignement du lexique en Français Langue Maternelle, dans des classes de l'école élémentaire.

Dans l'optique de proposer de nouvelles pistes d'enseignement, il nous a semblé nécessaire, dans un premier temps réflexif, de mesurer leur plus-value de façon objective. La mesure de l'efficacité dans le domaine didactique est une question intéressante, car de nombreux biais rendent difficiles les analyses. Il est extrêmement difficile d'obtenir des résultats complètement neutres (Bru, 2015).

Cet article portera sur les enjeux d'une méthodologie comparative. Nous analyserons une expérimentation ayant eu lieu en février et mars 2021 (Baroni, 2021) dont l'objectif était de comparer deux approches d'enseignement du lexique afin de savoir si la méthode originale que nous proposons était plus efficace qu'une méthode traditionnelle ou non. À travers cette expérimentation, nous cherchions une manière de mesurer, de la façon la plus impartiale possible, l'efficacité d'une approche d'enseignement par rapport à une autre. À la suite de la présentation et d'une analyse critique de la méthodologie employée et des résultats obtenus, nous poursuivrons notre réflexion méthodologique en interrogeant la pertinence de la comparaison lorsque l'on étudie les effets d'une approche didactique.

Nous présenterons la place particulière que tient le lexique dans l'enseignement du français à l'école élémentaire, ainsi que dans l'esprit des enseignants et enseignantes du premier degré dans une première partie. Nous exposerons ensuite la méthodologie de l'expérimentation mentionnée ci-dessus, puis nous pointerons les limites de cette comparaison. Dans une dernière partie, nous explorerons de nouvelles pistes à tester lors d'expérimentations futures afin de dépasser les biais et les limites décrites.

2. Enseignement du lexique, parent pauvre de l'étude de la langue

2.1. Didactique du lexique comme point d'appui

Les recherches sont de plus en plus nombreuses en didactique du lexique depuis les années 2010 (Anctil, Singcater & Tardif, 2018). Beaucoup de didacticiens et didacticiennes s'accordent sur le fait que l'enseignement du lexique doit être divisé en trois modalités. La première est, par nature, difficile à anticiper puisqu'il s'agit de l'apprentissage « "incident" du vocabulaire » (ibid. : 104) qui a lieu lors de la rencontre de mots inconnus dans d'autres contextes que celui des séances de lexique. À l'inverse, les deux modalités suivantes doivent être structurées et préparées : il y a l'« enseignement "explicite" [...] des notions de base nécessaires à la compréhension du système lexical de la langue » (ibid.), c'est-à-dire de notions telles que la

synonymie ou la polysémie d'une part, et l'« enseignement direct d'une portion du vocabulaire » (ibid.), qui correspond à l'enseignement explicite de mots nouveaux d'autre part.

C'est cette dernière modalité que nous avons mise au centre de l'expérimentation sur laquelle notre article portera, notre but ayant été de proposer des pistes didactiques efficaces pour enrichir le stock lexical des élèves. Pour cela, l'objectif était double : nous cherchions à la fois à accroître leur stock lexical en leur faisant apprendre de nouveaux mots, et à approfondir leurs connaissances en les amenant à mieux connaître les caractéristiques lexicales des mots qu'ils maîtrisaient déjà. Quelques ouvrages proposant des séquences suivant ces objectifs ont été publiés ces dernières années, comme *Réussir son entrée en vocabulaire : Cycle 2* (Bellanger & Raoul-Bellanger, 2019) ou *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ? Cycle 2-3* (Germain, Picoche & Bentolila, 2013) et nous ont été utiles lors de l'élaboration de cette expérimentation comparative.

2.2. *Paradoxe des enseignants et enseignantes face au lexique*

En France, les Instructions officielles demandent explicitement aux enseignants et enseignantes d'élémentaire de participer au développement lexical des élèves. Dans les programmes des cycles 2 et 3, le lexique est l'une des quatre composantes de l'étude de la langue. Les enseignants et enseignantes doivent mener des « activités fréquentes pour développer l'enrichissement lexical » (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020a : 19) en cycle 2, amener les élèves à « enrichir [leur] lexique par la lecture [...] par l'usage du dictionnaire ou autres outils » (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020b : 24) et « savoir réutiliser à bon escient le lexique appris à l'écrit et à l'oral » (ibid.) en cycle 3.

Néanmoins, les Instructions officielles ainsi que l'intérêt des didacticiens pour ces questions ne reflètent pas les pratiques enseignantes réelles. De nombreuses études soulignent cet écart :

« La majeure partie des enseignantes conviennent du rôle central que l'école doit jouer dans le développement du vocabulaire des élèves, mais admettent paradoxalement n'y consacrer que peu de temps. » (Anctil et al., 2018 : 21)¹

Une enquête que nous avons réalisée au printemps 2022 a mené aux mêmes conclusions : la majorité des enseignants et enseignantes estimait que le vocabulaire de leurs élèves d'élémentaire n'est pas assez riche et que l'école aurait un rôle à jouer – conjointement avec les environnements familiaux et sociaux des élèves – dans cette acquisition. Pourtant, les enseignants et enseignantes disaient rencontrer des difficultés à mettre en place un enseignement lexical efficace et, à terme, laisser de côté ce domaine de l'étude de la langue.

Notre enquête s'est déroulée en deux parties. Dans un premier temps, des entretiens semi-dirigés ont été menés avec quatre enseignantes ayant respectivement 5, 8, 17 et 26 années d'ancienneté en classe d'élémentaire, chacune travaillant dans des écoles dont les milieux socioéconomiques sont très différents – rurale, de centre-ville, classée en REP+. Les entretiens étaient articulés autour de trois questionnements principaux : leur manière d'enseigner l'étude de la langue de façon générale, leurs expérimentations concernant l'enseignement du lexique en distinguant l'enseignement des types de relations lexicales (synonymie, antonymie, homonymie, etc.) et l'enseignement de mots nouveaux – les approches, thématiques, méthodes d'enseignement qu'elles ont eu l'occasion de mettre en place au cours de leur carrière, ce qui a plus ou moins fonctionné, les éléments avec lesquels elles sont plus ou moins à l'aise, etc. –, et enfin des questions plus précises concernant la mobilisation de l'étymologie, de la dérivation et des champs lexicaux dans le cadre de l'enseignement de mots nouveaux. Ces entretiens ont été transcrits et

¹ Anctil, D., Singcater, M., & Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25.

analysés afin de mettre au point un questionnaire qui a été diffusé en ligne plus largement. Au cours du printemps 2022, 211 enseignants et enseignantes ont rempli ce questionnaire. Les réponses collectées nous ont permis de confirmer les conclusions tirées par Anctil *et al.* (2018) et, en croisant ces données, de dégager quelques sources des difficultés rencontrées par les enseignants et enseignantes.

Il nous a semblé que la rareté de l'enseignement de mots nouveaux dans le cadre de séquences programmées et structurées pouvait être expliquée par plusieurs facteurs : la « représentation tenace [...] selon laquelle le vocabulaire s'apprend tout seul, par seule imprégnation » (Anctil, 2015 : 104), « des contraintes de temps [...] le manque de ressources didactiques et la difficulté à choisir les mots à travailler » (ibid. : 105).

L'enseignement de mots nouveaux n'étant pas familier pour un certain nombre d'enseignants et enseignantes, il nous a semblé nécessaire d'apporter des preuves de l'efficacité de nos pistes didactiques. Ainsi, nous avons décidé de comparer l'efficacité de notre approche originale à une approche plus traditionnelle en analysant l'effet de la variable qui les différenciait.

3. Comparer deux approches d'enseignement

3.1. Types de réseaux de mots nouveaux à enseigner

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement structuré et programmé de mots nouveaux n'a pas systématiquement lieu dans toutes les classes. L'enquête à laquelle nous avons fait allusion dans la partie précédente nous a permis de relever les points de vue et les pratiques des enseignants et enseignantes au sujet de l'enseignement de mots nouveaux.

Selon les réponses recueillies, l'approche privilégiée par les enseignants et enseignantes qui menaient ce type d'enseignement était la découverte de mots à travers les champs associatifs, c'est-à-dire à travers des ensembles de mots issus de différentes catégories grammaticales reliés à un même thème, le partage d'éléments sémantiques par tous les mots du réseau étant le principal intérêt des champs associatifs.

Dans le cadre de notre expérimentation, cette approche fréquente basée sur des liens sémantiques a été mise en parallèle avec une approche originale fondée à la fois sur des liens interlexicaux de forme et de sens. Cette comparaison a pris appui sur l'hypothèse suivante : puisque l'apprentissage pouvait être facilité « par la forme sous laquelle on présente les mots à apprendre » (Van der Linden, 2006 : 40), le partage d'informations de différentes natures par les mots (ici sémantiques et phonologiques) pourrait permettre un ancrage plus efficace et plus profond en mémoire (Rouibah, 2001).

La notion de polymorphie (Nemo, 2019a, 2019b) nous a semblé correspondre à ces caractéristiques. Cette notion renvoie à des relations interlexicales prenant appui à la fois sur des proximités sémantiques et phonologiques, indépendamment de leur catégorie grammaticale. Nous ne présenterons qu'un seul exemple – cette présentation sera donc fragmentaire et incomplète – de la double proximité sur laquelle se basent les relations de polymorphie : les mots « plusieurs », « plupart », « supplément » et « pulluler » (Nemo, 2022) partagent tous les trois les mêmes phonèmes /p/, /l/ et /y/ – même s'ils apparaissent dans des ordres différents – tout en partageant des éléments sémantiques. Ces derniers peuvent être renseignés à travers l'analyse de données lexicographiques (Nemo, 2019b). Une base de données contenant actuellement plus de 1 400 réseaux de polymorphes est régulièrement mise à jour (Nemo, 2021).

Ainsi, notre expérimentation (Baroni, 2021) visait à comparer l'enseignement de mots nouveaux par le biais des champs associatifs d'une part, et par le biais de réseaux de polymorphes d'autre part. Cette comparaison devait nous permettre de déterminer si l'ajout de proximités phonologiques dans les réseaux de mots avait un impact positif sur l'apprentissage de mots nouveaux ou non. Nous attendions de ces données qu'elles

nous indiquent si nous pouvions nous appuyer sur ce critère pour constituer des réseaux de mots à faire découvrir aux élèves.

3.2. *Méthodologie comparative : une structure d'enseignement fixe, un contenu variable*

Afin de comparer ces deux approches, la structure des séquences, c'est-à-dire le déroulement temporel des séances, la forme et le contenu des activités proposées, ainsi que les objectifs des séances, avait été fixée indépendamment du type de réseau de mots enseigné. Le dispositif didactique ne devait en aucun cas constituer une variable ayant une influence sur les résultats des élèves ; il devait rester identique quel que soit le type de réseau. À l'inverse, le contenu, c'est-à-dire le type de réseau de mots présenté, constituait la variable de l'expérimentation. Il s'agissait de champs associatifs dans la moitié des séances et de réseaux de polymorphes dans l'autre moitié.

Si nous avons exploité un type de réseau durant la première moitié de l'expérimentation, puis l'autre type de réseau pendant la seconde moitié, il y aurait eu un risque important de déséquilibre des résultats lié aux habitudes prises par les élèves. L'expérimentation portant sur six séquences d'enseignement ayant duré une semaine chacune, les réseaux de polymorphes ont été testés les première, troisième et cinquième semaines, tandis que les champs associatifs l'étaient les deuxième, quatrième et sixième semaines. L'alternance des types de réseau nous a permis d'éviter cet écueil.

3.3. *Dispositif didactique*

Le dispositif didactique a été conçu à partir de propositions issues de deux ouvrages destinés aux enseignants et enseignantes de l'école élémentaire cités plus haut (Bellanger & Raoul-Bellanger, 2019 ; Germain *et al.*, 2013). Nous avons choisi les éléments qui nous semblaient les plus pertinents en fonction de notre approche et de nos objectifs, à savoir enseigner des mots en réseau. Les activités sélectionnées ont été regroupées dans un dispositif didactique hybride organisé en cinq créneaux répartis sur deux jours chaque semaine, et représenté par la Figure 1.

La première phase durait entre une demi-heure et trois quarts d'heure – et était la plus longue. Il s'agissait de la découverte des cinq mots de la semaine. Le premier était un mot fréquent, de manière à ce que tous les élèves de la classe le connaissent (Germain *et al.*, 2013). Les quatre autres étaient plus rares et connus par peu d'élèves. Chaque mot était présenté dans une phrase afin de donner accès à son contexte grammatical et sémantique (*ibid.*). À travers des discussions collectives et orales, en prenant appui sur leurs connaissances lexicales antérieures ainsi que sur le contexte d'emploi des mots, l'objectif des élèves était de dégager les caractéristiques permettant de les employer correctement. Celles-ci étaient inscrites au tableau au fur et à mesure. Un deuxième temps suivait cette phase de découverte collective : des activités individuelles écrites de manipulation des nouveaux mots. Deux activités successives étaient proposées : le « Jeu des devinettes » qui consiste à faire deviner chaque mot à l'aide d'une définition (Bellanger & Raoul-Bellanger, 2019) et le « Juste mot dans la phrase » dans lequel les élèves doivent compléter cinq phrases à trou à l'aide des cinq mots étudiés (*ibid.*). Une mise en commun rapide, orale et collective, permise par l'utilisation de l'ardoise, menait parfois à de nouvelles discussions sur les nuances d'emploi de ces mots.

Le lendemain, la trace écrite, créée à partir des caractéristiques notées au tableau lors de la phase de découverte, était relue et copiée par les élèves.

Deux courts créneaux semblables avaient lieu à la fin de ces deux journées. Ils ne duraient qu'une dizaine de minutes chacun. La première activité était une tâche de rappel des quatre mots à partir du plus fréquent qui servait d'amorce. Après une rapide mise en commun, à deux reprises, les élèves produisaient une phrase avec l'un des quatre mots. Ainsi, à l'issue des deux journées, les quatre mots avaient été employés par les

élèves. La lecture systématique des phrases de chaque élève permettait de les confronter à un grand nombre d'emplois syntaxiques et sémantiques différents.

La dernière phase de la structure didactique avait lieu une semaine après la découverte des mots. Il s'agissait d'un test sur le même format que les créneaux de fin de journée : les élèves devaient rappeler les quatre mots étudiés à partir de l'amorce, et les employer en produisant quatre phrases différentes.

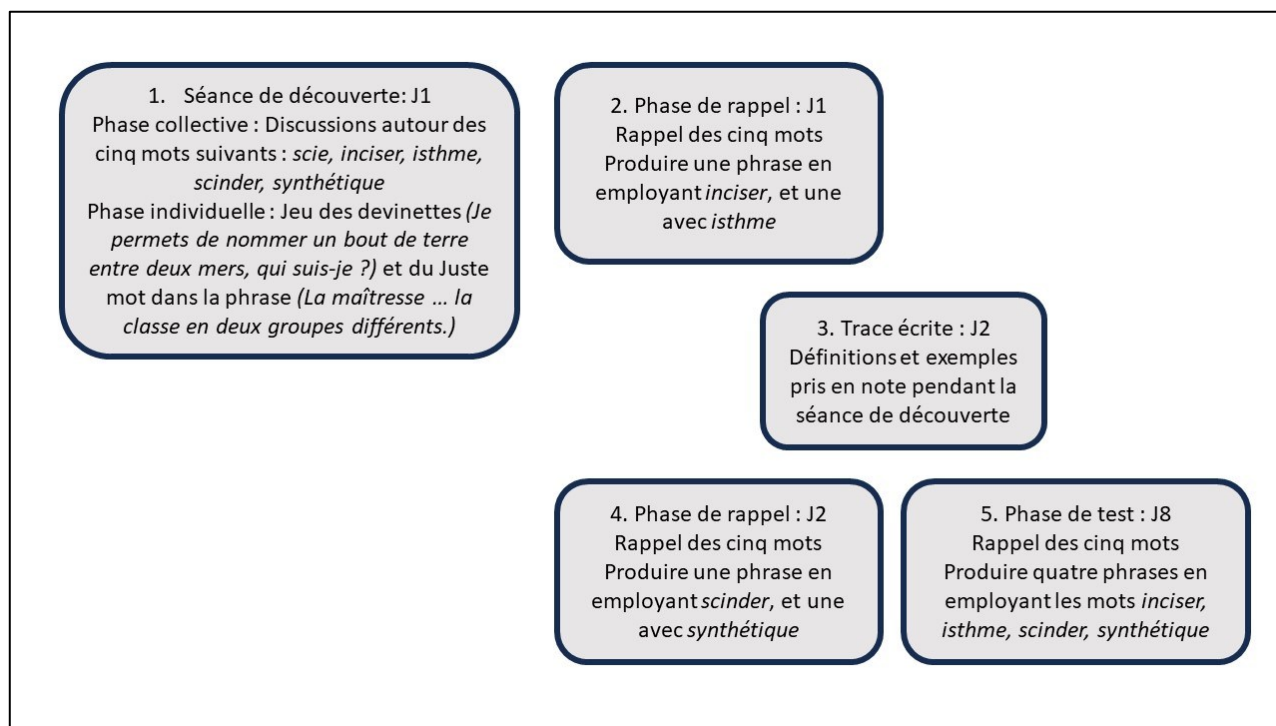


Figure 1 - Dispositif didactique de l'expérimentation

3.4. Participants

Cette expérimentation s'inscrivait dans une perspective exploratoire afin d'obtenir quelques données et retours avant de mener d'autres expérimentations plus larges. Dans cette optique, étant professeure des écoles, j'avais mené cette expérimentation avec mes propres élèves : seize élèves scolarisés en CE2 et CM2.

Plusieurs conséquences découlaient de ce choix. Premièrement, en faisant passer le test à une seule classe, nous avons écarté la possibilité de comparer les résultats d'une classe-test et d'une classe-contrôle. Nous avons pu comparer les réactions des élèves aux deux approches sans craindre l'intervention de variables extérieures à la méthode d'enseignement – posture de l'enseignante, habitudes et compétences des élèves. Par ailleurs, cet aspect ainsi que le fait de mener moi-même l'expérimentation, impliquait d'autres biais méthodologiques que nous avons dû prendre en compte lors de l'analyse, et sur lesquels nous reviendrons plus tard.

3.5. Résultats

Le cœur de la méthodologie décrite plus haut nous permettait de distinguer les résultats de l'enseignement des mots par le biais de champs associatifs et par le biais de réseaux de polymorphes. Lors de l'analyse des résultats, nous nous étions principalement intéressée aux différences existant ou non selon cette variable. Les données récoltées provenaient de la phase de test à J8 et étaient composées de la tâche de rappel – analysée en observant le nombre de mots correctement rappelés sur les quatre mots nouveaux étudiés au cours de la semaine – et de la tâche de production de phrases – analysée selon deux critères : le nombre

d'emplois syntaxiques corrects et le nombre d'emplois sémantiques corrects pour chacun des quatre mots également. Les résultats généraux, les seuls nécessaires à la suite de notre propos, sont exposés ci-dessous.

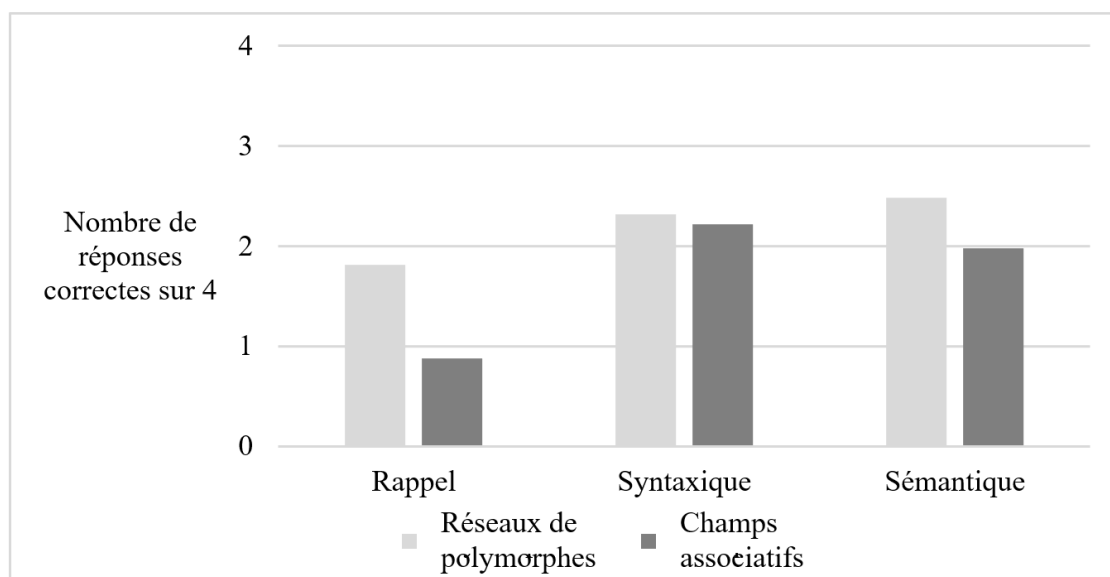


Figure 2 - Nombre moyen de réponses correctes selon l'approche sur l'ensemble des séances

La présentation sous la forme de réseaux de polymorphes avait eu un effet facilitateur pour la tâche de rappel de mots, mais pas d'effet significatif concernant les emplois syntaxiques et sémantiques des mots lors des productions de phrases. On avait pu émettre l'hypothèse que la différence de résultats provenait de la proximité phonologique présente dans les réseaux de polymorphes, contrairement aux champs associatifs. Puisque le rappel des mots était réalisé à partir d'une amorce, la proximité phonologique des mots donnait davantage d'indications que dans le cas des champs associatifs. La tâche de rappel avait donc été simplifiée par la présentation de mots nouveaux sous la forme de réseaux de polymorphes.

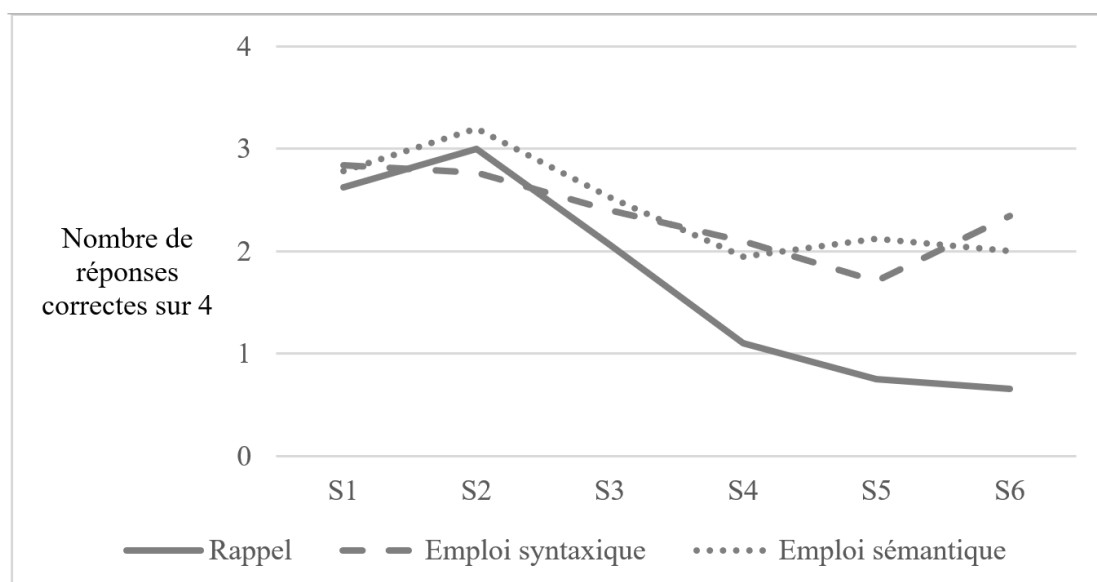


Figure 3 - Nombre moyen de réponses correctes au fil des semaines

Les résultats collectifs indiquaient une nette baisse des résultats au fur et à mesure de la période. Nous n'avons trouvé aucune raison tangible à cette évolution. Cependant, du point de vue de l'enseignante, la chute de l'enthousiasme des élèves avait été relativement flagrante : la motivation avait l'air importante à l'idée de travailler sur de nouveaux mots au début de l'expérimentation, mais l'ennui avait été exprimé par les élèves au bout de quelques semaines. Nous reviendrons sur cette remarque dans la suite de notre propos.

La démarche méthodologique utilisée dans le cadre de cette expérimentation était entièrement conçue dans l'objectif de comparer de la façon la plus objective possible l'influence de deux approches d'enseignement. Dans la partie suivante, nous analyserons les limites de cette expérimentation et de sa méthodologie comparative, puis nous tenterons de les dépasser en proposant d'autres pistes méthodologiques pour des expérimentations futures.

4. Limites de la comparaison

Cette expérimentation ayant été menée dans un cadre très restreint, il n'avait pas été question de généraliser les résultats obtenus. Le choix de mener moi-même l'expérimentation avec mes élèves avait eu certains avantages cités plus haut, mais avait impliqué certains biais plus problématiques.

Par exemple, l'effet-maitre et l'effet-classe (Bressoux, 2001 ; Bru, 2002) sont connus pour biaiser les résultats des expérimentations didactiques. De nombreux effets expliquent des différences de résultats qui ne sont pas liées aux variables de l'expérimentation elle-même, mais à des éléments du contexte de l'expérimentation. Par exemple, l'effet Hawthorne (Pétard, Kalampalikis & Delouée, 2001 : 10) correspond à l'impact positif provoqué par la conscience de participer à une expérimentation, tandis que l'effet Diénes renvoie à l'inefficacité liée à l'assurance « de la réussite par des effets indépendants de [l'] investissement personnel » (Brousseau, 1986 : 309) de l'enseignant ou de l'enseignante. Ces effets avaient sans doute joué un rôle dans les résultats obtenus, mais il était impossible de saisir ces éléments lors de notre expérimentation. Même dans le cadre d'expérimentations plus larges, nous ne pouvons que postuler que la variété des classes participantes nous permettra de refléter une moyenne des situations scolaires possibles.

Lors de l'analyse des résultats, nous avons observé une différence importante au niveau de la tâche de rappel entre les deux approches : selon nos données, celle par réseaux de polymorphes simplifiait le rappel des mots étudiés par rapport à l'approche par champs associatifs. Or, cette tâche ne reflétait pas un mécanisme d'emploi spontané de mots nouveaux. Bien que les résultats obtenus aient été meilleurs sur ce point lorsque les mots nouveaux étaient présentés sous la forme de réseaux de polymorphes, nous ne pouvons pas conclure que ces réseaux facilitent l'acquisition de mots nouveaux, ni leur réemploi spontané. Or, ce dernier élément est bien l'objectif final que nous visons avec ce type d'enseignement.

Cette analyse soulève une imprécision dans nos choix scientifiques : les réseaux de polymorphes avaient été testés à la suite d'une hypothèse théorique. Les champs associatifs reliant des mots au niveau sémantique, nous avons voulu ajouter un niveau de relation supplémentaire : le niveau phonologique. Or, nous n'avons pas de données expérimentales nous guidant en ce sens. Il s'agissait d'explorer une piste qui nous semblait fertile. Il apparaît désormais clairement que, pour que les élèves acquièrent aisément de nouveaux mots afin de les réutiliser spontanément, il serait plus pertinent de prendre en compte des données psycholinguistiques déjà existantes et recueillies auprès d'enfants, et de mettre au point une approche basée sur celles-ci.

Par ailleurs, les biais énoncés ainsi que de nombreux travaux sur l'efficacité de l'enseignement (Bru, 2002, 2015) nous montrent que des comparaisons objectives et neutres entre des approches didactiques différentes sont pratiquement impossibles à réaliser. La comparaison de deux méthodes dans le but d'identifier la plus efficace nous paraît de moins en moins pertinente : « reconnaître qu'une forme d'enseignement est statistiquement meilleure qu'une autre ne doit pas laisser penser que, dans tous les cas, la seconde est toujours moins efficace » (Bru, 2002 : 141). L'efficacité dépend énormément de la relation que l'enseignant ou l'enseignante entretient avec la méthode ou l'approche en question. Nous n'avons aucune prise sur la validité individuelle d'une approche, à savoir « la façon dont un enseignant conçoit l'intégration ou la non intégration d'une forme d'enseignement particulière dans sa pratique » (ibid. : 142). La conséquence directe est qu'il est plus fructueux d'analyser une méthode ou une approche en elle-même, pour mieux comprendre ses

implications et l'améliorer, plutôt que de chercher à démontrer son efficacité par rapport à d'autres méthodes ou approches. Des analyses quantitatives et qualitatives des résultats obtenus avec une méthode ou approche originale, complétées par l'analyse d'entretiens avec les enseignants et enseignantes l'ayant testée, nous semblent plus riches qu'une comparaison ; ce sont des pistes que nous aborderons dans la partie suivante afin de tracer les contours de futures expérimentations.

5. Mesurer l'efficacité en dépassant les biais méthodologiques de la comparaison

5.1. *Données psycholinguistiques comme base de l'expérimentation : les associations verbales*

Comme nous l'avons expliqué dans la partie précédente, il nous semble désormais cohérent d'utiliser des données psycholinguistiques recueillies auprès d'enfants pour constituer les réseaux de mots à enseigner. Les connaissances scientifiques liées à l'organisation du lexique mental des enfants peuvent nous aider à mettre en évidence les relations interlexicales les plus accessibles et facilement exploitables par les enfants.

Pour rendre compte de l'organisation des mots en mémoire, « [la] technique d'associations verbales est la plus appropriée et la plus utilisée » (De La Haye, 2003 : 110). Une association verbale est la relation qui lie un mot-inducteur et un « associé verbal [qui] est un mot qui est fourni de façon spontanée à la présentation d'un mot-inducteur » (Bonin, Méot, Ferrand & Bugaïska, 2013 : 64). Plusieurs classifications existent pour les catégoriser et mettre en lumière les relations lexicales les plus mobilisées par les locuteurs interrogés. Par ailleurs, les expérimentations existantes à ce sujet prouvent que les liens régissant cette organisation évoluent selon l'âge des locuteurs, mais que les associations verbales ne sont pas significativement différentes entre les enfants ayant 9, 10 et 11 ans (De La Haye, 2003 ; Duscherer, Khan & Mounoud, 2009 ; Rosenzweig & Menahem, 1962). Ainsi, afin de mettre en place des expérimentations dont les bases scientifiques seraient plus solides que celles présentées plus haut, nous pourrions exploiter les associations verbales les plus fréquentes chez les enfants ayant entre 9 et 11 ans pour constituer des réseaux de mots à enseigner en élémentaire.

5.2. *Réseaux de mots proposés et activités de manipulation*

Lors de l'élaboration de ces expérimentations futures, il serait intéressant de réutiliser le fonctionnement méthodologique mis au point précédemment – une structure didactique relativement fixe et un contenu d'enseignement variable – pour analyser en détail l'enseignement du lexique à travers les connaissances tirées des associations verbales produites par les enfants.

L'exemple qui suit dépend d'une classification qui co-existe avec de nombreuses autres ; le choix de cette catégorisation est motivé par sa simplicité, bien qu'il en existe d'autres plus complexes et plus représentatives.

Nous savons que lorsque le mot-inducteur proposé aux enfants est un verbe transitif, la réponse est un nom pouvant être utilisé comme un complément d'objet dans 70 % des cas (Duscherer & Mounoud, 2006). Prenons l'exemple des compléments d'objet direct : 89 % des enfants ont répondu « vache » lorsque le mot-inducteur « traire » leur a été présenté, 80 % ont répondu « voiture » au mot-inducteur « conduire », 73 % « porte » à « claquer », 64 % « maison » à « construire » (ibid. : 405). Ce type de relation lexicale est massivement utilisé par les enfants au cours des tâches d'associations verbales.

Le contenu à enseigner pourrait, par exemple, être constitué d'un verbe transitif fréquent et de plusieurs noms, plus rares, utilisables en tant que compléments d'objet direct. Le verbe « construire » nous servira d'exemple. La réponse « maison » est la plus fréquente chez les enfants (64 % des réponses dans l'étude de

Duscherer et Mounoud [2006]) comme chez les adultes (30 % des réponses dans celle de Debrenne [2015]). Le travail de Debrenne nous donnant accès à l'intégralité des réponses associatives de son expérimentation, plusieurs noms communs pouvant faire office de complément d'objet direct sont disponibles. En analysant ces associations verbales (ibid. : 68), on remarque qu'une partie des réponses mobilisent le sens propre de « construire » (« édifice », « hutte ») tandis que d'autres exploitent son sens figuré (« avenir », « projet »). Une expression figée est proposée par un sujet qui a répondu « des châteaux en Espagne ». Parmi cette diversité de réponses disponibles, il nous est possible de choisir plusieurs compléments d'objet direct à enseigner à partir du verbe « construire », en exploitant la relation entre verbe et complément d'objet direct fortement mobilisée de façon spontanée par les enfants dans leurs réponses associatives.

D'autres types d'associations verbales fréquentes chez les enfants pourraient être retenus : relation d'hyponymie, relation entre adjectif et nom, relation de contigüité, etc. (Woodrow & Lowell, 1916 : 82) De plus, des contenus hétérogènes pourraient être testés. Par exemple, un verbe fréquent pourrait être associé à des mots plus rares dont les relations relèvent de différents types d'associations verbales : deux verbes hyponymes et deux noms contigus. Dans les associés de « construire » (Debrenne, 2015 : 68), on trouve des hyponymes (« bâtir », « édifier », « ériger ») et des noms contigus (« avancement », « immobilier ») qui pourraient être présentés simultanément puisque ces types de relations sont exploités spontanément par les enfants.

Néanmoins, il serait intéressant de faire évoluer la structure didactique que nous avons mise au point. Nous avons remarqué que les résultats décroissent au fur et à mesure de l'expérimentation. Nous avons émis l'hypothèse que l'affaiblissement de l'enthousiasme des élèves était en grande partie lié à l'aspect routinier du dispositif didactique. Pour contrer cet effet lors des expérimentations futures, il faudrait varier les activités de manipulation proposées. Étant donné que les types de relations entre les mots à étudier changeront à chaque séquence, les activités de manipulation devront être sélectionnées en fonction de ces relations.

Par exemple, pour le verbe « construire » et ses potentiels compléments d'objet direct (« édifice », « hutte », « avenir », « projet », « des châteaux en Espagne »), il serait intéressant de proposer une activité portant sur un grand nombre de phrases ou de courts textes à trous. Pour chaque cas, les élèves devraient expliquer les raisons pour lesquelles chaque mot convient ou non. Cela permettrait de travailler les nuances d'emploi de « construire » tout en manipulant des mots nouveaux ou des expressions rares. La diversité des éléments proposés dans cette situation permettrait à la fois d'agrandir le stock lexical des élèves et d'approfondir leurs connaissances lexicales préexistantes.

5.3. *Structure didactique adaptée aux contraintes pratiques*

Lors de la mise en place pratique de l'expérimentation, l'organisation temporelle des séquences d'enseignement est apparue comme étant particulièrement contraignante. Ces contraintes risqueraient d'être rebutantes pour celles et ceux qui pourraient être intéressés par nos propositions didactiques. Il est nécessaire de prendre en compte les besoins des enseignants et enseignantes dans la mise au point de notre méthode pour qu'elle puisse leur être utile. L'intégration d'une nouvelle méthode aux pratiques enseignantes antérieures correspond aux modélisations réalisées dans le cadre de la théorie de l'innovation (Rogers, 1995).

Cette théorie modélise le cheminement qui fait entrer une innovation dans les pratiques, professionnelles ou non, des individus. L'innovation est définie de façon très large : « An *innovation* is an idea, practice, or project that is perceived as new by an individual or other unit of adoption » (ibid. : 11), et correspond à notre situation : nous cherchons à proposer des pistes *innovantes* d'enseignement du lexique. La progression, partant de l'innovation elle-même jusqu'à son adoption par un individu, est décomposée en cinq étapes : prendre connaissance de l'innovation, se persuader de son intérêt, décider de la tester, l'implémenter dans ses pratiques, et confirmer son adoption ou non (Sahin, 2006 : 15). Certaines phases sont liées à des

propriétés du contexte ou de l'individu, mais la phase de persuasion dépend de caractéristiques inhérentes à l'innovation elle-même : avantage relatif, compatibilité, possibilité d'essai, observabilité (ibid.). En les prenant en compte, il nous est possible de faciliter l'essai, et à long terme, la potentielle adoption, d'une pratique enseignante innovante.

L'avantage relatif est la caractéristique qui sera la moins productive pour nous puisqu'il est impossible de comparer une méthode innovante à toutes les méthodes déjà existantes poursuivant le même objectif. De plus, comme nous l'avons expliqué précédemment, il semble vain de vouloir mettre en avant l'efficacité d'une démarche complètement indépendante de l'utilisation que les enseignants et enseignantes font de la méthode proposée. La pertinence d'une méthode ne dépend jamais uniquement de la méthode en elle-même. Par ailleurs, de nombreux enseignants et enseignantes ne mènent pas de séquences structurées et programmées pour enseigner de nouveaux mots. La mise en avant d'un avantage relatif n'est pas pertinente dans ce cas.

Les trois autres critères semblent beaucoup plus importants à prendre en compte pour la construction de notre structure didactique. La compatibilité nous pousse à revoir notre organisation temporelle : quatre créneaux pour enseigner quelques mots de lexique par semaine risquent d'être trop contraignants. L'aspect chronophage doit être pris en compte en proposant des séances moins régulières. Il serait intéressant de ne conserver qu'une seule véritable séance pour la découverte et la manipulation des mots. Les créneaux de fin de journée, même s'ils sont relativement courts, sont difficiles à respecter dans l'organisation temporelle de la classe. Ils pourraient être considérablement réduits pour être intégrés à d'autres rituels que l'enseignant ou enseignante mène quotidiennement. Par exemple, la tâche de rappel pourrait avoir lieu tous les jours en arrivant en classe, lorsque les élèves s'installent. Un temps est souvent réservé à des rituels tels que l'écriture de la date ou l'appel. L'activité de rappel pourrait être effectuée sur ce temps sans empiéter sur l'organisation générale de la journée.

La possibilité d'essai implique que les séquences proposées ne soient pas de trop grande envergure afin que l'enseignant ou l'enseignante puisse tester la méthode pendant quelques semaines sans devoir s'arrêter au milieu d'une séquence si l'approche ne lui convient pas. Notre organisation temporelle – un réseau de mots par semaine – semble correspondre à ce point.

Enfin, le critère de l'observabilité nous demande de réfléchir à certaines activités que nous proposons. L'objectif de cet enseignement étant l'emploi spontané des mots enseignés dans des contextes extrascolaires, il est pratiquement impossible à observer pour les enseignants et enseignantes. Dans notre expérimentation, il était demandé aux élèves d'employer les mots appris lors de la production écrite de phrases. Ce type d'emploi est très éloigné d'un emploi spontané. De plus, la réorganisation temporelle de notre séquence rend difficile la mise en place régulière de ce type d'activité. Il pourrait être intéressant de proposer aux élèves d'employer les mots étudiés dans des contextes extrascolaires. Cet objectif peut facilement prendre la forme d'un jeu pour les élèves, ce qui les pousserait à réemployer les mots découverts. Un retour collectif sur ces emplois au début de la séance de la semaine suivante pourrait plaire aux élèves et, surtout, les confronter à des emplois plus variés et plus naturels que ce que nous proposons lors de nos activités écrites. Le moment où les élèves rapporteraient leurs usages au reste de la classe pourrait être la base de notre recueil de données. Cette explication demande aux élèves de détailler la situation dans laquelle ils ont été menés à utiliser les mots étudiés. Ils auront également besoin de rapporter le discours qu'ils auront tenu. Il faudrait pouvoir enregistrer ces éléments afin de les analyser. Leur richesse nous permettrait facilement de nous rendre compte de la capacité des élèves à employer les mots nouveaux à bon escient ou non.

5.4. *Participants envisagés*

Les participants à tester correspondent aux élèves suivant l'enseignement, mais également aux enseignants et enseignantes qui tenteront de l'inclure dans leurs pratiques.

Pour les expérimentations futures, il sera nécessaire qu'elles soient de plus grande ampleur afin d'obtenir des résultats solides. Ainsi, le dispositif didactique pourra être proposé à plusieurs enseignants et enseignantes simultanément. Puisque les associations verbales sont homogènes pour les enfants scolarisés du CE2 au CM2, l'expérimentation pourra être menée avec ces différents niveaux scolaires afin d'en observer les constantes et les divergences – quitte à l'élargir plus tard aux autres niveaux des cycles 2 et 3.

Dans l'éventualité où une expérimentation sera menée parallèlement par plusieurs enseignants et enseignantes, il sera profitable de mener des entretiens avec eux afin d'enrichir nos connaissances des pratiques d'enseignement du lexique et d'ajuster les pistes que nous proposons.

Des entretiens pourront être menés avant le début de l'expérimentation pour recueillir les opinions des enseignants et enseignantes concernant la taille du vocabulaire de leurs élèves et concernant le rôle que l'école est supposée jouer dans l'acquisition du lexique. Ce sera également l'occasion de prendre note de leurs pratiques en termes d'enseignement du lexique. Ces points de vue pourront constituer un éclairage lors de l'analyse de la mise en place de cet enseignement. Il est possible qu'ils aient une influence sur la motivation de l'enseignant ou enseignante à mener ce type de séquences. Selon les résultats obtenus, nous pourrions observer si nos pistes s'adressent davantage à des enseignants et enseignantes déjà préoccupées par l'enseignement du lexique, ou si au contraire, elles peuvent être proposées à des professionnels laissant ce domaine de l'étude de la langue de côté.

Un deuxième entretien pourra leur être proposé après le premier tiers de l'expérimentation afin de rassembler leurs perceptions liées à la mise en place de l'enseignement. Cet entretien pourra porter sur les aspects matériels et temporels de l'intégration de nos séquences à leurs pratiques. Si des modifications de nos séquences avaient déjà été réalisées par les enseignants et enseignantes, cet entretien serait l'occasion de nous en faire part. Nous pourrions ainsi, selon les raisons, les intégrer à notre proposition et les soumettre aux autres participants et participantes. Sans que des adaptations aient été effectuées, ils pourront nous signaler des éléments qui leur posent problème afin que de réfléchir ensemble à une organisation alternative, tout en restant au service de notre approche.

Enfin, un dernier entretien pourra être réalisé juste après la fin de l'expérimentation afin d'obtenir un retour complet sur la mise en place des séquences proposées. Celui-ci pourra porter sur les impressions générales liées à ce nouvel enseignement ainsi que sur les réactions des élèves et la perception que les enseignants et enseignantes ont de leurs apprentissages et de leurs évolutions. Une nouvelle fois, leurs avis vis-à-vis de la méthode proposée nous permettront d'ajuster certains points si nécessaire, ainsi que de pouvoir la présenter à d'autres enseignants et enseignantes à travers des points de vue concrets. Par ailleurs, les éléments qu'ils donneront sur leurs élèves pourront éclairer nos analyses et nous aider à accentuer les éléments les plus motivants et efficaces.

Ainsi, ces trois entretiens pourront être complémentaires et fort instructifs pour affiner et optimiser les séquences d'enseignement du lexique que nous proposerons, tant du point de vue des activités que de celui de la structure globale de l'enseignement. C'est en prenant en compte les retours et avis des enseignants et enseignantes dans nos propositions didactiques que celles-ci seront les plus intéressantes pour eux, et par conséquent, les plus utiles et utilisées.

6. Discussion

La mesure de l'efficacité d'une méthode ou d'une approche didactique originale a été le centre de cet article. Cette étape est fondamentale dans la proposition de nouvelles pistes didactiques. Néanmoins, mesurer la pertinence d'une méthode indépendamment des facteurs inhérents à la classe – effet-maitre, caractéristiques du groupe classe, atmosphère générale, organisation temporelle, spatiale et pédagogique – s'avère complexe.

L'expérimentation que nous avons décrite dans un premier temps avait eu pour objectif de comparer une approche traditionnelle d'enseignement de mots nouveaux, à savoir celle à travers les champs associatifs, et une approche originale à travers des réseaux de polymorphes, partageant des proximités sémantiques et phonologiques. Pour cela, un dispositif d'enseignement fixe permettant l'alternance d'une variable – le type de réseau de mots enseignés – avait été mis en place.

L'analyse à posteriori de la méthodologie de cette expérimentation nous a permis de dépasser le cadre de la comparaison, impossible à mettre en place de façon assez scrupuleuse pour qu'elle puisse être généralisée à d'autres situations scolaires. Nous avons ainsi pu tracer les grands axes méthodologiques d'une future expérimentation plus large. Une étude menée conjointement avec des enseignants et enseignantes, dont les remarques pourraient faire évoluer notre méthodologie, nous semble profitable. L'analyse de cette expérimentation basée sur des données psycholinguistiques pourrait être autant quantitative que qualitative.

Avant de clore cette discussion, il reste nécessaire de rappeler qu'aucune de nos expérimentations ne cherche à invalider d'autres méthodes d'enseignement du lexique. Notre seul objectif est de savoir si la nature des relations lexicales entre les mots enseignés peut être un levier efficace pour cet enseignement.

Références

- ANCTIL, D. (2015). Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue. In HEKKERS F., HEPNER M., MARCHAL N. & Service de la langue française de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Eds) *S'approprier le français : Pour une langue conviviale* (p.101-117). De Boeck Supérieur.
- ANCTIL, D., SINGCASTER, M. & TARDIF, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>.
- BARONI, Y. (2021). *L'exploitation de la polymorphie dans le cadre de l'enseignement du lexique en élémentaire*. [Mémoire de Master, Université de Reims Champagne-Ardenne]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03281141>.
- BELLANGER, F. & RAOUL-BELLANGER, A. (2019). *Réussir son entrée en vocabulaire : Cycle 2*. Retz.
- BONIN, P., MÉOT, A., FERRAND, L. & BUGAÏSKA, A. (2013). Normes d'associations verbales pour 520 mots concrets et étude de leurs relations avec d'autres variables psycholinguistiques. *L'Année psychologique*, 113(1), 63-92. <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/anpsy.131.0063>.
- BRESSOUX, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>.
- BROUSSEAU, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. [Thèse de doctorat, Université Bordeaux I]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00471995v2>.
- BRU, M. (2002). Chapitre 7. Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : Jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ?. In BRU, M. & DONNAY, J. (Dirs.) *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p.133-154). De Boeck Supérieur.
- BRU, M. (2015). L'évaluation des méthodes. In BRU, M. (Dirs.) *Les Méthodes en Pédagogies* (p.95-121). Pressus Universitaires de France.
- DE LA HAYE, F. (2003). Normes d'associations verbales chez des enfants de 9, 10 et 11 ans et des adultes. *L'Année psychologique*, 103(1), 109-130. <https://doi.org/10.3406/psy.2003.29627>.
- DEBRENNE, M. (2015). *Dictionnaire des associations verbales du français* (Édition française). DOI: 10.13140/RG.2.1.2909.6489

- DUSCHERER, K., KHAN, A. & MOUNOUD, P. (2009). Recueil d'Associations Verbales chez des Enfants de 5 à 11 Ans pour 76 Verbes d'Action en Langue Française. *Revue Suisse de Psychologie*, 68(2), 113-117. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16990>.
- DUSCHERER, K. & MOUNOUD, P. (2006). Normes d'associations verbales pour 151 verbes d'action, *L'Année Psychologique*, 106(3), 398-413. www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2006_num_106_3_30922.
- GERMAIN, B., PICOCHÉ, J., & BENTOLILA, A. (2013). Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ? Cycle 2-3. Paris : Nathan.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020a). Programme du cycle 2.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020b). Programme du cycle 3.
- NEMO, F. (2019a). Le lexique entre conditions d'emploi (des morphèmes) et référence lexicale. [Conférence] 7ème Colloque International Res per nomen « Lexique et référence » à Reims. DOI : 10.13140/RG.2.2.26168.39687.
- NEMO, F. (2019b). Plurisémie du signifié et linguistique du signifiant, une double histoire de poupées russes. *Signifiances (Signifying)*, 2(1), 227-248. <https://doi.org/10.52497/signifiances.v2i1.194>.
- NEMO, F. (2022). Morphosemantic overlaps in the lexicon. [Base de données].
- PÉTARD, J.-P., KALAMPALIKIS, N., & DELOUVÉE, S. (2001). Les histoires de la psychologie sociale dans ses manuels. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 51-52, 59-80. <https://shs.hal.science/halshs-00495045>.
- ROGERS, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. The Free Press
- ROSENZWEIG, M. R., & MENAHEM, R. (1962). Age, sexe et niveau d'instruction comme facteurs déterminants dans les associations de mots. *L'Année psychologique*, 62(1), 45-61. <https://doi.org/10.3406/psy.1962.7156>.
- ROUIBAH, A. (2001). *Entendre à lire : Approche cognitive des traitements phonologique et sémantique*. Presses Universitaires de Grenoble.
- SAHIN, I. (2006). Detailed review of Rogers' diffusion of innovations theory and educational technology-related studies based on Rogers' theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(2), 14-23. <http://www.tojet.net/articles/v5i2/523.pdf>.
- VAN DER LINDEN, E. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(1), 33-44.
- WOODROW, H. & LOWELL, F. (1916). *Children's Association Frequency Tables*. *The Psychological Monographs*, 22(5). Psychological Review Company.