



HAL
open science

L'enseignement du lexique au cycle 3, un exemple de séquence sur les verbes de déplacement

Noa Tornero

► **To cite this version:**

Noa Tornero. L'enseignement du lexique au cycle 3, un exemple de séquence sur les verbes de déplacement. Education. 2018. dumas-02149291

HAL Id: dumas-02149291

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02149291>

Submitted on 6 Jun 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.



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

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours

Domaine de recherche

Centre

MEMOIRE

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - - - - 	
Soutenu le (jj/mm/aaaa) -	

.....Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont apporté de l'aide dans l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie Madame Claudine Garcia-Debanc, encadrante de ce mémoire, pour ses conseils, son aide et pour avoir répondu à mes interrogations dans la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier également mes élèves de CM2 pour leur implication et motivation tout au long de la séquence d'apprentissage.

Table des matières

Introduction	3
Première partie : L'enseignement du lexique à l'école primaire et l'importance de la catégorisation	5
I. Le lexique et son enseignement	5
I.1. Comment le lexique est-il enseigné à l'école ?	5
I.2. Les problèmes liés à l'enseignement du vocabulaire à l'école	6
I.3. Les pistes pédagogiques pour un meilleur enseignement du vocabulaire	7
II. La méthode de la catégorisation sémantique	8
II.1. Qu'est-ce que catégoriser ?	8
II.2. Les intérêts de la catégorisation des verbes de déplacement	8
II.3. Les types d'organisation matérielle pour catégoriser	9
III. Les verbes de déplacement	10
III.1. Qu'est-ce qu'un verbe de déplacement ?	10
III.2. Pourquoi les verbes de déplacement ?	10
III.3. La classification des verbes de déplacement proposée par des travaux linguistiques	10
IV. L'enseignement du lexique au regard des textes officiels	12
IV.1. L'enseignement du français et notamment l'étude de la langue	12
IV.2. Relation entre étude de la langue et les pratiques d'écritures littéraires	13
Deuxième partie : Matériel et méthode de recherche	14
I. Le contexte du recueil	14
II. Les supports utilisés dans cette séquence et intérêts	15
III. Les étapes du recueil	15
Troisième partie : Analyse des données recueillies	19
I. Analyse de l'évaluation diagnostique	19
II. Analyse des premières productions écrites des élèves	25
III. Analyse des classements proposés par les élèves	28
IV. Analyse des activités ritualisées visant la mémorisation des verbes de déplacement	33
V. Analyse des verbes de déplacement insérés dans les productions écrites des élèves	
38	
Quatrième partie : Discussion	44
I. Les freins et les leviers de la recherche d'un point de vue méthodologique	44
I.1. Les freins	44
I.2. Les leviers	45
II. Les principaux résultats	46
II.1. Les résultats confrontés à l'hypothèse de départ	46
II.2. Les résultats confrontés aux recherches précédentes	47
III. Le bilan de la recherche	48
Bibliographie	51

Introduction

« Les mots nous intimident. [...] Souvent, nous disons : « Je ne trouve pas les mots ». [...] Pour les apprivoiser, il faut les soupeser, les regarder, apprendre leurs histoires, et puis jouer avec eux, sourire avec eux. Les approcher pour mieux les savourer, les saluer, et toujours un peu en retrait, se dire : « Je l'ai sur le bout de la langue – le goût du mot qui ne me manque déjà plus ». C'est ainsi que l'écrivain Philippe Delerm présente, dans un texte introductif, la collection qu'il dirige aux éditions Points-Seuil, qui s'intitule « Le goût des mots » (Claudine Garcia-Debanco et all.).

L'enseignement du lexique est un enseignement qui doit être organisé et structuré mais surtout qui doit développer des attitudes de curiosité et une gourmandise par rapport à la langue. Il doit amener les élèves à manipuler et à jouer avec les mots afin de se les approprier. La catégorisation est une méthode d'apprentissage de l'enseignement du lexique qui permet aux élèves de réfléchir sur la langue. Plusieurs linguistes ont montré que la catégorisation est un outil efficace pour l'enseignement du lexique.

Que peut-on dire de l'enseignement du lexique ? Quelle est la place de la catégorisation sémantique dans les textes officiels ? En quoi la catégorisation permet-elle à l'élève une meilleure acquisition du lexique ? Comment l'articulation « étude de la langue et production d'écrit » permet-elle aux élèves l'appropriation du lexique ? Quels sont les effets du travail de catégorisation sur les productions écrites des élèves ? Comment aider les élèves à utiliser un vocabulaire plus spécifique dans leurs productions écrites ? Comment prendre en compte l'hétérogénéité des compétences lexicales des élèves ?

Pour répondre à ces différentes questions de recherche, j'ai choisi de travailler sur le lexique des verbes de déplacement car ce lexique est récurrent, que ce soit à l'école primaire ou au collège, notamment dans les diverses productions écrites narratives fictionnelles qui supposent des déplacements de personnages, comme les récits de voyage mais aussi pour tous les genres de récits.

J'ai choisi cette thématique pour montrer que l'enseignement du lexique à l'école primaire doit être organisé et structuré en prenant appui sur des outils pédagogiques tels que la catégorisation sémantique. J'ai pu constater à travers différents stages professionnels que le lexique était très peu enseigné de manière structurée. Les

enseignants ont tendance à dire que le vocabulaire s'acquiert à travers les lectures réalisées en classe ou même dans les autres disciplines que le français. Ainsi, il est intéressant pour moi de mener une recherche sur l'enseignement du lexique afin de connaître les outils pédagogiques efficaces pour enseigner le lexique. De plus, les programmes actuels mettent l'accent sur cet enseignement en expliquant qu'un réel travail sur le lexique doit se faire avec les élèves, hors contexte, c'est-à-dire pas seulement lors d'activités de lecture ou autres. Les programmes de 2015 insistent sur le fait que les élèves doivent réfléchir sur le fonctionnement de notre langue.

Il est, selon moi, nécessaire d'organiser un enseignement du lexique efficace pour permettre aux élèves d'acquérir des mots et de se les approprier.

Ces travaux chercheront à savoir si **des activités de catégorisation sémantique des verbes de déplacement permettent une appropriation du lexique et participent à l'enrichissement des productions écrites des élèves.**

La recherche qui suit se construit en quatre parties. Elle débutera par la présentation du cadre théorique en rapport avec l'enseignement du lexique et notamment l'importance de la catégorisation sémantique pour une meilleure acquisition du lexique ainsi que sa place dans les textes officiels. Elle se poursuivra par la présentation de la méthode de recherche. Celle-ci se construit autour d'une séquence d'apprentissage sur l'acquisition du lexique des verbes de déplacement dans une classe de CM2, inspirée de l'article de Claudine Garcia-Debanc (2009). Dans cette séquence, les élèves vont acquérir des connaissances lexicales par la catégorisation sémantique des verbes de déplacement à partir d'un album de littérature de jeunesse et à partir de la production d'un texte narratif. Ensuite, l'analyse des résultats de la catégorisation et des productions écrites des élèves sera réalisée. Enfin, cette recherche se terminera par un retour réflexif sur la démarche et les résultats.

Première partie : L'enseignement du lexique à l'école primaire et l'importance de la catégorisation

I. Le lexique et son enseignement

I.1. Comment le lexique est-il enseigné à l'école ?

Francis Grosman (2011) distingue deux modalités concernant l'enseignement du lexique à l'école : l'apprentissage « incident » qui ménage des temps d'explication lexicale au sein des activités de lecture ou d'écriture et l'apprentissage « explicite », qui s'appuie sur l'appropriation de notions métalexicales (ex : champ sémantique, polysémie, synonymie...). Par rapport à ces deux démarches, la plus fréquente est l'apprentissage incident, occasionnel. Ainsi, à l'école, le lexique est enseigné le plus souvent de manière implicite et une bonne partie des mots sont appris en contexte. Cette approche implicite présente de nombreux avantages présentés par Micheline Cellier (2011). Premièrement, elle amène les élèves à s'interroger sur le sens des mots. Deuxièmement, ces mots apparaissent à l'intérieur de phrases, dans leur environnement syntaxique et lexical lors d'activités de lecture par exemple.

Cependant, cet enseignement implicite du lexique présente également certains inconvénients. En effet, les mots appris en contexte manquent souvent d'une phase de réactivation permettant leur mémorisation. Lors de situations contextualisées, les mots sont souvent vus de manière superficielle, ils sont expliqués, ils sont répétés seulement une à deux fois et donc ne permettent pas une véritable mémorisation de la part de l'élève. Ils ne pourront donc pas faire partie de leur vocabulaire actif. De plus, lors d'une journée à l'école, une abondance de mots est rappelée à l'élève, ce qui ne facilite pas la mémorisation. Pour cela, l'enseignant doit sélectionner les mots les plus importants à retenir pour que les élèves se focalisent sur ces mots et ainsi les mémorisent. Il est essentiel qu'une phase de mémorisation soit présente pour que ce vocabulaire soit véritablement appris par les élèves.

Il faut ainsi rendre l'enseignement implicite plus opératoire. Pour cela, il existe de nombreux outils et activités efficaces permettant la mémorisation de ce lexique. Il suffit de se référer aux activités de classement ou encore aux activités de catégorisation qui mettent les mots en relation et donnent ainsi plus de sens à cet enseignement. En effet, les mots sont plus faciles à retenir lorsqu'ils sont reliés à d'autres. C'est pour cela que l'apprentissage de liste de mots ou encore le dispositif « les mots du jour » ne sont pas des activités efficaces, car les mots sont traités de manière isolée.

De plus, à l'école, lorsqu'on pense à enrichir le lexique des élèves, on pense directement aux noms ou adjectifs et on oublie très souvent le lexique verbal. Comme l'énonce Colette Noyau (2005), « le lexique verbal fait rarement l'objet d'un enseignement explicite, le travail lexical est davantage centré sur les noms, les adjectifs ou les adverbes ». Or comme elle le présente, « le lexique verbal est central dans le développement de la langue ». Il est cependant, selon elle, plus complexe que le développement du lexique nominal. Elle présente ainsi les verbes de mouvement les plus fréquents (aller, venir, arriver, partir, sortir, rentrer, revenir, monter), relevés par l'enquête du français fondamental (Gougeheim et al. 1967). Elle explique ainsi que cette tendance à recourir aux verbes de base apparaît universellement lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Selon elle, il est nécessaire « d'aider les enfants à structurer leur lexique verbal en champs sémantiques ».

I.2. Les problèmes liés à l'enseignement du vocabulaire à l'école

L'enseignement du vocabulaire à l'école est problématique, car il entraîne de nombreuses difficultés pour les enseignants. En effet, les enseignants manquent de formation en lexicologie, tel est le constat énoncé par Alise Lehmann (2011). En effet, le lexique est perçu comme une liste de mots par les enseignants, vision qui est entretenue par le dictionnaire. Toutefois, les mots possèdent des relations internes au niveau du sens, de la forme et de la syntaxe. Il convient donc de ne pas faire apprendre de liste de mots aux élèves, car ils ne les mémoriseront pas et cette méthode n'entraîne pas de réflexion sur la langue.

De plus, comme nous le fait part Alice Lehmann (2011), l'approche quantitative du lexique prime sur l'approche qualitative. En effet, l'objectif à l'école est d'élargir le stock lexical des élèves. Néanmoins, ce qui importe est la fréquence des mots puisque la compétence lexicale se crée à partir de mots fréquents, en travaillant réellement sur des réseaux de mots et en apportant ainsi une réflexion sur la langue.

Les enseignants se plaignent d'un déficit lexical chez leurs élèves. Peu d'activités lexicales sont réalisées, ainsi les mots entendus en contexte restent du vocabulaire passif et ne deviennent pas un vocabulaire actif. L'enseignement du vocabulaire n'est pas suffisamment enseigné hors contexte. Le lexique doit être enseigné de manière structurée et organisée et son enseignement doit amener les élèves à développer des compétences métalinguistiques. Comme l'explique Alise Lehmann (2011), l'enseignement du

vocabulaire passe également par la compétence qu'ont les élèves à créer des liens entre les mots plutôt que de mémoriser une quantité importante de mots.

La recherche sur l'enseignement du lexique montre également qu'il s'agit d'une activité complexe et qu'il existe peu d'ouvrages consacrés à l'enseignement du lexique.

I.3. Les pistes pédagogiques pour un meilleur enseignement du vocabulaire

Micheline Cellier (2011) présente plusieurs outils permettant de structurer l'apprentissage du vocabulaire. Elle offre la possibilité de rendre efficace l'enseignement du lexique et aide à sa mémorisation. Selon elle, l'enseignement du lexique ne doit pas être seulement réduit à une seule accumulation de mots, mais doit être envisagé comme un réseau de termes reliés entre eux par des relations de sens (synonymie, antonymie, champ lexical...), de hiérarchie (hypéronymie), de forme (dérivation) ou encore d'histoire (étymologie et emprunts). Elle nous présente ainsi un outil nommé « la décontextualisation » qui permet de décrocher les mots vus en contexte, lors d'une lecture par exemple et ainsi de réaliser une réelle réflexion sur le sens des mots. Les mots sont décontextualisés puisqu'ils sont enlevés de leur phrase syntaxique afin de les structurer suivant une logique linguistique. Il s'agit par exemple de réaliser une « fleur » avec ses pétales en reliant les mots entre eux selon des relations sémantiques (synonymie, champ lexical, hyperonymie...). L'apprentissage implicite se transforme ainsi en un apprentissage explicite du vocabulaire amenant à une véritable réflexion sur la langue.

Une fois les mots mémorisés, une dernière étape est nécessaire, celle du réinvestissement des mots appris. En effet, les élèves doivent être capables de les réutiliser à bon escient, à travers par exemple la production écrite ou orale. L'enseignant peut créer avec les élèves une « banque de mots » qui permettra de nourrir leurs productions écrites.

Des travaux linguistiques, psychologiques et didactiques ont permis de formuler plusieurs principes d'actions pour l'enseignement du lexique. Ces principes énoncés par Claudine Garcia-Debanc (2010-12) sont importants à prendre en compte afin d'établir un enseignement du lexique efficace à l'école primaire.

Ainsi je retiendrai, parmi les principes énoncés, ceux qui, selon moi, sont essentiels et nécessaires dans l'enseignement du lexique.

Premièrement, il est nécessaire de s'appuyer sur les connaissances lexicales des élèves afin de déterminer leurs besoins lexicaux. L'analyse du vocabulaire déjà disponible des élèves permet d'adapter l'enseignement aux compétences des élèves. De

plus, l'élève peut posséder un stock lexical important sans pour autant savoir intégrer ce lexique en production d'écrit. En effet, Claudine Garcia-Debanc (2010-12) explique que les tâches de production d'écrit "exigent la mobilisation simultanée de nombreuses compétences".

Deuxièmement, les mots s'organisent en réseaux. Il est donc nécessaire dans l'enseignement du lexique, de travailler hors contexte avec les élèves, en réalisant des activités en étude de la langue pour permettre aux élèves de s'attacher à la signification des mots. Ainsi les mots ne doivent pas être appris isolément ou sous forme de liste, mais en réseau avec d'autres mots.

Un autre principe énoncé me paraît important : les activités proposées doivent permettre aux élèves de passer de l'utilisation de termes génériques à celle de termes spécifiques. En effet, les élèves utilisent fréquemment des termes génériques dans leurs productions écrites. L'enseignement du lexique est donc fortement lié au domaine de la production d'écrit. L'objectif est que les élèves utilisent davantage de termes spécifiques dans leurs productions écrites afin de les rendre plus riches au niveau lexical.

II. La méthode de la catégorisation sémantique

II.1. Qu'est-ce que catégoriser ?

Selon Syvie Cèbe et Roland Goigoux, « catégoriser » consiste à « considérer de manière équivalente des objets, des personnes ou des situations qui partagent des caractéristiques communes ». « Catégoriser » revient donc à réaliser un classement logique en réalisant des catégories partageant des critères précis.

II.2. Les intérêts de la catégorisation des verbes de déplacement

Pour développer des compétences lexicales chez les élèves, il est nécessaire de développer des compétences métalinguistiques à partir de la création de réseaux sémantiques. La catégorisation est un moyen qui amène les élèves à réfléchir sur le sens des mots et à regrouper des termes en raison d'une proximité sémantique. Ces activités de classement conduisent les élèves à dégager des significations spécifiques de certains termes.

Brigitte Touillet (2010) explique l'intérêt du choix des verbes de déplacement pour l'activité de catégorisation avec des élèves nouvellement arrivés en France. Selon elle, le choix des verbes de déplacement est très intéressant car il répond à plusieurs critères. J'en

évoquerai certains qui sont, selon moi, également pertinents pour des élèves « ordinaires » :

- un critère pragmatique : ces verbes sont utilisés fréquemment dans des activités de communication variées et dans des activités scolaires,
- un critère sémantique : les verbes de déplacement contiennent un réseau sémantique très riche qui peut être organisé selon de nombreux critères : but, emplacement, vitesse, orientation, direction etc.,
- un critère morphosyntaxique : les verbes de déplacement admettent des constructions syntaxiques variées.

Ces verbes de déplacement ont une dimension polysémique importante. Il existe un nombre très important de verbes de déplacement, ce qui est un atout mais également une difficulté pour les élèves car certains verbes peuvent être difficile à employer syntaxiquement. Comme l'énonce Michel Aurnague (2008), certains verbes sont transitifs, d'autres sont intransitifs, « certains verbes admettent une tournure pronominale en plus de la construction transitive/intransitive ». Enfin, ces verbes peuvent être complétés par « des syntagmes prépositionnels » variés qui changent ainsi le sens du verbe.

En français, Talmy (2000) évoque une difficulté importante dans l'acquisition du lexique verbal : « le sémantisme du déplacement est porté par le verbe lui-même, la localisation est précisée par le groupe prépositionnel qui suit ». Comme l'évoque Jacqueline Picoche (2011), le travail du vocabulaire doit être centré sur le verbe parce que c'est lui qui structure la phrase.

II.3. Les types d'organisation matérielle pour catégoriser

Pour mener à bien ces activités de catégorisation, plusieurs organisations matérielles en classe sont possibles. L'enseignant peut créer plusieurs groupes et chacun d'eux devra se mettre d'accord sur un classement possible des mots donnés. L'utilisation d'affiches est pertinente pour la mise en place des activités de catégorisation. Les élèves doivent écrire sur ces affiches leur classement, en précisant le critère commun de chaque catégorie. Ainsi lors de la phase de mise en commun, chaque groupe vient présenter son classement en s'appuyant sur leur affiche. L'enseignant et les élèves peuvent ainsi plus facilement rebondir sur les incompréhensions ou incohérences relevées lors de la mise en

commun en s'appuyant sur les affiches réalisées, qui se trouvent sur le tableau lorsque les élèves présentent leur classement.

III. Les verbes de déplacement

III.1. Qu'est-ce qu'un verbe de déplacement ?

Borillo (1998) définit les verbes de déplacement comme décrivant « les phases d'un changement spatio-temporel que subit la cible ».

III.2. Pourquoi les verbes de déplacement ?

Les verbes de déplacement ne figurent pas explicitement dans les programmes de 2015 : on peut toutefois considérer qu'un travail reliant étude de la langue et écriture s'inscrit dans les prescriptions du programme.

Ce lexique est utilisé de manière fréquente dans les productions écrites des élèves. En situation d'écriture, les élèves sont fréquemment amenés à décrire des déplacements de personnages comme dans des récits de voyage ou encore des contes merveilleux, mais aussi plus généralement dans tous les genres de récit.

Masseron (2001) a d'ailleurs montré que les notations de déplacement sont quasiment absentes dans les productions narratives des élèves de 6^{ème}. Ainsi, ce travail autour des verbes de déplacement dès l'école élémentaire est essentiel pour habituer les élèves à intégrer des verbes de déplacement plus spécifiques dans leur production d'écrit afin d'éviter l'utilisation récurrente de verbes usuels ou dits « génériques ».

III.3. La classification des verbes de déplacement proposée par des travaux linguistiques

De nombreux linguistes proposent des travaux liés à la classification des verbes de déplacement. Laur (1991) observe que lors des activités de catégorisation, les élèves classent les verbes en décrivant avant tout la manière de se déplacer (skier, surfer, patiner, ramer...) parce que « nous attachons beaucoup d'importance aux diverses manières de se déplacer (déplacement lié aux divers moyens de transports ou à différents sports) ». En revanche, les élèves utilisent peu le classement des verbes décrivant une direction ou une

orientation du déplacement, ce qui leur demande une analyse sémantique plus fine des verbes que dans le premier cas.

Borillo (1998) distingue quatre structures syntactico-sémantiques, selon que l'argument site et cible est sujet ou complément. Elle propose également une classification d'ordre sémantique, tenant à la polarité aspectuelle du verbe. Borillo (1998) distingue ainsi :

- les verbes de polarité initiale ou « verbes initiaux », comme *partir, s'enfuir, sortir, s'échapper, s'éloigner, quitter...* : « le déplacement exprimé par le verbe prend implicitement le site comme lieu d'origine de la cible ».
- les verbes de polarité finale ou « verbes finaux », tels que *arriver à, atteindre, entrer dans, regagner...* « L'emplacement du site représente la destination vers laquelle la cible se déplace ou est déplacée, et où elle est censée se trouver une fois le déplacement effectué » (Borillo, 1998).
- les verbes de polarité médiane ou « verbes médians » correspondent aux cas dans lesquels « la zone du site représente le lieu parcouru ou traversé par la cible durant son déplacement ». Ces verbes ne constituent pas une catégorie aussi homogène que les précédentes, dans la mesure où, « selon le cas, le site peut représenter l'endroit où se trouve déjà la cible avant son déplacement et où elle est encore après, ou bien correspondre au parcours ou à une portion du parcours de la cible pendant son déplacement ». Si *circuler dans, flâner dans, se déplacer dans* correspondent au premier cas de figure, *traverser, parcourir, passer par* correspondent plutôt au deuxième cas.

Aurnague (2008), quant à lui, définit le déplacement au sens strict comme un changement de relation et d'emplacement. Il s'appuie sur ces critères de changement de relation et d'emplacement pour catégoriser les verbes de déplacement. Il identifie ainsi une première catégorie de verbes avec l'indication de la vitesse du déplacement (courir, galoper, trotter, foncer, filer etc.), un deuxième ensemble, avec ramper et se trainer, qui indique que le changement d'emplacement nécessite un effort particulier, afin de surmonter certaines « forces » qui contrarient la réalisation du déplacement ou le rendent difficile. Un troisième ensemble est formé de verbes faisant référence à un changement d'emplacement vers le haut (grimper, se hisser, monter...), vers le bas (descendre, dégringoler, dévaler), en avant (avancer) ou en arrière (reculer).

IV. L'enseignement du lexique au regard des textes officiels

IV.1. L'enseignement du français et notamment l'étude de la langue

Un travail spécifique en étude de la langue est nécessaire pour que les élèves acquièrent du lexique. Les programmes de 2015 mettent l'accent sur un travail à partir de mots fréquents de la langue française, ainsi que sur la constitution de réseaux sémantiques de mots. Ils mettent l'accent sur un enseignement implicite du lexique qui se fait dans toutes les disciplines à l'école primaire, mais également d'un enseignement explicite du lexique, hors contexte, permettant de travailler le vocabulaire de manière réflexive en s'attachant réellement au sens des mots. Ainsi des séances spécifiques d'étude de la langue relative au lexique doivent être réalisées à l'école primaire. Ces séances amènent les élèves à réfléchir à l'apport sémantique des mots.

Les programmes de 2015 découpent l'enseignement du lexique en sous-domaines essentiels : la morphologie qui s'intéresse à la formation des mots, la sémantique lexicale qui s'intéresse aux relations sémantiques tels que la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie, l'hyponymie etc., le lexique grammairal sur les constructions syntaxiques des verbes ainsi que l'histoire de la langue qui s'intéresse à l'étymologie et aux emprunts. Ainsi l'enseignement du lexique au primaire suppose de travailler ces différentes dimensions. Selon les programmes 2015, le lexique doit être travaillé en contexte à l'occasion des différentes activités langagières et dans les différents enseignements, mais aussi hors contexte, « le lexique est pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude ».

Ce travail de catégorisation des verbes de déplacement amène les élèves à percevoir que certains mots présentent des nuances de sens proche. Les élèves vont ainsi, sans réellement le savoir, travailler les relations de synonymie, mais aussi la relation hyperonymie/ hyponymie par la recherche de termes plus spécifiques appelés « hyponymes ».

IV.2. Relation entre étude de la langue et les pratiques d'écritures littéraires

Dans les programmes 2015, une place importante est accordée aux activités d'écriture et de réécriture. Un mot est réellement acquis lorsque l'élève est capable de l'utiliser à bon escient dans un contexte syntaxique, qu'il est capable de choisir un terme plutôt qu'un autre, car c'est celui qui est le plus spécifique et le plus pertinent. Ainsi le lien entre l'étude de la langue et la production d'écrit est nécessaire, car c'est le travail réalisé en étude de la langue qui permet d'enrichir une production écrite et de la rendre intéressante.

Comme l'indique Claudine Garcia-Debanc (2010-12), « les enseignants se plaignent souvent des carences lexicales des élèves dans leurs productions écrites ». Ainsi la mise en place d'un enseignement lexical et d'aides explicites est nécessaire pour enrichir les productions écrites des élèves. Le travail de catégorisation des verbes de déplacement permet aux élèves d'employer des verbes plus spécifiques dans leurs productions écrites et ainsi d'éviter les verbes génériques « qui donnent une impression de pauvreté lexicale ».

En effet, l'appropriation du lexique et son réinvestissement passe souvent par la production d'écrit. Dans le cadre de ma séquence, la phase de production d'écrit favorise l'intégration et l'appropriation du lexique étudié. Le lexique lui-même permet également de déclencher l'écriture. En effet, pour produire un écrit narratif, les élèves partent d'un lieu décrit sur un papier et doivent décrire ce lieu en inventant une situation.

De plus, comme l'évoque Lieury (1997), il faut favoriser une approche « multimodale » des mots, c'est-à-dire combiner des activités de production, de réception, d'oral et d'écrit. Il est nécessaire d'isoler, parmi les activités proposées aux enfants, des activités spécifiques d'étude de la langue pendant lesquels s'articulent travail du lexique en langue et travail en discours avec l'appui d'œuvre de littérature de jeunesse.

Deuxième partie : Matériel et méthode de recherche

Le but de cette recherche est de montrer que les activités de catégorisation sémantique impliquent l'acquisition du lexique et une mobilisation des verbes spécifiques dans une tâche de production écrite. Pour cela, une séquence doit être élaborée afin de recueillir des données.

Cette séquence d'apprentissage s'inscrit dans une dynamique faisant alterner enseignement en contexte à partir d'une œuvre de littérature de jeunesse, et enseignement hors contexte avec des activités d'étude de la langue décrochées au cours desquelles sont explicitées les significations des verbes de déplacement et sont reliés les mots entre eux selon des traits sémantiques.

I. Le contexte du recueil

Le prélèvement des données s'est fait dans ma classe de CM2 à l'école élémentaire Mirabeau à Tournefeuille. Cette classe est composée de vingt-neuf élèves issus de milieux sociaux hétérogènes, dont un élève en situation de handicap (non inclus lors des séances de français). La séquence a été mise en place au milieu de la période 3 et en période 4. Les élèves ne sont pas habitués à effectuer de la mise en réseau entre les mots et n'ont pas l'habitude d'établir des liens sémantiques entre les mots. Afin de rendre le contexte plutôt favorable au déroulement de cette séquence, j'ai choisi de travailler en amont de cette séquence sur les verbes de dialogue. Les élèves ont été amenés à rechercher des verbes de dialogue dans des romans, nouvelles etc. et à classer ces verbes de dialogue selon des traits sémantiques. Ils ont dû par la suite intégrer ce lexique en production d'écrit. Le but était d'éliminer la répétition de verbes de dialogue usuels tel que « dire » et d'utiliser des verbes plus spécifiques en production d'écrit.

Ce travail en amont a donc permis aux élèves de trouver des liens entre les mots et d'identifier des traits sémantiques précis tels que « la puissance vocale », à voix haute (hurler, crier, vociférer etc.), à voix basse (murmurer, chuchoter, susurrer etc.). Ce travail sur les verbes de dialogue a facilité le travail de catégorisation pour les verbes de déplacement.

II. Les supports utilisés dans cette séquence et intérêts

J'ai choisi dans la mise en place de cette séquence d'apprentissage un enseignement du lexique en contexte avec l'appui d'une œuvre de littérature de jeunesse « *Le Roi des Trois Orient* » de François Place dans lequel se trouve un nombre important de verbes de déplacement et un enseignement du lexique hors contexte, par la mise en place de séances de catégorisation sémantique des verbes de déplacement.

Le choix de cet album de littérature de jeunesse n'est pas innocent. Outre la présence de nombreux verbes de déplacement, l'univers imaginaire de François Place et la thématique du voyage et de l'exploration est une thématique intéressante pour les élèves. Le lexique utilisé dans cette œuvre est très riche, ainsi que les illustrations. L'utilisation de ce livre présente ainsi un intérêt culturel, l'œuvre de François Place invite les élèves à voyager dans le temps et dans l'espace. Le périple décrit par François Place dans *Le Roi des Trois Orient* est un voyage interminable, loin des repères familiers, à la recherche de l'amitié du Roi des Trois Orient et de sa sagesse.

Dans cette séquence, les élèves sont amenés à repérer les verbes de déplacement utilisés par François Place, dans l'incipit du « *Roi des Trois Orient* ». Ils devront, à la fin de la séquence, ajouter un épisode supplémentaire à ce récit imaginaire, en racontant la suite du voyage des Grands Ambassadeurs à la recherche du château du Roi des Trois Orient.

Ce support est très important pour cette séquence d'apprentissage : il a pour intérêt premier de lancer l'activité de repérage sur les verbes de déplacement et de lancer l'activité d'écriture. De plus, il suscite l'intérêt et l'implication des élèves par la richesse du lexique et des illustrations.

III. Les étapes du recueil

Le prélèvement des données se fait en plusieurs étapes. La séquence se compose de sept séances et se décompose en trois grandes phases. L'intégralité de la séquence est détaillée en Annexe 1.

Ces trois grandes phases représentent les phrases essentielles de la séquence pour mener à bien cette recherche, dans lesquelles les données sont recueillies : une phase d'évaluation diagnostique, une phase de catégorisation sémantique des verbes de déplacement et pour finir une phase d'écriture.

La première séance a pour objectif d'évaluer les connaissances lexicales des élèves sur les verbes de déplacement. Dans un premier temps, je demande aux élèves d'énoncer par écrit tous les verbes de déplacement qu'ils connaissent. Cette tâche permet de cerner les besoins lexicaux, avant de commencer la séquence d'apprentissage, mais aussi à valoriser les élèves ayant déjà en possession du vocabulaire actif sur les verbes de déplacement.

Tous les verbes recensés par les élèves sont écrits sur une affiche qui représentera « les connaissances lexicales de l'ensemble de la classe ». Cet affichage dans la classe servira d'aide lexicale lors des activités d'écriture.

Dans un deuxième temps, je demande aux élèves de produire des phrases en intégrant quatre verbes de déplacement de leur liste pour chacune des phrases.

La deuxième séance consiste à écrire un nouvel épisode du voyage des Grands Ambassadeurs à partir d'un lieu décrit sur un papier tiré au sort. Dans un premier temps une lecture du début de l'album de littérature est réalisée, et dans un deuxième temps les élèves sont lancés dans une tâche d'écriture. Ils sont invités à décrire le lieu dans leur production d'écrit et à garder secret ce lieu. L'objectif à la fin sera pour les élèves de deviner le lieu décrit dans les productions de leurs camarades.

Les trois séances suivantes sont consacrées au repérage des verbes de déplacement dans l'incipit du « Roi des Trois Orient » et aux activités de catégorisation des verbes. Une liste est distribuée aux élèves, comportant des verbes énoncés en séance 1 par les élèves et des verbes trouvés dans l'incipit de l'album de littérature, qui se trouve en Annexe 4. Par groupe, les élèves sont amenés à classer les verbes de déplacement en identifiant des liens sémantiques entre les mots. Ces activités de classement amènent les élèves à réfléchir au sens des mots et ainsi à développer leur réflexion métalinguistique. Les élèves vont être amenés à regrouper les verbes de déplacement partageant un ou plusieurs traits sémantiques. Ces classements sont écrits par chacun des groupes sur des affiches (Annexe 5) qui serviront de mise en commun. Chaque groupe présentera son classement aux camarades de la classe en utilisant ce support affiche.

Enfin, les deux dernières séances sont consacrées à la tâche d'écriture, qui est la même qu'en début de séquence, celle de raconter la suite du voyage des Grands Ambassadeurs à partir d'un papier tiré au sort sur lequel est inscrit un lieu à décrire. Cet écrit est individuel. Il a pour but de vérifier si les activités de catégorisation ont permis une acquisition du lexique, ainsi que de vérifier si ces activités de catégorisation permettent aux élèves d'utiliser un lexique plus spécifique dans leurs productions écrites.

Cette tâche d'écriture s'effectue sur deux séances. Lors de la première séance, la consigne d'écriture est présentée aux élèves. Pour que les élèves entrent dans la tâche, une deuxième lecture de l'album de littérature est réalisée. Les points essentiels avant de commencer la tâche d'écriture sont relevés : l'histoire est écrite au présent de l'indicatif et racontée à la troisième personne du singulier. Ces deux points doivent être respectés par les élèves afin que la suite de l'histoire imaginée par les élèves soit cohérente avec le début de l'album de littérature. Ainsi, les élèves se lancent individuellement dans la rédaction du premier jet.

Une deuxième séance d'écriture est nécessaire pour que les élèves améliorent leurs écrits. Ce deuxième jet a pour objectif de supprimer les incohérences présentes dans les productions des élèves. Ainsi, à partir de la lecture de certaines productions, les élèves identifieront les problèmes présents dans les productions. L'identification des points à améliorer aboutit à la construction d'une grille d'analyse pour améliorer les écrits produits (Annexe 8). Les élèves se lancent dans la rédaction du deuxième jet en suivant les remarques faites et écrites par l'enseignant sur chaque copie. Ils rédigent ainsi le texte final au propre.

La rédaction de ce court texte narratif est essentielle pour effectuer une évaluation finale consistant à regarder le nombre de verbes de déplacement utilisés par les élèves dans leurs productions, ainsi qu'à comparer les verbes utilisés lors de la rédaction en début de séquence et en fin de séquence. Cette évaluation permettra ainsi de valider ou non l'hypothèse de départ : la catégorisation sémantique permet l'appropriation du lexique et l'enrichissement des productions écrites des élèves au niveau lexical.

L'acquisition du lexique des verbes de déplacement passe essentiellement par les activités de catégorisation, mais également par les activités ritualisées menées tout au long de la séquence d'apprentissage. À la suite de la séance de catégorisation sémantique, des activités ritualisées sont mises en place en début de séance, ou même parfois de manière décrochée de la séance de vocabulaire. Ces activités de réemploi de verbes étudiés ont pour objectif la mobilisation des unités lexicales à l'oral et à l'écrit, en réception et en production. En effet, comme l'explique Lieury (1997), il faut favoriser une approche « multimodale » des mots, c'est-à-dire combiner des activités de productions, de réceptions, d'oral et d'écrit.

IV. Méthode d'analyse des données

L'analyse des données récoltées consiste à regarder si les activités de catégorisation sémantique ont eu un effet positif sur les productions écrites des élèves. Il faudra pour cela mettre en regard les productions écrites réalisées en début de séquence, avant la séance de catégorisation, et celles réalisées en fin de séquence, après les activités de catégorisation.

L'objectif est que les élèves utilisent davantage de verbes spécifiques, étudiés lors de la catégorisation des verbes de déplacement et que l'usage de ces verbes soit plus pertinent que dans la première production écrite.

Ce traitement de données débutera ainsi par l'analyse des connaissances lexicales des élèves en début de séquence, afin d'avoir une vision globale de l'état des connaissances des élèves sur les verbes de déplacement. Cette analyse permettra ainsi d'observer l'évolution des connaissances lexicales des élèves grâce aux activités de catégorisation et des activités ritualisées.

La suite de l'analyse se centrera sur les classements proposés afin d'analyser les liens établis par les élèves entre les différents verbes de déplacement. Une analyse des classements de chaque groupe sera proposée par la suite.

Enfin, l'analyse des résultats se termine par la comparaison entre les premières productions écrites des élèves et les productions finales. L'analyse de ces écrits est focalisée sur la remobilisation du lexique acquis tout au long de la séquence, ainsi qu'à la qualité et la richesse des productions liées à une mobilisation plus importante de verbes spécifiques dans leurs écrits. Cette tâche d'évaluation, en fin de séquence, permettra d'identifier le vocabulaire engrangé par chacun des élèves.

Ainsi, je m'attacherai principalement à une analyse des productions écrites des élèves en début et fin de séquence, ainsi qu'à l'analyse des classements des verbes par les élèves afin de mettre en évidence les liens sémantiques trouvés et l'analyse des activités ritualisées.

Troisième partie : Analyse des données recueillies

I. Analyse de l'évaluation diagnostique

Lors de cette première séance d'évaluation diagnostique, les élèves sont invités individuellement à écrire tous les verbes de déplacement qu'ils connaissent et d'écrire quatre phrases en utilisant certains verbes de déplacement. L'activité dure une vingtaine de minutes. L'emploi des verbes dans un contexte syntaxique me permet de vérifier que les élèves comprennent le sens des verbes de déplacement et de vérifier qu'ils sont capables de les employer de manière appropriée dans une phrase.

Les connaissances lexicales varient fortement selon les élèves. En effet, le nombre de verbes de déplacement recensé fluctue selon les élèves, allant de 4 verbes de déplacement à 35 verbes de déplacement. Seulement vingt-sept élèves étaient présents lors de cette première séance.

Nombre de verbes recensés	4-10	10-15	15-20	20-35
Nombre d'élèves	7	11	7	2

Tableau 1 : répartition des élèves de CM2 en fonction du nombre de verbes recensés

La répartition des verbes recensés dans ma classe (tableau 1) est inégale (soit 18 élèves connaissent moins de 16 verbes et 9 élèves connaissent plus de 14 verbes). Les connaissances lexicales de mes élèves sur les verbes de déplacement sont très hétérogènes. Sept de mes élèves méritent une attention plus particulière lors de la mise en place de cette séquence d'apprentissage, car ils possèdent des connaissances lexicales très pauvres (entre 4 et 10 verbes de déplacement).

Certains verbes employés par des élèves ne sont pas des verbes de déplacement tels qu'écrire, lire, photographier, taper, cuisiner, jongler, tuer, jouer, manger, s'habiller etc. L'emploi de ces verbes montrent ainsi que certains élèves n'ont pas encore perçu totalement la signification d'un verbe de déplacement à l'issue de cette séance. Ils

confondent ainsi les verbes de déplacement avec les verbes d'actions ou dits « de mouvement », qu'ils maîtrisent davantage.

Afin d'analyser au mieux les connaissances lexicales de mes élèves, j'ai choisi de me focaliser sur des élèves qui possèdent des connaissances lexicales différentes (tableau 2). Dans le tableau ci-dessous, les listes des verbes recensés par les élèves sont écrites de la même manière qu'elles le sont sur leur copie, l'ordre des verbes n'a pas été modifié.

Nombre de verbes recensés	Verbes recensés	Analyse
4	Marcher, courir, voler, sauter	Verbes très usuels Aucune mise en réseau
5	Marcher, pédaler, voler, courir, plonger	Verbes très usuels Aucune mise en réseau
10	Marcher, courir, sauter, voler, nager, bouger, se déplacer, sprinter, danser, voyager	Verbes usuels
11	Marcher, courir, rouler, voler, partir, nager, se déplacer, sprinter, bouger, s'envoler, grimper	Verbes usuels
16	Marcher, courir, sautiller, sauter, rouler, voler, glisser, slalomer, tourner, patiner, galoper, nager, monter, descendre, enjamber, trotter	Volonté de l'élève de mettre les mots en réseaux : Mots de la même famille (sauter/sautiller) Antonyme (monter/ descendre)
20	Marcher, courir, sauter, enjamber, voler, rouler, trotter, sprinter, monter, descendre, naviguer, nager, tourner, danser, se téléporter, glisser, chevaucher, voyager, couler, combattre	Le verbe « combattre » n'est pas un verbe de déplacement. Volonté de l'élève de mettre les mots en réseaux : Antonyme (monter /descendre) Même milieu (naviguer / nager)

21	Marcher, courir, sauter, nager, ramper, glisser, dérouter, voler, tourner, partir, venir, se catapulter, déplacer, apporter, ranger, pédaler, danser, venir, revenir, monter, descendre	<p>Les verbes « apporter et ranger » ne sont pas des verbes de déplacement.</p> <p>Volonté de l'élève de mettre les mots en réseaux :</p> <p>Mots de la même famille (venir / revenir)</p> <p>Antonyme (monter / descendre)</p> <p>Verbes usuels et spécifiques</p>
26	Marcher, courir, tourner, voler, sprinter, partir, enjamber, escalader, grimper, glisser, rouler, sauter, aller, piétiner, donner, esquiver, plonger, nager, éclabousser, danser, pédaler, passer, se pencher, vagabonder, s'agripper, gravir	<p>Les verbes « donner, se pencher, éclabousser » ne sont pas des verbes de déplacement.</p> <p>Volonté de l'élève de mettre certains mots en réseaux :</p> <p>Même milieu (nager / plonger / éclabousser)</p> <p>Déplacement vertical (Escalader / grimper)</p> <p>Verbes usuels et spécifiques</p>
35	Déambuler, marcher, courir, dérouter, avancer, voler, somnambuler, virer, ramper, sauter, monter, descendre, lancer, s'asseoir, gravir, se déplacer, plonger, nager, naviguer, bouger, se téléporter, traverser, flageoler, tituber, virevolter, sprinter, creuser, se balader, tomber, se relever, s'habiller, taper, s'éclipser, remonter, venir, revenir, trotter, arriver, sortir, entrer, débusquer, photographier, dévoiler	<p>Les verbes (s'asseoir, flageoler, creuser, se relever, s'habiller, photographier, dévoiler, taper) ne sont pas des verbes de déplacement.</p> <p>Volonté de l'élève de mettre certains mots en réseaux :</p> <p>Même milieu (nager/ plonger/ naviguer)</p> <p>Antonyme (monter/ descendre, entrer/ sortir)</p> <p>Mot de la même famille venir/ revenir)</p> <p>De nombreux verbes spécifiques</p>

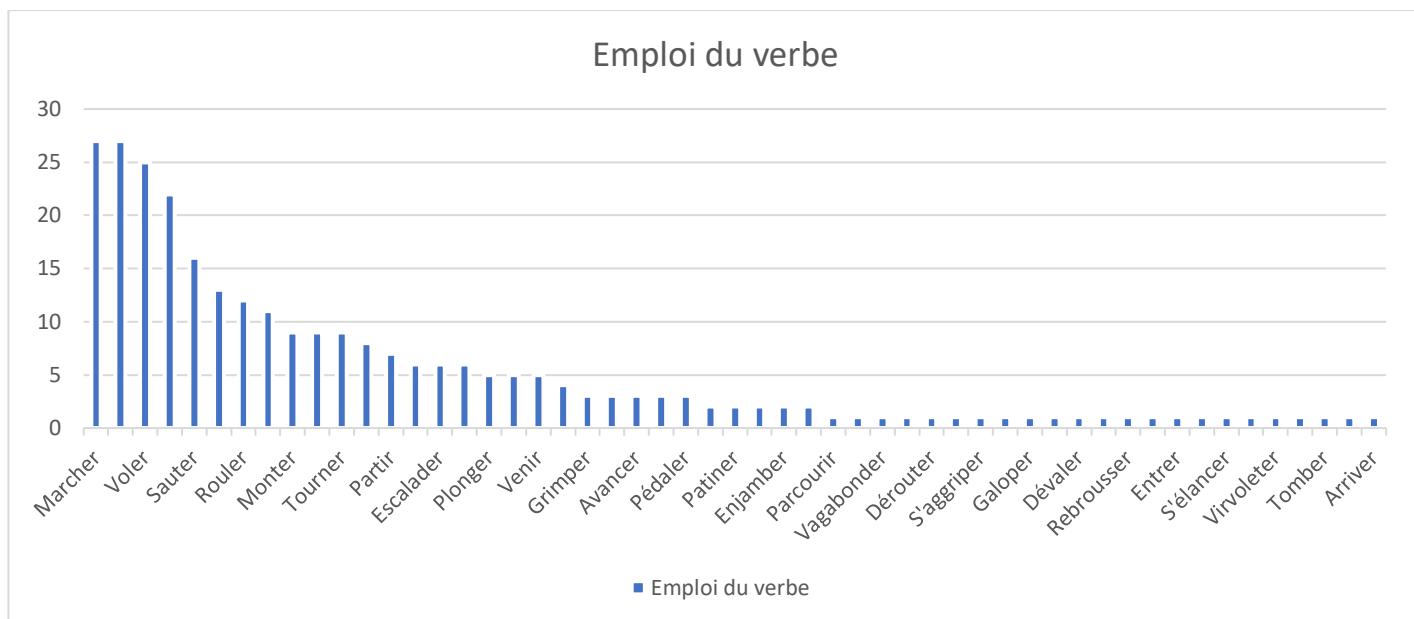
Tableau 2 : Verbes recensés par des élèves possédant des connaissances lexicales différentes

On constate (tableau 2) un recensement de verbes plus spécifiques pour les élèves ayant le plus de connaissances lexicales sur les verbes de déplacement. Les verbes les plus énoncés par les élèves sont les verbes renvoyant à des modalités de déplacement ou à des activités sportives de la vie courante : marcher, courir, nager, voler, danser, sprinter, voyager, plonger. Ainsi, on constate que les termes les plus usuels sont recensés par la plupart des élèves.

On constate également la volonté pour certains élèves de mettre les mots en réseaux en donnant des mots appartenant à la même famille : venir/ revenir ou encore en énonçant des antonymes : monter/ descendre, avancer/ reculer. Ce qui montre déjà que la mise en réseaux de mots permet la mémorisation du vocabulaire ou son enrichissement. Certains élèves ont également employé des verbes de registre familier tels que « se balader » ou encore « sprinter ».

Une mise en commun orale à la suite de cette phase d'écriture individuelle permet d'établir un inventaire des verbes de déplacement de la classe. On note 61 verbes de déplacement, de fréquences différentes. Les verbes de déplacement recensés par les élèves sont écrits sur une affiche qui représente les connaissances lexicales de l'ensemble de la classe.

Certains recensements sont traces de la lecture effectuée antérieurement de l'incipit du « Roi des trois Orient » tels que les verbes : dérouter, parcourir et chevaucher.



Graphique 1 : Nombre de fois que les verbes ont été recensés par les élèves

Un aperçu plus complet du graphique ci-dessus se trouve en Annexe 2. Sur ce graphique, on constate que les verbes les plus recensés par les élèves sont les verbes « marcher, courir sauter, voler, nager ». Ces verbes bien connus des élèves sont des verbes génériques, utilisés dans le langage courant fréquemment. Les verbes spécifiques tels que *virevolter*, *s'élancer*, *vagabonder*, *chevaucher*, *dérouter*, *dévaler*, *gravir*, *parcourir* sont très peu recensés par les élèves.

On peut donc en conclure que les connaissances lexicales des élèves sont très différentes. Certains possèdent un stock lexical beaucoup plus important que d'autres élèves sur les verbes de déplacement. De plus, une majorité des verbes usuels sont connus par les élèves et de manière générale, il y a un manque de connaissances des verbes plus spécifiques.

À la suite de cette mise commun, les élèves sont invités à écrire quatre phrases en choisissant quatre verbes de déplacement différents de leur propre liste. Cette activité de production de phrase est indispensable pour vérifier que les élèves sont capables d'employer les verbes dans un contexte syntaxique et de les utiliser à bon escient.

On note que les verbes choisis par les élèves pour construire les phrases sont dans la majorité des cas les plus usuels de leur liste. Les verbes choisis sont des verbes génériques tels que *nager*, *marcher*, *courir*, *danser* et *sauter* ; ce qui peut donner comme indication que les élèves ne sont pas à l'aise avec la signification de verbes plus spécifiques ou quant à son utilisation dans un contexte syntaxique.

Listes des verbes recensés par certains élèves :

- Léa : vagabonder, sprinter, nager, danser, voler, marcher, s'allonger, sauter, courir, se déplacer, monter, se téléporter, plonger, enjamber
- Anna : nager, marcher, courir, voyager, se déplacer, voler, monter, patiner, danser, bouger, partir, rouler
- Inès : marcher, voler, parcourir, voltiger, courir, survoler, descendre, monter, trotter, glisser, sauter, sautiller, nager, sprinter
- Oscar : marcher, courir, rouler, voler, partir, nager, se déplacer, sprinter, bouger, s'envoler, grimper
- Loris : marcher, courir, sprinter, sauter, enjamber, voler, rouler, trotter, danser, se téléporter, glisser, nager, chevaucher, voyager, couler
- Yanis : marcher, courir, voler, sauter, rattraper, rouler, déplacer, ramper, monter, tomber, galoper, apporter, danser, descendre, naviguer, escalader

Élèves	Verbes	Emplois des verbes dans une phrase
Léa	Sauter	Je saute dans un cerceau.
	Nager	Je nage la brasse.
	Enjamber	J'enjambe les haies pendant la course.
	Courir	Je cours aussi vite que mon père !
Anna	Nager	J'ai nagé hier.
	Danser	Je danse tout le temps.
	Patiner	Demain, je patinerai beaucoup.
Inès	Sprinter	Paul a sprinté pendant le cross de l'école.
	Marcher	Agathe a marché 315 km en montagne.
	Nager	À la piscine, j'ai nagé la brasse.
	Glisser	Hier, j'ai glissé dans une flaque d'eau.
Oscar	Nager	Je nage la brasse.

	S'envoler	Je m'envole pour aller à Miami.
	Courir	Je cours deux fois par semaine.
	Rouler	Nous roulons jusqu'à la maison.
Loris	Marcher	Je marche dans la forêt.
	Sauter	Je saute par-dessus les obstacles.
	Couler	Je coule dans la piscine.
	Naviguer	Je navigue sur l'eau.
Yanis	Marcher	Je marche en classe.
	Courir	Je cours en récréation.
	Monter	Tu monteras sur une échelle.
	Naviguer	Avec ce bateau, nous naviguons.

Tableau 3 : Production de phrases intégrant des verbes de déplacement

On constate que le choix des verbes de déplacement porte essentiellement sur des verbes liés à une activité sportive. Les verbes choisis par les élèves dans la production de phrases sont des verbes usuels. On peut donc se questionner sur la capacité de l'élève à employer de façon pertinente un verbe plus spécifique dans un contexte syntaxique.

II. Analyse des premières productions écrites des élèves

Lors de la deuxième séance, les élèves sont invités à inventer un épisode supplémentaire au voyage de la caravane des Grands Ambassadeurs. Cette tâche d'écriture, d'une durée de quarante minutes, permet d'effectuer une évaluation diagnostique des productions afin d'identifier l'intégration de verbes de déplacement dans leur récit. Afin d'aider les élèves à produire cet écrit, un lieu à décrire est obtenu par tirage au sort. Ces lieux se trouvent en Annexe 3. Les élèves doivent intégrer ce lieu dans leurs productions écrites. Ces situations à décrire aident les élèves à produire des actions

et à utiliser des verbes spécifiques, car ces lieux renvoient à des déplacements difficiles. Elles aident ainsi les élèves à intégrer des verbes de déplacement spécifiques dans leurs productions. Par la suite, les lecteurs devront deviner le lieu décrit par leurs camarades. La consigne donnée aux élèves est libre « Écrire la suite du voyage des Grands Ambassadeurs en intégrant le lieu tiré au sort ». Cette consigne n'évoque pas l'obligation d'utiliser des verbes de déplacement.

Cette analyse des productions écrites porte sur quatre élèves possédant des connaissances lexicales hétérogènes. Les erreurs de syntaxe et de cohérence n'ont pas été corrigées. Seules les erreurs d'orthographe ont été corrigées dans les productions suivantes.

La Grande Ambassade **commence sa route**. Elle **contourne** les chemins pour **passer** par un raccourci. Les chemins s'annoncent plus courts mais plus inconnus. Les grands arbres qui les entourent leur cachent la lumière du soleil. Ils transpirent et dégoulinent de sueur. Ils **arrêtent** alors la cavalerie. Ils regardent les réserves. Il n'y a pas assez d'eau pour tous. Ils paniquent puis la nuit tombe. Un bruit les effraye et la princesse panique, elle demande de l'aide. Le bruit **s'approche** de plus en plus. Ils regardent, ce n'est que le vent. Ils déroulent les matelas et montent les tentes. Ils accrochent les chevaux. Ils posent délicatement la princesse épuisée sur un matelas et ils s'endorment.

Dans la production ci-dessus, les verbes de déplacement sont très peu employés. Seuls cinq verbes de déplacement sont utilisés. Il s'agit de verbes de déplacement génériques (passer, commencer sa route, arrêter, contourner, s'approcher).

Après avoir replié les tentes, quelque chose d'horrible arrive à la petite fille. La Grande Ambassade la retrouve morte. Elle ne sait pas comment cela est arrivé. Après avoir **escaladé** les montagnes, **traverser** des torrents en utilisant des ponts de lianes, puis les chaleurs du désert. Il faut **traverser** les sables mouvants. Elle voit au loin le grand château du roi des Trois Orient. La Grande Ambassade **entre** dans le château et le roi devient tout de suite amoureux de la princesse. Il lui offre des bijoux et trois jours après elle accepte de se marier avec lui. Ils ont quatre enfants, plus exactement, quatre filles : Chloé, Andréa, Alice et Marion.

Dans la production ci-dessus, trois verbes de déplacement différents sont employés (escalader, traverser et entrer) dont l'un se trouve dans la situation à décrire (traverser des sables mouvants). Les verbes « traverser » et « escalader » sont des verbes davantage spécifiques.

Les guides se sont concertés pour prendre la montagne impossible. Après plusieurs heures de marche, devant se trouve la montagne impossible. Tout le monde se dit que se sera impossible car la description donnée par les guides est la suivante : 300 000 m de haut et la température : 0°C. Mais malgré les difficultés, ils parviennent à **monter** et à **redescendre**. Après cela, il y a le torrent, la difficulté la plus dure jusqu'à maintenant. Il n'y aura pas assez de tronc pour le **traverser**. Il faudra la fabrication d'un pont. Ils parviennent à y réussir car le torrent avait pile la bonne grosseur. Ils parviennent à **poursuivre** le chemin vers le roi des Trois Orient.

Dans la production ci-dessus, quatre verbes de déplacement différents sont employés (redescendre, traverser, poursuivre et monter). Dans cette production d'écrit, l'élève montre qu'il possède des connaissances lexicales sur les verbes de déplacement, ainsi que sa maîtrise de l'emploi dans un contexte syntaxique. Certains verbes employés sont davantage spécifiques (poursuivre, traverser), d'autres sont usuels (monter, redescendre).

Ils **continuent leur chemin** jusqu'à **arriver** à un autre pays très marécageux. Ils **arrivent** dans une ville et se reposent. Ils **repartent** vers leur destination, le royaume des Trois Orient puis essayent de **traverser** plusieurs marécages. Ils en **traversent**, un, deux, trois, quatre puis le cinquième, des bandits les attendent. Ils ont des fusils et tirent sur la grande Ambassade pour voler leurs richesses et leurs marchandises. Quelques-uns ont été touchés. Ils **fui**ent et **s'arrêtent** quelques kilomètres plus loin. Ils soignent les blessés. Les bandits **reviennent** !

Dans le texte produit ci-dessus, sept verbes de déplacement différents sont employés (continuer son chemin, arriver, repartir, traverser, revenir, s'arrêter, fuir). Cet élève possède également des connaissances lexicales sur les verbes de déplacement. Le verbe « traverser » est un verbe de déplacement spécifique, l'élève l'utilise car il se trouve dans la situation à décrire « traverser un marécage ».

Cette évaluation diagnostique montre que les connaissances lexicales de mes élèves sont hétérogènes. Cette différence de connaissances lexicales est certainement due à des facteurs extérieurs à l'école (environnement familial, livres lus, contexte social des parents etc.) ou à des facteurs internes (antécédents scolaires, activités réalisées autour du lexique).

La tâche d'écriture demandée incite les élèves à utiliser des verbes de déplacement car la situation à décrire, invite les élèves à mettre en mouvement les personnages de l'histoire.

On constate cependant que la majorité des verbes employés par les élèves dans ces productions écrites sont des verbes davantage génériques que spécifiques.

III. Analyse des classements proposés par les élèves

Le corpus de verbes proposés pour cette séance de catégorisation sémantique est composé d'une liste de 35 verbes de déplacement. Ces verbes ont été identifiés dans le tapuscrit de l'incipit du « Roi des Trois Orientés » et d'autres ont été ajoutés par les élèves. La liste de ces verbes est reproduite en annexe 4.

La diversité des verbes proposés entraîne des classements complexes, comportant plusieurs traits sémantiques. Plusieurs classements sont possibles et certains verbes peuvent figurer dans deux ensembles différents.

Cette liste comporte :

- 7 verbes de polarité finale : *s'enfuir, s'échapper, s'éloigner, quitter, sortir, partir, se rendre*
- 4 verbes de polarité initiale : *arriver, entrer, parvenir, accéder*
- 22 verbes médians : parmi eux, on peut distinguer :
 - Une modalité de déplacement rapide : *tomber, dégringoler, glisser, dévaler*
 - Une modalité de déplacement vers le haut : *sautiller, monter, grimper, escalader, chevaucher*
 - Une modalité de déplacement vers le bas : *descendre, chevaucher*
 - Dans un milieu particulier (l'eau) : *naviguer, nager*
 - Une manière de se déplacer : *ramper, marcher*
 - Un déplacement relatif par rapport à une autre cible : *poursuivre*
 - Un franchissement d'un espace : *parcourir, franchir*
 - Une opposition sémantique (antonyme) : *avancer / reculer, entrer/ sortir*
- 2 verbes génériques : *aller et marcher*

Le but de cette activité de catégorisation est que les élèves identifient des traits sémantiques entre certains verbes. L'objectif n'est pas de trouver un classement attendu mais de regrouper des verbes selon un critère précis lié au sens et d'amener les élèves à réfléchir sur notre langue.

Aucun groupe n'a classé les 35 verbes de déplacement. Ci-dessous figure la répartition de mes élèves de CM2 en fonction du nombre de verbes classés.

Nombres de verbes classés	17	24-27	28-29	33
Nombre d'élèves	4	12	8	4

Tableau 1 : Répartition des élèves de CM2 en fonction du nombre de verbes classés

Le tableau 1 ci-dessus montre que la répartition du nombre de verbes classés est inégale dans ma classe de CM2 (soit 16 élèves ont classé moins de 28 verbes et 12 élèves ont classé plus de 27 verbes de déplacement). De plus, contrairement aux travaux déjà menés sur ce sujet, les incohérences dans les classements apparaissent davantage lorsque davantage de verbes ont été classés. En effet, deux incohérences apparaissent dans le travail du groupe 6 qui classe 33 verbes de déplacement et trois incohérences apparaissent dans le travail du groupe 7 qui classe 27 verbes de déplacement.

Organisés en 7 groupes de 4, les élèves de CM2 ont proposé des classements divers. Les affiches comportant les classements des élèves se trouvent en Annexe 5.

Le groupe 1 classe 24 verbes de déplacement en 5 catégories :

- Partir d'un endroit : partir, s'enfuir, sortir, s'échapper, quitter, s'éloigner
- Déplacement rapide : s'enfuir, dégringoler, dévaler, s'échapper, poursuivre
- Déplacement vers le haut : grimper, monter, chevaucher, escalader
- Aller à un endroit : arriver, entrer, se rendre, atteindre, accéder
- Déplacement vers le bas : tomber, dégringoler, dévaler, descendre

Les verbes de polarité initiale et finale sont clairement identifiés par ce groupe (catégories « partir d'un endroit » : polarité initiale et « aller à un endroit » : polarité finale). Ce groupe identifie les modalités de déplacement vers le haut et vers le bas. Il crée une catégorie évoquant la vitesse de déplacement rapide, mais n'évoque pas la vitesse lente du déplacement car les verbes contenant ce trait sémantique sont moins présents dans la liste.

Le groupe 2 classe 28 verbes de déplacement en 6 catégories :

- Les verbes de chute : dégringoler, tomber, glisser, dévaler
- Les verbes de fuite : partir, s'enfuir, sortir, quitter, s'éloigner, s'échapper, reculer, poursuivre
- Les verbes d'alpiniste : monter, grimper, aller, escalader, parvenir, parcourir, ramper, atteindre, accéder, descendre, arriver
- Les verbes pour aller dans un lieu : entrer, se rendre
- Verbes dans le milieu de l'eau : nager, naviguer, traverser

Ce groupe fait également référence à la polarité aspectuelle, telle que le définit Borillo (1998) par les critères intitulés « verbes de fuite » et « verbes pour aller dans un lieu ». Les verbes de fuite correspondent à la polarité initiale et les verbes pour aller dans un lieu correspondent à la polarité finale, même si l'inventaire n'est pas exhaustif. Cette catégorie comporte également des verbes médians, marquant un déplacement relatif par rapport à une autre cible comme *poursuivre* ou indiquant la manière de se déplacer comme *reculer*. Ce groupe semble utiliser la relation terme générique/ terme spécifique pour classer les verbes de déplacement. Il utilise un mot hyperonyme qui englobe les verbes (exemple : « chute » pour *dégringoler, tomber, glisser et dévaler*). Comme d'autres groupes (groupes 3, 5, 6 et 7), ce groupe crée un ensemble de verbes correspondant à « un déplacement sur/sous l'eau » mais d'autres modes de déplacement ne sont pas envisagés. Ce groupe réalise principalement des classements fondés sur une thématique sous laquelle se trouve des véritables traits sémantiques tel que la thématique de « l'alpinisme ».

Le groupe 3 classe 17 verbes de déplacement en 4 catégories :

- S'éclipser d'un endroit : partir, reculer, s'enfuir, sortir, s'échapper, s'éloigner, quitter
- Se déplacer vers le bas : tomber, dégringoler, dévaler, descendre
- Se déplacer sur l'eau : naviguer, nager, glisser
- Arriver à un endroit : atteindre, parvenir, arriver

Comme le groupe 1 et 2, ce groupe identifie les critères de polarité initiale et finale même si la liste n'est pas exhaustive. Comme d'autres groupes (groupes 4, 6 et 7), il crée

un ensemble de verbes en fonction de la direction « vers le bas », même si ce déplacement peut également se faire « vers le haut ».

Le groupe 4 classe 29 verbes de déplacement en 8 catégories :

- S'éloigner d'un endroit : partir, reculer, s'éloigner, s'enfuir, s'échapper, quitter, sortir
- Descendre d'un endroit : tomber, dégringoler, dévaler, descendre
- Monter quelque part : grimper, monter, escalader
- Avancer d'une manière précise : sautiller, nager, ramper, chevaucher, glisser, naviguer, marcher
- Franchir un obstacle : franchir, traverser
- Continuer sa route : poursuivre, avancer, parcourir
- Réussir à aller quelque part : parvenir, accéder
- Se diriger vers un endroit de n'importe quelle manière : aller

Les classifications identifiées par ce groupe comprennent les verbes de polarité initiale « s'éloigner d'un endroit » et de polarité finale en identifiant un trait sémantique plus précis « réussir à aller quelque part ». Ils classent les verbes de polarité médiane en plusieurs catégories : continuer sa route, franchir un obstacle et avancer d'une manière précise. Ils identifient ainsi les verbes indiquant la manière de se déplacer tels que *sautiller*, *ramper*, *glisser* et ceux pour lesquels le déplacement n'est pas précisé tel que *aller*. Ils identifient les déplacements vers le bas « descendre d'un endroit » et vers le haut « monter quelque part ».

Le groupe 5 classe 27 verbes de déplacement en 5 catégories :

- Verbe d'escalade : monter, escalader, grimper, tomber, franchir
- Verbe de vitesse rapide : partir, s'enfuir, s'échapper, s'éloigner, quitter, dévaler, glisser, dégringoler, avancer, poursuivre
- Verbe de lenteur : marcher, ramper, aller, se rendre, reculer, traverser
- Se déplacer dans l'eau : naviguer et nager
- Verbes contradictoires : sortir/ entrer, reculer/ avancer

Comme le groupe 2, celui-ci identifie une catégorie sur l'identité thématique intitulé « verbes d'escalade ». Il identifie un critère de vitesse en deux sous-ensembles, les verbes

évoquant une vitesse rapide et ceux évoquant une vitesse lente. Ce groupe fait apparaître un autre critère qui n'est pas présent dans les autres classements, celui lié à la relation d'antonymie (sens contraires) en identifiant deux couples d'antonymes (sortir/entrer, reculer/ avancer).

Le groupe 6 classe 33 verbes de déplacement en 5 catégories :

- Déplacement sur l'eau : nager, naviguer
- Déplacement vers le haut : grimper, chevaucher, monter, escalader, sautiller
- Déplacement « derrière » : partir, reculer, s'enfuir, sortir, s'échapper, s'éloigner, quitter
- Déplacement « devant » : marcher, aller, arriver, avancer, se rendre, accéder, parvenir, atteindre, entrer, franchir, ramper, parcourir, traverser, poursuivre
- Déplacement vers le bas : tomber, glisser, dévaler, dégringoler, descendre

Ce groupe, comme le groupe 1, repère les déplacements liés à la direction et au milieu (sur l'eau). Contrairement aux groupes 1 et 3 dans lesquels les catégories de polarité sont clairement identifiées, celui-ci utilise les critères « devant » et « derrière » pour regrouper les verbes de polarité initiale et finale. Certains verbes sont classés dans ces catégories et ne sont pas des verbes de polarité comme *marcher* ou encore *reculer*. Les noms de ces catégories ont été questionnés lors de la mise en commun, ainsi que la présence de certains verbes dans certaines catégories.

Le groupe 7 classe 27 verbes de déplacement en 6 catégories :

- S'éclipser d'un endroit : partir, s'enfuir, s'échapper, quitter, sortir, s'éloigner, reculer
- Déplacement rapide : tomber, dégringoler, glisser, dévaler, descendre
- Déplacement dans la mer : nager, naviguer
- Réaliser un parcours : parcourir, traverser, avancer, marcher
- Déplacement en hauteur : sautiller, chevaucher
- Donner un rendez-vous : entrer, se rendre, arriver, parvenir, accéder, aller, franchir

Dans les classements proposés par le groupe ci-dessus, les traits sémantiques ont été davantage difficile à identifier. Certains regroupements de verbes sont incohérents

« réaliser un parcours » ou encore « donner un rendez-vous ». Ces incohérences ont été questionnées par les autres camarades lors de la mise en commun.

Plusieurs verbes de déplacement n'ont pas été classés par les différents groupes. Cette difficulté est liée au fait que certains verbes sont isolés ou dont la mise en correspondance sémantique avec d'autres unités lexicales n'est pas immédiate comme les verbes *franchir, parcourir, poursuivre, traverser, marcher, aller, sautiller*. Il a été plus difficile pour certains de trouver des traits sémantiques entre les verbes médians ou les verbes n'évoquant pas de trait sémantique spécifique tels que « aller » ou « marcher ». Certains élèves ne sachant pas où les classer, ne les ont pas classés ou encore les ont mis dans une catégorie de manière aléatoire, sans qu'ils aient de lien avec les autres mots de cette catégorie.

Contrairement à des recherches déjà réalisés sur ce sujet, on constate que les critères saillants sont davantage ceux de la polarité que ceux liés à la manière de se déplacer. Ces résultats obtenus sont liés au fait que de nombreux verbes de polarité initiale et finale sont présents dans la liste. Les verbes liés à la modalité de déplacement sont moins présents dans la liste proposée aux élèves.

Ainsi il aurait été intéressant de proposer différentes listes aux élèves en choisissant au préalable les verbes afin de leur permettre de trouver d'autres traits sémantiques.

À la suite de ce travail de classement, les différents groupes expliquent à leurs camarades leur classement en justifiant les critères choisis. Les incohérences sont relevées par plusieurs élèves ne comprenant pas certaines catégories comme celles trouvées par le groupe 7.

IV. Analyse des activités ritualisées visant la mémorisation des verbes de déplacement

Plusieurs activités ritualisées sont proposées aux élèves dans un objectif de mémorisation des verbes spécifiques. Ces rituels sont mis en place en début de séance, pendant une vingtaine de minutes.

Le premier rituel réalisé consiste à rappeler oralement les verbes de déplacement. Chaque élève est interrogé à son tour et doit citer un verbe de déplacement différent. Ce

rituel est destiné à éliminer la connaissance des termes les plus usuels et à employer des termes plus spécifiques à l'oral. Il permet la mémorisation de ce lexique et l'appropriation du lexique à l'oral.

Ce rituel a été mis en place durant trois séances avant l'évaluation finale. La consigne donnée était la suivante « Énoncer un verbe de déplacement à tour de rôle, il n'est pas possible de répéter un verbe déjà donné par l'un des camarades ». Lorsqu'un élève n'avait plus de verbe en tête ou répétait un verbe déjà donné, il était éliminé. La consigne donnée a été comprise par l'ensemble des élèves.

Le tableau ci-dessous (tableau 1) met en évidence l'évolution de la mémorisation de ce lexique au fil des séances et permet de comparer au niveau quantitatif le nombre de verbes énoncés pendant ce rituel avant la séance de catégorisation sémantique et après cette séance.

Les verbes recensés à l'oral lors des séances 4 et 5 se trouvent en Annexe 6.

N° de la séance	Nombre d'élèves présents	Nombre de verbes recensés à l'oral
Séance 1	27 élèves	61 verbes de déplacement
Séance 4	27 élèves	61 verbes de déplacement
Séance 5	26 élèves	67 verbes de déplacement

Tableau 1 : Nombre de verbes recensés par l'ensemble des élèves

Au niveau quantitatif, on constate une légère évolution de la séance 4 à la séance 5. En séance 5, davantage de verbes de déplacement ont été recensés par les élèves que dans les séances précédentes (67 verbes contre 61 verbes).

Afin d'analyser l'évolution dans l'appropriation du lexique des verbes de déplacement, j'ai choisi d'analyser les connaissances lexicales de quatre élèves ayant des connaissances hétérogènes, au fil des séances.

Le tableau 2 ci-dessous représente l'évolution des connaissances lexicales de certains élèves depuis la première séance d'évaluation diagnostique jusqu'à la séance 5.

Élèves	Verbes recensés lors de l'évaluation diagnostique (séance 1)	Verbes recensés lors des rituels (séances 4 et 5)
Florian	Marcher – courir -sauter – tourner 4 verbes génériques	Rentrer – dégringoler - se rendre – courir – plonger – sauter - s'écouler - venir 8 verbes dont 2 verbes spécifiques
Mahery	Marcher – nager – courir – voler – rouler 5 verbes génériques	Quitter – virevolter - skier – grimper - se mettre en chemin – plonger 6 verbes dont 2 verbes spécifiques
Thomas	Marcher – courir – pédaler – avancer – sauter – voler – nager 7 verbes génériques	Pédaler – aller – somnambuler – s'infiltrer - marcher – poursuivre – s'échapper 7 verbes dont 3 verbes spécifiques
Anna	Nager – marcher – courir – voyager – déplacer – voler – monter - patiner – danser – partir – rouler 11 verbes génériques	S'enfuir – monter – descendre – atteindre – traverser – revenir – s'évader 7 verbes dont 3 verbes spécifiques
Clémence	Nager – pédaler – escalader – courir – danser – rouler – voler – tourner – sauter 9 verbes génériques	Dévaler – galoper – trotter – voyager – se rapprocher – pédaler – dégringoler 7 verbes dont 2 spécifiques

Tableau 2 : évolution des connaissances lexicales de la séance 1 à la séance 5

Le tableau suivant montre que la mise en place de ce rituel a permis la mémorisation du vocabulaire des verbes de déplacement. On constate pour la plupart des élèves que de nouveaux verbes ne faisant pas partis de leurs connaissances lexicales de départ ont été acquis. De plus, on remarque que principalement les verbes faisant partis du vocabulaire actif de départ sont des verbes génériques et que par la mise en place de ce rituel et des séances de catégorisation, les élèves ont acquis un vocabulaire nouveau et plus riche.

Cette évolution permet de montrer que la catégorisation des unités lexicales a permis la mémorisation de verbes de déplacement ne faisant pas partis du vocabulaire actif des élèves (67 verbes contre 61 lors de l'évaluation diagnostique). De plus, la catégorisation permet la mémorisation de verbes plus spécifiques grâce à la compréhension du sens de ces verbes.

Cette activité ritualisée montre que les élèves ont acquis de nouveaux mots.

Le deuxième rituel proposé est le rituel « Léon ». Ce rituel consiste en une activité de production de phrases guidée par la donnée initiale d'une contrainte sémantique. L'enseignant donne un critère sémantique « déplacement vertical » et les élèves doivent écrire une phrase en utilisant un verbe contenant ce trait sémantique.

Cette activité ritualisée n'a été mis en place qu'une seule fois, par manque de temps. Elle a été menée davantage comme un exercice qu'un rituel.

Deux propriétés sémantiques ont été soumises aux élèves pendant la première séance du rituel « Léon » : vitesse de déplacement (lent/rapide) et déplacement vertical.

Vingt-huit élèves ont participé à cet exercice, le nombre de verbes de déplacement utilisé par propriété sémantique peut être inférieur à l'effectif total (certains élèves n'ont pas eu le temps de produire une phrase sur le temps imparti ou intègrent plusieurs verbes dans une même phrase). Un exemple a été donné par un élève lorsqu'une propriété sémantique a été soumise afin de permettre une meilleure compréhension du rituel.

La difficulté présente chez les élèves est de transmettre le critère sémantique par le verbe lui-même, certains élèves utilisaient un groupe prépositionnel ou un adverbe ayant pour fonction d'introduire la propriété sémantique (exemple : « Il marche rapidement » pour évoquer un déplacement rapide). Il est difficile pour plusieurs élèves d'intégrer le trait de sens requis dans le sémantisme verbal lui-même.

Propriétés sémantiques	Vitesse	Déplacement vertical (vers le haut ou vers le bas)
Élèves ayant produit des verbes attendus	23 / 26	25 / 26

<p>Phrases produites par les élèves</p>	<p>Je me suis dépêché pour aller chercher de la viande. En tombant, j'ai dévalé les escaliers pour aller manger. Vas-y rapidement ! J'ai couru hier et j'ai gagné. J'accours à ma mère. J'ai glissé en quelques secondes sur le trottoir. Hier, j'ai couru 200 mètres. J'ai surfé sur les vagues. Tu as sprinté pour le cross de l'école. J'ai dégringolé dans les escaliers pour aller dans le salon. Le coureur tombe de toutes ses forces. Je suis rapide. J'ai dégringolé dans les escaliers. Je marche rapidement. Il s'enfuit de la prison. Je galope à toutes vitesses. Il s'enfuit. Ma sœur a sprinté au cross de l'école. Je dégringole la montagne. J'accélère sur mon vélo pour aller plus vite. Tu as sprinté lors de la course. Je cours pour aller chercher une glace. Je cours tous les soirs. Il a glissé tellement vite qu'il dégringole le long de la montagne. Demain je vais courir les 100 mètres.</p>	<p>Je m'envole. J'ai monté l'escalier. Il glisse au bord du précipice et s'écrase. J'ai grimpé une grande montagne. J'ai grimpé les Alpes. J'escalade la plus haute montagne de France. J'ai volé dans la montgolfière. J'ai couru trop vite et je suis tombé. Lundi soir, en escalade, j'ai grimpé le mur le plus dur de la salle. J'ai grimpé le Mont blanc. J'escalade la montagne. Hier, j'ai monté une pente. Je grimpe le plus vite possible la montagne car il va pleuvoir. Il y a 17 ans, j'ai grimpé la tour Eiffel. Je grimpe sur les voies d'escalade. Je saute tout le temps. Je grimpe courageusement la falaise. J'ai grimpé tout en haut de cette montagne. Je grimpe une montagne mais je glisse. J'escalade la plus grande montagne du monde. Je grimpe le mur d'escalade. Je monte les escaliers. Il faut monter la montagne. Je suis monté tellement vite que tu n'as pas vu. Demain je vais escalader le mur.</p>
<p>Analyse</p>	<p>Un élève n'a pas produit de réponse. 2 élèves ont utilisé un adverbe « rapidement » pour évoquer la rapidité du déplacement.</p>	<p>Un élève n'a pas produit de phrase.</p>

Tableau 3 : **proportion des élèves ayant produit des verbes attendus selon le trait sémantique**

Le tableau ci-dessus montre que la plupart des élèves de la classe perçoit le sens des verbes de déplacement et est capable de produire une phrase en y insérant un verbe de déplacement. Cet exercice permet aux élèves de choisir à bon escient un verbe plutôt qu'un autre selon le contexte sémantique.

V. Analyse des verbes de déplacement insérés dans les productions écrites des élèves

La même tâche d'écriture est proposée en fin de séquence, les élèves doivent raconter la suite du voyage des Grands Ambassadeurs en respectant une situation décrite sur un papier. Un nouveau tirage au sort est réalisé. Les élèves ont un lieu différent de celui qu'ils ont eu lors de la deuxième séance.

Ci-dessous se trouvent 6 textes produits par des élèves possédant des connaissances lexicales différentes. L'orthographe a été rétablie mais la syntaxe n'a pas été modifiée.

La Grande Ambassade **arrive** devant une montagne. Il n'y a pas d'autres chemins. Ils doivent l'**escalader**. La Grande Ambassade **grimpe** mais le chemin est en pente et petit. Des rochers **dévalent** la pente à toute vitesse. Il faut qu'ils **se rendent** au sommet avant la nuit. Par chance, ils **atteignent** le sommet. Ils plantent leur tente et dorment. Le lendemain, la Grande Ambassade **descend** de la montagne. La descente est dangereuse ! Plusieurs personnes **tombent** et meurent. Arrivée en bas, la Grande Ambassade **se remet en chemin**. Ce n'est pas fini, ils doivent **longer** une rivière, **traverser** des marécages... et puis **parvenir** au roi des Trois Orient !

La Grande Ambassade **continue sa route**. Tout le monde est en forme ce matin, ils ne sont plus très loin du Roi des Trois Orient. Mais le chemin n'est pas décidé. Le roi décide de prendre le chemin le plus court et le plus rude. Les tentes sont rangées pour **se remettre en chemin**. Au bout de quelques temps, il **arrive** devant un torrent. Le roi envoie des éclaireurs pour voir s'il y a une possibilité de ne pas se mouiller les pieds. Comme le roi sait qu'il ne **reviendra** pas tout de suite, il décide de recommencer à **marcher**. Au bout d'un long moment, **reviennent** les éclaireurs fatigués. Par chance, il y a un pont à quelques kilomètres. Mais la suite sera encore plus rude, derrière le pont se trouve le désert. En **arrivant** devant le désert, l'Ambassade devient moins sûr de son choix. En voyant l'Ambassade fatiguée, elle décide de **s'arrêter** pour se reposer avant de **traverser** le désert. Le jour se lève, la Grande Ambassade a déjà levé le camp. Le désert est bien le plus dur de tous mais le plus court à **traverser**. La difficulté n'est pas un problème pour la Grande Ambassade. À la nuit tombée, la Grande Ambassade a déjà **passé** le désert. Elle décide maintenant de **s'arrêter** pour se reposer à côté d'un lac calme devant le château majestueux du roi des Trois Orient.

La Grande Ambassade **se remet en route**. Elle voit une tempête au loin et réussit à la **contourner**. Elle aperçoit cette fois-ci des sables mouvants. Elle réussit à **sortir** saine et sauve de ces sables mouvants. La Grande Ambassade **traverse** le canyon, cependant le courant est très fort. Elle **escalade** alors la montagne impossible avec tous les animaux et les objets précieux pour le roi. Elle réussit à **escalader** cette montagne mais de l'autre côté se trouve un autre canyon. Elle fabrique un pont en corde. Le pont lâche et la Grande Ambassade doit trouver un autre passage pour **traverser**.

La Grande Ambassade **se remet en route** : on charge les chevaux, on **remonte** dans les roulottes et les caravanes, on selle les montures et quand tout le monde est prêt, on **se remet en chemin**. La Grande Ambassade **trotte, galope** et **déambule** à travers plusieurs paysages : des plaines fleuries, de charmants villages et d'immenses forêts touffues. Un jour où le soleil éclaire la poussière, soulevée par les roues des caravanes et les sabots des chevaux, la Grande Ambassade **s'arrête**. Elle est face à une immense rivière, dont on ne voit pas les extrémités. Les guides et les éclaireurs bouillonnent, marmonnent et réfléchissent à une solution. La princesse en profite pour **aller** se désaltérer à l'eau claire... À travers l'eau cristalline, elle aperçoit de jolis petits poissons aux écailles dorées et aux reflets arc-en-ciel. Elle pousse un long soupir. Toutes ces couleurs lui rappellent le temps où elle n'avait pas toutes ces contraintes. Soudain, une voix l'appelle au loin. C'est son père, le roi, les guides se sont mis d'accord. Ils ont décidé de **remonter** la rivière. La Grande Ambassade **remonte** le court de la rivière. Elle **marche** pendant des heures et **vagabonde** sur les chemins pendant un temps interminable. Soudain, quelqu'un s'écrit « Le château ! ».

Le départ est relancé, les voyageurs remballent les tentes, les replient et **partent**. Ils **parcourent** de longues prairies avant d'**arriver** devant une immense montagne. La Grande Ambassade s'interroge : « comment allons-nous **monter** ? ». Plusieurs idées viennent à l'esprit des Ambassadeurs mais toutes sont impossibles. Alors ils sont obligés de prendre la décision de **grimper** comme ils peuvent. La Grande Ambassade se met au travail et tous les voyageurs **sortent** de leurs caravanes et poussent et repoussent pour **escalader** cette immense montagne. Mais soudain la roue de la plus usée des caravanes se casse. Alors la caravane **dégringole** à toute vitesse. Sur son chemin, elle **emporte** d'autres caravanes qui commencent elles aussi à **tomber**. Heureusement, après une journée de marche et d'escalade, la Grande Ambassade épuisée a fini de **monter** la montagne. Ce soir, ceux qui n'ont plus de caravanes dorment à la belle étoile.

Le cortège **traverse** une plaine, puis **gravit** une montagne. **Arrivé en haut**, tout le monde **s'arrête**. En bas, le paysage est à couper le souffle. De la neige blanche et pure recouvre la montagne, changeant le paysage auquel tout le monde s'attend à voir. Les chevaux **galopent** dans la neige fraîche, les écuyers prennent plaisir à poser leurs pieds dans la neige. Après plusieurs heures de route, la caravane **traverse** le désert. Le cortège **s'arrête**, reprend souffle et en profite pour prendre de l'eau sous cette chaleur atroce. Soudain, une servante **sort** en courant de la tente de la princesse. Elle **s'était enfuie**, **emportant** tous les gâteaux au chocolat.

Les lecteurs peuvent constater d'une variété de verbes de déplacement employés dans les productions écrites ci-dessus ainsi que l'utilisation de certains personnages déjà

présents dans « le Roi des Trois Orientes » ou encore l'appropriation pour certains du style de François Place.

L'objectif de cette séquence d'apprentissage a été annoncé aux élèves dès les premières séances. Je leur ai annoncé que mon objectif est d'enrichir d'un point de vue lexical leurs productions écrites en leur expliquant que le but principal est qu'ils utilisent des verbes de déplacement plus riches et recherchés dans leurs écrits. Certains de mes élèves ont donc voulu intégrer un maximum de verbes de déplacement dans leurs textes. Cependant, l'utilisation de nombreux verbes de déplacement dans leurs productions écrites peut les rendre peu intéressantes car seule une succession d'actions est décrite dans leurs textes. Or, il est selon moi essentiel que les élèves expriment les sentiments et émotions des personnages face à la difficulté du déplacement, comme le fait François Place dans son livre, en utilisant également des verbes qui décrivent les pensées et sentiments des personnages afin de rendre plus intéressant leurs textes. Ces élèves ont réussi à intégrer une variété de verbes de déplacement mais leurs textes perdent en richesse car seuls des verbes d'actions sont présents. Certains élèves n'ont pas réussi à entrer dans l'univers de François Place car son texte est très riche, d'un point de vue lexical et d'un point de vue de l'imaginaire.

Afin de vérifier mon hypothèse, j'ai choisi d'analyser les productions écrites de trois élèves en particulier et d'effectuer une comparaison entre la production écrite réalisée lors de la deuxième séance avec la production écrite finale. Cette comparaison me permet de constater de l'évolution des connaissances lexicales de mes élèves et me permet de vérifier réellement si le travail de catégorisation sémantique a permis l'enrichissement des productions écrites. Les trois élèves choisis possèdent des connaissances lexicales différentes sur les verbes de déplacement.

Raphaël a recensé cinq verbes de déplacement lors de l'évaluation diagnostique. Les verbes recensés sont : marcher, pédaler, voler, courir et plonger.

Cet élève possède des connaissances lexicales très pauvres et a également des difficultés lors des tâches d'écriture pour produire un écrit cohérent. Ci-dessous sont recopiés les productions écrites de Raphaël lors de cette séquence. La première production correspond à la tâche d'écriture de la première séance. La deuxième

production correspond à l'écriture lors de la dernière séance. Il s'agit de son deuxième jet.

Lieu tiré au sort : remonter une rivière

La Grande Ambassade trouve une personne avec une carte sur laquelle est décrite où se trouve le château du roi des Trois Orient. Sur cette carte, ils constatent qu'il faut **traverser** une rivière déchainée. Après un long voyage, il trouve le royaume du roi des Trois Orient. Ils **entrent** dans le château mais le roi est mort.

Lieu tiré au sort : traverser les sables mouvants

La caravane **continue sa route** sur la plage. Elle **arrive** dans le sable mouvant. Pour la Grande Ambassade, il s'agissait d'une plage normale comme toutes les plages où les enfants mettent les pieds dans le sable. En réalité, il s'agit de sables mouvants. Plusieurs caravanes se font aspirer dans les sables mouvants. Un voyageur **chevauche** un cheval déjà enfouie dans le sable pour tenter de s'en sortir. Cet homme meurt. Seule, la princesse réussit à **franchir** les sables mouvants. Elle **marche** jusqu'à la montagne enneigée et continue le périple. Elle **arrive** dans un bois très sombre. Elle **continue son chemin**, effrayée et aperçoit enfin le château du roi des Trois Orient. Elle **court** jusqu'au château mais ce château n'est pas celui du roi des Trois Orient.

Nombre de verbes recensés lors de l'évaluation diagnostique	Nombre de verbes employés dans la première production écrite	Nombre de verbes employés dans la seconde production écrite
5 verbes usuels	2 verbes	7 verbes dont 2 spécifiques

Tableau 1 : Nombre de verbes recensés dans les productions écrites de Raphaël

Pour cet élève, on constate une importante évolution dans l'appropriation du lexique des verbes de déplacement. En effet, Raphaël a employé davantage de verbes dans la production écrite finale. Au niveau qualitatif, on constate également que sa deuxième production est plus riche au niveau lexical. Il emploie des verbes moins usuels tels que « chevaucher » ou encore « franchir ». L'emploi de ces verbes est utilisé à bon escient et est correct d'un point de vue syntaxique.

Le deuxième élève, Oscar, a recensé 10 verbes de déplacement lors de l'évaluation diagnostique. Les verbes de déplacement sont les suivants : marcher, courir, rouler, voler, partir, nager, se déplacer, sprinter, s'envoler et grimper. Les productions écrites de Oscar sont les suivantes :

Lieu tiré au sort : Traverser un marécage

Ils **continuent leur chemin** jusqu'à **arriver** à un autre pays très marécageux. Ils **arrivent** dans une ville et se reposent. Ils **repartent** vers leur destination, le royaume des Trois Orientés puis essayent de **traverser** plusieurs marécages. Ils en **traversent**, un, deux, trois, quatre puis le cinquième, des bandits les attendent. Ils ont des fusils et tirent sur la grande Ambassade pour voler leurs richesses et leurs marchandises. Quelques-uns ont été touchés. Ils **fuients** et **s'arrêtent** quelques kilomètres plus loin. Ils soignent les blessés. Les bandits **reviennent** !

Lieu tiré au sort : Escalader une montagne

La Grande Ambassade **arrive** devant une montagne. Il n'y a pas d'autres chemins. Ils doivent l'**escalader**. La Grande Ambassade **grimpe** mais le chemin est en pente et petit. Des rochers **dévalent** la pente à toute vitesse. Il faut qu'ils **se rendent** au sommet avant la nuit. Par chance, ils **atteignent** le sommet. Ils plantent leur tente et dorment. Le lendemain, la Grande Ambassade **descend** de la montagne. La descente est dangereuse ! Plusieurs personnes **tombent** et meurent. Arrivée en bas, la Grande Ambassade **se remet en chemin**. Ce n'est pas fini, ils doivent **longer** une rivière, **traverser** des marécages... et puis **parvenir** au roi des Trois Orientés !

On constate l'appropriation au fil des séances, d'un vocabulaire nouveau. Ce vocabulaire nouveau fait partie de son vocabulaire actif car il est capable de l'insérer en production d'écrit. Le vocabulaire utilisé dans les deux productions écrites est plus spécifique que celui énoncé lors de l'évaluation diagnostique.

Nombre de verbes recensés lors de l'évaluation diagnostique	Nombre de verbes employés dans la première production écrite	Nombre de verbes employés dans la seconde production écrite
10 verbes usuels	6 verbes	12 verbes

Tableau 2 : **Nombre de verbes recensés dans les productions écrites de Oscar**

Au niveau quantitatif, davantage de verbes ont été employés dans la production finale. L'emploi des verbes utilisés est correct au niveau syntaxique. De plus, cet élève utilise un vocabulaire assez riche dans la production finale avec l'utilisation de verbes moins employés dans le langage courant tels que se rendre, atteindre, longer, dévaler, parvenir. On constate que la production finale est riche au niveau lexical.

La dernière élève, Lisa, possède un stock lexical important sur les verbes de déplacement. Elle a recensé 16 verbes de déplacement lors de l'évaluation diagnostique.

Ces verbes sont les suivants : marcher, courir, sautiller, sauter, rouler, voler, glisser, slalomer, tourner, patiner, galoper, nager, monter, descendre, enjamber, trotter. Les verbes recensés sont des verbes usuels, très employés dans la vie courante.

Les productions écrites de Lisa sont les suivantes :

Lieu tiré au sort : naviguer sur une mer démontée

Un quart d'heure plus tard, quand tissus, rubans, tentes, nourritures et objets farfelus échangés au cours de leur pause, ont été soigneusement rangés, emballés et rechargés sur le dos des montures, la Grande Ambassade **repart** vers une destination inconnue. Elle **chevauche, roule et marche**. Elle **s'en va** au loin et **poursuit son chemin**. Au fur et à mesure qu'ils **avancent**, le ciel noirci, le vent souffle de plus en plus fort, les montures sont nerveuses mais la Grande Ambassade continue. Soudain, elle **s'arrête**. Devant eux se dresse une rivière dont l'eau se déchaine sur le rivage. La tempête a éclaté et ils ne peuvent **contourner** la rivière, ils n'ont pas d'autres choix que de la **traverser**.

Lieu tiré au sort : remonter une rivière

La Grande Ambassade **se remet en route** : on charge les chevaux, on **remonte** dans les roulottes et les caravanes, on selle les montures et quand tout le monde est prêt, on **se remet en chemin**. La Grande Ambassade **trotte, galope et déambule** à travers plusieurs paysages : des plaines fleuries, de charmants villages et d'immenses forêts touffues. Un jour où le soleil éclaire la poussière, soulevée par les roues des caravanes et les sabots des chevaux, la Grande Ambassade **s'arrête**. Elle est face à une immense rivière, dont on ne voit pas les extrémités. Les guides et les éclaireurs bouillonnent, marmonnent et réfléchissent à une solution. La princesse en profite pour **aller** se désaltérer à l'eau claire... À travers l'eau cristalline, elle aperçoit de jolis petits poissons aux écailles dorées et aux reflets arc-en-ciel. Elle pousse un long soupir. Toutes ces couleurs lui rappellent le temps où elle n'avait pas toutes ces contraintes. Soudain, une voix l'appelle au loin. C'est son père, le roi, les guides se sont mis d'accord. Ils ont décidé de **remonter** la rivière. La Grande Ambassade **remonte** le court de la rivière. Elle **marche** pendant des heures et **vagabonde** sur les chemins pendant un temps interminable. Soudain, quelqu'un s'écrit « Le château ! ».

Nombre de verbes recensés lors de l'évaluation diagnostique	Nombre de verbes employés dans la première production écrite	Nombre de verbes employés dans la seconde production écrite
17 verbes usuels	10 verbes	10 verbes

Tableau 3 : Nombre de verbes recensés dans les productions écrites de Lisa

On constate que cette élève s'est appropriée un vocabulaire nouveau. De nouveaux verbes se trouvent dans ses productions écrites. Au niveau quantitatif, il n'y

pas de différence entre la première production et la production finale. Les deux productions sont très riches. Cet élève réussit à s'appropriier le style de François Place.

Au niveau qualitatif, on constate qu'elle emploie plusieurs verbes spécifiques dans sa production finale tels que « vagabonder » ou encore « déambuler ». Sa production est riche au niveau lexical et très intéressante d'un point de vue lecteur.

L'analyse plus détaillée de ces productions écrites montrent que plusieurs élèves se sont appropriés de nouveaux mots et réussissent à employer ce vocabulaire plus riche dans leurs écrits. Le travail précédent de catégorisation sémantique leur a donc permis d'acquérir un lexique plus riche et d'utiliser à bon escient ce lexique en production d'écrit, c'est-à-dire d'être capable de choisir le terme adéquat selon le contexte donné.

Quatrième partie : Discussion

I. Les freins et les leviers de la recherche d'un point de vue méthodologique

Mon travail de recherche est en écho aux travaux de recherche réalisés par Claudine Garcia-Debanc et Michel Aurnague (2016) sur les verbes de déplacement. La mise en place de ce protocole diffère sur la forme et sur le contenu car le contexte du recueil n'est pas le même. J'identifierai dans cette partie les freins et les leviers de mon étude d'un point de vue méthodologie.

I.1. Les freins

La taille de l'échantillon constitue la première limite de mon travail de recherche. En effet, les données recueillies ont été relevées dans une seule classe de 28 élèves donc les résultats obtenus sont valables uniquement dans le contexte de cette classe, contrairement aux travaux de Claudine Garcia-Debanc et Michel Aurnague (2016) qui ont été réalisés sur plusieurs classes de cycle 3. Ainsi, un élargissement de l'échantillon permettrait de conforter mon analyse et me permettrait peut-être de voir apparaître de nouveaux éléments qui pourraient m'amener sur d'autres pistes et surtout de généraliser les résultats de la recherche.

Un autre frein à cette recherche est le contexte scolaire antérieur des élèves. En effet, comme je l'ai déjà dit auparavant, mes élèves n'ont pas l'habitude de travailler sur de la mise en réseau et d'établir des liens sémantiques entre les mots. La catégorisation sémantique semble être une activité nouvelle pour eux. Les résultats auraient pu être

différents si les élèves avaient déjà eu recours à des activités de catégorisation sémantique dans leur scolarité antérieure.

De plus, les travaux de Garcia-Debanc et Aurnague (2016) ont été réalisés sur des élèves de CE2 et de CM1-CM2. Contrairement à eux, mon étude a été réalisée uniquement sur des élèves de CM2. Ma recherche n'introduit pas de comparaison avec une autre tranche d'âge. Il aurait été intéressant de mener cette étude sur une autre tranche d'âge afin de comparer les résultats. Ainsi, une étude similaire dans une classe de cycle 2 pourrait élargir ma recherche sur ce sujet.

D'un point de vue méthodologique, un autre frein est à prendre en compte dans la mise en place de cette séquence pédagogique en classe. Cette séquence a été menée en classe sur deux périodes (périodes 3 et 4). En moyenne, une séance par semaine a été menée. Par des contraintes de temps ou professionnelles, il est arrivé qu'aucune séance de vocabulaire ne soit menée sur la semaine. Je pense qu'il aurait été plus judicieux et intéressant pour les élèves de mener deux séances par semaine afin de leur permettre une meilleure mémorisation et appropriation du lexique des verbes de déplacement. En effet, le fait de ne faire qu'une séance par semaine ralentissait le processus d'appropriation du lexique. Le temps est donc à prendre à compte dans l'analyse de mes résultats. Je pense qu'en menant différemment ce travail de recherche d'un point de vue temporel, les résultats des élèves auraient été différents et davantage positifs.

I.2. Les leviers

Ma démarche de recherche s'inscrit dans la politique actuelle du système éducatif. Les programmes de 2015 insistent sur la nécessité de réaliser des activités d'étude de la langue amenant les élèves à réfléchir sur le fonctionnement de notre langue. Ils insistent également sur l'interaction étude de la langue et production d'écrit. En effet, l'enseignement du vocabulaire doit être fortement lié aux tâches d'écriture. Le but premier de l'enseignement du vocabulaire est d'enrichir les connaissances lexicales des élèves par l'intermédiaire de la mise en réseau. Cependant, pour que ce lexique fasse réellement parti du vocabulaire actif, les élèves doivent être capables de l'employer à l'écrit, en production.

Ma démarche s'appuie non seulement sur la politique actuelle du système éducatif mais aussi sur les travaux réalisés par les didacticiens du français. En m'appuyant sur

leurs travaux, je mets en place au sein de ma classe un enseignement du lexique structuré et organisé.

Un autre levier à prendre en compte dans mon étude, est celui du contexte favorisé de ma classe. La plupart de mes élèves proviennent d'un milieu favorisé (enfants d'ingénieurs, de cadres...). Ce levier se reflète dans les résultats. Plusieurs élèves possédaient déjà des connaissances lexicales assez riches sur les verbes de déplacement et sont à l'aise dans les tâches d'écriture. Cela leur permet de se concentrer davantage sur l'emploi du lexique dans leurs productions. Ce levier peut être également interprété comme un frein à cette étude. En effet, si le contexte social de ma classe avait été à l'inverse, davantage défavorisé, est-ce-que les résultats auraient été les mêmes ? Est-ce que la catégorisation sémantique est un outil efficace pour des élèves possédant des connaissances lexicales très pauvres ? Ma classe comporte une grande hétérogénéité entre les compétences lexicales des élèves. Il m'a été difficile de prendre en compte cette hétérogénéité au sein de cette séquence d'apprentissage. Comment faire pour prendre en compte cette hétérogénéité dans l'enseignement du lexique ? Mon étude ne me permet pas de répondre à ces diverses questions qui m'ont interpellées lors de la mise en place de cette séquence pédagogique.

II. Les principaux résultats

Dans cette partie, je souhaite revenir dans un premier temps sur les principaux résultats obtenus en les confrontant à mon hypothèse de départ et dans un second temps je souhaite comparer mes résultats aux autres recherches déjà effectuées sur ce sujet.

II.1. Les résultats confrontés à l'hypothèse de départ

Mon hypothèse de départ, je le rappelle, était de dire que les activités de catégorisation sémantique permettent l'appropriation du lexique et un enrichissement des productions écrites des élèves.

En ce qui concerne l'appropriation du lexique, les résultats de la recherche montrent que les activités de classement ont permis à mes élèves de comprendre davantage la signification fine des mots, ainsi que d'établir des liens sémantiques proches entre les mots. En leur donnant l'occasion d'organiser mentalement des réseaux de mots,

les élèves ont acquis un stock lexical important de verbes de déplacement. Cette appropriation lexicale est d'ailleurs mise en avant lors des activités ritualisées.

Les productions écrites finales montrent l'appropriation de nouveaux verbes de déplacement. Les élèves possédant des connaissances lexicales très pauvres, ont acquis un stock important de nouveaux mots. Ceci est moins évident pour les élèves possédant un stock lexical important de verbes de déplacement avant la mise en place des activités de catégorisation sémantique. En effet, l'évolution de leurs connaissances apparaît moins dans leurs productions écrites finales.

En revanche, certains ne sont pas parvenus à effectuer ce travail de remobilisation du lexique en production d'écrit et n'ont ainsi pas pu réinvestir leurs connaissances. C'est ce qui va expliquer en partie le point suivant.

Les résultats sont plus mitigés pour ce qui est de l'utilisation de verbes spécifiques dans les productions écrites. En effet, certains élèves ont grâce aux activités de catégorisation sémantique, acquis de nouveaux mots. Cependant, ils n'ont pas réussi à mobiliser ces nouveaux mots dans leurs productions d'écrit. Ce résultat peut provenir du fait que dans une tâche d'écriture, de nombreuses compétences interviennent. Ainsi les élèves doivent effectuer plusieurs tâches cognitives et motrices de manière simultanée : écrire, imaginer ce qu'il peut se passer, produire une phrase qui ait du sens, correcte d'un point de vue grammatical et orthographique etc. Pour ces élèves, moins à l'aise en production d'écrit, il aurait été plus bénéfique pour eux de réaliser une tâche de planification avant de se lancer directement dans l'écrit pour qu'ils puissent se concentrer par la suite sur le lexique.

II.2. Les résultats confrontés aux recherches précédentes

Mon étude s'inscrit dans une thématique déjà abordée et questionnée par plusieurs chercheurs, des résultats communs ont pu émerger. Les résultats des études précédentes montrent que le processus de catégorisation sémantique permet un enrichissement des productions écrites des élèves au niveau de la richesse du lexique employé.

L'analyse des résultats de ma recherche font apparaître des similitudes et des divergences avec les résultats des études déjà réalisées sur cette thématique.

Au niveau de l'analyse des résultats des activités de catégorisation sémantique, contrairement aux résultats de Garcia-Debanc et Aurnague (2016), les critères saillants

des classements de mes élèves ont été la polarité initiale et finale, ainsi que le critère de direction (déplacement vertical / horizontal). Les critères saillants des recherches précédentes sont la manière de déplacement ainsi que la vitesse (déplacement sur l'eau, déplacement rapide/ lent...). Cette différence de résultats est principalement due à la liste proposée aux élèves contenant les verbes de déplacement à classer. En effet, la liste proposée à mes élèves contenait de nombreux verbes de polarité finale et initiale permettant à mes élèves de faire le lien sémantique.

Il aurait donc été intéressant de procéder à plusieurs séances de catégorisation sémantique avec plusieurs listes de verbes de déplacement choisies au préalable pour leur permettre de dégager des critères moins thématiques et davantage liés au sens des mots. La réalisation de plusieurs tâches de classement aurait conduit les élèves à intégrer davantage de verbes spécifiques dans leurs productions. Le choix de la liste des verbes de déplacement est essentiel pour éviter que certains verbes soient isolés et qu'ils n'aient aucun lien sémantique avec les autres unités lexicales de la liste.

Un autre point important diffère entre les résultats des recherches effectuées et mes résultats. Cela peut être une explication à la différence moins significative pour certains élèves entre la production écrite initiale et la production écrite finale. Ce point est celui des connaissances lexicales de mes élèves, déjà très riches au départ pour certains. En effet, l'ensemble de ma classe a recensé 61 verbes de déplacement contre 42 verbes recensés dans les travaux de Garcia-Debanc et Aurnague (2016). Il est plus difficile pour les élèves possédant déjà des connaissances lexicales importantes sur les verbes de déplacement de leur apprendre de nouveaux mots.

III. Le bilan de la recherche

Ce travail d'articulation de lecture littéraire, d'analyse de la langue et production écrite, réalisé avec mes élèves de CM2, montre l'intérêt de réaliser des séances spécifiques d'étude de langue pour permettre aux élèves d'utiliser un vocabulaire plus riche lors des productions écrites. Des séances dédiées à l'étude de la langue permettent aux élèves de réfléchir sur le sens des mots, de comprendre les liens sémantiques très proches entre certains mots et permettent d'enrichir les productions d'écrit des élèves. Le travail de catégorisation des verbes de déplacement a conduit les élèves à dégager le sens spécifique de certains verbes de sens proche et à utiliser de manière pertinente des verbes spécifiques dans leurs récits. Ce travail de catégorisation sémantique a réellement bien

fonctionné dans ma classe. La plupart des élèves ont trouvé des liens sémantiques entre les mots. Les catégories trouvées par certains sont très intéressantes. Ce travail leur a permis de réfléchir sur le fonctionnement de notre langue, ce qui était un des objectifs que je m'étais fixée en menant ce travail de recherche.

Ce travail de recherche démontre également que des phases de mémorisation du lexique sont essentielles pour permettre aux élèves d'utiliser ce lexique en production et pas seulement en réception. Ces activités ritualisées réalisées montrent la capacité des élèves à mémoriser un stock important de verbes de déplacement.

Par cette recherche, j'ai pu constater que la catégorisation sémantique est une activité efficace pour l'enseignement du lexique car elle permet aux élèves de se l'approprier grâce à la mise en réseau de mots. Elle permet également une meilleure compréhension du sens des mots et du fonctionnement de notre langue, qui est construite de manière logique. De plus, j'ai pu remarquer que l'utilisation d'un support littéraire aide les élèves à entrer dans les activités de production d'écrit.

Certains questionnements restent en suspens, je n'ai pas pu réellement constater si les élèves étaient réellement capables de choisir le bon terme spécifique à bon escient dans leurs productions d'écrit. Cette capacité est difficile à analyser. Il est difficile de comparer les productions initiales et finales sur cette compétence des élèves à utiliser de façon pertinente un terme au lieu d'un autre dans leurs écrits.

Sur le plan personnel, la réalisation de ces travaux de recherche m'ont permis de m'ouvrir au monde de la recherche dans l'enseignement du lexique et d'élargir mes connaissances sur la didactique de cette discipline. La mise en place de cette séquence d'apprentissage m'a montré l'intérêt de l'articulation d'activités décrochées du lexique et des activités de production écrite. Cela m'a permis d'être confrontée aux difficultés qui peuvent être rencontrées, notamment dans les phases de mise en commun. Il est parfois difficile de rebondir sur ce qu'on fait les élèves ou d'expliquer l'incohérence de certains classements. Cependant, les recherches effectuées sur les travaux de Borillo (1998) m'ont permis d'acquérir des compétences sur les liens sémantiques entre les verbes de déplacement. En effet, pour réaliser des activités de catégorisation sémantique, l'enseignant doit lui-même connaître de manière approfondie les liens sémantiques entre les mots.

L'étayage des productions écrites est également un travail difficile à mener pour l'enseignant : comment aider les élèves à améliorer le texte produit et l'enrichir ?

Il serait intéressant de réaliser un autre travail de recherche sur cette question afin d'aider réellement les élèves à améliorer leurs textes. Le plus difficile dans ce travail de recherche sur les verbes de déplacement n'a pas été d'augmenter les connaissances lexicales des élèves ou l'appropriation du vocabulaire mais leur permettre de l'employer à bon escient en production d'écrit. Le dispositif ritualisé « Léon » a permis à certains de s'emparer de l'importance et l'exigence du choix des mots en production d'écrit. Pour d'autres élèves, cette compétence reste encore non acquise.

Cette étude m'a permis d'acquérir des compétences professionnelles requises pour conduire efficacement un enseignement du lexique. Un prolongement de cette étude pourrait être mené en comparaison des langues, en travaillant sur les verbes de déplacement en anglais et en espagnol. L'objectif serait pour les élèves d'effectuer une comparaison entre la langue française, anglaise et espagnole sur les verbes de déplacement, afin d'analyser les similitudes et différences entre les langues dans l'emploi d'un verbe de déplacement dans une phrase. Cette comparaison peut permettre aux élèves de comprendre encore mieux le fonctionnement de notre propre langue et de se rendre compte que d'autres langues fonctionnent comme la nôtre ou au contraire différemment.

Bibliographie

Ouvrages et articles de recherche :

AURNAGUE, Michel et Garcia-Debanc Claudine (2016), les verbes de déplacement comme contenu d'enseignement du lexique à l'école primaire : modélisation sémantique et analyse de productions d'élèves. *Congrès mondial de linguistique française- CMLF 2016*, p 6-14.

AURNAGUE, Michel. Qu'est-ce qu'un verbe de déplacement ? Critères spatiaux pour une classification des verbes de déplacements intransitifs du français. *Congrès mondial de linguistique française. 2008 – Paris 2008, Institut de Linguistique Française. CMLF 2008*, p 1906-1917.

BURGAUD Béatrice, CP Maternelle DSDEN 56, Enrichir son langage et comprendre le monde par des activités de catégorisation, p 4.

CELLIER Micheline. Le vocabulaire et son enseignement : des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire, novembre 2011, p 1-6.

GARCIA-DEBANC, Claudine DUVIGNAU Karine, DUTRAIT Claire, GANGNEUX Michel. Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. *Pratiques. 141-142, 2009*, p. 208-232.

GARCIA-DEBANC Claudine, CHOURAU Annie et al. Enseigner les verbes de déplacement pour l'écriture de récits : de l'analyse de besoins à la mise en place d'activités en classe de CM2, *Recherche N°53, Lexique, Vocabulaire, 2010-12*, p. 2-9.

GROSMANN Francis et PLANE Sylvie. Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale, *mars 2008*, p 234-236.

GROSMANN Francis (2011) Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Revue Pratiques, 2011*, p 163-183.

LEHMANN Alise. Le vocabulaire et son enseignement : idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes, novembre 2011, p 1-5.

NOYAU, Colette. Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. In GROSSMAN, Francis, PAVEAU, Marie-Anne, PETIT, Gérard (coord). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug, p 65-84.

PICOCHÉ, Jacqueline, Le vocabulaire et son enseignement, *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*, novembre 2011, p 3-4.

TOUILLET, Brigitte (2010). Expérimentation d'une ingénierie didactique pour l'enseignement/ l'apprentissage du lexique verbal en français langue seconde pour des élèves nouvellement arrivés en France placés en dispositif d'accueil. *Recherches*, 2010, n°53, p 159-178.

Texte institutionnel :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel spécial n°11 du 26-11-2015.

Annexes :

Annexe 1 : Séquence détaillée

Séances	Objectifs	Déroulement/ Consignes	Durée	Modalité	Matériels
1	Réaliser une évaluation diagnostique afin d'identifier les connaissances lexicales des élèves sur les verbes de déplacement	<p><u>Phase 1 :</u> Lecture des premières pages de l'album de littérature de jeunesse « Le Roi des trois Orientes »</p> <p><u>Phase 2 :</u> Recenser tous les verbes de déplacement qu'ils connaissent puis faire une phrase pour chacun des verbes de déplacement</p> <p><u>Phase 3 :</u> Mise en commun : affichage des verbes de déplacements trouvés par les élèves</p>	45'	Collectif Individuel Collectif	Album de littérature de jeunesse Affiche A3
2	Première écriture : écrire un nouvel épisode du voyage de la caravane	<p><u>Phase 1 :</u> Lecture de la suite du « Roi des trois Orientes »</p> <p><u>Phase 2 :</u> Tirage au sort de papiers sur lesquels sont inscrits des lieux</p> <p><u>Phase 3 :</u> Rédaction individuelle d'un texte narratif racontant la suite du voyage de la caravane</p> <p><u>Phase 4 :</u> lecture de certaines productions d'élèves devant la classe</p>	40'	Collectif Individuel	Album de littérature de jeunesse Papiers « lieux » Feuilles à carreaux
3	Repérer les verbes de déplacement dans le tapuscrit de l'incipit du « Roi des trois Orientes »	<p><u>Phase 1 :</u> Distribution du tapuscrit des premières pages du « Roi des trois Orientes »</p> <p><u>Phase 2 :</u> Surligner les verbes de déplacement du tapuscrit</p> <p><u>Phase 3 :</u> Création d'une affiche des verbes de</p>	35'	Collectif Individuel Collectif	Tapuscrits Affiche A3

		déplacements trouvés par les élèves			
4	Classer les verbes de déplacement selon des traits sémantiques	<p><u>Phase 1</u> : Distribuer les verbes de déplacement trouvés</p> <p><u>Phase 2</u> : Individuellement, classer les verbes de déplacement selon leur sens</p> <p><u>Phase 3</u> : Par groupe de 3 ou 4, classer les verbes de déplacement selon leur sens et écrire son classement sur une affiche</p>	35'	Individuel Collectif	Affiches A3
5	Mise en commun de l'activité de catégorisation	<p><u>Phase 1</u> : Présentation par les groupes de leur classement avec explication des critères de classement</p> <p><u>Phase 2</u> : Relever les similitudes et les différences dans les propositions de classement</p> <p><u>Phase 3</u> : Trace écrite comportant les différents critères de classement possibles</p>	55'	Collectif	Affiches
6	Réécriture de la suite du voyage de la caravane Réinvestir les verbes de déplacement étudiés dans la production d'écrit	<p><u>Phase 1</u> : Activité de productions de phrases à partir de traits sémantiques donnés par l'enseignant</p> <p><u>Phase 2</u> : Tirage au sort des papiers</p> <p><u>Phase 3</u> : réécriture individuelle de la suite du voyage de la caravane en y intégrant des verbes de déplacement spécifiques</p>	55'	Individuel	Feuilles à carreaux Papiers « lieux »
7	Améliorer l'écrit produit	<p><u>Phase 1</u> : identification des problèmes généraux relevés dans les productions écrites</p> <p><u>Phase 2</u> : amélioration du texte produit en prenant en compte les remarques de</p>	45'	Collectif Individuel	Productions écrites des élèves

		l'enseignant sur la copie de l'élève			
--	--	--------------------------------------	--	--	--

Présentation du déroulement des séances

Séance 1 : Évaluation diagnostique des connaissances lexicales des élèves sur les verbes de déplacement

Lecture à voix haute par l'enseignant des premières pages de l'album de littérature de jeunesse « le Roi des Trois Orients » de François Place.

Sur feuilles libres avec leurs prénoms :

Consigne 1 : « Écris le plus de verbes de déplacement que tu connais ».

Les élèves sont invités à écrire sur une feuille les verbes de déplacement qu'ils connaissent individuellement. Ces verbes viennent directement du vocabulaire actif que possède chacun des élèves et ne sont pas intégrés syntaxiquement.

Consigne 2 : « Fais des phrases avec ces verbes de déplacement »

L'emploi des verbes de déplacement dans les phrases permet de vérifier que les élèves connaissent le sens de ces verbes et qu'ils les emploient de manière appropriée en contexte.

Consigne 3 : « Vous allez me donner les verbes de déplacement que vous avez trouvés et je vais les écrire sur cette affiche »

Une mise en commun orale est effectuée permettant d'établir un inventaire des verbes de déplacements trouvés par la classe.

Les productions des élèves sont relevées et permettent à l'enseignant d'effectuer une évaluation diagnostique afin de se rendre compte des connaissances lexicales des élèves sur les verbes de déplacement.

Séance 2 : Première production d'écrit

Lecture à haute voix par l'enseignant de la suite de l'album de littérature de jeunesse.

Consigne 1 : « Raconte la suite du voyage de la caravane en respectant le lieu décrit sur le papier. »

La tâche d'écriture proposée aux élèves est la suite du voyage de la caravane. Les élèves doivent écrire un nouvel épisode du voyage des Ambassadeurs. Le lieu à décrire est donné aux élèves par un tirage au sort de papiers. Les lieux à décrire sont les suivants : traverser un marécage, traverser un torrent, traverser des sables mouvants, traverser un désert sous une tempête, parcourir un canyon, naviguer sur une mer démontée, nager d'un point à un autre, franchir une rivière, grimper un col, escalader une montagne, traverser une forêt vierge, traverser un fleuve très large, remonter une rivière, marcher dans la neige fraîche, franchir un pont de corde

Ces lieux inscrits sur des papiers ont pour but d'inciter les élèves à écrire en leur donnant une contrainte d'écriture. Une lecture des productions écrites de la classe sera ensuite réalisée. Les élèves auront pour but de deviner le lieu décrit.

Séance 3 : Travail de recherche des verbes de déplacement dans le tapuscrit de l'incipit du Roi des trois Orients

Le tapuscrit de l'incipit est distribué aux élèves.

Consigne 1 : « Surligner dans le texte tous les verbes de déplacement. »

L'enseignant relève ensuite les verbes de déplacement trouvés et les écrit sur une affiche au tableau.

Séance 4 : Catégorisation des verbes de déplacement trouvés

L'enseignant distribue une feuille listant les verbes de déplacement relevés à la séance précédente. Il y ajoute certains verbes de déplacements trouvés en séance 1 ou d'autres verbes qu'il juge intéressants.

Consigne 1 : « Individuellement, classe ces verbes selon leur sens »

Consigne 2 : « Par groupe de 4, classer ces verbes selon leur sens »

« Écrire son classement sur une affiche de manière lisible en le justifiant »

Plusieurs classements par les élèves sont possibles :

- Verbes de polarité initiale (partir, s'enfuir, sortir, s'échapper, s'éloigner, quitter...) / verbes de polarité finale (arriver, entrer, atteindre, se rendre, parvenir, accéder...) / verbes de polarité médiane (traverser...) ce qui revient à partir d'un endroit / aller à un endroit ou encore aller vers/ partir de

- Selon le milieu : air (grimper, escalader, sautiller...) / eau (nager, naviguer...) / sur terre (ramper, marcher, franchir, poursuivre...)
- Selon un but précis ou non
- Verbes exprimant la manière de se déplacer : ramper, sautiller, courir etc.
- Verbes qui expriment un déplacement difficile (grimper, escalader, parcourir, traverser, ramper...)
- Verbes indiquant un changement d'emplacement (avancer, foncer, glisser, grimper, nager...)
- Selon la vitesse : déplacement rapide / déplacement lent
- Selon la direction ou l'orientation : déplacement horizontal (ramper, avancer, reculer, nager, naviguer...) / déplacement vertical (grimper, escalader, sautiller...) ou aller vers le haut (grimper, escalader...) et aller vers le bas (dévaler, dégringoler, descendre, glisser...)

Séance 5 : Mise en commun de la séance de catégorisation

Chaque groupe présente son classement en expliquant les critères choisis de classement. L'enseignant amène les élèves à identifier les similitudes et les différences des classements proposés et note au tableau les différents critères de classement.

Séance 6 : Réécriture d'un nouvel épisode du voyage de la caravane en y intégrant les verbes de déplacement spécifiques étudiés

Avant la tâche de réécriture, les élèves sont amenés à produire des phrases à partir de traits sémantiques donnés par l'enseignant afin de mémoriser et de s'appropriier le vocabulaire étudié à la séance précédente. L'enseignant donne différents critères : la vitesse, le changement de direction, le changement d'emplacement, la direction verticale, la direction horizontale, la difficulté de déplacement, le déplacement rapide et lent.

Autre activité possible : Chaque élève doit énoncer un verbe de déplacement peu usuel et l'employer dans une phrase. Chaque élève passe successivement, avec interdiction de réutiliser un verbe déjà utilisé par un autre élève. Le rituel permet ainsi de réutiliser à l'oral un grand nombre de verbes et développe des capacités d'écoute.

Consigne 1 : « Produis une phrase avec un verbe de déplacement indiquant la rapidité »
« Produis une phrase avec un verbe de déplacement indiquant l'entraînement par force »

« Produis une phrase avec un verbe de déplacement indiquant une direction inconnue »
etc.

La même tâche d'écriture qu'en séance 2 est proposée.

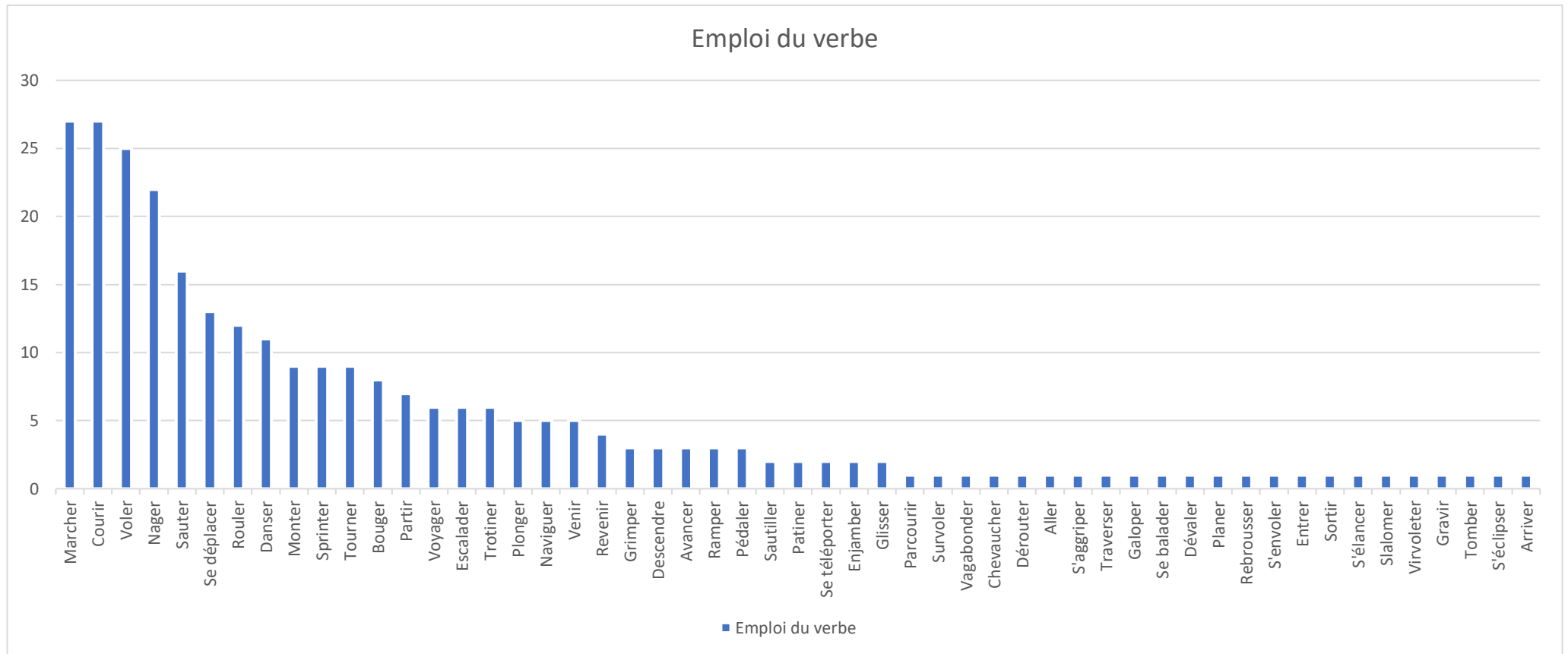
Consigne 2 : « Réécrire un nouvel épisode du voyage de la caravane en intégrant au minimum 10 verbes de déplacement différents dans la production d'écrit. »

L'objectif est que les élèves utilisent davantage de verbes spécifiques, étudiés lors de la catégorisation des verbes de déplacement et que l'usage de ces verbes soit plus pertinent que dans la première production.

Séance 7 : Amélioration de l'écrit produit (2^{ème} jet)

La dernière séance est dédiée à l'amélioration du texte produit, dans un premier temps au niveau de la cohérence (sens du texte) et dans un second temps, d'un point de vue grammatical, orthographique et lexical.

Annexe 2 : Nombre de fois que les verbes ont été recensés par les élèves



Annexe 3 : Lieux tirés au sort par les élèves lors des tâches d'écriture

Traverser un marécage

Traverser un torrent

Traverser des sables mouvants

Traverser un désert sous une tempête

Parcourir un canyon

Naviguer sur une mer démontée

Franchir une rivière

Grimper un col

Escalader une montagne

Traverser une forêt vierge

Traverser un fleuve très large

Remonter une rivière

Marcher dans la neige fraîche

Franchir un pont de corde

Annexe 4 : Liste des verbes de déplacement donnés aux élèves pour la séance de catégorisation :

Consigne : Par groupe, classer les verbes de déplacement selon leur sens. L'affiche doit être lisible et doit comporter des noms de catégories. Les membres du groupe doivent être capables d'expliquer leur classement.

Partir, reculer, s'enfuir, sortir, grimper, s'échapper, s'éloigner, quitter, naviguer, arriver, entrer, atteindre, se rendre, monter, chevaucher, tomber, dégringoler, aller, franchir, sortir, parvenir, accéder, traverser, escalader, sautiller, nager, ramper, marcher, franchir, poursuivre, parcourir, glisser, avancer, dévaler, descendre

Annexe 5 :

Les Verbes de Déplacement		
<u>Verbes sur l'eau :</u> - nager - naviguer	<u>Verbes vers le Haut :</u> - grimper - monter - chevaucher - escalader	<u>Verbes derrière :</u> - reculer - reculer - s'enfuir - sortir - s'échapper - s'éloigner - quitter
<u>Verbes vers le bas :</u> - tomber - glisser - dévaler - dégringoler - descendre	<u>Verbes devant :</u> - marcher - aller - arriver - avancer - se rendre - accéder - parvenir - atteindre - entrer - franchir - ramper - parcourir - traverser - poursuivre	
<u>Verbe autre :</u> - sautiller		

Les verbes de déplacement.

<p><u>Verbe d'escalade</u> monter, escalader, grimper, tomber, franchir,</p>	<p><u>Verbes de vitesse</u> partir, s'enfuir, s'échapper, s'éloigner, quitter, dévaler, glisser dégringoler, avaler, poursuivre</p>	<p><u>Verbes de lenteur</u> marcher, ramper, aller, se rendre, reculer, traverser</p>
<p><u>Se déplacer à l'eau</u> naviguer nager</p>	<p><u>Verbes contradictoires</u> sortir, entrer</p>	

Verbes de déplacement

<p>S'éloigné d'un endroit</p> <ul style="list-style-type: none"> - partir - reculer - s'éloigner - s'enfuir - s'échapper - quitter - sortir 	<p>descendre d'un endroit</p> <ul style="list-style-type: none"> - tomber - dégringoler - dévaler - descendre 	<p>monter quelque part</p> <ul style="list-style-type: none"> - grimper - monter - escalader 	<p>avancer d'une manière précise</p> <ul style="list-style-type: none"> - sautiller - nager - ramper - chavarder - glisser - naviguer - marcher 	<p>franchir un obstacle</p> <ul style="list-style-type: none"> - franchir - traverser 	<p>continuer sa route</p> <ul style="list-style-type: none"> - poursuivre - avancer - parvenir
<p>réussir à aller quelque part</p> <ul style="list-style-type: none"> - parvenir - accéder 	<p>Se diriger vers un endroit de n'importe quelle manière</p> <ul style="list-style-type: none"> - aller 				

S'éclipser d'un endroit	Verbe de déplacement	
partir	se déplacer vers le bas	se déplacer sur l'eau
reculer		
s'enfuir	tomber	naviguer
sortir	dégringoler	nager
s'échapper	dévaler	glisser
s'éloigner	descendre	
quitter		

Les verbes de déplacement

Verbe de chute	Verbes de fuites	Verbe d'aprimisme
- Dégringoler	- partir	- monter - aller
- Tomber	- s'enfuir	- grimper
- Glisser	- sortir	- escalader
- Dévaler	- quitter	- parvenir
	- s'éloigner	- parcourir
	- s'échapper	- grimper
	- reculer	- atteindre
	- poursuivre	- accéder
		- descendre
		- arriver

Verbes dans le milieu de l'eau	Verbe Autres	Verbe Pour aller dans un lieu
- nager	- Nager	- entrer
- naviguer	- traverser	- se rendre
- traverser	- naviguer	
	- entrer	
	- se rendre	
	- chercher	

Les verbes de déplacements

S'échapper:

partir, s'enfuir, s'échapper, quitter, sortir, s'éloigner, reculer

Donner un rendez-vous

entrer, se rendre, arriver, parvenir, accéder, aller, franchir

Décendre rapide:

tomber, dégringoler, glisser, dévaler, descendre

Mer:

nager, naviguer

Parcourir:

parcourir, traverser, avancer, marcher

Saut

sautiller, chevaucher

Les verbes de déplacement

<u>Partir</u>	<u>Rapide</u>	<u>Monter</u>	<u>Remonter</u>
Partir S'enfuir Sortir S'échapper Quitter S'éloigner	S'emfuir Dégringoler Dévaler S'échapper Parvenir	Grimper Monter Chevaucher Escalader	Arriver Entrer Se rendre Atteindre Accéder
		Descendre	
		Tomber Dégringoler Dévaler Descendre	

Annexe 6 : Verbes recensés à l'oral lors de la mise en place des rituels

Rituel mis en place en séance 4 :

Virevolter, s'évader, *nager*, marcher, plonger, dégringoler, reculer, galoper, dérouter, courir, traverser, danser, escalader, se retourner, desescalader, monter, voler, descendre, parvenir, parcourir, vagabonder, chevaucher, sprinter ; planer, passer, slalomer, précéder, dévaler, sauter, patiner, sautiller, trotter, passer, tomber, s'éclipser, venir, se mettre en chemin, revenir, skier, faire venir, redescendre, se carapater, s'arrêter ; atteindre, surfer, rouler, suivre, naviguer, sortir, aller, glisser, reculer, pédaler, s'enfuir, se sauver, se dépêcher, franchir, voyager, tituber, globe-trotter, ramper

61 verbes de déplacement recensés par les élèves

Rituel mis en place en séance 5 :

Virevolter, avancer, reculer, *nager*, marcher, dégringoler, s'échapper, naviguer, dévaler, courir, aller, escalader, vagabonder, monter, vagabonder, voler, chevaucher, sautiller, glisser, survoler, se carapater, plonger, tomber, rentrer, arriver, surfer, rouler, se rendre, s'éclipser, parcourir, galoper, ramper, danser, pédaler, skier, desescalader, descendre, parvenir, patiner, se mettre en chemin, remonter, fuguer, ressortir, traverser, s'évader, sortir, se balader, s'en aller, trotter, décamper, somnambuler, accéder, atteindre, accélérer, sprinter, tituber, décélérer, venir, quitter, dérouter, s'infiltrer, traverser, voyager, ambuler, revenir, poursuivre, se rapprocher

67 verbes de déplacement recensés par les élèves

Annexe 7 : Grille d'analyse d'écriture utilisée lors du deuxième jet

Pour écrire la suite du voyage de la caravane :	Ce que j'en pense	Ce qu'en pense le professeur
Les verbes sont conjugués au présent de l'Indicatif.		
J'utilise plusieurs verbes de déplacement (au minimum 5 verbes).		
J'utilise la troisième personne du singulier ou du pluriel comme le fait François Place dans son livre.		
Le lieu décrit sur le papier se trouve dans ma production écrite.		
A chaque fois que j'écris :		
J'écris lisiblement en sautant des lignes.		
Je me relis pour vérifier que mes phrases aient du sens.		
Je place correctement les points et les majuscules.		
J'accorde le verbe avec le sujet.		
J'accorde dans le GN.		