



HAL
open science

L'enseignement du lexique au cycle 3 : le cas des verbes de déplacement

Prévot Camille

► **To cite this version:**

Prévot Camille. L'enseignement du lexique au cycle 3 : le cas des verbes de déplacement. Education. 2018. dumas-02149328

HAL Id: dumas-02149328

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02149328>

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 A LA FORMATION »

MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT, ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Premier degré	Master MEEF M2A
Domaine de recherche : Langues et langages	Centre : TOULOUSE
L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE AU CYCLE 3 : LE CAS DES VERBES DE DEPLACEMENT	
PREVOT Camille	
Directeur de mémoire	Co-directeur de mémoire
GARCIA-DEBANC Claudine, Laboratoire CLLE, UMR 5263.	GANGNEUX Michel, ESPE Midi-Pyrénées
Membre du jury lors de la soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - GARCIA-DEBANC Claudine, Laboratoire CLLE, UMR 5263. - GANGNEUX Michel, ESPE Midi-Pyrénées 	
Soutenu le : 22/06/18	

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à Mme Claudine GARCIA-DEBANC qui a contribué à l'élaboration et à l'amélioration de mon mémoire. Ses recherches, ses conseils et son sens du partage m'ont permis d'enrichir mes idées ainsi que ma pratique enseignante.

Je tiens également à remercier mes 25 élèves de CM2 pour leur collaboration. Sans eux, mes recherches n'auraient pas pu être menées.

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	3
Première partie – Les fondements sur le lexique	4
I.1 – Le lexique dans la construction du langage	4
I.1.1 – Lexique et vocabulaire.....	4
I.1.2 – Les enjeux de l’acquisition du lexique	5
I.2 – L’enseignement du lexique	7
I.2.1 – L’enseignement traditionnel du lexique et la naissance d’idées reçues.....	7
I.2.2 – Le lexique dans les instructions officielles	8
I.2.3 - Les principes pour l’enseignement du lexique	10
I.3 – Les verbes de déplacement	13
I.3.1 – « Notion de verbes de déplacement »	13
I.3.2 Les constats sur l’enseignement du lexique et sur le niveau des élèves	15
I.4 – L’activité de classification sémantique	16
I-5 – Une étude sur la comparaison des langues	17
Deuxième partie – Méthodologie de recherche.....	18
II.1 – Contexte de l’école et contexte de la classe	18
II.2 – Une séquence d’enseignement sur les verbes de déplacement.....	19
Troisième partie – Analyse du recueil de données.....	24
Analyse de la première séance.....	24
Analyse de la deuxième séance.....	29
Analyse de la classification des élèves en cinquième séance	34
Analyse de classification des élèves en sixième séance	39
Analyse des écarts entre les productions écrites en séance 4 et en séance 7	44
Conclusion :	47
Bibliographie	49

Introduction

La plupart des interactions entre les individus passent par le langage : on parle d'ailleurs du caractère social du langage. Le développement du langage s'articule autour du développement des instruments de langage mais également de ses usages. Le degré de maîtrise du langage par un individu se mesure en partie par le nombre de mots dont il dispose : c'est le vocabulaire. L'acquisition du vocabulaire chez un individu commence autour du 12^e mois et se poursuit tout au long de la vie : d'une part parce que la quantité de mots connus augmente et d'autre part parce qu'en plus d'être mémorisés, ces nouveaux mots sont mobilisés dans des contextes de plus en plus précis.

Dès l'entrée à l'école maternelle, de nombreux écarts entre les compétences langagières des élèves peuvent être observés. En effet, le développement du langage chez l'enfant est le résultat à la fois de ses prédispositions et capacités dites « naturelles » mais surtout de l'environnement social, culturel et familial dans lequel il évolue. Les travaux de Lieury (1991 : 185) attestent de la « corrélation entre la richesse du vocabulaire encyclopédique et réussite scolaire »¹. Ainsi, c'est le rôle de l'Ecole que d'intervenir pour réduire ces écarts en apportant à tous les élèves les mêmes moyens de réussir. Elle propose aux élèves des situations variées afin de leur permettre de développer le langage dans tous les champs disciplinaires et de manière transversale. Les enseignants peuvent mettre en place des situations où la capacité lexicale des élèves est évaluée, d'autres où elle est investie et enrichie et enfin des activités dans lesquelles elle est remobilisée et stabilisée.

Bien que des inégalités du point de vue des connaissances lexicales soient observées à l'école maternelle, elles persistent à l'école élémentaire. En effet, ce travail de recherche est motivé par le constat qu'une grande majorité d'élèves utilisent un vocabulaire trop générique et imprécis dans leurs productions écrites pour retranscrire les déplacements de personnages.

Les instructions officielles du cycle 3 en vigueur considèrent que le vocabulaire, et plus précisément l'Etude de la Langue doit « permettre un aller-retour entre des

¹ LIEURY, A. *Mémoire et réussite scolaire*, Paris : Dunod, 1991

activités intégrées à la lecture et l'écriture ». De ce fait, nous nous focaliserons dans la suite de cette recherche, sur l'enseignement des verbes de déplacement dans la perspective de l'enrichissement du lexique employé par les élèves lors de productions écrites. L'une des premières interrogations qui peut être posée est la suivante : quels sont les verbes de déplacement les plus utilisés par les élèves ? On pourra également se demander si la mise en place d'une séquence sur les verbes de déplacement est suffisante pour une réelle appropriation de ce vocabulaire. Enfin, nous nous interrogeons sur la nature des activités à mettre en place pour arriver à cette fin et sur le moyen d'évaluer les progrès des élèves.

Ces divers questionnements soulèvent une problématique générale de cette étude appuyée sur de nombreuses recherches menées depuis plusieurs années sur ce thème. Comment les activités de catégorisation sémantique des verbes de déplacement permettent-elles d'enrichir le vocabulaire des élèves dans une perspective de production d'écrits ?

Dans le but de répondre à cette problématique, notre étude sera divisée en trois grandes parties. La première partie présentera le cadre théorique sur le lexique des verbes de déplacement. Dans une seconde partie et troisième partie, la méthodologie de recherche sera respectivement détaillée et analysée.

Première partie – Les fondements sur le lexique

I.1 – Le lexique dans la construction du langage

I.1.1 – Lexique et vocabulaire

Un premier temps de définition de ces termes semble indispensable. Dans le langage usuel, lexique et vocabulaire tendent à être employés de manière indifférenciée. Certains linguistes, tels que Micheline Cellier (2011), considère en effet que les deux termes sont interchangeables et que l'on peut employer « indifféremment les termes vocabulaire et lexique les deux étant considérés comme synonymes »². Au contraire, Jacqueline Picoche (2011), pense que les deux termes n'ont pas exactement le même sens

² CELLIER, Micheline (dir.). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz, 2008. Guides pour enseigner.

et que l'on doit choisir le plus approprié selon ce dont on traite. Elle définit le lexique comme « l'ensemble des mots faisant partie de la langue française »³. Elle oppose donc ce terme à celui de vocabulaire qu'elle définit comme « un sous-ensemble du lexique », qui regroupe uniquement « les mots employés par un individu ». Jacqueline Picoche propose une décomposition au sein du lexique. En effet, elle observe qu'il y a « des mots indispensables à toutes sortes de discours, des mots plus ou moins utiles dans diverses situations, des mots qu'on n'apprendra que sur le tas, selon l'occasion, et des mots de spécialité ». En suivant l'idée que les deux termes sont bien distincts l'un de l'autre, on pourrait donc plus simplement définir le lexique comme le répertoire de tous les mots d'une langue : le lexique ne serait donc jamais complètement maîtrisable par un individu. Dans ce sens, le vocabulaire peut être défini comme l'ensemble de mots connus, utilisés et compris par un individu, que ce soit en réception ou en production.

Micheline Cellier (2011) distingue le vocabulaire actif et le vocabulaire passif. Les instructions officielles de 2015 tiennent compte dès le cycle 2 de ces deux sous-catégories du vocabulaire puisqu'elles font la différence entre le vocabulaire produit et le vocabulaire compris. Le premier sous-ensemble du lexique constitue donc le vocabulaire disponible, autrement dit le vocabulaire que les élèves sont capables d'utiliser dans des productions orales ou écrites variées. Au contraire, le vocabulaire passif regroupe tous les mots que le locuteur comprend ou qu'il a déjà entendus mais qu'il n'utilise pas. Ainsi, lorsque l'on parle d'acquisition du vocabulaire chez un individu, on parle du transfert de mots du lexique vers son vocabulaire mais également de la transformation de son vocabulaire passif en vocabulaire actif. Pour considérer qu'un mot « passe » du vocabulaire passif au vocabulaire actif, il faut que l'individu soit capable de le réutiliser dans un autre contexte que celui dans lequel il l'a rencontré.

I.1.2 – Les enjeux de l'acquisition du lexique

La maîtrise du vocabulaire constitue une forme de sécurité et d'intégration sociale, professionnelle et culturelle. En outre, en enrichissant son vocabulaire, un individu en construction accroît son habilité à exprimer et à mettre en mots ses sentiments et ses

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

expériences, à trouver des repères dans le monde qui l'entoure et avant tout à lire et à écrire.

Le savoir lire et le savoir écrire constituent des apprentissages fondamentaux dans la construction de soi c'est pourquoi les programmes de cycle 2 en font une priorité. Il est vrai que la lecture et l'écriture permettent à un élève d'enrichir son vocabulaire. Pourtant, la lecture et l'écriture ne peuvent être possibles que si l'individu a construit un stock lexical assez stable pour lui permettre de comprendre et de remobiliser son vocabulaire. C'est ce que souligne Alain Bentolila (2011) lorsqu'il note « l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire »⁴. Dans ce même article, il indique qu'« à six ans, quand il arrive au cours préparatoire, un enfant est censé avoir construit dans sa tête un répertoire de quelques 1500 mots » et il explique que cette quantité de mots est une base absolument nécessaire pour pouvoir entrer dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à terme dans toutes sortes d'activité mobilisant le langage. En effet, il ajoute qu'un déficit de langage oral est un obstacle pour accéder au sens et donc à l'apprentissage de la lecture et à terme, cet obstacle devient un handicap, creuse les écarts avec les autres individus qui y parviennent et constitue une forme d'exclusion. Renée Léon (2014) ajoute qu'enrichir son vocabulaire c'est « accéder à une lecture plus fine de la réalité ».⁵

Ainsi, l'école est un lieu où l'on amène les élèves à acquérir du vocabulaire et où l'on fait comprendre aux élèves les enjeux de cet apprentissage. Cette acquisition commence dès l'école maternelle pendant laquelle les élèves commencent à construire et à stabiliser un stock lexical. Cette base est indispensable pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui nourrissent également le vocabulaire d'un individu afin de l'amener à toutes formes de satisfaction et d'inclusion sociale et culturelle. Ce rôle de l'école doit être partagé par l'environnement familial qui doit se sentir impliqué dans ce sens, c'est en tous cas l'idée que défend Bentolila, puisqu'il considère que « la famille et l'école doivent à tous les enfants une sécurité et une richesse de vocabulaire ».

⁴ BENTOLILA, Alain, Le vocabulaire : pour dire et pour lire. *Le vocabulaire et son enseignement*, 2011.

⁵ LEON, Renée. *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi et comment ?* Paris : Hachette Education, nouvelle édition, 2008, p. 123.

I.2 – L’enseignement du lexique

I.2.1 – L’enseignement traditionnel du lexique et la naissance d’idées reçues

Comme l’explique Veronica Benigno⁶ (2015), la didactique du lexique a eu pendant longtemps pour objectif de définir et d’enseigner un « vocabulaire de base » pour « les actes communicatifs élémentaires et quotidiens ». Cet enseignement visait à proposer des « listes de fréquence [...] centrées sur l’unité-mot, sans prendre en compte les associations lexicales les plus fréquentes de la langue ». J.Rey Debove (1989)⁷ estime que le critère de fréquence d’un mot est importante à prendre en compte car il explique que « la compétence lexicale, [...] ce sont les mots les plus fréquents qui la construisent, parce qu’ils sont "plus mots que les mots rares"».

Cependant, Richard et Savard (1970) s’interrogent sur un autre critère que la fréquence pour considérer qu’une unité lexicale fait partie du vocabulaire fondamental. D’après eux, ce premier critère n’est pas stable dans la mesure où « certains mots de basse fréquence sont en réalité fondamentaux pour l’interaction quotidienne bien qu’ils n’apparaissent que dans un ou deux contextes particuliers, et que pour cette raison, ils ne sont jamais pris en compte dans les comptages de fréquence ». Ils définissent un deuxième critère pour définir le vocabulaire fondamental : « la disponibilité ». Ils appellent les « mots disponibles », les mots « peu fréquents qui sont propres à certains contextes et que les locuteurs natifs considèrent comme utiles dans l’interaction quotidienne ». Ils donnent l’exemple des mots *fourchette* et *dents* qui sont des mots que l’ « on nomme bien moins souvent qu’on n’en fait usage ».

Enfin, ils définissent un troisième critère qu’ils nomment « la dispersion ». Ils regroupent dans cette catégorie les mots qui sont employés dans une grande diversité de contextes. Ils les considèrent plus utiles que ceux qui sont limités à des

⁶ BENIGNO, Veronica, GROSSMANN, Francis, KRAIF, Olivier. Les collocations fondamentales : une piste pour l’apprentissage lexical. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. vol. xx, no. 1, 2015, pp. 81-96.

⁷ LEHMANN, Alise. Idées reçues sur l’enseignement du lexique. *Le vocabulaire et son enseignement*, 2011.

contextes précis. Ainsi, pour construire un vocabulaire fondamental, il est déterminant de tenir compte de ces trois éléments. La fréquence d'un mot n'est donc pas « remise en question, mais ce critère apparaît à l'évidence insuffisant ».

Cet apprentissage basé sur des listes « d'items lexicaux » isolés pendant longtemps a conduit à l'apparition de plusieurs idées reçues sur l'enseignement du lexique. Lehmann (2011) en compte plusieurs. Elle dénonce l'idée que l'enseignement du lexique se fait à l'aide de listes de mots. En effet, elle considère que l'apprentissage du lexique doit être en lien avec le fonctionnement linguistique des mots et que « Faire apprendre des listes de vocabulaire ne permet pas de faire comprendre ni d'assimiler des fonctionnements linguistiques ». Elle rejoint l'idée de Cohen (1955) qu'il faut prendre en compte les « associés » des mots.

Lehmann (2011) dénonce une deuxième idée reçue. Selon elle, les listes d'items lexicaux tels qu'ils étaient donnés par les enseignants aux élèves auparavant ont conduit à une « vision restrictive » du lexique. Ces listes ne contenaient pas d'items grammaticaux qui font également partie de l'ensemble du lexique. Parmi ces mots grammaticaux, on recense les prépositions, les conjonctions, les déterminants ou encore les pronoms qui ont toute leur place dans l'apprentissage des relations entre les mots. De même, ces listes tendaient à réduire l'unité lexicale à un mot graphique.

En outre, elle met en évidence que l'apprentissage de listes de mots ne peut que souligner le caractère solitaire d'un mot et ainsi mettre en avant les irrégularités d'une langue.

Enfin, l'évaluation qui était faite d'après ces listes d'items isolés ne constituait qu'une évaluation qualitative. On évaluait les capacités d'un élève en fonction du nombre de mots qu'il avait su mémoriser. Par ailleurs, leur capacité à les réemployer dans divers contextes n'était pas un objet d'évaluation.

I.2.2 – Le lexique dans les instructions officielles

Les programmes de cycle 3 en vigueur mettent l'accent sur la maîtrise de la langue. Ils placent l'écriture, la lecture et le l'oral au centre des priorités qui sont « complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue ». Le lexique doit être au service de ces apprentissages fondamentaux. Par ailleurs, Roland Goigoux note que « les maîtres considèrent le vocabulaire comme l'une des sources majeures des

difficultés des élèves en lecture »⁸ d'où l'importance de favoriser les allers-retours entre les sous-domaines du français et le besoin de travailler le lexique en contexte (Cellier, 2011). D'après les ressources d'accompagnement du français en cycle 3 de 2000, on considère « qu'au-delà de 1% de mots nouveaux, un texte peut poser des difficultés de compréhension à tout lecteur ». Ainsi, travailler le lexique en lien avec la lecture constitue un enjeu primordial qui favorise à la fois l'apprentissage du vocabulaire par les élèves et qui fait progresser leur niveau en lecture-compréhension.

Les termes « vocabulaire » et « lexique » sont recensés 47 fois dans les programmes du cycle de consolidation et sont présents dans d'autres disciplines que le français, qui impliquent des actions ou des concepts liés à des changements de localisation telles que l'Education Physique et Sportive ou le sous-domaine Espace et Géométrie des Mathématiques. Les programmes préconisent un apprentissage explicite du vocabulaire en contexte, par un travail de compréhension en lecture, mais aussi hors-contexte en mettant en place des activités spécifiques sur le lexique. Caroline Masseron (2001)⁹ définit trois grands enjeux d'un enseignement explicite en grammaire :

- il permet de mobiliser l'attention et la curiosité des élèves sur la langue qu'ils apprennent et qu'ils pratiquent
- il suscite chez les élèves des « interrogations actives sur des faits de structure et de signification »
- il permet aux élèves d'être plus conscients sur les choix langagiers à opérer.

Il est attendu des enseignants qu'ils développent des situations de manipulation, d'observation ou encore de classification afin d'établir des relations entre les mots, d'aider à leur mémorisation et de permettre leur réutilisation. Afin de mémoriser le vocabulaire plus facilement, les élèves doivent le manipuler régulièrement en production et le rencontrer plusieurs fois en réception. L'enrichissement du vocabulaire des élèves permet de développer l'autonomie des élèves en lecture ou en production d'écrits.

Bien qu'un enseignement spécifique des verbes de déplacement ne soit pas exigé par les programmes en vigueur, il contribue grandement à l'enrichissement du

⁸ DE LA HAYE, Fanny, LIEURY, Alain. *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris : Dunod, 2009. Les Topos.

⁹ MASSERON, Caroline. Note critique sur les exercices de grammaire in GARCIA-DEBANC C. (éd) *Les textes de consignes*, 111-112, Décembre 2001, 209-236

vocabulaire des élèves. En effet, les verbes de déplacement forment un réseau sémantique très vaste et certains verbes se distinguent par des nuances fines et difficilement perceptibles. L'objectif de l'enseignant n'est pas que les élèves connaissent l'ensemble des verbes de déplacement mais qu'ils en aient suffisamment à leur disposition pour apporter plus de précision dans leur expression de l'espace. Cet enseignement se justifie également par le fait que ces verbes sont utilisés dans de nombreuses situations de communication à l'oral et à l'écrit. De ce fait, on peut considérer que les verbes de déplacement trouvent leur place dans les instructions officielles.

I.2.3 - Les principes pour l'enseignement du lexique

En plus de préconiser un enseignement régulier, prolongé et progressif du vocabulaire, Jacqueline Picoche (2011) définit quatre principes qui permettent de le rendre plus efficace et plus cohérent dans le temps. Elle considère que ces principes sont fondamentaux puisqu'ils présentent divers intérêts. D'abord, ils sont transversaux et peuvent s'appliquer dans tous les champs disciplinaires et à tous les niveaux de la scolarité des élèves. Ensuite, elle constate qu'ils concourent à la fois à l'acquisition de nouveaux mots mais également à l'amélioration de l'usage du vocabulaire déjà disponible.

Le premier principe qu'elle soulève est de « donner la priorité au verbe » puisque c'est le moteur de la phrase et qu'il permet de faire fonctionner les autres mots. Qu'il soit transitif ou intransitif, le verbe a besoin de noms que l'on peut appeler « actants », qui remplissent les fonctions de sujets ou de compléments essentiels. Ainsi, le verbe est central dans la phrase et selon sa forme, il crée plus ou moins de cases vides que les noms peuvent occuper. Jacqueline Picoche et Bruno Germain (2013)¹⁰ s'accordent à penser qu'« en remplissant ces places vides, on aura tout de suite des listes plus ou moins longues de noms spécifiques [...] ayant tous une certaine affinité sémantique avec le verbe pris pour point de départ » et que par la suite « il sera donc facile de traiter les ressemblances et les différences de sèmes. » Cependant, n'importe quel verbe ne

¹⁰ GERMAIN, Bruno, PICOCHÉ Jacqueline. *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ?* Paris : Nathan, 2013. Questions d'enseignants.

fonctionne pas avec n'importe quel nom. Prenons par exemple le verbe transitif, *construire*.

Le verbe *construire* se forme de la manière suivante :

[Actant A + Verbe construire + Actant B]

Sous l'actant A peuvent se regrouper les noms des professionnels du bâtiment tels que *le maçon, le charpentier, l'architecte*. Sous l'actant B, peuvent être listés des noms d'*édifices, de bâtiments* ou *de monuments*. De même, sous le verbe *construire* peuvent être listés des synonymes ou des antonymes tels que *bâtir, démolir, détruire...* On obtient alors ce que Jacqueline Picoche et Bruno Germain appellent « des listes verticales », plus connues sous le nom de paradigmatiques. En se penchant sur ces listes, nous nous rendons compte que l'actant A ne peut pas prendre la place de l'actant B et inversement. Par exemple :

Le maçon construit le mur

Le mur construit le maçon*

Dans le cas de la voix passive, les actants sont interchangeable autour du verbe.

Le maçon construit le mur [Actant A+ Verbe Construire + Actant B]

Le mur est construit par le maçon [Actant B + Verbe Construire + Actant A]

C'est alors qu'une discussion sur les dérivés peut intervenir en étudiant un emploi plus abstrait du verbe *construire*. Construit-on forcément un édifice ? N'est-il pas possible de construire une idée ou une théorie ? Ainsi, prendre un verbe pour point de départ permet d'aborder de nombreuses facettes du vocabulaire.

Le deuxième principe pour l'enseignement du vocabulaire est de toujours travailler le vocabulaire en corrélation avec la grammaire et plus précisément la syntaxe. Bruno Germain et Jacqueline Picoche (2013) défendent l'idée que « les leçons de vocabulaire permettent d'aborder la syntaxe de manière active et productive en lui donnant du sens ». En effet, c'est en manipulant des notions grammaticales et en mettant ensemble les mots sous forme de phrases que nous en comprenons le sens. D'ailleurs, les ressources pédagogiques, dès l'école maternelle notent l'existence de « constantes interactions entre syntaxe et lexique [...] Les deux sont mobilisés ensemble dans des échanges contextualisés. » Il est possible, dès la Grande Section de maternelle d'anticiper

un apprentissage grammatical ultérieur en proposant des leçons sur des verbes hyperfréquents qui mettent en avant des constructions syntaxiques diverses découlant sur d'importantes différences sémantiques.

Le troisième principe que définit Jacqueline Picoche est de tenir compte de la logique interne d'un mot polysémique. Les différents sens d'un mot polysémique doivent être donnés dans un certain ordre : on passe généralement du concret à l'abstrait comme il en était question pour le verbe *construire*. Le travail sur la polysémie peut être mené au moyen de l'interdisciplinarité.

Le dernier principe qu'elle détermine est de partir d'un mot, et de ses sens et non de l'objet qu'il désigne. Jacqueline Picoche considère que « les mots ne sont pas de simples étiquettes » mais qu'ils sont des outils pour appréhender de nombreuses choses. Ainsi, elle nous invite à prendre comme point de départ un mot « hyperfréquent », de sorte que l'ensemble des élèves le connaissent et puissent en dire quelque chose et pas seulement les élèves « qui parlent français à la maison avec des parents autochtones ». L'idée est de se demander « à quoi ce mot me fait-il penser ? ». Par exemple, elle propose de partir non pas du lieu « la maison », exercice pendant lequel les élèves se contenteraient de lister les pièces de la maison, mais de se concentrer sur le mot « maison » et sur les réseaux que l'on peut créer avec d'autres mots. Ainsi, lorsqu'on prend un mot comme point de départ, on travaille sa polysémie.

Micheline Cellier (2011)¹¹ propose quelques principes complémentaires pour l'enseignement du lexique. Elle met en avant le besoin d'un équilibre entre un apprentissage implicite du vocabulaire et un apprentissage plus explicite, davantage organisé et construit hors contexte. Pour ce deuxième cas de figure, et comme le fait Jacqueline Picoche, elle propose des activités de catégorisation sémantiques qui contribuent à aider les élèves à décontextualiser un mot, à l'analyser par rapport à d'autres sèmes, à le mémoriser puis à le recontextualiser.

Ce travail lié à l'étude de la langue mais élargi à tous les champs disciplinaires doit être également mené conjointement avec un travail en discours. Multiplier les

¹¹ CELLIER, Micheline. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *Le vocabulaire et son enseignement*, 2011.

situations de circulations entre discours et langue favorise une réelle appropriation du vocabulaire par les élèves.

I.3 – Les verbes de déplacement

I.3.1 – « Notion de verbes de déplacement »

Les verbes de déplacement forment un champ sémantique très large autour duquel une terminologie précise s'est établie : « mouvement dirigé, manière de se déplacer, changement de lieu, franchissement de frontière, direction, vecteur, trajet, trajectoire, source/départ (initial), but/arrivée (final), traversée (médiante) »¹² (Aunargue, 2008). Dans ces travaux, il est expliqué que Vandeloise (1988) pose les termes « site » et « cible » définissant respectivement le lieu de référence et l'objet ou l'individu qui subit le déplacement. Ces termes seront réutilisés au cours de cette étude.

Dans ses travaux, Andrée Borillo (1998) définit l'espace comme l'un « des sujets privilégiés en linguistique »¹³. Les études portant sur les verbes de déplacement sont nombreuses et variées et de ce fait, le concept de verbes de déplacement n'est pas unanime. Cummins (1998) distingue les verbes de déplacement des verbes de mouvement. Il considère que « [la catégorie des verbes de mouvement] peut impliquer un mouvement interne, périodique ou aléatoire », ou encore qu'elle peut « provoquer un changement de position d'une partie d'un objet sans déplacement »¹⁴. Il s'accorde donc avec la définition de Boons (1987) qui précise que pour qualifier un verbe de verbe de déplacement, il faut qu'il y ait un « changement obligatoire du lieu d'un corps ne subissant par ailleurs aucune modification de forme, ni de substance au cours du procès ».

Andrée Borillo (1998) divise les relations spatiales en deux catégories : les relations statiques et les relations dynamiques. Dans les relations statiques, les

¹² AURNAGUE, Michel, Qu'est-ce qu'un verbe de déplacement ? : Critères spatiaux pour une classification des verbes de déplacement intransitifs du français. *Congrès Mondial de Linguistique Française*. 2008. – Paris 2008, Institut de Linguistique Française. CMLF2008, p.1906-1917.

¹³ JEANDILLOU, Jean François. Andrée Borillo, L'espace et son expression en français. *Linx*, 1999.

¹⁴ PETROSSIAN, Marina. Verbes de déplacement et effet de subjectivisation. *Nouveaux cahiers de linguistique française*. 2005, n°32, p187-201.

prépositions de lieu qui accompagnent les verbes jouent un rôle déterminant. Ces prépositions sont dites « statiques » ou « positionnelles » puisqu'elles n'impliquent pas un changement de lieu d'un individu ou d'un objet. Andrée Borillo (1998) reprend la terminologie de Vandeloise (1988) pour décrire les deux cas de figure possibles :

- Premier cas : La cible et le site ont « une position coïncidente ».

Le coussin est sur le lit.

- Deuxième cas : La cible et le site n'ont pas la même localisation mais leur position se définissent l'une par rapport à l'autre.

Le vase est derrière le cadre.

Pour caractériser les relations dynamiques, Borillo (1998) note la nécessité d'un changement de lieu entre des entités mobiles (des objets, des individus) et des entités mobiles ou fixes (d'autres individus, d'autres objets, des lieux). Toutefois, les prépositions ne sont pas propres aux relations statiques. En effet, certains verbes locatifs dynamiques peuvent être accompagnés de prépositions pour donner des informations sur l'état initial, médian ou final du déplacement. Les corrélations morpho-syntaxiques verbes-prépositions dépendent du type de déplacement selon Laur (1993) car « chaque type de déplacement est censé représenter le sémantisme d'une construction syntaxique ».¹⁵

Exemple : *Elle s'enfuit de la maison.*

Il vient vers nous.

Les verbes de déplacement appartiennent aux relations dynamiques. Ils peuvent être classés selon trois facteurs (Laur, 1993) :

- **La polarité aspectuelle** définie par Boons en 1987. Les verbes qui décrivent la phase de début du déplacement sont des verbes à polarité initiale : l'information connue est le point de départ. On note par exemple les verbes *s'enfuir*, *s'échapper*, *partir*, *sortir*, *fuir*, *quitter*. Les verbes à polarité médiane sont des verbes qui impliquent un lieu

¹⁵ LAUR, Dany. La relation entre le verbe et la préposition dans la sémantique du déplacement. In: *Langages*, 27^e année, n°110, 1993. *La couleur des prépositions*, sous la direction de Claude Vandeloise. pp. 47-67.

identique par rapport à celui dans lequel se produit le déplacement. Ces verbes ne précisent ni le point de départ ni le point d'arrivée : *courir, marcher, galoper, nager, ramer*. Ils indiquent souvent le moyen de déplacement (vitesse, intervention d'un outil...). Les verbes utilisés pour donner le point d'arrivée sont des verbes à polarité finale qui donnent des informations sur la fin du déplacement : *arriver, parvenir, aboutir, atteindre*.

- **La relation de localisation.** Dans le cas où la cible est incluse ou est en contact avec le site, on parle d'un verbe de déplacement « interne ».

Exemple : *Jean sort de la pièce.*

Au contraire, s'il n'y a aucun contact entre la cible et le lieu de référence, on dit que le verbe de déplacement est « externe »

Exemple : *Jean s'enfuit de la pièce.*

- **La relation entre le déplacement et le lieu de référence verbal.** Dans certains cas, le verbe « décrit un changement de lieu de référence » (*partir, sortir, entrer, arriver*). Le verbe permet d'exprimer le passage d'une localisation à une autre : deux lieux entrent en jeu. Dans d'autres cas, le verbe n'implique pas systématiquement une différence de localisation entre deux lieux (*marcher, courir, nager, errer s'éloigner*). Ces verbes décrivent « l'orientation du déplacement ».

Bien que Laur (1993) constate que « la question du déplacement est le plus souvent abordée par l'étude des verbes », il insiste sur le fait que d'autres classes grammaticales peuvent être utilisées par un locuteur pour exprimer un déplacement : on trouve les noms, les adjectifs, les adverbes et les prépositions. Ainsi, il invite non pas à se limiter à l'étude « d'une classe grammaticale » mais plutôt à analyser « la relation qui unit les différents éléments de la phrase ».

I.3.2 Les constats sur l'enseignement du lexique et sur le niveau des élèves

Caroline Masseron (2001) s'est intéressée à la manière dont des élèves de sixième créent un univers fictionnel et plus précisément sur la manière dont ils s'y prennent pour « signifier l'espace ». Ses observations l'ont menée à tirer plusieurs conclusions. Globalement, elle remarque que la représentation dans l'espace pose problème aux élèves et que de ce fait, les notations de déplacement sont très peu présentes dans leurs productions écrites. Elle constate également que les élèves utilisent davantage les verbes

pour exprimer les mouvements de personnages, et que lorsqu'ils emploient des verbes de déplacement, ils utilisent majoritairement des verbes intransitifs de polarité initiale (*sortir, partir*) ou finale (*arriver*) très généraux.

En parallèle, Elisabeth Nonnon (2012) met en avant la difficulté pour les enseignants de travailler le lexique et souligne leur tendance à « renoncer à programmer un enseignement visant à l'enrichissement du vocabulaire des élèves, et à privilégier les activités portant sur la connaissance des grandes relations qui structurent le système (synonymie, dérivation), plus facilement didactisable »¹⁶. Ce fait qu'elle a observé, peut justifier les premiers constats de Masseron.

I.4 – L'activité de classification sémantique

Micheline Cellier (2015) considère que « la seule rencontre avec les mots et une attitude trop passive ne permettent pas une mémorisation correcte ». Elle préconise l'utilisation de méthodes plus actives qui consistent à multiplier des activités d'observations et de manipulations.

Afin de favoriser le développement métalinguistique des élèves et de leur faire repérer la logique de la langue et ses régularités, les programmes de cycle 3 en vigueur proposent des activités dédiées à l'étude explicite et réflexive du vocabulaire telles que les collectes de mots ou encore les activités de tris et de classements. L'intérêt de faire classer les élèves est de donner du sens à leur apprentissage et de contribuer à une meilleure compréhension du monde.

Classer est une opération conceptuelle complexe : proposer une activité de classement aux élèves c'est leur demander d'opérer des relations entre des mots en fonction d'un critère choisi et de les justifier en nommant ces catégories.

Il est donc possible de mener un travail de classification sémantique sur les verbes de déplacement. Les verbes de cette catégorie présentent des caractéristiques communes et

¹⁶ NONNON, Elisabeth. La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères*. 2012, n° 46, p. 33-72.

appartiennent à un « ensemble sémantique homogène »¹⁷ (MATHIEU-COLAS Michel, 2011).

Selon Garcia-Debanc et Duvignau (2008), « la catégorisation du verbe est reconnue comme cruciale dans la structuration de la langue orale et écrite, du fait de son statut pivot de la phrase en français »¹⁸. Elles constatent qu'une activité de classification par proximité sémantique en amont d'un travail de production écrite aide à l'amélioration du travail d'écriture grâce à une mobilisation plus importante du vocabulaire mémorisé.

Parmi les classifications possibles des verbes de déplacement, nous pouvons retenir les trois catégories proposées par Laur (1993) à savoir en priorité le classement par polarité aspectuelle, qui peut être attendu de la part des élèves, par relation de localisation ou par relation entre le déplacement et le lieu de référence verbal.

I-5 – Une étude sur la comparaison des langues

Talmy (1985) propose une typologie en observant pour chaque langue quel est l'élément linguistique qui encode la trajectoire. Selon lui, la trajectoire (*translatory situation*) est l'information centrale de l'évènement spatial et est inhérente au déplacement alors que la manière ne l'est pas. Talmy donne quatre éléments qui définissent la trajectoire¹⁹ :

- *The figure*, qui signifie le corps en mouvement que Vandeloise (1988) nomme « cible ».

- *The ground*, qui représente le lieu de référence par rapport auquel l'entité en mouvement se déplace. Vandeloise (1988) nomme cet élément « le site ».

¹⁷ MATHIEU-COLAS, Michel. Les classes de verbes : syntaxe et sémantique. BACHA Jacqueline et MEJRI Salah. *Le traitement du lexique. Catégorisation et Actualisation*. 2006, Sousse, Tunisie. Université de Sousse (Tunisie) et Université Paris 13, pp.10-24, 2011.

¹⁸ DUVIGNAU, Karine, GARCIA-DEBANC, Claudine. Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture. In GROSSMAN, Francis, PLANE, Sylvie (coord.). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Lille : 2008, p.17-42.

¹⁹ TALMY, Léonard. *Towards a Cognitive Semantics*. Cambridge : MIT Press, 2000

- *The path*, qui correspond au trajet effectué par la cible.

- *The motion*, qui concerne le mouvement de la cible et de sa localisation.

Talmy divise les langues du monde en deux groupes selon si la trajectoire est exprimée par le verbe (langues à cadre verbal ou *verb-framed languages*) ou si elle est exprimée par un morphème associé au verbe (langues à satellites ou *satellite-framed languages*). L'anglais et les langues germaniques, contrairement au français, sont des langues à satellites : le rôle du verbe est d'exprimer la manière du déplacement (marcher, courir, nager, rouler...), tandis que c'est la particule qui informe sur la trajectoire.

Modèle d'une langue à satellites : l'anglais

Par exemple : *I run out.* Verbe [-traj] + satellite [+traj]

Le verbe « run » indique à la fois la manière et la vitesse du déplacement. On pourrait le traduire par le verbe « courir ». La préposition « out » quant à elle, indique le passage d'un lieu intérieur à un lieu extérieur. Dans cet exemple, c'est donc le satellite (la préposition) qui informe sur la trajectoire.

Modèle d'une langue à cadre verbal : le français

En français, il y a un grand nombre de verbes qui donnent des informations sur la direction et le mode de déplacement est souvent exprimé par l'ajout d'un complément circonstanciel de manière sous la forme d'un verbe au gérondif, d'un adverbe ou d'un verbe au participe passé.

Par exemple : *Il sort en courant.* Verbe [+traj]

Dans l'exemple précédent, le verbe *sortir* fusionne le trajet et le mouvement et la manière de déplacement est vide.

Deuxième partie – Méthodologie de recherche

II.1 – Contexte de l'école et contexte de la classe

Dans le but d'apporter des éléments de réponses à notre problématique : « Comment les activités de catégorisation sémantique des verbes de déplacement permettent-elles d'enrichir le vocabulaire des élèves dans une perspective de production d'écrits ? » nous avons mené une étude longitudinale sur un lap de temps bref (une période et demi)

dans le cadre d'une séquence d'enseignement sur les verbes de déplacement. Elle se déroulera au sein du cycle 3 et plus particulièrement dans une classe de CM2 de 25 élèves de l'école LARDENNE à Toulouse.

Il s'agit d'une classe hétérogène dans laquelle des exercices de productions d'écrits sous la forme de « joggings d'écriture » sont ritualisés. Selon le thème d'écriture qu'ils doivent respecter, ils utilisent plus ou moins les verbes de déplacement. Un premier constat a pu être fait après la lecture de certaines productions écrites sur des sujets tels que : « Imagine ton voyage sur la lune » ou encore « Quel est le pays que tu rêves de visiter ». En effet, nous pouvons nous rendre compte que certains élèves mobilisent uniquement et avec beaucoup de répétitions des verbes très généraux tels que *aller*, *partir* et *venir*.

Ce travail sur les verbes de déplacement semble donc indispensable pour améliorer et varier les productions écrites de ces élèves. En effet, les besoins des élèves de localiser des personnages, des objets ou de transcrire des déplacements sont fortement exprimés par les élèves d'où la nécessité d'y consacrer une séquence d'enseignement entière.

II.2 – Une séquence d'enseignement sur les verbes de déplacement

La séquence menée dans cette classe en troisième période de l'année scolaire, s'appuie sur le protocole de recueil de données décrit par Claudine Garcia-Debanc, Karine Duvignau, Claire Dutrait et Michel Gangneux (2009)²⁰. Cette séquence décomposée en 7 séances a pour principal objectif d'augmenter le capital lexical des élèves en ce qui concerne les verbes de déplacement dans la perspective d'une production écrite. L'hypothèse que nous retiendrons pour la suite de cette étude est que la catégorisation sémantique est un outil efficace pour enrichir et diversifier le vocabulaire des élèves. Pour pouvoir évaluer l'efficacité de ce dispositif, il faudra comparer des productions écrites au début de la séquence et les productions écrites de la dernière séance qui auront eu lieu après les séances dédiées aux activités de classement, pour analyser si les élèves ont utilisé des verbes de déplacement plus nombreux et plus précis selon le contexte.

²⁰ 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.

Dans une première séance, les élèves visionnent le film d'animation *Micro-loup* de Solotareff. Ce dessin animé, d'une durée de 8 minutes, illustre des personnages représentés par des formes géométriques d'un point de vue aérien. Ce film d'animation présente un intérêt important pour amorcer cette séquence puisqu'il traduit de nombreux déplacements de personnages. Ce film sera montré aux élèves une première fois pour les familiariser à une histoire qu'ils ne connaissent pas. Ils le visionneront ensuite une seconde fois pour qu'ils aient bien en tête le déroulement de l'histoire afin qu'elle ne constitue pas un obstacle à la production d'écrit puisque ce n'est pas ce que l'on évalue ici. En effet, après les deux visionnages du film d'animation, les élèves vont avoir pour consigne de raconter individuellement et par écrit l'histoire de *Micro-Loup* à quelqu'un qui ne l'aurait pas vu. Ce travail, constitue une forme d'évaluation diagnostic puisque ces premiers écrits sont l'occasion pour l'enseignant de se rendre compte du stock lexical relatif à l'espace et aux déplacements. A la suite de cette première séance, des premières interrogations pourront être levées : les élèves utilisent-ils et le cas échéant essaient-ils de diversifier les verbes de déplacement dans leur production ? Quels verbes de déplacement sont les plus employés par les élèves et sont-ils les mieux adaptés dans leur contexte ? Les productions nous renseigneront également sur le fait que les élèves savent ou non construire des phrases syntaxiquement correctes en utilisant les verbes de déplacement.

Lors de la deuxième séance, l'enseignant utilise une œuvre de littérature de jeunesse de François Place : *Le Roi des Trois Orient*s. Cet album est un récit de voyage dans lequel de nombreux paysages sont traversés par un cortège de cavaliers. Cette ambassade marche vers l'Est à la recherche d'un royaume : le Royaume des Trois Orients. Dans un premier temps, l'enseignant lit les premières pages de l'album de jeunesse à voix haute. Les élèves ont ensuite pour consigne de lister les verbes de déplacement qu'ils connaissent et qu'ils doivent contextualiser dans des phrases courtes : c'est donc ici le vocabulaire passif que les élèves mobilisent. Cette activité est de nouveau l'occasion pour l'enseignant de s'assurer que les élèves parviennent à inclure leurs verbes dans des constructions syntaxiquement correctes. Dans cette deuxième séance, l'intérêt est donc toujours de s'appuyer sur les connaissances lexicales des élèves.

Une troisième séance est dédiée à l'étude des verbes de déplacement dans l'album de François Place, *Le Roi des Trois Orient*s. Les élèves ont à leur disposition le tapuscrit des sept premières pages de l'œuvre et devront, à l'aide d'un surligneur, relever les verbes

de déplacement qu'ils repèrent. Les verbes une fois listés, sont notés par l'enseignante sur une affiche qui reste visible pour être réutilisée plus tard dans la séquence.

Durant la quatrième séance, le travail commencé sur l'œuvre de François Place *Le Roi des Trois Orient*s se poursuit. L'enseignante relit les sept premières pages de l'album pour recontextualiser le travail mené jusqu'à lors puis les élèves ont pour tâche d'imaginer et de rédiger en binôme, un nouvel épisode de la caravane. Pour ce faire, l'enseignant a préparé au préalable des bouts de papier sur lesquels sont notés différents scénarios et différents lieux dans lesquels les élèves doivent inscrire cette suite. Un tirage au sort est donc fait en début de séance et les binômes doivent traiter l'un des sujets suivants :

- Traverser la jungle
- Traverser des sables mouvants
- Tomber sur un groupe d'animaux sauvages
- Traverser une grotte
- Traverser un lac gelé
- Traverser un désert sous une tempête de sable
- Escalader une montagne
- Traverser un orage
- Traverser un fleuve très large
- Remonter une rivière à contre-courant
- Marcher dans la neige fraîche
- Franchir un pont de corde

Certains de ces sujets sont ceux proposés dans le protocole mené par Claudine Garcia-Debanc, Karine Duvignau, Claire Dutrait et Michel Gangneux (2009). D'autres n'ont pas été repris mais ont été remplacés par des lieux plus simples afin d'éviter aux élèves de se sentir bloqués dans leur production écrite à cause d'une mauvaise compréhension du thème. Ces différents lieux qui leur sont proposés sont des scénarios inhabituels dans lesquels les élèves vont être obligés d'utiliser des verbes plus précis que ceux qu'ils mobilisent de manière trop répétée. Ainsi, ils devront choisir les verbes les plus spécifiques à la situation rencontrée.

La classe étant composée de 25 élèves, 12 lieux différents peuvent être proposés. En effet, pour palier le nombre impair d'élèves qui pose problème dans la constitution

des groupes, il a été choisi de placer un élève particulièrement en difficultés avec deux autres élèves qui peuvent lui apporter l'aide dont il a besoin. Ainsi, la classe sera découpée en onze binômes et en un trinôme. Les élèves sont libres quant au point de vue qu'ils décident d'adopter. Cet exercice les oblige à rédiger un écrit assez long mais également à se mettre à la place d'un ou de plusieurs personnages qui traversent ces épreuves.

Cette première production des élèves est un écrit narratif précaire ou « préparatoire » selon Olivier Lumbroso²¹. Il constitue une « clef de voûte dans le projet d'écriture ». Cette production écrite ne va pas faire l'objet d'un retour de la part de l'enseignante qui ne l'a ni annotée ni évaluée.

Afin que les élèves se lancent dans la tâche d'écriture, il faut qu'ils aient des mots qui, dans un premier temps, ne sont pas correctement structurés et qui ne sont pas toujours associés à des images. D'après Lumbroso (2010), cet « écrit préréactionnel » qui va faire l'objet d'une révision et d'une amélioration par les élèves, présente de nombreux avantages et est notamment « au service de la lecture des œuvres car elle révèle son devenir-texte, au cours de métamorphoses qui enrichissent l'interprétation des formes définitives ». Ce mode d'écriture aussi appelé « l'écriture dite « à programme », peut enrichir les pratiques scripturales des élèves ». Il est à noter que cette pratique est très utilisée pour approcher les différents genres narratifs mais elle présente tout de même une grande difficulté pour les élèves qui, lors de la révision de leur texte « font le toilettage orthographique en surface, mais [...] ne parviennent pas à le modifier au-delà ». Cet obstacle pourra notamment être évité en donnant aux élèves des consignes d'écriture précise et en les faisant réfléchir en amont à la représentation mentale de leur récit.

La séance 5 s'appuie une fois de plus sur le protocole détaillée dans la Revue Pratique de 2009. C'est lors de cette séance que la catégorisation sémantique intervient. Cet exercice de classement est le point le plus important de cette étude. Dans cette cinquième séance, les élèves sont confrontés à une liste de 37 verbes de déplacement. Ces verbes ont été sélectionnés par le logiciel PROX en fonction de leur fréquence d'utilisation par rapport au verbe *aller*. La consigne qui va être donnée aux élèves pendant la phase de recherche de cette séance est de proposer un classement de ces verbes et de nommer chaque classe obtenue. Pour ce travail, les élèves sont organisés en groupes de

²¹ LUMBROSO, Olivier. Pour une didactique du pré-rédactionnel. Genesis, 2010, p. 177-184.

quatre afin de multiplier les échanges et les conflits cognitifs. Lors de la phase de mise en commun, chaque groupe passe au tableau pour proposer sa catégorisation et argumente ses choix auprès de ses camarades. Il pourra être précisé aux élèves que plusieurs classements sont possibles en amont afin qu'ils puissent laisser libre court à leurs intuitions et qu'ils ne bloquent pas à l'idée de ne pas faire « correctement ».

La sixième séance débute par le rituel Léon qui permet de faire un rappel sur les verbes de déplacement qui ont été recensés jusqu'à présent. Sous la forme du jeu du furet, chaque élève donne un verbe de déplacement que l'enseignante écrit au tableau. Au vue de l'hétérogénéité des propositions de classement en séance 5, il est expliqué aux élèves qu'ils vont à nouveau être confrontés à une tâche de classification sémantique. Cette nouvelle liste de verbes à classer est plus courte puisqu'elle ne contient que 17 verbes de déplacement.

Lors de dernière séance de la séquence, les élèves sont à nouveau confrontés à la tâche qu'ils ont vécue durant la quatrième séance. Cette fois, le travail ne se fait plus en groupe mais individuellement. Chaque élève se voit attribuer un nouvel épisode sans avoir les textes précédemment rédigés à disposition. Cette production finale, une fois comparée aux premières productions sert d'évaluation sommative pour faire le point sur la capacité des élèves à remobiliser un vocabulaire spécifique et est l'occasion de noter les bénéfices ou non de l'activité de catégorisation sémantique. En fin de séance, les élèves eux-mêmes vont pouvoir porter un regard sur leur propre production et sur celles de leurs pairs puisqu'elle va être l'occasion pour eux de lire leur nouvel écrit, ou un écrit produit par un camarade ou encore un épisode original de François Place.

L'objectif est que dans le dernier temps de la dernière séance de la séquence ils aient une attente de ce qu'est un récit de voyage, qu'ils repèrent que les déplacements sont nécessaires pour traiter de ce genre de textes narratif et qu'ils se focalisent sur le lexique utilisé pour retranscrire des déplacements.

Les objectifs d'apprentissage et les phases de chacune des séances peuvent être détaillés dans le tableau de séquence en annexes (annexe 1).

Durant la séquence qui va être menée, les différents écrits des élèves vont être relevés et analysés lors des différentes phases. En effet, sera évaluée d'un double point de vue qualitatif et quantitatif, la capacité des élèves à améliorer leurs écrits grâce à l'ajout

de verbes de déplacement et aux choix effectués en fonction du contexte. En outre, les échanges entre les élèves lors de la mise en commun seront enregistrés, retranscrits puis analysés dans la troisième partie de notre étude.

En parallèle de cette séquence, nous travaillons avec les élèves sur des séances consacrées à la localisation et à l'expression du déplacement en anglais. Une activité sera basée sur « The Bear Hunt » ou en français, « La chasse à l'ours » inspirée du livre écrit par Michael Rosen. Cette séance intervient après que les élèves aient travaillé sur les différentes prépositions de lieu en anglais ce qui facilite grandement leur compréhension de l'histoire.

Troisième partie – Analyse du recueil de données

Dans la suite de cette étude, seules les séances les plus déterminantes pour conclure sur l'efficacité du dispositif de classification sémantique ont été analysées.

Analyse de la première séance

Dans le cadre de la première séance de la séquence, une production écrite a été proposée aux élèves. En effet, après deux visionnages successifs du court-métrage Micro-Loup, les élèves ont eu pour consigne de « raconter l'histoire à une personne qui ne l'aurait jamais vu ». Ce film a suscité beaucoup d'enthousiasme et de réactions de la part des élèves. Lors du visionnage, beaucoup de commentaires ont pu être relevés. Les élèves ressentaient notamment le besoin de « passer par le réel » : ils se posaient régulièrement des questions pour savoir « qu'est-ce que cette chose représente ? », ou encore « quel est ce lieu ? ».

A la suite du premier visionnage, un court bilan à l'oral a été fait sur les éventuelles difficultés de compréhension. Lors de cet échange, plusieurs élèves ont noté la difficulté de représentation de certains éléments, ce qui fait écho à leurs commentaires précédemment évoqués, mais globalement le fil de l'histoire n'a pas présenté de grosses difficultés pour eux. De plus, de nombreuses questions de logique ont parfois éloigné les

élèves de la tâche. Beaucoup se demandaient par exemple, pourquoi le loup n'a pas mangé la cage. La seule réponse qui a pu être apportée à ces élèves est que ce sont des arguments valables mais qu'ici, ce n'est pas ce à quoi nous nous intéressons.

Les élèves ont regardé une seconde fois le film d'animation ce qui leur permis de le mémoriser davantage et de mieux se concentrer sur les détails auxquels ils n'ont pas prêté attention la première fois. La consigne a ensuite été écrite au tableau : « raconte l'histoire à quelqu'un qui n'aurait pas vu ». Elle a été lue par l'enseignante afin qu'elle n'ajoute pas une difficulté supplémentaire à certains élèves dont le niveau en lecture est faible. Le lancement de la tâche d'écriture a pris plus de temps que prévu : les élèves se sont beaucoup interrogés quant à la quantité de détails qu'il fallait inclure dans la production d'écrits ou quant au nombre de lignes demandé, d'autres ont été confrontés à un blocage pour écrire les premiers mots, ne sachant pas « par où commencer ». La lecture de quelques premières phrases d'autres élèves a permis à ces élèves de s'engager dans la tâche. De plus, l'enseignante a insisté sur le fait de raconter les événements dans l'ordre chronologique pour aider ces élèves à amorcer l'écriture. En amont de la séance, la durée consacrée à ce travail d'écriture était estimée à environ 20 minutes, mais 15 minutes supplémentaires ont été nécessaires pour pallier la perte de temps du début de l'activité.

Cette durée au final plutôt importante, a laissé aux élèves le temps d'écrire des productions plutôt longues, complètes, et détaillées. Certaines comportent plus d'éléments que d'autres mais dans toutes les productions, au moins un déplacement d'un personnage a été retranscrit.

Nom de l'élève	Nombre de verbes de déplacement différents utilisés	Verbes de déplacement utilisés
Manon	12	Explorer, transporter, s'attouper, descendre, s'approcher, reculer (2), venir, courir (2), s'échapper (2), arriver (5), encercler, nager
Quentin	1	Amener
Najwa	7	Aller, arriver, reculer, échapper, s'échapper, sauter, nager

Sandro	8	Emporter, aller, arriver (2), amener, s'échapper, sauter, pourchasser, courir
Camille	5	Amener, sauter, sortir, s'enfuir, atterrir
Luna-Marie	2	Emporter, arriver
Vanessa	3	S'approcher, emporter, arriver
Timothy	9	Marcher, emporter, arriver, aller, s'échapper, surgir, passer, courir, encercler
Jules	8	Partir, transporter, arriver (4), aller, s'enfuir, foncer, sauter, courir,
Salomé	7	Amener, apporter, amener, aller, sauter, nager, se réfugier
Marwa	7	Marcher, aller (3), sortir, venir (4), courir (2), arriver, transporter
Yasmina	5	Entrer, apporter (2), s'échapper, courir, sauter
Aïnoa	1	Amener
Hugo	10	Transporter (2), arriver, s'écarter, aller, s'échapper, poursuivre, cerner, sauter, tomber, nager
Raphaël	7	Transporter, s'échapper, s'enfuir, encercler, sauter, nager, cerner
Elina	14	Partir, arriver (2), soulever, se diriger vers, s'écarter, se regrouper, apporter, venir, poursuivre, tomber, nager, rejoindre, s'échapper, courir
Lorenzo	4	Amener (2), s'enfuir, se réunir, sauter
Achille	3	Ramener, sortir, sauter
Cédric	2	Partir (2), aller, courir, passer
Alix	7	Sortir, guider, courir (2), sauter, nager, traverser, arriver
Chahine	3	Amener, courir, sauter

Maxime	9	Amener (2), arriver (4), partir, revenir, ramener, évacuer, sortir, sauter, courir
Wacef	5	Marcher, voyager, s'enfuir (2), nager, sauter,
Medhi	5	S'échapper, poursuivre, sauter, passer, courir

Tableau 1 : Verbes de déplacement proposés par les élèves en séance 1

Le constat qui peut être fait à la suite de cette première tâche d'écriture est que de nombreux verbes de déplacement ont été utilisés par les élèves. Cependant, des écarts notables entre les productions des élèves peuvent être soulignés. Le nombre de verbes de déplacement utilisés varie entre 1 et 14. Alors que la majorité des élèves ont utilisé de nombreuses répétitions, très peu ont été ceux qui ont employé une seule fois chaque verbe de déplacement. De plus, bien que tous les élèves se soient engagés dans la tâche, les quantités d'écriture varient entre quelques lignes et une page entière. La consigne de « raconter » peut être à l'origine de ces écarts entre les quantités d'écriture. En effet, alors que certains élèves se contentent d'un résumé bref, d'autres décrivent les moindres détails et donc les moindres déplacements. Le nombre de verbes de déplacement utilisé traduit donc en grande partie le degré de précision.

Yasmina a, par exemple utilisé seulement deux verbes pour retranscrire un déplacement « la moitié des personnes **se sont échappées**, après les personnages sont en colère contre l'homme, après l'homme **saute** dans l'eau » alors que Timothy en a utilisé six pour raconter le même passage : « Tout le monde **s'enfuit** et l'explorateur **pass**e par la porte de derrière. Puis tout le monde lui **court** après. Il **arrive** sur un pont et les gens l'**encerclent** puis il décide de **sauter** »

Même si certains élèves ont employé des verbes de déplacement moins communément utilisés (évacuer, guider, encercler, surgir, s'attrouper, cerner), des verbes identiques ont été utilisés et se retrouvent dans presque toutes les productions. Le tableau suivant recense les verbes de déplacement les plus utilisés par les élèves.

Verbe de déplacement	Nombre de fois où le verbe a été utilisé dans les productions	Nombre d'élèves qui ont utilisé ce verbe
Arriver	20	12
Courir	16	12
Sauter	15	15
Aller	11	9
Amener	11	8
S'échapper	10	9

Tableau 2 : Classement des verbes de déplacement utilisés en séance 1

Le verbe « arriver » est le verbe qui a été le plus relevé dans l'ensemble des productions des élèves. Cependant, le verbe qui a été le plus commun à toutes les productions est le verbe « sauter » utilisé par 15 élèves sur les 24 présents. Le verbe « sauter » a été utilisé au total 15 fois et par 15 élèves différents ce qui signifie que dans chacune de ces 15 productions, il n'est présent qu'une fois. Le verbe « sauter » a donc été utilisé pour décrire un déplacement très spécifique. En effet, il n'est utilisé que pour décrire le déplacement vertical et de haut en bas de l'explorateur : du pont à l'eau. Au contraire, le verbe « arriver » a été recensé 20 fois et dans 12 productions différentes. De ce fait, quelques élèves l'ont utilisé au moins deux fois ce qui signifie qu'il s'agit pour eux d'un verbe qui peut retranscrire plusieurs déplacements. En effet, ce verbe intervient à différentes étapes du parcours de Micro-Loup.

- « Les habitants arrivent en courant derrière lui »
- « Ils arrivent en Amérique »,
- « Il arriva vers un port » / « Il arrive sur une île »

Pour répondre à nos premières interrogations, les verbes *arriver* et *courir* sont les verbes les plus utilisés par les élèves. Seuls sont ceux qui ont employé une fois chacun des verbes

utilisés, ce qui démontre leur difficulté à trouver « le verbe juste » pour chaque déplacement.

Analyse de la deuxième séance

Lors de la première séance, il n'a pas été précisé qu'un travail serait mené sur les verbes de déplacement. Pourtant, cela devient explicite dans la deuxième séance. En effet, lors d'une phase de recherche, les élèves ont pour consigne de lister, par groupes de 2 ou 3, tous les verbes de déplacement qu'ils connaissent et d'inclure chaque verbe dans une phrase.

Les élèves n'ont dans un premier temps pas compris ce qu'était un verbe de déplacement. Il a donc fallu construire ensemble une définition et se mettre d'accord sur un moyen de déterminer si un verbe était un verbe de déplacement. Il a donc été convenu qu'un verbe de déplacement est un verbe qui transcrit le passage d'un point A à un point B dans l'espace ».

Les propositions des différents groupes sont regroupées dans le tableau suivant, les erreurs orthographiques ont été corrigées puisqu'il ne s'agit pas de ce qui est évalué ici.

Membres du groupe	Verbes recensés	Construction et emploi	Verbes proposés par ces élèves en séance 1 mais non réutilisés
Chahine Achille Noémie	- Arriver - Marcher - Partir - Se déplacer - Courir - Rentrer - Rouler	J'arrive à la maison Je marche dans la prairie Je pars à New-York Je me déplace pour aller au magasin Je cours pendant la récréation Je rentre à la maison Je roule à vélo	Amener, sauter, ramener, sortir

	<ul style="list-style-type: none"> - Conduire - Aller - Sprinter - Voler - Flotter - Nager - Piloter - Se balader - Se promener 	<p>Je conduis ma voiture</p> <p>Je vais au parc</p> <p>Je sprinte au sport</p> <p>Mon drone vole</p> <p>Mon canard en plastique flotte</p> <p>Je nage dans la piscine</p> <p>Je pilote ma Lamborghini</p> <p>Je me balade dans le parc</p> <p>Je me promène dans la maison</p>	
<p>Elina</p> <p>Hugo</p> <p>Timothy</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Courir - Marcher - Arriver - Partir - Venir - Aller - Sprinter - Trotter - Reculer - Rouler - Voler - Gambader - Nager - Voguer - Naviguer 	<p>Il court pour ne pas être en retard</p> <p>Je marche dans la rue</p> <p>J'arrive à l'école</p> <p>Je pars de chez moi</p> <p>Je viens du football</p> <p>Nous irons au cinéma</p> <p>Vous sprintez pour gagner</p> <p>Je trotte comme un cheval</p> <p>Elles reculent parce qu'elles ont peur</p> <p>Je roule dans ma voiture</p> <p>Tu voles en avion</p> <p>On gambade dans le champ</p> <p>Ils nagent en compagnie de requins</p> <p>Nous vogueons à bord du bateau</p> <p>On navigue sur l'eau</p>	<p>Soulever, se diriger vers, s'écarter, se regrouper, apporter, surgir, poursuivre, tomber, rejoindre, sauter, s'échapper, transporter, emporter, passer, encercler, tomber poursuivre, cerner</p>
<p>Maxime</p> <p>Jules</p> <p>Alix</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aller - Venir - Partir - Se déplacer - Marcher 	<p>Elle va à l'école</p> <p>On vient à pied au restaurant</p> <p>Il part pour l'Amérique en avion</p> <p>Je me déplace en voiture</p> <p>Elle marche dans le pré</p>	<p>Sortir, guider, sauter, nager, traverser, amener arriver, revenir, ramener, évacuer,</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Conduire - Voler - Courir - Se promener - Bouger - Naviguer - Se téléporter 	<p>Tu conduis ta voiture</p> <p>Il vole dans Paris</p> <p>On court pour rattraper notre lapin</p> <p>Je promène le chien</p> <p>Elle bouge le meuble de sa chambre</p> <p>Tu navigues sur un bateau</p> <p>Elle se téléporte en Angleterre</p>	<p>transporter,</p> <p>s'enfuir, foncer</p>
<p>Manon</p> <p>Luna-</p> <p>Marie</p> <p>Wacef</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partir - Grimper - Monter - Courir - Sauter - Marcher - Reculer - Pivoter - Arriver - Venir - Trotter - Avancer - Accélérer - Ralentir - Tourner - Aller - Ramper - Rouler - Descendre 	<p>Je pars au centre équestre</p> <p>Tu grimpes à l'accrobranche</p> <p>Il monte l'escalier</p> <p>Nous courrons après Vanessa</p> <p>Vous sautez à pieds joints</p> <p>Ils marchent dans la montagne</p> <p>Je recule ma voiture</p> <p>Tu pivotes avec ton vélo</p> <p>Il arrive à la gare</p> <p>Nous venons chez vous</p> <p>Vous trottinez sur le trottoir</p> <p>Elles avancent lentement</p> <p>J'accélère beaucoup</p> <p>Tu ralentis à cause du bus</p> <p>Il tourne autour du pot</p> <p>Nous allons à la piscine</p>	<p>Emporter,</p> <p>voyager,</p> <p>s'enfuir,</p> <p>explorer,</p> <p>transporter,</p> <p>nager,</p> <p>s'attrouper,</p> <p>reculer,</p> <p>s'approcher,</p> <p>s'échapper,</p> <p>encercler,</p>
<p>Salomé</p> <p>Raphaël</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marcher - Partir - Aller - Arriver - Courir 	<p>Je marche longuement</p> <p>Je pars du cinéma</p> <p>Tu vas dans ta chambre</p> <p>Tu arrives à l'école</p> <p>Il court sur le chemin</p>	<p>Reculer, sauter,</p> <p>apporter,</p> <p>amener, se</p> <p>réfugier,</p> <p>transporter,</p>

Najwa	<ul style="list-style-type: none"> - Avancer - Escalader - Sauter - Grimper - Bouger - Se déplacer - Voler - Monter - Galoper - Ramper 	<p>Il avance sur la route</p> <p>Nous escaladons le mur</p> <p>Nous sautons sur le trampoline</p> <p>Vous grimpez dans l'arbre</p> <p>Vous bougez sur votre chaise</p> <p>Ils se déplacent en voiture</p> <p>L'oiseau vole</p> <p>Il monte sur une échelle</p> <p>Le cheval galope</p> <p>Je rampe sur l'herbe</p>	<p>s'échapper,</p> <p>s'enfuir,</p> <p>encercler, nager,</p> <p>cerner</p>
Camille Sandro Yasmina Lorenzo	<ul style="list-style-type: none"> - Partir - Aller - Marcher - Arriver - Sortir - Sauter - Voler - Voyager - Se téléporter - Avancer 	<p>Je pars en voyage</p> <p>Je vais chez ma cousine</p> <p>Tu marches dans la rue</p> <p>Ils arrivent dans le champ</p> <p>Tu sors du cinéma</p> <p>Il saute du plongeur</p> <p>Tu voles haut</p> <p>Il voyage en Amérique</p> <p>Je me téléporte loin</p> <p>Tu avances lentement</p>	<p>Amener,</p> <p>s'enfuir, atterrir,</p> <p>emporter,</p> <p>amener, entrer,</p> <p>s'échapper,</p> <p>courir,</p> <p>pourchasser,</p> <p>apporter, se réunir,</p> <p>s'échapper</p>
Quentin Ainoa Cédric	<ul style="list-style-type: none"> - Aller - Sortir - Partir - Avancer - Se balader - Marcher - Courir - Rentrer - Conduire - Descendre - Ramper 	<p>J'allais à l'école primaire</p> <p>Je sors de chez moi</p> <p>Tu pars de la classe</p> <p>Il avance tout droit</p> <p>Nous nous baladons dans le parc</p> <p>Tu marches vite</p> <p>Il court sur le stade</p> <p>Elle rentre dans la maison</p> <p>Tu conduis vite</p>	<p>Passer, amener</p>

	- Voler - Sauter		
Vanessa	- Courir	Je cours après mon meilleur ami	S'échapper,
Marwa	- Marcher	Tu marches avec elle	poursuivre,
Medhi	- Rouler	Il roule à vélo avec son ami	sauter, passer,
	- Trotter	Nous trottons pour le cross	emporter,
	- S'arrêter	Vous vous arrêtez devant la poste	arriver, aller,
	- Reculer	Ils reculent pour éviter de tomber	sortir, venir,
	- S'approcher	Elles s'approchent d'un chien	transporter

Tableau 3 : Phrases incluant les verbes de déplacement proposés par les élèves en séance 2

Lors de cette séance, de nouveaux verbes de déplacement sont introduits et au contraire, des verbes qui avaient été utilisés dans la première séance n'ont pas été remobilisés. Le fait d'avoir explicité aux élèves qu'ils allaient travailler sur les verbes de déplacement a amené à des résultats différents. Il est possible que certains élèves aient utilisé des verbes de déplacement en séance 1 sans vraiment les considérer comme tels.

Les six verbes les plus utilisés par les élèves sont les suivants et sont comparés avec les six verbes de déplacement les plus mobilisés par les élèves lors de la production écrite en séance 1.

Verbe de déplacement	Nombre de groupes qui ont utilisé ce verbe (sur 8)	Position de ce verbe dans le premier classement en séance 1
Aller	7	4
Partir	7	Non classé en séance 1
Courir	7	2
Arriver	5	1
Sauter	4	3

Venir	3	Non classé en séance 1
-------	---	------------------------

Tableau 4 : Classement des verbes de déplacement utilisés par mes élèves en séance 2

Le verbe « arriver » qui était en première position lorsqu’il s’agissait de transcrire des déplacements de personnages lors de la première séance laisse sa première place aux verbes « aller » et « partir » qui, dans ce nouvel exercice sont utilisés par la quasi-totalité des groupes (sept groupes sur les huit). Outre « partir » qui est un verbe à polarité finale, la majorité des verbes mobilisés par les élèves sont des verbes à polarité médiane.

Dans une dernière phase de mise en commun de la séance, les verbes proposés par les élèves sont notés sur une affiche qui est accrochée au tableau pour rester à la vue des élèves et pour qu’ils puissent s’en servir dans toutes les disciplines.

Analyse de la classification des élèves en cinquième séance

Lors de cette séance, il est expliqué aux élèves qu’ils sont parvenus à former une liste très importante de verbes de déplacement et qu’il va falloir les organiser pour mieux les mémoriser et les remobiliser dans une perspective de production d’écrits. Il est précisé aux élèves que durant cette séance, ils vont élaborer des classements. En effet, les élèves ont pour tâche de classer les 37 verbes dont la fréquence est la plus importante par rapport au verbe de déplacement *aller*, sélectionnés par le logiciel PROX. Cette liste propose essentiellement des verbes de manière de déplacement. Ce sont, pour la plupart, des verbes liés à un outil tels que ramer, naviguer ; des verbes liés à une vitesse de déplacement comme par exemple, courir, se précipiter ou marcher ; ou encore des verbes liés à une trajectoire ascendante ou descendante tels que s’élancer, sauter.

Pour ce travail de classification, les élèves sont répartis en 5 groupes. Ce dispositif se justifie par le besoin de créer un conflit cognitif pour favoriser les interactions et pour confronter les différents points de vue des élèves. Lors de ce travail de groupe, plusieurs compétences, qu’elles soient directement liées au vocabulaire ou transversales, sont mises en œuvre par les élèves :

- Les élèves cherchent dans le dictionnaire les verbes qui leur posent des problèmes de compréhension.

- Les élèves sont amenés à argumenter et à développer leur point de vue, parfois en l'illustrant par des exemples.

- Les élèves doivent écouter les autres et prendre en compte leurs propositions.

Lors de cette phase de recherche, chaque groupe est muni d'une affiche de format A3 pour établir la classification et chaque élève a à sa disposition, la liste des verbes à classer. La consigne qui leur est donnée est de se mettre d'accord dans chaque groupe pour proposer une classification des 37 verbes de déplacement. La durée consacrée à cette tâche était initialement de 20 minutes mais elle a dû être prolongée d'environ 10 minutes afin de laisser le temps à chaque groupe de se mettre d'accord et de classer le plus de verbes possibles.

A la suite des 30 minutes de recherche, une phase de mise en commun a lieu. Chaque groupe affiche son classement et le présente à l'ensemble de la classe. Cette phase est nécessaire pour faire le point avec les élèves sur les différentes propositions et pour que chacun prenne connaissance du travail de ses camarades. C'est également l'occasion de discuter avec les élèves des verbes qui ont posé des problèmes de compréhension et de ceux pour lesquels il y a eu unanimité ou au contraire des désaccords.

Durant la mise en commun, le rôle de l'enseignante est fondamental. Elle doit mettre en place un espace d'échanges oraux serein et calme dans lequel les élèves osent prendre la parole et s'écoutent. Lors du passage des groupes, elle invite les élèves concernés à développer davantage lorsqu'ils ne font que lister les verbes de déplacement de chaque colonne. Le rôle de reformulation lui appartient au début puis elle le délègue au fur et à mesure pour que les élèves parviennent à faire des parallèles entre les classements. Enfin, l'enseignante ne propose pas un classement « juste » et n'invalide aucune des classifications proposées.

Les classifications proposées par les élèves lors de la mise en commun sont illustrées par les tableaux suivants :

Le groupe 1 propose la classification suivante :

Groupe 1			
<i>Déplacement dans plusieurs espaces</i>	<i>Sur la terre (uniquement)</i>	<i>Sur l'eau/dans l'eau (uniquement)</i>	<i>Dans les airs (uniquement)</i>

S'élaner	Rouler	Naviguer	Voler
Aller	Trébucher	Nager	
S'enfuir	Marcher	Ramer	
Atteindre	Courir		
Arriver	Parcourir		
Distancer	Galoper		
Devancer	Errer		
S'échapper	Escalader		
Glisser	Flâner		
Franchir	Grimper		
Poursuivre	Ramper		
Se précipiter	Rôder		
Quitter	Traîner		
Se rapprocher			
Revenir			
Venir			
Sauter			
Sautiller			
Suivre			
Traverser			

Tableau 5 : Classement proposé par un groupe d'élèves en séance 5

Le critère choisit par les élèves lors de leur classement est le milieu dans lequel a lieu le déplacement. Ils ont déterminé trois espaces dans lesquels ces 37 verbes pouvaient s'inscrire : sur la terre, dans l'eau ou dans les airs. Ils se sont rendus compte que certains verbes étaient exclusifs à un seul de ces milieux (voler, naviguer, nager, ramer, marcher...) mais que d'autres pouvaient déborder sur deux voire sur les trois espaces. D'après leur proposition, ils ont considéré que la majorité des verbes de déplacement qui étaient proposés ne se limitait pas à un milieu précis mais à plusieurs à la fois. Le premier groupe a classé l'ensemble des verbes de déplacement proposés.

Ci-dessous, la classification proposée par le deuxième groupe :

Groupe 2				
<i>Déplacements sur la terre</i>	<i>Déplacements dans les airs</i>	<i>Déplacements dans l'eau</i>	<i>Déplacement avec un contact physique avec la terre</i>	<i>Déplacements ascendants</i>

Aller	Sauter	Naviguer	Ramper	Grimper
Atteindre	S'élancer	Ramer	Traîner	Escalader
Courir	Sautiller	Nager	Trébucher	
Devancer	Voler	Glisser		
Errer				
S'enfuir				
Flâner				
Marcher				
Parcourir				
Se précipiter				
Quitter				
Se rapprocher				
Rôder				
Arriver				
Distancer				
Traverser				
Poursuivre				
S'échapper				
Revenir				
Venir				
Suivre				

Tableau 6 : Classement proposé par un groupe d'élèves en séance 5

Nous retrouvons certaines catégories proposées par le groupe 1 en ce qui concerne les milieux dans lesquels ont lieu les déplacements : sur la terre, dans l'eau et dans les airs. Le deuxième groupe n'a pourtant pas proposé une colonne avec un déplacement sur plusieurs espaces. Alors que le premier groupe avait une majorité de verbes dans cette colonne, le groupe 2 a placé la majorité des verbes dans la colonne des déplacements sur la terre. Ils ont ajouté une classe « les déplacements en contact physique avec la terre » qui n'était pas présente dans le premier groupe et qui traduit un déplacement lors duquel « plus que les pieds de l'individu sont en contact avec le sol ». Enfin, un nouveau critère entre en jeu lors de cette classification qui est la trajectoire du mouvement. Le deuxième groupe n'a pas classé les verbes *franchir*, *rouler* et *galoper*.

Le groupe 3 propose la classification suivante :

Groupe 3		
<i>Marcher depuis un point de départ</i>	<i>Déplacement avec vitesse</i>	<i>Aller vers quelque chose</i>
Aller	Courir	Poursuivre
Courir	Se précipiter	Se rapprocher
Marcher	Rouler	Suivre
Nager		
Parcourir		
Voler		
Rouler		

Tableau 7 : Classement proposé par un groupe d'élève en séance 5

Le groupe 3 n'a classé que très peu de verbes par rapport aux autres groupes. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ne sont pas parvenus à se mettre d'accord et qu'ils ont décidé de ne considérer que les verbes pour lesquels ils se sont entendus. Leur proposition est très différente des deux précédentes puisque l'on ne trouve aucune classe identique. Deux nouveaux critères apparaissent : la polarité, avec les colonnes « marcher depuis un point de départ » et « aller vers quelque chose » et la vitesse.

Le quatrième groupe propose le classement suivant :

Groupe 4							
<i>Aller vers un but</i>	<i>Vitesse</i>	<i>Activités sportives</i>	<i>Partir d'un lieu</i>	<i>Déplacements longs</i>	<i>Déplacements lents</i>	<i>Activités du quotidien</i>	<i>Revenir</i>
Atteindre	Courir	Escalader	S'échapper	Parcourir	Errer	Trébucher	Revenir
Arriver	Devancer	Ramer	S'enfuir	Suivre	Flâner	Marcher	
Franchir	Se	Voler	Quitter	Poursuivre	Rôder	Sauter	
Se rapprocher	précipiter	Nager			Ramper	Sautiller	
Aller	S'élancer	Naviguer			Traîner	Traverser	
Venir	Distancer					Rouler	

Tableau 8 : Classement proposé par un groupe d'élèves en séance 5

Dans cette quatrième proposition, les classes sont plus nombreuses et sont davantage équilibrées. Malgré ce grand nombre de colonne, les élèves ne sont pas parvenus à classer les verbes *grimper*, *glisser* et *galoper*.

Groupe 5						
Déplacements dans les airs	Vers un but	Vitesse	Déplacements pour fuir	Déplacements dans l'eau	S'aventurer dans un lieu	Dépasser
Escalader Grimper Voler Sauter Sautiller	Arriver Atteindre Se rapprocher Franchir	Se galoper Se précipiter S'élaner	S'enfuir Quitter S'échapper	Nager Ramer Naviguer	Traverser Parcourir Courir	Distancer Devancer
Suivre quelqu'un	Avancer	Déplacements lents	Aller/retour	Mouvements gymnastique	Chuter	
Poursuivre Suivre	Rôder Flâner Errer Marcher	Aller Traverser	Revenir Venir	Rouler Ramper	Glisser Trébucher	

Tableau 9 : Classement proposé par un groupe d'élèves en séance 5

Au début de la séance, l'enseignante n'a donné aucune précision sur le nombre de classe que les élèves pouvaient proposer. Le groupe 5 a proposé 13 classes différentes et a pu intégrer l'ensemble des 37 verbes. Leur classification prend en compte les milieux, la vitesse ou encore le sens du déplacement.

Les classifications proposées par les différents groupes mettent en évidence une hétérogénéité importante. Ces écarts s'expliquent en partie par le fait que seuls les groupes 1 et 5 ont proposé un classement qui intègre l'ensemble des 37 verbes et que les autres ne les ont pas tous classés. De plus, les critères de classement déterminés par les élèves sont très différents et plus ou moins nombreux.

Analyse de classification des élèves en sixième séance

En vue d'afin d'aboutir à un critère plus calibré qu'en cinquième séance, une autre activité de classification a été proposée aux élèves avec une liste plus restreinte qui regroupe seulement 17 verbes de déplacement. Cette deuxième classification a eu lieu une semaine après la séance 5. Les verbes de déplacement de cette liste sont des verbes de polarité et pourraient être classés en deux catégories.

<u>Verbes à polarité initiale : partir de quelque part</u>	<u>Verbes à polarité finale : aller quelque part</u>
S'en aller	Aller à
S'échapper	Aboutir
S'enfuir	Accéder
Partir	Arriver
Sortir	Atteindre
Fuir	Entrer
Quitter	Parvenir
	Pénétrer
	Se rendre
	Venir

Tableau 10 : Classement qui pourrait être proposé à l'issue de la séance 6

L'objectif de cet exercice n'est pas que les élèves aboutissent précisément à ce classement mais qu'ils s'interrogent et qu'ils discutent le sens de chaque verbe et qu'ils déterminent des points communs ou des différences.

La mise en commun de cette séance a été retranscrite (annexe 7). Les analyses de chaque classification sont accompagnés des numéros de tours de paroles inscrits entre crochets.

Le premier groupe [1] à [44] a élaboré cette classification :

Partir	Arriver quelque part
---------------	-----------------------------

Aller (à)	Se rendre
S'en aller	Atteindre
S'échapper	Parvenir
S'enfuir	Arriver
Partir (de ou du)	Accéder
Sortir	Aboutir
Fuir	Entrer
Quitter	Pénétrer
	Venir

Tableau 11 : Classement proposé par un groupe d'élèves en séance 6

Les verbes sont classés en fonction de leur polarité. L'ensemble des verbes de déplacement ont été intégrés dans la classification. Les élèves de ce groupe justifiait leur classification avec des exemples [3], [5], [9], [11], [13], [16], [21], [29], [32], [35], [37], [40], [41]. Les élèves ont éprouvé des difficultés à expliquer le sens du verbe sans donner une phrase d'exemple. Ces élèves sont parvenus à construire des relations entre les verbes. Ils utilisent à plusieurs reprises la synonymie pour justifier l'appartenance de deux verbes au même groupe : [11], [12], [20], [23], [35]. Seul le verbe « aller à » n'est pas correctement placé. Ce groupe a précisé sur son affiche qu'ils ont placé *partir* dans les verbes de polarité initiale seulement s'il était précédé des prépositions *de* ou *du*.

Le deuxième groupe [45] à [74] propose cette classification :

Aller à une destination	Partir de quelque part
Aller (à)	S'en aller
Aboutir	S'échapper
Accéder	S'enfuir
Se rendre	Partir
Parvenir	Sortir
Atteindre	Fuir
Arriver	Quitter

Entrer	
Pénétrer	

Tableau 12 : Classement proposé par un groupe d'élèves en séance 6

Les élèves du groupe 2 ont élaboré un classement dans lequel ils prennent en compte le point de départ et d'arrivée du déplacement. Ils ont donc classés les verbes en fonction de leur polarité. Les élèves de ce groupe ont également mis les verbes en relations synonymiques les uns avec les autres [50], [56]. Seul le verbe *venir* n'est pas intégré dans le tableau et il y a eu une discussion sur le placement de ce verbe de [62] à [75] pour mettre en avant que selon la construction du verbe *venir* il pouvait être classé dans les deux catégories. En ce qui concerne le reste du classement, les verbes sont correctement placés.

Le groupe 3 a réparti les verbes de cette manière, de [76] à [98] :

Se rendre dans un lieu	Partir d'un lieu	Fuir un lieu	Atteindre un but	Entrer dans un lieu
Aller Se rendre Venir	S'en aller Partir Sortir Quitter	S'échapper S'enfuir Fuir	Aboutir Parvenir Atteindre Arriver	Pénétrer Entrer Accéder

Tableau 13 : Classement proposé par un groupe d'élèves en séance 6

Nous retrouvons dans cette classification les critères de polarité initiale et finale. « Partir d'un lieu » et « Fuir un lieu » regroupent les 7 verbes de polarité initiale qui étaient donnés. Ce groupe a choisi de les séparer pour mettre en avant comme l'a fait le groupe 5, des nuances telles que la vitesse du déplacement ou ce qui en est la cause. Il semble que la classe « atteindre un but » ne soit pas en lien avec le déplacement mais concerne plutôt la capacité à réussir une tâche. Les élèves ont probablement considéré le verbe *arriver* dans le sens de « arriver à faire quelque chose » et non pas « arriver quelque part ». Il en va de même pour les verbes *aboutir* et *parvenir* que les élèves ont pu classer en considérant le sens de « aboutir à quelque chose » ou encore « parvenir à ses fins ». Ce groupe d'élève a lui aussi établi des relations de sens entre les verbes à classer [82]. Ils ont considéré que *fuir*, *s'enfuir* et *s'échapper* sont de « la même famille que *partir* ».

Le groupe 4 [99] à [117] a classé les verbes de la manière suivante :

Partir d'un lieu	Atteindre un lieu
S'en aller	Aboutir
S'échapper	Arriver
S'enfuir	Parvenir
Partir	Atteindre
Fuir	Venir
Sortir	Accéder
Quitter	Entrer
	Se rendre

Tableau 14 : Classement proposé par un groupe d'élèves en séance 6

Bien qu'ils aient donné une autre dénomination pour chaque colonne, les élèves du quatrième groupe ont également classés les verbes proposés en fonction du critère de la polarité. Ils les ont correctement analysés et placés mais n'ont pas su classer les verbes *aller* et *s'en aller*.

Voici la classification du cinquième groupe, de [119] à [150] :

Faire un trajet	Quitter un point	Arriver avec du mal	Se presser de sortir d'un lieu	Entrer dans un lieu
Aller (à) Partir Se rendre Venir	Quitter Sortir S'en aller	Parvenir Atteindre Aboutir Arriver	Fuir S'enfuir S'échapper	Entrer Pénétrer

Tableau 15 : Classement proposé par un groupe d'élèves en séance 6

Les élèves proposent la classe « faire un trajet ». Cependant, tous les verbes de déplacement peuvent, par définition rentrer dans cette colonne. Malgré cela, ils ont perçu la notion de polarité puisqu'ils regroupent les verbes à polarité initiale dans deux colonnes « quitter un point » et « se presser de sortir d'un lieu », la différence mise en avant est la vitesse du déplacement ou sa cause. De même ils classent les verbes à polarité finale dans deux colonnes : « arriver avec du mal » et « entrer dans un lieu », la nuance est la difficulté du déplacement. Ce groupe n'a pas classé le verbe *accéder*.

Le sixième groupe [151] à [171] a réparti les verbes de la manière suivante :

Partir	Aller	Accéder
S'en aller	Aller (à)	Accéder
S'échapper	Aboutir	Entrer
S'enfuir	Arriver	Pénétrer
Partir	Se rendre	Parvenir
Sortir	Venir	
Fuir	Atteindre	
Quitter		

Tableau 16 : Classement proposé par un groupe d'élèves en séance 6

L'ensemble des 17 verbes a été classé par le troisième groupe. Le critère de polarité est à nouveau présent dans cette classification. Les verbes de polarité initiale sont tous correctement placés même si la dénomination aurait pu être plus précise : partir de quelque part. Les élèves ont divisé les verbes de polarité finale en deux colonnes. La classe « aller » aurait pu être précisée : aller quelque part. La colonne « accéder » apporte une nuance supplémentaire. Les élèves ont voulu transcrire l'idée d'entrer dans un espace.

Au terme de cette seconde activité de classification, les élèves aboutissent à des propositions plus calibrées et unanimes. Même si des nuances de sens ont été relevées, l'ensemble des groupes ont abouti à deux grandes classes : les verbes à polarité initiale (partir de quelque part/quitter un lieu) et les verbes à polarité finale (aller/arriver quelque part).

Analyse des écarts entre les productions écrites en séance 4 et en séance 7

L'objectif général de la séquence d'enseignement est d'enrichir les productions écrites des élèves, d'une part en améliorant la fréquence des verbes de déplacement et d'autre part d'amener les élèves à utiliser le verbe le plus approprié dans un contexte précis. Ainsi, le travail qui a été mené dans cette classe permet d'évaluer l'efficacité de l'activité de classification comme dispositif d'apprentissage dans le cadre d'une séquence d'enseignement en vocabulaire.

Deux activités de classification de verbes de déplacement ont eu lieu en séances 5 et 6. De même, deux exercices de productions écrites en ont été proposés aux élèves : le premier lors de la séance 4, constitue la situation d'écriture de référence et le second est donné aux élèves lors de la séance 7. Durant ces deux activités d'écriture, seul le dispositif de travail change. En effet, les consignes sont identiques et les élèves doivent écrire un nouvel épisode du *Roi des Trois Orient*. Lors du deuxième exercice de classification, les élèves n'ont pas à disposition la liste des verbes de déplacement.

Il s'agira ici de comparer les productions écrites des élèves lors de ces deux séances qui interviennent respectivement avant et après les deux séances de classifications afin de noter une progression dans les productions des élèves. Il est précisé que le degré de narrativité n'est pas évalué. A la suite de cette comparaison et des conclusions qui en seront tirées, seront proposés des remédiations envisageables pour rendre le dispositif plus efficace.

L'ensemble des productions des élèves ne pouvant pas être analysé, nous nous concentrerons dans la suite de cette étude sur 6 élèves (Annexes 6 à 11) : Quentin, Luna-Marie, Hugo, Medhi, Sandro et Yasmina. Afin que les données recueillies reflètent les travaux de la classe, trois catégories d'élèves ont été sélectionnées. Quentin et Luna-Marie ont d'excellents résultats dans l'ensemble des disciplines. Ils peuvent être considérés comme de « très bons élèves » tandis que Sandro et Yasmina ont davantage de difficultés. Medhi et Hugo sont des élèves qui ont des résultats satisfaisants dans l'ensemble.

Luna-Marie a utilisé beaucoup plus de verbes de déplacement que Quentin lors de la production écrite en séance 4. En effet, elle a employé 10 verbes de déplacement différents pour 12 occurrences (annexe 7) alors que Quentin n'en avait employés que deux différents (Annexe 6). Ces données révèlent d'une part que Luna-Marie connaît une variété importante de verbes de déplacement et d'autre part qu'elle les mobilise de manière plus spontanée dès lors qu'il s'agit de retranscrire des changements de lieu de personnages. Dans la seconde production écrite en séance 8, les deux élèves ont utilisé plus de verbes de déplacement que lors de la première. Bien que le nombre de verbes de

déplacement employés par Luna-Marie en séance 8 soit proche de celui en séance 4, la production de Quentin présente des écarts plus notables. Dans sa deuxième production, Quentin utilise 10 verbes de déplacement pour 10 occurrences. Ainsi, tous les verbes de déplacement employés sont utilisés une seule fois. Il utilise des verbes précis tels que : *errer*, *grimper*, *approcher* en plus de verbes plus généraux *arriver*, *aller*, *courir* qu'il choisit soigneusement en fonction du contexte. De plus, dans la production de Quentin en séance 8, la longueur du texte est beaucoup plus importante, ce qui signifie qu'il est parvenu à enrichir l'espace dans lequel évoluent ses personnages. Au final, Luna-Marie utilise plus de verbes de déplacement que Quentin en séance 8, cependant, le contexte dans lesquels elle emploie ces verbes est moins précis. En effet, dans sa production finale, elle propose de nouveaux verbes de déplacement mais elle les liste ce qui ne témoigne pas d'une réelle compréhension : « La Grande Ambassade se mit à ramper, à marcher, à courir, à sauter, à parcourir, à trotter, à traîner, à gambader ». Le verbe *parcourir* par exemple est un verbe transitif et Luna-Marie l'utilise sans complément. Ces résultats font preuve d'une acquisition partielle d'un nouveau vocabulaire : elle a voulu en employer un maximum sans pour autant maîtriser leur construction.

Hugo a utilisé 4 verbes de déplacement différents en séance 4 et 6 en séance 8. La quantité de verbes de déplacement employés est donc plus importante mais les écarts sont moins évidents que dans les productions de Medhi qui emploie respectivement 1 et 13 verbes de déplacement différents en séance 4 et en séance 8. Cependant, alors que les verbes généraux *arriver*, *aller* et *traverser* figurent dans la première production, Hugo utilise des verbes plus précis dans son deuxième écrit tels que *accélérer*, *grimper*, *errer* ou encore *nager*. Ainsi, les progrès d'Hugo entre les deux productions ne se notent pas tant par l'augmentation du nombre de verbes de déplacement différents utilisés mais plutôt dans le choix des verbes qu'il opère selon le contexte. Les écarts entre les deux écrits de Medhi sont plus évidents. Il emploie beaucoup plus de verbes de déplacement dans l'écrit en séance 8 et est parvenu à développer l'espace dans son récit et à mettre en évidence les difficultés rencontrées par les personnages dans leur déplacement puisque la longueur du texte est plus importante et que les verbes choisis indiquent la manière du déplacement : *ramper*, *marcher* ou *courir*.

Yasmina utilise autant de verbes de déplacement différents dans ses deux productions écrites. Bien qu'elle emploie d'autres verbes dans son deuxième écrit, ils

restent très généraux : *entrer, aller, et marcher*. La longueur de sa deuxième production est plus importante mais il y a beaucoup de répétitions. Le verbe *marcher* intervient à trois reprises et aurait pu être remplacé par un verbe de déplacement avec un sens proche. La comparaison des productions écrites n'illustre pas une amélioration dans la fréquence d'utilisation ou dans le choix des verbes de déplacement en fonction du contexte. Sandro a employé respectivement 3 et 5 verbes de déplacement dans ses deux productions. La longueur de son deuxième écrit est doublée. Il emploie des verbes précis en fonction du contexte et du sujet du déplacement. Il utilise notamment le verbe précis *galoper* pour transcrire le déplacement de chevaux.

La séquence menée en anglais sur la localisation et les verbes de déplacement a permis aux élèves de mettre en évidence les différences entre le français et l'anglais. En effet, ils ont remarqué la construction verbale qui est propre aux langues à satellites. Le travail mené en amont sur les prépositions les ont aidé à repérer qu'en anglais, le verbe indique souvent un moyen de déplacement tandis que la préposition donne des informations sur les trajectoires. Dans la chanson « The Bear Hunt » (annexe 13), se retrouvent des constructions verbales telles que : *go over it, go under it, go through it*.

Conclusion :

Le protocole de recherche qui a été mené a permis d'articuler dans une même séquence d'enseignement un travail en lecture, en étude de la langue et en production d'écrits. L'avantage de cette mise en œuvre est qu'elle peut être transposable à d'autres niveaux, en adaptant la complexité du vocabulaire ainsi qu'à d'autres disciplines en modifiant l'ensemble sémantique des verbes. Il est motivant puisqu'il propose une alternance entre observation de la langue et activités de manipulations et place les élèves au cœur de leur apprentissage.

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'efficacité du dispositif de classification sémantique. C'est en comparant des productions écrites en amont et en aval de deux séances de classifications que des conclusions ont pu être tirées. A la suite de ces séances, les élèves sont parvenus à développer l'espace dans leurs écrits narratifs. En effet, la totalité des productions écrites en séance 7 sont plus conséquentes que celles en séance 4. En plus d'être plus longues, la plupart des productions se sont avérées être plus précises et complètes en termes d'expression du déplacement des personnages. Ces précisions se notent par l'utilisation d'une plus grande variété de verbes pour la plupart des élèves (annexe 12) et une baisse des répétitions. On observe notamment que les verbes qui étaient les plus utilisés en début de séquence sont recensés moins de fois en séance 7 et qu'ils sont remplacés par d'autres verbes plus adaptés. Les élèves savent davantage trouver le « mot juste » en séance 7.

L'étude qui a été menée nous permet également de conclure sur les faiblesses de cette séquence. Les difficultés des élèves à expliquer leurs classements ont été mise en avant (annexe 7) et il est difficile pour l'enseignant d'évaluer leur bonne compréhension des classifications.

L'amélioration notable des productions d'élèves à la suite de ce dispositif a été une source de motivation pour l'inclure dans d'autres séquences portant sur les verbes de sentiments ou encore sur les verbes de parole. La modalité de travail en groupe pour établir une classification plaît aux élèves et maintenant qu'ils ont compris l'enjeu de ce travail et ses effets, ils sont davantage motivés.

Bibliographie

AURNAGUE, Michel, *Qu'est-ce qu'un verbe de déplacement ? : Critères spatiaux pour une classification des verbes de déplacement intransitifs du français*. Congrès Mondial de Linguistique Française. 2008. Paris 2008, Institut de Linguistique Française. CMLF2008, p.1906-1917.

BENIGNO, Veronica, GROSSMAN Francis, KRAIF, Olivier. Les collocations fondamentales : une piste pour l'apprentissage lexical. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xx, no. 1, 2015, pp. 81-96. En ligne depuis janvier 2015 et consulté le 24 mars 2018.

BENTOLILA, Alain, Le vocabulaire : pour dire et lire. *Le vocabulaire et son enseignement*. En ligne depuis novembre 2011 et consulté le 17/12/2017. Disponible sur le web : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf

CELLIER, Micheline (dir.). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz, 2008. Guides pour enseigner.

CELLIER, Micheline. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *Le vocabulaire et son enseignement*. En ligne depuis novembre 2011 et consulté le 16/12/2017. Disponible en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

DE LA HAYE, Fanny, LIEURY, Alain. *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris : Dunod, 2009. Les Topos.

GARCIA-DEBANC, Claudine, AURNAGUE, Michel. 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. En ligne depuis 2016 et consulté le 17/12/2017.

GARCIA-DEBANC Claudine, « Grossmann Francis ; Paveau Marie-Anne & Petit Gérard (coord.). Didactique du lexique : langue, cognition, discours », Revue française de pédagogie [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 20 avril 2018. Disponible sur le web : <http://journals.openedition.org/rfp/1216>.

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, 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.

GERMAIN, Bruno, PICOCHÉ Jacqueline. *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ?* Paris : Nathan, 2013. Questions d'enseignants.

JEANDILLOU, Jean François. Andrée Borillo, L'espace et son expression en français. *Linx [en ligne]*, mis en ligne le 22 juin 2012 [consulté le 13.04.2018]. Disponible sur le web : <http://linx.revues.org.802>.

LAUR, Dany. La relation entre le verbe et la préposition dans la sémantique du déplacement. In: *Langages*, 27^e année, n°110, 1993. *La couleur des prépositions*, sous la direction de Claude Vandeloise. pp. 47-67.

LEHMANN, Alise. Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes. *Le vocabulaire et son enseignement*. En ligne depuis novembre 2011 et consulté le 16/12/2017. Disponible sur le web : http://www2.aclyon.fr/etab/ien/loire/roanne-centre/IMG/pdf/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf

LEON, Renée. *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi et comment ?* Paris : Hachette Education, nouvelle édition, 2008, p. 123.

LIEURY, A. *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1991.

LUMBROSO, Olivier. Pour une didactique du pré-rédactionnel. *Genesis*, 2010, n°30 ,p. 177-184.

MASSERON, Caroline. Note critique sur les exercices de grammaire in GARCIA-DEBANC C. (éd) *Les textes de consignes*, 111-112, Décembre 2001, 209-236.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation*. Arrêté du 9-11-2015, Journal Officiel spécial n°11, 24-11-2015, p.26-28.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II. 1 – Lien oral-écrit Lexique et syntaxe*. En ligne depuis avril 2016 et consulté le 19 avril 2018.

NONNON, Elisabeth. La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères*. 2012, n° 46, p. 33-72.

PETROSSIAN, Marina. Verbes de déplacement et effet de subjectivisation. *Nouveaux cahiers de linguistique française*. 2005, n°32, p187-201.

PICOCHÉ, Jacqueline. *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. Le vocabulaire et son enseignement*. En ligne depuis novembre 2011 et consulté le 16/12/2017. Disponible sur le web : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoc he_111202_avec_couv_201144.pdf>.

TALMY, Léonard. *Towards a Cognitive Semantics*. Cambridge : MIT Press, 2000.

Table des matières des annexes

Annexe 1 : Séquence d'enseignement sur les verbes de déplacement	53
Annexe 2 : Tapuscrit de sept premières pages du « Roi des 3 Orientés ».....	55
Annexe 3 : Liste des verbes à classer en séance 5	56
Annexe 4 : Liste des verbes à classer en séance 6.....	56
Annexe 5 : Mise en commun des classifications en séance 7	57
Annexe 6 : Productions écrites de Quentin en séances 4 et 7.....	63
Annexe 7 : Productions écrites de Luna-Marie en séances 4 et 7	64
Annexe 8 : Productions écrites de Hugo en séances 4 et 7.....	65
Annexe 9 : Production écrite de Medhi en séances 4 et 7	66
Annexe 10 : Production écrite de Yasmina en séances 4 et 8	66
Annexe 11 : Productions écrites de Sandro en séances 4 et 7	67
Annexe 12 : Diagramme en secteurs « comparaison de la variété des verbes de déplacement utilisés par les élèves entre les séances 4 et 7 ».....	67
Annexe 13 : Séquence d'enseignement sur la localisation et sur la construction des verbes de déplacement en anglais.....	68

Annexe 1 : Séquence d'enseignement sur les verbes de déplacement

<u>Séances</u>	<u>Compétences travaillées/Obj. d'app</u>	<u>Déroulement</u>	<u>Durée</u>	<u>Modalité</u>	<u>Matériel</u>
1	C : Etre capable de rédiger un texte en retranscrivant des déplacements de personnage	<p>Temps 1 : Visionnage une fois du film d'animation</p> <p>Temps 2 : <u>Consigne :</u> « <i>Nous allons regarder à nouveau le film et après, vous allez raconter par écrit, ce qui arrive au personnage à quelqu'un qui n'aurait pas vu le film</i> »</p>	10' 20-25'	Collective Individuelle	Film d'animation Micro-loup Feuille à carreaux
2	C : Comprendre un texte lu par l'enseignant - Mobiliser des verbes de déplacements et être capable de former des phrases en les utilisant O : Découvrir la notion de verbes de déplacement	<p>Temps 1 : Lecture par l'enseignant des sept premières pages de l'album</p> <p>Temps 2 : <u>Consigne :</u> « <i>Par groupes de 2 ou de 3, vous allez lister tous les verbes de déplacement que vous connaissez et vous allez devoir inclure chaque verbe dans une phrase</i> »</p> <p>Temps 3 : Temps de mise en commun : l'enseignant liste les verbes proposés par les élèves sur une grande affiche Pour chaque verbe proposé : lecture de la phrase proposée</p>	10' 20-25' 10-15'	Collective Groupes de 2 ou de 3 élèves Collective	Ouvrage : <i>Le Roi des Trois Orients</i> Feuille à carreaux Affiche
3	O : Comprendre la notion de verbes de déplacement C : Etre capable de repérer les verbes de déplacement	<p>Temps 1 : Rappel de ce qui a été fait/appris en séance 2 Faire définir aux élèves la notion de verbes de déplacement Résumé du début de l'histoire</p> <p>Temps 2 : Distribuer aux élèves le tapuscrit des sept premières pages de l'album <i>Le Roi des Trois Orients</i> Lecture en classe entière du tapuscrit avec les élèves <u>Consigne :</u> « <i>Vous allez relire ce texte et souligner au crayon à papier tous les verbes de déplacement que vous repérez</i> »</p> <p>Temps 3 : Lecture du tapuscrit + surligner les verbes relevés L'enseignant complète l'affiche de la séance 2</p>	5' 20' 10'	Collective Individuelle Collective	Tapuscrit Affiche de la séance 2
4	C : Etre capable de produire un écrit sur un sujet imposé et de transcrire une idée de déplacement	<p>Temps 1 : Rappel de ce qui a été appris/fait en séance 3 Résumer l'histoire de l'album <i>Le Roi des Trois Orients</i></p> <p>Temps 2 : Les élèves piochent le thème + Temps de rédaction en binôme d'un nouvel épisode de l'histoire</p>	5' 20'	Collective Groupes de 2	Thèmes à piocher

	O : Inscrire des verbes de déplacement dans une production d'écrit	Temps 3 : Lecture des productions par les élèves et les autres groupes doivent imaginer/trouver le sujet qui leur avait été attribué	15'	Collectif	
5	C : Etre capable de proposer un classement des verbes de déplacement O : Comprendre les nuances entre les verbes de déplacement	Temps 1 : Rappel de ce qui a été appris/ étudié Temps 2 : Les élèves par groupes de 4, ont leur disposition une liste de verbes auxquels ont été ajoutés s'il n'y figuraient pas les verbes relevés en séances 2 et 3 <u>Consigne :</u> « Vous allez devoir vous mettre d'accord dans chaque groupe pour me proposer un classement de ces verbes » Temps 4 : Temps de mise en commun : chaque groupe vient présenter sa catégorisation (l'enseignant désignera l'ordre en fonction de la cohérence : du plus éloigné de ce qui est attendu au plus proche)	5' 20' 10'	Collective Groupes de 4 Collective	Liste des verbes Affiche
6	C : Etre capable de proposer un classement des verbes de déplacement O : Comprendre les nuances entre les verbes de déplacement	Temps 1 : Rituels Léon : Chaque élève donne à son tour un verbe de déplacement que l'enseignante écrit au tableau Rappel de ce qui a été fait en séance 5 et faire remarquer aux élèves, à l'aide de leurs affiches que nous avons des classements très hétérogènes Temps 2 : « Afin de voir si on arrive à se mettre un peu plus d'accord, vous allez à nouveau classer des verbes de déplacement en fonction de leur sens. Il y en a moins que la dernière fois. Vous allez vous remettre par groupe et créer votre classement ». Temps 3 : Chaque groupe vient présenter son classement aux autres élèves de la classe	10' 25' 10'	Collective Par groupes Collective	Thèmes de la séance 4
7	C : Etre capable de produire un écrit sur un sujet imposé et de transcrire une idée de déplacement O : Utiliser les verbes de déplacement les plus adéquats selon le contexte	Temps 1 : Rituels Léon : Chaque élève donne à son tour un verbe de déplacement que l'enseignante écrit au tableau Temps 2 : Troisième écrit narratif <u>Consigne :</u> « Individuellement, vous allez devoir écrire un épisode sur un des 12 thèmes du Roi des Trois Orient. C'est vous qui allez choisir le thème. Temps 3 : Lecture de quelques productions Temps 4 : Lecture d'un/de deux nouveaux épisodes du Roi des Trois Orient par les élèves	5' 25' 5' 5'	Collective Individuel Collectif Collective	Thèmes séance 4

Annexe 2 : Tapuscrit de sept premières pages du « Roi des 3 Orient »

Le roi des Trois Orient

Un jour, des cavaliers traversent un village. Ils montent des chevaux nerveux. Ils portent de beaux vêtements et parlent d'une voix sonore. Ils réclament du fourrage, de l'eau, de la viande et du pain.

Ces cavaliers précèdent un long cortège d'hommes, de montures et de chariots, qui passent dans le grondement de leurs hautes roues. Des ânes et des mulets, chargés pour faire longue route, des porteurs de bannière, des équipages de toutes sortes et d'un groupe à l'autre, des exclamations et des éclats de voix. C'est comme si une ville se mettait en chemin, un jour de grand marché, et s'écoulait soudain à travers la campagne. Au bruit de son passage, les paysans et les vigneron cessent leur travail à des lieux à la ronde.

Parmi les voyageurs, quelques personnages de haut rang, richement vêtus, portant longue barbe et chevauchant d'un air grave, semblent des princes en pèlerinage. Ils parlent entre eux des langues différentes et sont visiblement habitués à partager la table des rois.

Le défilé n'est même pas interrompu par la tombée de la nuit. Au chant du coq, dans le village encore tout étourdi, quand la poussière soulevée par cette multitude est enfin retombée, on s'interpelle d'une porte à l'autre :

- D'où vient cette caravane ? Où va-t-elle ?

C'est la Grande Ambassade. Elle marche depuis des mois, peut-être même depuis des années. Elle marche sans arrêt, de saison en saison, de pays en pays. Des arpenteurs mesurent les distances parcourues, des horlogers comptent les heures écoulées au sablier, mais la Grande Ambassade avance, sans jamais se retourner, et c'est toujours au devant qu'elle envoie ses messagers.

Les éclaireurs et les guides ont un œil dans le ciel et une main sur la carte. Ils ont beau remplir les coffres d'itinéraires soigneusement tracés, ils suivent tout aussi bien les pas d'un vagabond, les arabesques d'un vol d'étourneaux... La Grande Ambassade est ainsi : elle préfère les divagations du chemin aux lois de la ligne droite. Trois pas dans le sable suffisent à la dérouter.

La Grande Ambassade va rendre hommage au Grand Roi, le Roi des Trois Orient, qui règne tout là-bas, à l'autre bout du monde. Sa richesse, sa gloire et son renom planent sur les contrées les plus inaccessibles. Mais il faut faire tant de détours pour parvenir aux frontières de son lointain royaume que nul ne sait quand on pourra en franchir les portes.

Régulièrement, des émissaires partent à sa recherche et disparaissent derrière l'horizon. Quand ils reviennent, ils ont les cheveux blanchis et le visage brûlé par le soleil. Ils posent un genou à terre et sortent de leurs manteaux des messages chiffonnés.

La Grande Ambassade s'arrête. Elle reprend souffle. Les Ambassadeurs lissent pensivement leur longue barbe. Ils font venir les interprètes, maîtres en langues inconnues, et les calligraphes, experts en écritures secrètes, qui peinent à s'accorder sur ces mots venus d'ailleurs. Ils se disputent, lèvent les bras, froncent les sourcils : « Le

Grand Roi s’impatiente », disent les uns. « Il ne faut peut-être pas arriver trop tôt » répondent les autres. On monte les tentes, on dérouté les tapis. On s’endormira, à la belle étoile, en écoutant la voix grave des conteurs, dans le souffle tiède des montures apaisées. Les Ambassadeurs discutent de la nouvelle route à suivre. C’est une décision difficile, qui peut prendre, selon leur humeur, trois jours ou peut-être trois mois. Les chasseurs en profitent pour courir le gibier. Leurs flèches sont rapides, leurs couteaux aiguisés. Ils ont des chiens et des faucons, des léopards bien dressés, qui s’élancent dans les sous-bois. Les intendants ont réparti le grain et la farine. La chaude odeur des galettes posées sur la braise se répand sur le camp. Dans la plus belle des tentes, une jolie servante apporte le thé à sa jeune maîtresse, fille de sang royal. Son père veut lui faire épouser le Roi des Trois Orient pour sceller une alliance avec ce grand souverain. Peut-être est-il déjà marié ? Cela n’a pas d’importance, pense-t-il, elle épousera son fils, ou un prince de sa cour. Chaque jour, chaque pas éloigne la princesse de son enfance insouciant. Le thé, dans sa tasse, a un goût bien amer. Dans la tente d’un palefrenier, une petite fille vient de naître. Ses sœurs vont lui cueillir des fleurs. Ce soir, on plantera un arbre, pour que, plus tard, le feuillage chante son nom dans le murmure du vent.

Annexe 3 : Liste des verbes à classer en séance 5

Aller	S’élancer	Naviguer	Rôder
Arriver	S’enfuir	Parcourir	Rouler
Atteindre	Flâner	Poursuivre	Sauter
Courir	Franchir	Se précipiter	Sautiller
Devancer	Galoper	Quitter	Suivre
Distancer	Glisser	Ramer	Traîner
S’échapper	Grimper	Ramper	Traverser
Errer	Marcher	Se rapprocher	Trébucher
Escalader	Nager	Revenir	Venir
			Voler

Annexe 4 : Liste des verbes à classer en séance 6

Aller (à)	Venir
S’en aller	Parvenir
Aboutir	Pénétrer

S'échapper
 Accéder
 S'enfuir
 Arriver
 Entrer
 Partir

Se rendre
 Sortir
 Venir
 Atteindre
 Fuir
 Quitter

Annexe 5 : Mise en commun des classifications en séance 7

Tour	Personne	Propos
1	M	Alors, c'est ce groupe-là qui va commencer à présenter. Le groupe des garçons et de Yasmina. Vous allez y aller tous les quatre. D'accord ? Allez-y !
2	M	Alors attendez, attendez...Chut. Alors les autres on se tait, et on écoute ceux qui présentent. Donc vous vous mettez d'accord pour parler chacun votre tour. Chut. Expliquez-nous votre classement.
3	Quentin	Beh en fait on a fait deux groupes, d'abord <i>partir</i> . On a mis <i>aller à</i> . Tu pars pour aller quelque part
4	Timothy	Après on a mis <i>s'en aller</i> parce que <i>s'en aller</i> , c'est.... tu t'en vas mais quelque part, vers quelque chose, vers un but précis
5	Sandro	S'échapper, tu t'échappes de quelque part
6	M	Ok, c'est bien de donner des exemples
7	X	S'enfuir
8	M	<i>S'enfuir</i> ? On s'enfuit d'où par exemple ?
9	EE	On s'enfuit d'une prison
10	M	Oui, de chez soi ect...
11	Sandro	Oui, on peut <i>s'échapper</i> ou <i>s'enfuir</i> c'est pareil
11	Quentin	Puis après il y a <i>partir</i> bon ben voilà parce que et après il y a partir (du) par exemple partir du cinéma, partir de la maison
12	Timothy	Après on a mis <i>sortir</i> parce que quand tu pars ben bien-sûr tu sors
13	X	Tu sors de chez toi
14	Sandro	<i>Fuir</i> , je fuis parce qu'il y a quelqu'un qui me poursuit
15	M	Ok...ok les autres ? Très bien ! Chut
16	Timothy	On a mis <i>quitter</i> , ben quand tu quittes un endroit
17	X	La maison.
18	EE	Puis après on a mis le groupe...
19	M	Chut, chacun votre tour les garçons
20	Quentin	Après on a mis le groupe <i>arriver quelque part</i> , euh donc on a mis <i>se rendre</i> , euh se rendre ben c'est arriver, on se rend, on arrive...
21	Sandro	A un rendez-vous
22	Quentin	Voilà !
23	Timothy	On a mis...on a mis <i>atteindre</i> parce que quand tu vas arriver quelque part t'atteins un but
24	M	Le troisième ?

25	X	C'est à toi, <i>se rendre</i>
26	X	Se rendre je l'ai dit
27	Quentin	Non c'est lui qui l'a dit
28	Timothy	Non c'est moi qui l'ai dit, lui il a dit celui-là
29	Quentin	<i>Parvenir</i> , tu parviens à un endroit
30	Quentin	Yasmina tu veux en faire un ?
31	Yasmina	Non
32	M	La suite, <i>arriver</i> ?
33	Quentin	Oui, donc <i>arriver</i> ben voilà parce que <i>arriver</i> ... J'arrive chez moi.
34	M	Parle bien fort pour ceux du fond
35	Timothy	Puis après on a mis le... on a mis <i>accéder</i> parce que quand tu pars, t'accèdes, t'arrives à quelque chose, t'accèdes à un endroit. A toi !
36	Lorenzo	A oui mince !
37	Lorenzo	<i>Aboutir</i> , tu aboutis à quelque chose
38	M	Il y a une idée de fin, c'est ça ?
39	EE	Ouais c'est ça !
40	Quentin	Après ben <i>entrer</i> parce que quand t'arrives tu entres dans un endroit
41	Timothy	Puis après on a mis <i>pénétrer</i> parce que quand t'arrives quelque part ben tu pénètres dans un endroit
42	Quentin	A toi Sandro !
43	Sandro	Venir euh, je viens chez toi quoi.
44	M	Merci les garçons pour votre présentation
45	Quentin	Est-ce qu'il y en a qui ont des choses à dire ?
46	M	Alors y en a qui sont pas d'accord avec cette catégorie ?
47	Timothy	Oui Alix ?
48	Alix	Non moi c'est pas pour ça
49	M	Alors vous avez vu que là y avait deux groupes, deux catégories dans ce qui a été proposé. Du coup, on a l'impression qu'ils se sont quand même plus mis d'accord que la dernière fois où ils avaient proposés 15 groupes. Deux catégories ça reste peu. Le groupe de Luna et Marwa. Chut, allez on vous écoute !
50	Marwa	Euh aller à une destination, ça veut dire que euh on va quelque part comme aller. <i>Aboutir</i> dans quelque chose ça veut dire on peut aller dans quelque chose. <i>Accéder</i> , ça veut dire voilà pareil. <i>Se rendre, parvenir, atteindre, arriver, entrer</i> et <i>pénétrer</i> pareil
51	X	Maitresse ?
52	M	Tu peux les laisser finir s'il te plaît ? Tu interviendras après
53	EE	Des exemples ?
54	Marwa	Euh par exemple <i>entrer</i> , j'entre dans la maison
55	M	Ok
56	Luna	Euh on a mis partir de quelque part parce que ça veut dire que on est, que par exemple je suis chez moi et je vais dans un magasin. Donc on... <i>s'en aller</i> , je m'en vais, <i>s'échapper</i> , je m'échappe de ma maison, euh <i>s'enfuir</i> , je m'enfuis du magasin, <i>partir</i> , je pars de chez ma copine, <i>sortir</i> , je sors de chez moi, <i>fuir</i> , euh...
57	M	Comment il se construit le verbe fuir ?
58	Luna	Je fuis
59	M	Je fuis ... ma maison par exemple
60	Luna	Je fuis ma maison. <i>Quitter</i> , je quitte l'école.
61	M	Très bien

62	Luna-Marie	Et on a laissé venir parce qu'on sait pas trop parce que par exemple on vient de quelque part mais c'est...
63	M	Alors rappelle-toi ce qu'on s'est dit peut-être. Aller à une destination tu t'intéresses à quoi ? <i>Aller à une destination</i> . Tu t'intéresses à quoi ? Au point de départ ou au ...
64	Luna-Marie	Au point d'arrivée
65	M	Au point d'arrivée. Partir de quelque part ?
66	Luna-Marie	Au point de départ.
67	M	Et donc <i>venir</i> à ton avis ? On s'intéresse plus au point de départ ou au point d'arrivée ?
68	Luna-Marie	Bah au point de...d'arrivée
69	M	Je viens... ça dépend comment on le construit le verbe venir. Je viens de chez toi ?
70	Luna-Marie	Point de départ
71	M	Je viens chez toi
72	Luna-Marie	Point d'arrivée
73	M	En effet, au point d'arrivée. Il aurait peut-être fallu se poser la question. Vous auriez pu le mettre dans les deux selon la manière dont il se construit effectivement
74	Quentin	Maitresse, moi je l'aurai plus mis dans arriver à une destination.
75	M	Oui c'est vrai, tout dépend de ce qui suit <i>venir</i> . Comme pour partir. Groupe suivant, le groupe de Aïnoa ! Allez-y !
76	Aïnoa	Alors nous on a fait euh 5 colonnes avec la première colonne c'est se rendre dans un lieu. La deuxième c'est partir d'un lieu, la troisième c'est fuir un lieu et la quatrième c'est atteindre un but et la cinquième c'est entrer dans un lieu. Donc pour se rendre dans un lieu on a mis <i>aller, se rendre et venir</i> . Pour partir d'un lieu, on a mis <i>s'en aller, partir, sortir et quitter</i> .
77	Medhi	Euh partir d'un lieu... on a mis euh dans ce groupe on a mis ...
78	Salomé	Je l'ai déjà fait moi
79	Medhi	Non tu as fais celui-là toi !
80	Salomé	Medhi, fais le vert !
81	M	Faites le troisième tant pis, faites le troisième <i>fuir un lieu</i> . Ecartez-vous de devant l'affiche.
82	Medhi	Fuir un lieu, ben on est euh fuir d'un lieu c'est un peu pareil que partir d'un lieu c'est <i>s'échapper, s'enfuir et fuir</i> . C'est un peu la même famille que <i>partir</i> mais violent. Je pars pas, je fuis
82	Aïnoa	En gros, sans prévenir quoi
83	Medhi	Voilà sans prévenir
84	M	Donc vous avez fait la différence entre partir d'un lieu et fuir un lieu. Est-ce qu'il y en a qui parmi vous, levez juste le doigt, est-ce qu'il y en a qui parmi vous les ont mis ensemble ceux-là ? Oui, ok ! Partir d'un lieu, fuir d'un lieu, ok, on continue
85	Aïnoa	Après y a atteindre un but, donc <i>aboutir</i> , c'est bah par exemple le chemin aboutit à la mer.
86	M	Oui par exemple.
87	Aïnoa	Euh le chemin aboutit à la mer c'est le chemin en fait il se finit euh ben à la mer. Après y a <i>parvenir</i> . Je parviens à aller à l'école. Euh j'atteins, <i>atteindre</i> , donc euh j'atteins un arbre et j'arrive, <i>arriver</i> , euh donc euh je pars de chez moi et j'arrive, je sais pas moi j'arrive en ville

88	Raphaël	Arriver au magasin. A moi ? Euh après y a, après y a entrer dans un lieu euh c'est pas pareil que se rendre dans un lieu parce que entrer c'est accéder. Y a <i>pénétrer, entrer et accéder</i>
89	M	Ok atteindre un but...
90	Raphaël	Pénétrer dans un lieu
91	M	D'accord, merci. Atteindre un but, alors quand on est dans atteindre un but. Je parle à ce groupe hein. Quand on est dans atteindre un but est-ce qu'on aurait pas pu plutôt dire <i>atteindre un lieu</i> pour qu'on garde l'idée de verbes de déplacement. On aurait pu faire ça. Parce qu'atteindre un but, y a en qui ont dit <i>aboutir</i> , aboutir, quand on aboutit à une tâche ça veut dire qu'on finit la tâche, qu'on réussit la tâche. Mais ce qui est intéressant ici, ce qui nous intéresse ce sont les verbes de déplacement. D'accord ? ça a pas le même sens que réussir. Oui ?
92	Manon	Y a pas une idée de ... avec du mal quand même pour arriver dans un lieu ?
93	M	Avec pardon ?
94	Manon	Aboutir pour moi c'est avoir quand même...
95	M	Des difficultés
96	Manon	...un peu de difficulté avant d'y arriver
97	Maxime	Se rendre dans un lieu, ben c'est aller dans un lieu. Euh <i>aller, se rendre, venir</i>
98	M	Très bien, merci beaucoup. Vous les avez tous fait hein ? Merci beaucoup. Alors vu que je vois que ça marche pas, y en a un qui va venir parler à chaque fois
99	Achille	On peut faire deux s'il vous plaît ?
100	M	Non, vous n'arrivez pas à vous organiser. Chut. Alors, ce groupe là c'était Jules, Camille... Tu veux venir Camille ? Allez, les autres on se tait, on écoute. Vas-y.
101	Camille	Donc euh pour commencer on a partir d'un lieu donc par exemple <i>s'en aller, s'échapper, s'enfuir, partir, fuir, sortir, quitter</i> . Donc euh soit partir beh euh sans prévenir comme on l'a dit avant
102	M	Oui
103	Camille	Soit partir normalement.
104	M	Donc vous avez fusionné les deux catégories qui ont été faites par le groupe d'avant. Quand ils parlaient de partir de manière...
105	Camille	Oui sans autorisation par exemple
106	M	Oui, sans prévenir, d'accord
107	Camille	Donc <i>quitter</i> par exemple un lieu ben là c'est pas sans autor... Je veux dire euh, mais par exemple <i>s'enfuir</i> on quitte le lieu sans demander tout ça mais <i>quitter</i> ... Par exemple <i>sortir</i> , je sors de chez moi ça veut pas dire que je fuis en fait.
108	M	D'accord, toi tu penses qu'il y a plus facilement une raison pour <i>s'enfuir, s'échapper, s'en aller</i> peut-être que <i>sortir, quitter</i> qui sont peut-être un petit peu plus neutre, qui donnent moins d'informations sur la façon dont on s'enfuit.
109	Camille	Oui voilà
110	M	Ok, très bien et la deuxième catégorie ?
111	Camille	Atteindre un lieu, donc euh <i>aboutir, arriver, parvenir, atteindre, venir, accéder, entrer, se rendre</i> .
112	M	Très bien.
113	Camille	Donc euh voilà. En fait on pouvait séparer ça.
114	M	Oui vous auriez pu sous-di...enfin subdiviser, faire deux catégories dans celle-là. Mais c'est vrai que c'était intéressant de globaliser et de faire : on part d'un lieu, on arrive à un lieu. C'est bon tu avais autre chose à dire ou non ?
115	Camille	Euh non
116	M	Super, merci. Vous voyez que ce sont des classements qu'on retrouve dans un peu tous les groupes. On arrive plus facilement à se mettre d'accord que la dernière fois. Vous en êtes conscients de ça ?

117	EE	Oui
118	M	Il reste encore des groupes. Ce groupe-là ! Manon tu viens ?
119	Manon	Nous on a fait 5 groupes, on a fait euh faire un trajet, quitter un point, arriver avec du mal, se presser de sortir d'un lieu et entrer dans un lieu
120	M	D'accord
121	Manon	Hum, faire un trajet, on a mis <i>aller</i> , <i>partir</i> , <i>se rendre</i> et <i>venir</i> parce que on dit euh par exemple je vais au supermarché... tu fais un trajet pour aller au point où tu veux aller, <i>partir</i> tu pars euh, tu fais quand même aussi un trajet. On peut remplacer <i>aller</i> par <i>partir</i> . <i>Se rendre</i> ben c'est pareil, tu te rends à un endroit mais tu fais le trajet. Et <i>venir</i> c'est la même chose.
122	M	D'accord
123	Manon	La deuxième catégorie c'est quitter un point. Tu quittes un point pour... enfin voilà tu quittes un point tout simplement, quitter...
124	M	C'est partir d'un lieu en fait
125	Manon	Oui donc <i>quitter</i> , <i>sortir</i> et <i>s'en aller</i> . Ça revient au même sens. Et arriver avec du mal y a <i>parvenir</i> , <i>atteindre</i> , <i>aboutir</i> et <i>arriver</i> parce que quand tu dis tu parviens enfin ben ça veut dire que tu as quand même eu du mal à y arriver. <i>Atteindre</i> c'est la même chose tu atteins quelque chose, t'as une idée de sens que t'as réussi à faire quelque chose et où tu as eu du mal à le faire. <i>Aboutir</i> c'est la même chose et <i>arriver</i> aussi. <i>Arriver</i> c'est pas la même chose mais ça veut quand même dire arriver à un but.
126	M	Laisse-la finir.
127	Manon	Se presser de sortir d'un lieu : <i>fuir</i> , <i>s'échapper</i> et <i>s'enfuir</i> et entrer dans un lieu : <i>entrer</i> , <i>pénétrer</i>
128	M	D'accord, alors moi j'ai juste une remarque. Alors les deux premières colonnes, est-ce qu'il y aurait pas d'après vous, et vous avez été nombreux à le faire, un verbe qui pourrait aller dans la deuxième ?
129	X	Partir
130	M	Partir peut-être ? Partir ça peut aller aussi dans la deuxième : quitter un lieu. Je pars de chez moi. Mais comme je disais avec le groupe d'avant, le groupe de Sandro, <i>partir</i> ça dépend comme je l'utilise. Si je dis « je pars de chez moi », je connais le point de départ. C'est chez moi.
131	Timothy	Mais si je pars...
132	M	Si je pars au cinéma, je connais le point d'arrivée. Donc finalement ce qu'on appelle la préposition, le petit <i>de</i> ou <i>au</i> qu'on utilise après A-U, ça change le sens du verbe. Là on disait partir, donc je pars au cinéma, non... même pas ça... On disait partir donc on pouvait essayer de se mettre d'accord pour le caser dans une catégorie ou une autre. Ensuite, quand tu parles de « arriver avec du mal », je comprends ce que tu veux dire, par contre tu me parlais de faire quelque chose, plutôt que d'aller quelque part. On est ici dans les verbes de déplacement. Tu vois un petit peu la nuance ?
133	Manon	Oui
134	M	Par exemple, atteindre un but oui mais il faut que ce but, ce soit un lieu. Voilà, on est dans ce sens-là. C'est toujours par rapport au lieu. Medhi, qu'est-ce que tu voulais dire ?
135	Medhi	Arriver...
136	M	Arriver ? J'ai vu que tu avais grimacé à <i>arriver</i> . Pourquoi tu as grimacé à <i>arriver</i> ?
137	Medhi	Euh ben je peux arriver dans ma chambre ou arriver chez moi. C'est facile je connais...
138	M	Donc toi tu penses qu'il y a pas cette notion de...
139	Medhi	...Arriver on pourrait le mettre soit dans une autre colonne soit le mettre entre, <i>entre</i> une colonne.
140	M	Entre deux colonnes tu veux dire ?
141	Medhi	Oui voilà

142	M	Dans quelles colonnes tu l'aurais mis toi par exemple ?
143	Medhi	Je l'aurais mis à faire un trajet et arriver avec du mal
144	M	Ah d'accord, tu l'aurais mis entre ces deux. Et tu l'aurais pas mis dans la dernière ? Entrer dans un lieu ?
145	Medhi	Non, si, ben dans trois colonnes alors.
146	M	Il était un petit peu plus général. De toutes manières, plus les verbes sont généraux plus on a du mal à les classer. Alix ?
147	Alix	Et si dans, par exemple, <i>parvenir</i> si je dis euh en fait avec <i>atteindre</i> , j'ai enfin atteints l'école. C'est pas forcément que tu as eu du mal, c'est juste que tu as pris du temps.
148	M	Alors là oui, oui alors dans les difficultés...
149	Manon	Oui y a le temps
150	M	Le temps, les obstacles ect... Alors après dans votre phrase y a le « enfin ». C'est plutôt le « enfin » et la manière dont on le dit. J'ai <i>enfin</i> atteint l'école. Si tu dis j'atteins l'école, finalement y a pas tellement la notion de difficulté. Merci Manon
151	M	Et le dernier groupe, les filles, Chahine et Hugo. Allez, dernier groupe hein ! Donc on écoute bien.
152	Alix	On a fait trois catégories : partir, aller à et accéder. Donc partir on a mis <i>s'en aller, sortir, fuir, quitter, s'échapper, s'enfuir</i> et <i>partir</i> parce que on part autre part que là où on est. Après <i>aller à</i> c'est comme atteindre un but. Donc on a mis <i>aller, aboutir, arriver, se rendre, venir</i> et <i>atteindre</i> . Et puis accéder : <i>accéder, entrer, parvenir</i> et <i>pénétrer</i> .
153	M	Si tu avais pu peut-être « aller à », c'est un titre qui me va, mais partir ? Compléter ce titre-là ?
154	Alix	Partir ben de où on est
155	M	Partir d'où on est ? ça vous convient ?
156	Achille	Pas trop d'imagination, c'est des verbes qu'elles ont repris en fait.
157	M	C'est des verbes effectivement que vous avez repris et qui vous semblent être des verbes assez importants pour les mettre en titre
158	Alix	Oui voilà
159	M	Et si par exemple, tu essayais avec Elina, Hugo et Chahine de me reformuler ces titres par exemple, tu mettrais quoi ? Première catégorie, je répète y a <i>s'en aller, s'échapper, s'enfuir, partir, sortir, fuir, quitter</i>
160	X	Aller autre part ?
161	X	Partir d'un point pour aller à un autre ?
162	M	Partir d'un point pour aller à un autre, c'est déjà un peu plus élaboré. Le deuxième ? <i>Aller à, aboutir, arriver, se rendre, venir, atteindre</i>
163	Alix	Aller au but
164	X	On arrive à un endroit
165	M	On arrive à un endroit plutôt que de dire « aller à ». Très bien. Et le dernier ? <i>Accéder, parvenir</i> ... Qu'est-ce que vous entendiez par ça ?
166	Alix	Accéder ben c'est tout ce qui est on entre
167	M	D'accord, d'entrer dans quelque chose
168	Alix	Oui enfin d'arriver à faire quelque chose. A la fois d'entrer et d'arriver à faire quelque chose.
169	M	Toujours d'un point de vue des verbes de déplacement
170	Alix	Oui
171	M	Très bien, je te remercie. Vous avez vu qu'on a été beaucoup moins... ça a été beaucoup moins hétérogène que la dernière fois. Hétérogène vous savez ce que ça veut dire ?

0172	EE	... Oui
173	M	Ca veut dire qu'il y a eu beaucoup moins de différences qu'avec les classements de la dernière fois. La dernière fois on a eu un classement avec trois colonnes, un autre avec treize, un autre avec cinq. C'était un petit peu mitigé. Là, on s'est à peu près mis d'accord pour deux grandes catégories de verbes : partir d'un point et arriver à un point. Y en a qui ont rajouté l'idée de difficulté, qui ont rajouté l'idée de rentrer à l'intérieur d'un lieu ect... D'accord ? Donc avec ces classements-là, vous avez quand même en tête pas mal de verbes de déplacement, vous avez réfléchi sur le sens et à priori, vous devriez avoir des idées plus claires sur ces verbes-là.

Annexe 6 : Productions écrites de Quentin en séances 4 et 7

Séance 4	Séance 7
<p>La Grande Ambassade arrive devant un lac gelé. Elle est encore loin du Royaume des Trois Orient. La glace est très fragile. Les voyageurs veulent construire un point, mais il leur manque du bois. Ils commencent à le construire mais il n'est pas assez solide et il tombe violemment sur la glace qui explose. Alors, ils décident de construire un radeau et des rames et ils mettent les caravanes sur le radeau.</p>	<p>La grande Ambassade arrive près d'une gigantesque jungle. Beaucoup d'hommes ne veulent pas y aller, ils affirment que cette jungle est maudite. La Grande Ambassade a déjà traversé beaucoup d'épreuves mais celle-ci risque de leur causer des soucis. Les hommes qui ne veulent pas y aller sont laissés hors de la jungle. La Grande Ambassade pénètre dans la jungle, les arbres sont énormes. Des hommes essaient de grimper aux arbres pour voir son étendue. Ils avancent mais dans la jungle, ils perdent tous leurs repères. Au fur et à mesure, des hommes disparaissent. Tout le monde commence à s'inquiéter : est-ce que des esprits errent dans cette forêt ? Pris par la peur, ils se mettent à courir. Après 5 minutes de course, ils aperçoivent une lumière. Ils s'en approchent et voient un portail de temps. Ils sautent dedans.</p>

Annexe 7 : Productions écrites de Luna-Marie en séances 4 et 7

Séance 4	Séance 7
<p>Un matin, alors qu'ils marchaient depuis une bonne heure. Ils arrivèrent devant le sable mouvant. Ils se demandèrent comment le parcourir. Mais ils ne virent aucune issue. Ils furent obligés de passer à travers. Le roi envoie l'un de ses gardes. Le premier partit devant et s'enfonça dans le sable. Le roi envoya un deuxième garde. Celui-ci courut dans le sable mouvant mais à la fin il fut tellement fatigué qu'il s'arrêta et s'enfonça. Alors, ils prirent une barque tous ensemble et réussirent à traverser les sables mouvants. Un messenger arriva et leur dit qu'il y avait un autre chemin. Il fallait traverser un village.</p>	<p>La Grande Ambassade arrive enfin devant ce fameux pont de corde. Ils se demandèrent comment passer sur un pont avec autant de cordes. Le premier de la Grande Ambassade se met à ramper sur le pont. Il ressort avec pleins d'égratignures sur tout le corps. Le deuxième et le troisième se mirent à galoper et à courir sur le pont. Le troisième ressortit avec des écorchures sur le visage. Le reste de la Grande Ambassade se mit à ramper, à marcher, à courir, à sauter, à sautiller, à parcourir, à trotter, à traîner, à gambader. Au bout d'une heure, ils arrivèrent tous sains et saufs et la Grande Ambassade peut repartir.</p>

Annexe 8 : Productions écrites de Hugo en séances 4 et 7

Séance 4	Séance 7
<p>Le soleil se lève, la Grande Ambassade reprend sa marche. Ils marchèrent très longtemps jusqu'à ce qu'un guide annonce qu'il y a un raccourci à quelques kilomètres d'ici : la grotte des malheurs. Un guide s'exclame :</p> <p>« - Mais vous êtes fou ? La grotte des malheurs est hantée !</p> <p>- N'importe quoi, ce ne sont que des histoires pour effrayer les enfants et je vous rappelle que le grand roi s'impatiente !</p> <p>- D'accord, allons dans la grotte.</p> <p>Après quelques heures de marche, ils arrivèrent à la grotte.</p> <p>- Allumons des torches ! dit un éclaireur.</p> <p>Mais le matériel était introuvable.</p> <p>- Vous voyez, les esprits commencent à nous hanter...</p> <p>- Je vous l'avais bien dit ! Traversons cette grotte au plus vite ! »</p> <p>Et ils s'empressèrent de traverser la grotte.</p>	<p>La Grande Ambassade erra longtemps et s'aperçu qu'il y avait un obstacle sur leur chemin : un immense lac gelé. Un éclaireur dit que ce n'était pas marqué sur la carte, mais un sage lui répond : « tout le monde se calme, je sais que c'est très embêtant mais nous avons encore de la chance que le lac soit gelé. Nous allons attendre la journée pour que les guides puissent proposer quelque chose. Le lendemain un guide grimpa sur un gros rocher et annonça « Nous allons traverser le lac gelé. Nous avons examiné la glace et elle devrait tenir ». La Grande Ambassade commença à marcher lentement sur la glace mais elle commença à se fissurer. Elle accéléra et les premiers arrivèrent au bout tandis que les derniers tombèrent à l'eau. Certains nagèrent à toute vitesse et d'autres se noyèrent. Au bout du compte, la Grande Ambassade arriva à l'autre bout, se sécha et reprit sa marche.</p>

Annexe 9 : Production écrite de Medhi en séances 4 et 7

Séance 4	Séance 7
<p>Un jour, sur le chemin du Royaume des Trois Orient, la Grande Ambassade rencontre des difficultés. Ils ont dû franchir un pont de corde qui avait 500 ans. Ils ont eu du mal à le franchir. Il y avait des trous dans le pont et des bosses. Il n'y avait pas d'avantage. A un moment, une corde lâche. Des hommes les retiennent.</p>	<p>La Grande Ambassade recommence le trajet après deux mois de repos. Elle a traversé beaucoup d'obstacles pour arriver au pire de tous : traverser un orage. Elle a commencé le trajet. Elle entend le bruit de l'orage. Ils avaient peur. Ils ont dû courir, sauter, marcher, tomber et ramper. C'était très dur pour eux. Trois d'entre eux sont blessés et un est mort. Les trois blessés sont sur le point de mourir. Les familles sont inquiètes. L'orage est encore plus violent que quand ils sont arrivés. Ils se sont mis à courir très vite pour échapper aux éclairs. Ils ont parcouru deux kilomètres en courant pendant 30 minutes. Quand ils sont arrivés, ils étaient tous déshydratés. Heureusement, ils ont des réserves d'eau. La Grande Ambassade reprend son chemin, contente et fatiguée.</p>

Annexe 10 : Production écrite de Yasmina en séances 4 et 8

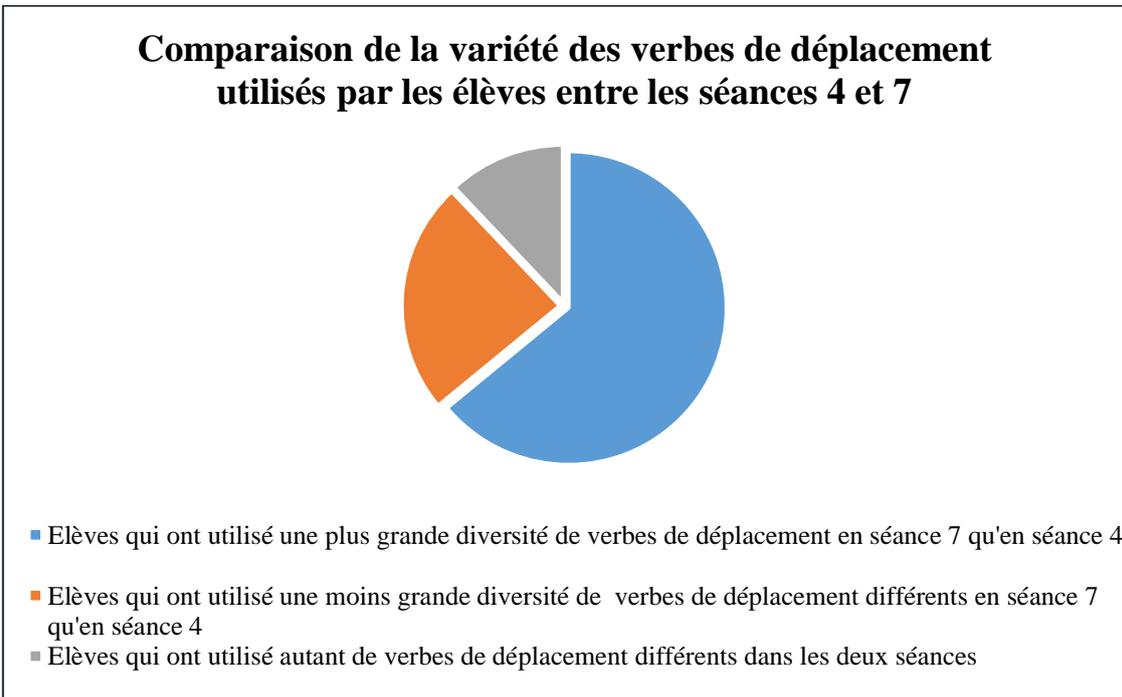
Séance 4	Séance 7
<p>Il pleut, l'orage retentit, ils courent vers des cabanons. Les chevaux sont plein d'eau. Ils ont peur. Ils voient une grotte au loin. Ils courent vers la grotte pour se réchauffer et pour faire du feu. Les gens de haut-rang passent devant les autres. Ils ressortent de la tempête.</p> <p>L'Ambassade construit un toit pour faire passer les gens les plus importants et les chevaux.</p>	<p>La grande Ambassade entre dans une grotte toute sombre. Ils entendent des bruits. Il y a des chauves-souris qui les attaquent, il y a des feux qui s'allument et s'éteignent. Les chauves-souris vont sur la tête de certains hommes. La grotte est profonde. Ils marchent et sont affamés et assoiffés. Le lendemain, ils marchent encore pour trouver une sortie. Ils marchent pendant quinze jours pour trouver une issue mais rien. Plus tard, ils voient une lumière :</p>

	c'était la sortie. La Grande Ambassade a pu sortir de la grotte.
--	--

Annexe 11 : Productions écrites de Sandro en séances 4 et 7

Séance 4	Séance 7
Pendant qu'ils traversent , il y a des gens à l'arrière de la caravane. Plusieurs personnes se noient dans la rivière. La Grande Ambassade remonte la rivière à contre-courant et la force de l'eau emporte le roi et la princesse.	La Grande Ambassade tombe sur un groupe d'animaux sauvages mais les chevaux continuent de galoper . Un lion vient nous attaquer et le roi dit « Fuyez ! Que tout le monde fuit ! » Le lion court pour les rattraper . Il réussit à attraper un enfant. La mère était inquiète mais le lion rendit l'enfant parce qu'il n'était pas bon. Donc il prend un adulte, lui aussi n'était pas bon alors, il prit le roi mais il était tellement vieux que le lion s'enfuit .

Annexe 12 : Diagramme en secteurs « comparaison de la variété des verbes de déplacement utilisés par les élèves entre les séances 4 et 7 »



Annexe 13 : Séquence d'enseignement sur la localisation et sur la construction des verbes de déplacement en anglais

Séance	Compétences travaillées/ Objd'apprentiss.	Déroulement	Durée	Modalité	Matériel
1	C : Dialoguer pour obtenir un renseignement sur le lieu C : Connaître et utiliser des prépositions de lieu C : Suivre le fil d'une histoire courte	Temps 1 : « Warming up » What is the date today? What was the day today? What will be the day tomorrow? What time is it? What's the weather like today? Rappel du matériel de la trousse Temps 2 : Teaching Ecoute de la chanson: "Where is the monkey ?" De quoi est-il question ? des prépositions de lieu Quelles prépositions avez-vous reconnues ? Afficher les flashcards au fur et à mesure et montrer avec les situations Jeu de Kim Temps 3 : Faire répéter les élèves : The pen the pencilcase Faire deviner quelques situations aux élèves Certains élèves proposent des situations : travail sur la structure de la phrase Temps 4 : Coller la leçon et compléter avec les prépositions sous les images correspondantes	5' 20' 10' 5'	Collective Collective Collective	Flashcards prépositions de lieu Fiche leçon
2	C : Localiser des bâtiments les uns par rapport aux autres C : Connaître des prépositions de lieux C : Ecrire des phrases simples	Temps 1 : Sur quoi sommes-nous en train de travailler en ce moment en anglais ? Les prépositions de lieu Jeu de Kim avec les flashcards au tableau Temps 2 : Distribution du plan de la ville Faire 2/3 phrases avec les élèves puis les laisser écrire 3 phrases sous le plan Temps 3 : Lecture de quelques phrases : validation par les autres élèves Coller le document dans le cahier	10' 15' 10'	Collective Collective Collective	Flashcards Plan de la ville
3	C : Oser prendre la parole en anglais C : Poser une question simple pour obtenir une information C : Répondre à une question	Temps 1 : Rappel sur les prépositions de lieux Interroger plusieurs fois: « Where is the pen ? » Simon says... Temps 2 : « Chaque élève du binôme a un document dans lequel il lui manque la moitié des informations. Il faut les demander en anglais à son voisin en posant la question « Where is... » et le voisin doit répondre » Temps 3 : Correction de l'exercice en classe entière	10' 15' 10'	Collective Binômes Collective	Flashcards Exercice binômes
4	C : Comprendre une histoire courte/une	Temps 1 : Etaler les flashcards des différents lieux au sol	5'	Collective (les élèves	Flashcards lieux

	<p>comptine C : Reconnaître des prépositions de lieux</p>	<p>Demander aux élèves si ils connaissent leur traduction en anglais Faire répéter chaque mot aux élèves Temps 2 : Chant par l'enseignante de « The bear hunt »</p> <p>Temps 3 : Faire le point sur les mots que les élèves ont reconnus ? entendus ? Demander de quoi traite cette chanson ?</p> <p>Temps 4 : Chant par l'enseignant qui interroge les élèves au cours de la chanson : « Where are we going ? Is it a bear ? »</p> <p>Temps 4 : Montrer aux élèves la vidéo de Michael Rosen</p>	<p>10' 5' 10' 5'</p>	<p>sont assis en ronde)</p>	<p>Vidéo Michael Rosen</p>
--	---	---	----------------------------------	-----------------------------	------------------------------------