

**ENSEIGNER LES VERBES DE DÉPLACEMENT POUR
L'ÉCRITURE DE RÉCITS : DE L'ANALYSE DE BESOINS À
LA MISE EN PLACE D'ACTIVITÉS EN CLASSE DE CM2**

Claudine Garcia-Debanç,
Annie Chourau
et le groupe de Recherche Collaborative
« Enseignement du lexique »
l'IUFM Midi-Pyrénées

La présente contribution s'inscrit dans la perspective d'un enseignement de la langue au service de l'écriture et de la construction d'aides lexicales pour la production écrite¹. Elle se propose d'analyser comment s'articulent activités de production écrite, analyse des emplois du lexique d'un domaine donné en discours et travail systématique en langue et quels effets peut avoir une telle étude sur les productions écrites des élèves à la fin de l'école primaire.

Les travaux présentés ici ont été réalisés dans le cadre d'une recherche collaborative conduite à l'IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université Toulouse 2 – Le Mirail, dispositif qui permet d'associer des formateurs du premier ou du second degré, maitres-formateurs ou formateurs permanents, et des enseignants-chercheurs, pour mettre à l'épreuve sur le terrain des classes des

1. Cette problématique a été précédemment travaillée par Claudine Garcia-Debanç et Karine Duvignau dans le cadre d'une ACI Cognitive École, en collaboration avec Denis Alamargot, Thierry Olive et d'autres chercheurs-psycholinguistes de Poitiers et actuellement au sein du GDR CNRS 2657 « Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite » coordonné par Denis Alamargot.

innovations didactiques étayées par des travaux de recherche. Ce dispositif permet ainsi à la fois de produire des résultats de recherche et d'assurer une formation par la recherche pour les divers acteurs de la formation. Cette recherche en didactique se propose de contribuer à tisser les liens essentiels entre la recherche fondamentale et les pratiques d'enseignement et de formation sur un champ qui questionne les enseignants sur le plan disciplinaire et transversal. Le présent projet comporte deux volets, qui portent respectivement sur l'enseignement dans les classes de l'école primaire et du début du collège et sur la formation des enseignants. Nous ne développerons ici que ce qui se rapporte aux activités en classe primaire. Des démarches très proches ont également été mises en œuvre en classe de sixième.

Ce projet se propose à la fois de prolonger et d'approfondir la réflexion et le travail menés dans le cadre d'une recherche collaborative antérieure (2005-2008), ayant donné lieu à une publication collective dans la revue *Pratiques* (Garcia-Debanç, Duvignau, Dutrait, Gangneux, 2009), en s'appuyant sur une équipe élargie².

Nous présenterons successivement :

- les principes d'action pour l'enseignement du lexique qui guident l'ensemble de notre travail,
- une analyse de besoin, à partir de l'étude de l'emploi de verbes de déplacement par des élèves et des étudiants-professeurs des écoles dans une tâche initiale de production écrite à la suite du visionnement d'un dessin animé,
- un ensemble d'activités mises en œuvre dans une classe de CM2.

1. QUELQUES PRINCIPES D'ACTION POUR ORGANISER L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE

L'examen des travaux linguistiques, psycholinguistiques et didactiques (Garrett, 1980 ; Grossmann, Paveau, Petit, 2003 ; Grossmann et Plane, 2008 ; Polguère 2008) permet de formuler quelques principes pour organiser l'enseignement du lexique à l'école et au collège.

Principe 1 : Permettre aux élèves de mobiliser le vocabulaire disponible

Pour être efficace, un enseignement du lexique doit se fonder sur une mobilisation préalable du vocabulaire déjà disponible chez l'élève. On rappellera tout d'abord la distinction entre le « lexique », ensemble des mots de la langue et le « vocabulaire », ensemble des mots dont dispose un individu. L'ensemble des mots que chaque locuteur comprend, qualifié de « vocabulaire passif » est plus important que celui des mots qu'il est capable d'employer en production écrite ou orale, ou « vocabulaire actif ». Même les élèves qui ont un vocabulaire qualifié de « pauvre » disposent ainsi d'un certain nombre de mots, généralement plus nombreux que ceux qu'ils utilisent dans des tâches d'écriture. Ceci s'explique par la complexité des

2. Équipe constituée de Michel Gangneux, Claire Dutrait, Karine Duvignau, Claudine Garcia-Debanç, Annie Chourau, Frédéric Deglave, Éliane Demolis, Chantal Ferré, Pierre Gimat, Philippe Hitier, Véronique Larrivé, Marie-Laure Le Bail.

tâches de production écrite, qui exigent la mobilisation simultanée de nombreuses compétences.

L'enseignement du lexique vise à aider à spécifier la signification et les conditions d'emplois des mots déjà connus en les inscrivant dans le réseau des termes d'un domaine donné. L'enseignement du lexique mérite de s'appuyer sur une analyse des besoins, permettant de mettre en évidence le lexique que les élèves sont capables de mobiliser dans une tâche d'écriture complexe ou une tâche plus circonscrite de production écrite de phrases. L'analyse du vocabulaire disponible permet d'ajuster l'enseignement aux compétences des élèves.

Principe 2 : Les mots s'organisent en réseaux

Les représentations du lexique mental se réalisent sous la forme de réseaux autour de nœuds, semblables à des toiles d'araignée. Un élément du réseau permet d'activer d'autres mots, comme le met en évidence l'image du « mot sur le bout de la langue ». Les mots ne sont pas appris isolément ou sous forme de listes mais en réseau avec d'autres mots déjà connus. Il est donc important de travailler des ensembles lexicaux. Ces ensembles lexicaux peuvent être constitués selon des relations sémantiques : antonymie (ou contraires), synonymie ou cohyponymie (*courir* et *flâner* sont des co-hyponymes de *marcher*, sans pour autant être synonymes), hyperonymie-hyponymie (*fleur* est un hyperonyme de *rose* ou d'*œillet* et est en même temps un hyponyme de *plante*). Ces ensembles lexicaux peuvent également être organisés en champs notionnels. C'est le cas des verbes de déplacement pour lesquels nous proposons ici un ensemble d'activités. Cette perspective est celle qui est privilégiée dans les programmes d'école primaire et de collège 2008, sous la rubrique « acquisition du lexique » pour l'école primaire et « domaines lexicaux » pour le collège.

Principe 3 : L'enseignement du lexique nécessite un travail systématique et progressif

L'hétérogénéité des connaissances et des compétences des élèves étant particulièrement forte dans le domaine du lexique, notamment pour des raisons socioculturelles, il est particulièrement important d'organiser un enseignement systématique et progressif. C'est le choix fait par les programmes d'école primaire, depuis 2007, et de collège, depuis 2008, qui spécifient une rubrique sur l'enseignement du lexique et invitent à un enseignement systématique et progressif. Comment programmer cet enseignement ? Quels éléments privilégier en leur consacrant un temps important ? Comment organiser une progressivité des enseignements ? L'exemple développé dans cette contribution se propose d'apporter quelques réponses concrètes à ces questions posées par les enseignants.

Principe 4 : Les différentes zones du lexique doivent être travaillées : morphologie, relations sémantiques (synonymie, antonymie...) mais aussi syntaxe

La linguistique découpe le territoire du lexique en différents sous-domaines, qui sont repris dans les programmes : la morphologie s'intéresse à la formation des

mots, la sémantique lexicale aux relations sémantiques (synonymie, antonymie, hyperonymie-hyponymie ...), le lexique-grammaire travaille sur les constructions syntaxiques des verbes, l'histoire de la langue s'intéresse à l'étymologie et à l'évolution des significations mais aussi aux emprunts. Un enseignement systématique du lexique suppose de travailler ces diverses dimensions. Les programmes actuels d'école primaire rappellent ces différents domaines pour chacun des niveaux du cycle 3. En revanche, les programmes 2008 de collège réservent la morphologie et les relations sémantiques principalement à la classe de sixième.

Principe 5 : Les différentes classes grammaticales doivent faire l'objet d'un enseignement lexical : les noms mais aussi les adjectifs et les verbes

Au sein de la didactique du lexique, le domaine de l'enseignement du verbe est particulièrement important car il est souvent négligé dans les travaux psycholinguistiques, qui privilégient les noms (pour une revue de questions, voir Duvignau, 2002). Or, l'emploi des verbes est crucial en production orale et écrite. En effet, des travaux en didactique des langues (Noyau 2003, 2005, Kihlstedt, 2005) ont montré que, dans des tâches de reformulations de récits, les élèves ou les adultes apprenant une langue seconde utilisent préférentiellement des verbes génériques, tels que *faire, dire, mettre, aller*, même lorsque le texte original comporte des verbes spécifiques. En langue première, les difficultés observées et signalées par les enseignants d'école primaire en production écrite sont semblables mais peu de travaux sur cette question ont été jusqu'ici conduits en didactique du français langue première.

Dans le cadre de cette contribution, nous nous intéressons aux verbes de déplacement. Ceux-ci sont très souvent sollicités dans les tâches de rédaction de récits, fréquentes au cycle 3 de l'école primaire et en début de collège mais aussi dans les enseignements en technologie (transmission du mouvement) ou d'EPS (danse). Les avancées de la recherche en linguistique, dans le domaine de la sémantique et en psycholinguistique, avec les travaux portant sur l'acquisition de lexique constituent une base scientifique de référence pour analyser les productions des élèves et des étudiants d'IUFM et développer une didactique au service de l'enseignement et de la formation. Les travaux conduits depuis de nombreuses années au sein de l'axe S'calades du laboratoire CLLE-ERSS, UMR 5263, auquel appartiennent les deux enseignants-chercheurs impliqués dans ce projet, constituent un point d'appui important. Ces travaux portent notamment sur les verbes de déplacement (Borillo, 1998 ; Vieu, 1991 ; Guillet-Leclère, 1992 ; Laur, 1991 ; Aurnague, 2008).

Principe 6 : Les activités proposées doivent permettre aux élèves de passer de l'utilisation de termes génériques à celle de termes spécifiques

Lors des évaluations des productions écrites, les enseignants constatent l'emploi fréquent par les élèves de termes génériques (*aller, dire, faire...*) là où seraient nécessaires des termes spécifiques (*grimper, dévaler, se précipiter, se ruer* au lieu de *aller* ; *chuchoter, riposter, vociférer, reprocher* au lieu de *dire* ; *actionner, effectuer, réaliser* au lieu de *faire...*). Un des enjeux majeurs de l'enseignement du

lexique est de permettre aux élèves de choisir un terme spécifique parmi un ensemble de termes possibles, et d'avoir le goût et le plaisir du terme adapté à chaque contexte particulier.

Principe 7 : Pour mémoriser un vocabulaire nouveau, il faut que l'élève rencontre et utilise le mot dans différentes situations

Lieury (1997), s'interrogeant sur « mémoire et réussite scolaire » a mis en évidence les conditions favorables à l'appropriation de mots nouveaux. Grâce à plusieurs expérimentations auprès de publics d'élèves de sixième et de l'enseignement professionnel, Alain Lieury a pu montrer le très fort accroissement du vocabulaire des élèves de sixième, notamment sous l'influence de la diversité des disciplines scolaires, et l'hétérogénéité croissante des élèves en fonction du bagage lexical initial : plus un élève dispose d'un vocabulaire important, plus il acquiert le vocabulaire nouveau. Par ailleurs, les élèves de lycée professionnel s'approprient des mots nouveaux de façon d'autant plus stable que ceux-ci ont été rencontrés et utilisés à diverses reprises : en production et en réception, à l'oral et à l'écrit. Pour être acquis à coup sûr, un mot doit donc être rencontré en lecture, entendu à l'oral, si possible à plusieurs reprises, utilisé par l'élève à l'oral et à l'écrit. En l'absence de ces diverses situations, les acquisitions sont plus fragiles et labiles. Il importe donc de ménager des situations nombreuses de réemploi des mots appris, à la fois à l'oral et à l'écrit. Avec ces contraintes, l'enseignement du lexique se focalise sur un nombre limité de mots dont la fréquence d'utilisation soit suffisamment importante pour que le mot mérite d'être travaillé sous les quatre modalités.

Principe 8 : Des activités de classement permettent aux élèves de mettre en évidence la spécificité des significations de divers termes d'un domaine donné

Organisé en réseaux de termes, regroupés en raison d'une relation sémantique ou par une proximité notionnelle, l'enseignement du lexique peut faire appel à des activités de classement pour conduire les élèves à spécifier les conditions d'emploi de certains termes et à en dégager les significations spécifiques. C'est ainsi que nous serons amenés, en 4.3, à présenter aux élèves un ensemble de verbes de déplacement en leur demandant de les regrouper selon des critères explicites. La confrontation entre les classifications proposées permet de mettre en évidence les traits communs de signification et les spécificités de chacun de ces termes. Les discussions autour des conditions d'emploi sont également l'occasion pour les élèves d'explicitier des contextes, de définir les conditions d'emploi et de préciser les constructions syntaxiques de chacun des verbes de la liste.

Principe 9 : Les activités d'enseignement du lexique peuvent être orientées vers la construction d'outils d'aides lexicales pour la production écrite

Les activités de classification de termes de significations proches et les échanges auxquels elles donnent lieu peuvent se formaliser sous la forme d'outils

d'aide à l'écriture. Les éléments lexicaux nouveaux sont alors mis en perspective sous la forme d'une fiche à laquelle peut se reporter l'élève en cours d'écriture, lorsqu'il recherche une formulation, ou dans une phase de réécriture. Une utilisation efficace de l'outil d'aide suppose que la connaissance des termes soit suffisamment maîtrisée par les élèves. Ces outils fabriqués collectivement dans la classe complètent les outils publiés, notamment les dictionnaires de différentes sortes.

Principe 10 : Les dictionnaires de langue consultés sont divers

Les dictionnaires encyclopédiques ou dictionnaires de langue que nous connaissons s'intéressent aux différentes significations d'un terme donné. Ils sont qualifiés de dictionnaires « sémasiologiques ». À ces dictionnaires sémasiologiques s'ajoutent désormais en grand nombre des dictionnaires onomasiologiques, qui regroupent différents termes selon les idées (dictionnaires notionnels comme *le Trésaurus* chez Larousse) ou leur distribution. Ainsi des dictionnaires de collocations, comme le dictionnaire *Les mots et leurs combinaisons* édité par Le Robert permettent d'avoir à disposition des associations de termes fréquentes. Très utilisés en français langue étrangère, ces outils sont également très utiles en français langue première. Il importe donc que les élèves connaissent la diversité des dictionnaires qui peuvent être à leur disposition et sachent les utiliser pour la recherche de formulations ou la réécriture de leurs textes.

Principe 11 : Dans le cadre de l'écriture littéraire, le travail du lexique en langue doit s'articuler à un travail en discours, avec un lien privilégié avec les œuvres de littérature de jeunesse

Un travail d'enseignement lexical se réfère aux mots de la langue, notamment lorsqu'est organisée une approche des divers dictionnaires de langue. Les emplois en discours, dans des textes littéraires, sont également à prendre en compte. Ainsi, l'observation de textes d'auteurs, textes patrimoniaux ou œuvres de littérature de jeunesse permet de confronter les solutions de l'élève avec celles d'un écrivain et aide l'élève à se constituer des ressources lexicales. Ces observations permettent de constater, par exemple, que ce n'est pas exclusivement le lexique des sentiments qui est utilisé pour rendre compte de sentiments dans un texte romanesque. En effet, des notations de manifestations physiques des sentiments évoqués permettent également au lecteur d'inférer l'existence du sentiment. De même, comme nous le verrons plus bas, le déplacement peut être formulé avec d'autres verbes que des verbes de déplacement.

Principe 12 : La réécriture est un moment privilégié pour la recherche d'un lexique spécifique

Une tâche de production écrite suppose la réalisation conjointe de diverses opérations : planification, mise en texte dans ses diverses dimensions, lexicale, syntaxique, orthographique, révision dans ses différentes dimensions, textuelle, lexicale, syntaxique, orthographique. La simultanéité et la complexité de ces opérations peut conduire à ne pas mobiliser l'ensemble du vocabulaire actif. Conformément aux orientations des programmes scolaires depuis une vingtaine

d'années, une place importante est accordée aux activités de réécriture. C'est souvent le moment de réécriture qui permet de revenir rétrospectivement sur le choix des mots pour chercher celui qui est le plus spécifique et pertinent, à condition qu'on ait l'exigence et le plaisir de trouver le terme le plus approprié.

Les 12 principes que nous venons d'énoncer ont guidé la conception d'une ingénierie didactique qui a été mise en œuvre dans une dizaine de classes, du CE2 à la sixième incluse. Nous ne présenterons ici que les travaux de l'une de ces classes, une classe de CM2. D'autres travaux sont en cours.

2. LES VERBES DE DÉPLACEMENT

2.1. Définition

Borillo (1998 : 131) définit les verbes de déplacement comme décrivant « les phases d'un changement spatio-temporel que subit la cible », elle-même définie comme « objet à localiser relativement à un lieu, ou, dans le cas présent du mouvement, l'entité qui se déplace ou est déplacée » (objet humain ou non humain) »³ (Laur, 1991 : 39). La cible se déplace par rapport à un repère, appelé « site », « soit que la cible seule effectue le déplacement, soit que le déplacement affecte à la fois site et cible ». Certains verbes contraignent le site : on ne peut *s'immerger* que dans un lieu de nature liquide, *s'embourber* que dans de la boue, *s'empaler* que sur un objet pointu, tel un pal. D'autres verbes, comme *transvaser* ou *empoter* contraignent à la fois la cible et le site.

2.2. Une classification des verbes de déplacement

Borillo (1998) distingue quatre structures syntactico-sémantiques, selon que l'argument site et cible est sujet ou complément.

Elle propose également une classification d'ordre sémantique, s'attachant à la polarité aspectuelle du verbe. Borillo (1998) distingue ainsi :

– les verbes de polarité initiale ou « verbes initiaux », comme *partir*, *s'enfuir*, *sortir*, *s'échapper*, *s'éloigner*, *quitter*... : « le déplacement exprimé par le verbe prend implicitement le site comme lieu d'origine de la cible » ;

– les verbes de polarité finale ou « verbes finaux », tels que *arriver à*, *atteindre*, *entrer dans*, *regagner*... « L'emplacement du site représente la destination vers laquelle la cible se déplace ou est déplacée, et où elle est censée se trouver une fois le déplacement effectué » (Borillo, 1998 : 133) ;

– les verbes de polarité médiane ou « verbes médians » correspondent aux cas dans lesquels « la zone du site représente le lieu parcouru ou traversé par la cible durant son déplacement ». Ces verbes ne constituent pas une catégorie aussi homogène que les précédentes, dans la mesure où, « selon le cas, le site peut représenter l'endroit où se trouve déjà la cible avant son déplacement et où elle est

3. Définition établie d'après Vandeloise (1987) cité Borillo (1998) : « l'élément que l'on cherche à localiser ».

encore après, ou bien correspondre au parcours ou à une portion du parcours de la cible pendant son déplacement ». Si *circuler dans, flâner dans, se déplacer dans* correspondent au premier cas de figure, *traverser, parcourir, passer par* correspondent plutôt au deuxième cas.

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

La polarité initiale ou finale est également utilisée pour établir une typologie de 8 groupes de verbes :

– de polarité initiale (4 ensembles) :

- changement de relation initial indépendant : *partir*,
- changement de relation initial étendu : *s'échapper, s'enfuir*,
- double changement de relation à saillance initiale : *déménager, émigrer*,
- changement de relation initial de type inclusion/contenance : *sortir* ;

– ou de polarité finale (4 ensembles) :

- changement de relation final avec déplacement antérieur intégré : *aller à, se rendre, venir*,
- changement de relation final avec déplacement antérieur presupposé : *arriver, parvenir*,
- double changement de relation à saillance finale : *immigrer*,
- changement de relation final de type inclusion/contenance : *entrer, pénétrer*.

De telles catégories sont-elles saillantes d'un point de vue psycholinguistique pour des adultes et des élèves de fin d'école primaire ? Ce projet mériterait des expérimentations psycholinguistiques qui ne sont pas l'objet de cette contribution.

2.3. Les emplois des verbes de déplacement en discours : analyse d'un extrait de littérature de jeunesse

Parmi les mots disponibles en langue, lesquels sont actualisés en discours, lorsqu'il s'agit de rendre compte de déplacements ? L'analyse d'extraits d'œuvres littéraires peut être, de ce point de vue, éclairante. Nous avons choisi trois extraits d'un album d'Alain SERRES et Judith GUEYFIER, publié en 2008 aux Éditions Rue du Monde, qui raconte un grand voyage de découverte de l'autre côté de l'Atlantique à la découverte d'une végétation et d'une faune inconnues, *Martin des colibris*.

L'incipit comporte un certain nombre de verbes de déplacement. Nous avons noté en gras ces verbes, ainsi que les prépositions qui les suivent.

Le jour vient de se lever et Martin **marche** déjà, les yeux dans le ciel. Il se cache derrière un chèvrefeuille en fleurs pour croquer la pomme verte que sa mère lui a donnée. Il sait que le crissement de ses dents suffit à effrayer un oiseau, même à mille pieds. Et ce qui est douloureux pour un oiseau est douloureux pour Martin. Plus loin, après les acacias, il **descend le long de** la Charente. Elle **glisse** en silence **jusqu'à** l'océan qui, là-bas, **roule** à grand fracas **vers** le monde.

Martin **marche** maintenant les yeux au ras de l'eau. Une jeune gorge-bleue à miroir **frôle** la rivière et une bergeronnette printanière **regagne** son nid pour couvrir. Chaque année, au mois d'avril, le mystère de la vie perce ici des centaines de coquilles.

On relève deux occurrences d'un verbe générique, *marcher*, employées au présent pour rendre compte du procès dans son déroulement. Le mouvement orienté est exprimé par le verbe *descendre*, accompagné d'un complément introduit par *le long de*. Les animés humains n'ont pas le monopole du déplacement puisque les verbes de déplacement peuvent avoir pour sujets des animés non humains que sont les oiseaux (une jeune gorge-bleue à miroir **frôle** la rivière et une bergeronnette printanière **regagne** son nid) et des entités non animées, comme la rivière, qui *glisse* ou l'océan qui *roule*. On note la présence d'un verbe à polarité finale transitif (*regagne son nid*) et d'un verbe qui prend la valeur de verbe de déplacement, bien que cela ne soit pas dans son sens premier, *frôle*.

Les verbes de déplacement sont nombreux dans un épisode qui suit, quelques pages plus loin, dans lequel le personnage central s'enfuit pour échapper à des enfants qui le tourmentent :

Il **court**, **enjambe** les buissons de genêts, **saute par-dessus** les barques. Il **vole** presque et, lorsqu'il **arrive au** chantier naval de Rochefort, il **plonge**, à bout de souffle, **entre** deux gigantesques tas de bois.

La dimension vitesse est ici très présente avec les verbes *courir*, *se précipiter* ainsi que l'indication d'un mouvement vers le haut (*enjamber*, *sauter par-dessus*). Il est à noter les emplois métaphoriques : *l'enfant vole presque*, l'adverbe modulant la métaphore ; de même, lorsque l'enfant *plonge*, ce n'est pas dans l'eau mais *entre des tas de bois*. L'accumulation des verbes de déplacement mime la rapidité du déplacement.

Les verbes de déplacement sont également présents lorsque l'enfant et l'explorateur qu'il accompagne entrent dans un espace inconnu :

Aux premières lueurs du jour, René-Primevère et Martin **pénètrent** sans bruit **dans** la forêt. Les fleurs d'hibiscus s'ouvrent à peine mais claironnent déjà leur rose vif. De minuscules oiseaux, verts, jaunes et violets, plus rapides que la pluie, **se précipitent** pour leur voler quelques notes de rosée. Ils s'immobilisent dans l'air, se balancent, virevoltent, **volètent** même **en arrière**...

Les verbes utilisés pour rendre compte des déplacements sont variés : verbe à polarité finale (*pénétrer dans*), verbe indiquant une manière rapide de se déplacer (*se précipiter*), verbe indiquant une manière de se déplacer et une direction (*voleter en arrière*). Les auteurs de ces déplacements sont des personnages humains, Martin et René-Primevère mais aussi des animaux.

Dans ces passages d'un récit d'aventures, les verbes de déplacement sont donc nombreux et variés. Ils sont toutefois localisés dans certains passages du récit. Les emplois métaphoriques sont relativement nombreux.

3. ÉVALUATION DIAGNOSTIC : L'UTILISATION DE VERBES DE DÉPLACEMENT DANS DES PRODUCTIONS ÉCRITES NARRATIVES DU CE2 À LA 6^E ET CHEZ DES ADULTES

Quelle utilisation de verbes de déplacement font des élèves et des adultes dans une tâche de production écrite ? Pour essayer de le savoir, nous avons procédé à la constitution d'un corpus de 131 productions écrites scolaires du CE 2 à la sixième à partir d'un protocole identique, puis à une collecte de productions écrites auprès de quelques étudiants, stagiaires Professeurs des écoles, qui ont accepté de se soumettre à la même consigne d'écriture que les élèves.

3.1. Une tâche d'évaluation-diagnostic : présentation du protocole

Le support est constitué d'un film d'animation de 8 minutes, dessin animé de Solotareff, intitulé *Micro Loup*, extrait d'un ensemble de cinq histoires originales de Grégoire Solotareff et Jean-Luc Fromental, édité par France 3 Éditions. Ce dessin animé est non figuratif, les personnages étant représentés par des formes géométriques vues de haut. Les dessins animés sont accompagnés d'une musique, sans commentaire verbal, ce qui permet d'éviter un amorçage linguistique par des mots présents dans le commentaire.

Ce support a été choisi en raison de la diversité des déplacements qui y sont représentés et de la présence du personnage principal, l'explorateur, dans plusieurs espaces. En effet, ce film met en scène un loup minuscule mais très dangereux, capturé dans la forêt vierge par un explorateur et emmené dans une grande ville qui ressemble à NewYork, pour y être exhibé. Mais le loup s'échappe et dévore la population avant d'être capturé, pendant que l'explorateur s'enfuit à son tour pour éviter de se faire lyncher par la foule, et trouve refuge dans une île déserte, après une longue fuite à la nage. Il est rattrapé dans l'île par le loup, parachuté dans une caisse sur l'île où se prélassait l'explorateur. S'échappant de la caisse entrouverte par l'explorateur, le loup le dévore méthodiquement en commençant par les pieds.

Les actions représentées appellent une verbalisation de nombreux changements d'espace et de déplacements à l'intérieur de ces espaces : la forêt vierge où le loup est capturé, à l'intérieur de laquelle l'explorateur avance avec difficulté, en dégagant le chemin à coups de machettes, le voyage vers la ville, l'accueil de la foule en liesse, la salle de spectacle d'où le loup s'échappe après avoir dévoré les spectateurs, le pont sur lequel s'est réfugié l'explorateur avant d'être cerné par la foule, la rivière puis la mer dans lesquelles nage l'explorateur en fuite, l'île déserte dans laquelle il trouve refuge. Les déplacements, nombreux et rapides, se réalisent dans différents milieux (eau, air, terre...). Leur description peut appeler l'emploi de verbes divers.

Dans le protocole proposé, le dessin animé fait l'objet de deux visionnements successifs. L'écriture est ensuite individuelle : la consigne demande une

reformulation de l'histoire pour des personnes qui n'ont pas vu les images. Ont été recueillies 141 productions d'élèves (66 filles et 65 garçons), du CE2 à la classe de sixième incluse et 8 productions adultes.

L'analyse, qualitative, porte sur la diversité et la pertinence des verbes utilisés dans quelques productions d'adultes et quelques productions d'élèves de CM2. Nous nous attacherons ensuite plus particulièrement à un inventaire des verbes utilisés pour rendre compte de certains moments du récit, notamment l'arrivée dans l'île de l'explorateur en fuite, après une longue course à la nage.

3.2. Analyse qualitative de quelques textes

3.2.1. Analyse qualitative des verbes utilisés dans un texte d'adulte

Analysons l'emploi des verbes de déplacement dans une des productions d'adulte :

Dans une jungle un explorateur, **précédé d'**un guide qui lui **ouvre un passage** parmi les hautes herbes, trouve un Micro-loup. Il le capture, l'enferme dans une cage bien scellée puis **embarque**. Ils **traversent** les océans pour finalement **accoster**, accueillis par une foule et une fanfare. Un puissant grognement les effraie un peu cependant. Le soir, dans un music-hall rempli à craquer, le dernier siège ayant été occupé par un retardataire, l'explorateur accompagné d'une assistante présente Micro Loup.

L'assistante apporte une banane que l'explorateur plonge dans la micro-boîte contenant Micro Loup. Ce dernier dévora instantanément la banane sous un tonnerre d'applaudissements.

La scène se répète avec un mouton puis un troupeau de bovins qui subissent le même sort que cette malheureuse banane. L'explorateur jette ensuite un coup d'œil dans la boîte. Micro Loup a disparu ! Il regarde sous le trépied. Rien ! L'instant suivant, le loup dévore les spectateurs. L'affolement envahit la salle. Les spectateurs **se ruent sur** la sortie tentant d'**échapper au** carnassier. Rien n'y fait : Micro Loup dévore tout sur son passage. La foule recherche alors l'explorateur, responsable de ce massacre. Armés de matraques, ils finissent par **encercler** sur un pont mais ce dernier, dans un ultime recours, **se jette à l'eau**.

Micro Loup **arrive** et dévora toute la foule jusqu'au dernier en un clin d'œil.

L'armée intervient. Hélicoptères, multitude de tanks. Ils finissent par triompher du monstre sanguinaire en **encerclant**. Micro Loup est piégé.

De son côté, l'explorateur parvient à **atteindre** une petite île déserte. Il est exténué de sa longue traversée à la nage. Il parvient à s'installer confortablement sur son île et sirote tranquillement un majito. Son attention est alors attirée par un avion **passant au dessus de** son île. Un parachute est largué. Un mystérieux colis **atterrit** à côté de lui. L'explorateur ouvre la boîte. Micro Loup affamé **se jette sur** sa proie dont il ne reste que le chapeau.

Les verbes de déplacement sont variés, parfois génériques (*arriver, traverser*), parfois très spécifiques : *traverser, accoster, se ruer sur, encercler, atterrir*. Le déplacement est parfois formulé par une expression lexicalisée : *ouvrir un passage, se jeter à l'eau*. Deux verbes sont utilisés deux fois : *se jeter sur, encercler*. La notation en caractères gras étant réservée aux verbes de déplacement, on peut se

demander si elle doit être utilisée pour les verbes *apporter* et *plonger* (*plonger la banane dans*) qui supposent un déplacement pour le transport d'un objet.

3.2.2. Analyse qualitative des verbes utilisés dans un texte d'élève

Voici maintenant le texte d'un élève de CM2, Eliso, dont l'orthographe a été rectifiée.

Un jour, un explorateur **partit**. Il découvrit un micro-loup, il le captura et **repartit chez lui en bateau**. Les habitants avaient organisé une fanfare pour son retour. Il fait un spectacle avec le micro-loup. Il a mangé : une banane, un mouton, un troupeau de vaches. Mais quand l'explorateur vérifia si le micro-loup était bien là, il avait disparu ! Et là ! Tous les spectateurs se faisaient manger. La foule était furieuse contre l'explorateur. La foule **l'amena sur un pont**. Encerclé par la foule, l'explorateur **sauta du pont**. Il **nagea** longtemps jusqu'à qu'il **atterrisse sur** une île. Le loup se fit capturer. Sur l'île, un parachute se posa : une boîte y était accrochée. L'explorateur ouvrit la boîte et dedans, le micro-loup. L'explorateur se fit manger.

Outre la plus grande brièveté du texte, on peut noter la présence plus importante de verbes génériques : *partit*, *repartit en bateau*, *sauta de*. On peut remarquer également l'utilisation du verbe *atterrir* pour dénommer l'action de toucher la terre ferme.

3.2.3. Les formulations correspondant à l'arrivée de l'explorateur en fuite dans l'île déserte dans des textes d'adultes et d'élèves

Il nous a paru particulièrement intéressant d'analyser les formulations choisies par les adultes et les élèves pour rendre compte de l'arrivée de l'explorateur traqué par la foule sur l'île déserte. Le dessin animé le montre en train de nager. Il y a ensuite une coupure et une ellipse, permettant de rendre compte de la durée de son périple. Il atteint enfin l'île sur laquelle il rampe épuisé. Une nouvelle coupure et on le voit allongé dans un hamac. Voici un échantillon de formulation d'adultes pour rendre compte de ce moment :

- A 1 - De son côté, l'explorateur **parvient à atteindre** une petite île déserte.
- A 2 - L'explorateur **nage jusqu'à** une petite île déserte.
- A 3 - L'explorateur, qui **avait sauté du pont**, **nage** encore et encore. **Il finit par arriver sur** une île.
- A 4 - Entre temps, l'explorateur qui avait réussi à **prendre la fuite à la nage**, s'installa sur une île désertique.
- A 5 - In extremis, l'homme réussit à **échapper à** ses poursuivants en **se jetant dans** un fleuve. Le Loup, quant à lui, est capturé par des militaires qui le **parachutent** sur une île déserte, île déserte sur laquelle le malheureux explorateur **avait réussi à trouver refuge**.

L'effort et la difficulté sont indiqués par des périphrases verbales qui signalent la longueur et la difficulté du procès : *parvient à atteindre ; il nage encore et encore. Il finit par arriver sur*. L'emploi de certaines prépositions indique le point à atteindre : *nage jusqu'à*. D'autres formulations mettent l'accent sur la polarité initiale : *prendre la fuite à la nage*. On peut également remarquer l'utilisation du plus-que-parfait pour marquer l'antériorité dans les énoncés A3, A4 et A5.

Voici maintenant un échantillon de formulations d'élèves de CM2 :

- E 1 - Il **sauta** et **nagea**. Il **arriva jusqu'à** une ile déserte.
- E 2 - Celui-ci **saute du** pont, **direction** la Mer. Heureusement, il **se réfugia sur** une petite ile, mais quelqu'un **revient**.
- E 3 - **Encerclé par** la foule, l'explorateur **sauta du** pont. Il **nagea** longtemps jusqu'à qu'il **atterrisse sur** une ile.
- E 4 - Il **sauta du** pont et il **tomba dans** l'eau. Après avoir **nagé**, il **arriva sur** une ile déserte.
- E 5 - Il était **cerné** alors il **sauta dans** mer il **arriva sur** ile.
- E 6 - Puis l'explorateur **nagea jusqu'à** une ile.
- E 7 - Le chercheur se retrouva coincé, sur un pont alors il **sauta du** pont. Et **se retrouva sur** une ile.
- E 8 - L'explorateur **se jetait dans** mer et **nagèrent jusqu'à** une ile déserte.
- E 9 - L'explorateur **sauta** et **nagea**. Il **arriva dans** une ile.
- E 10 - L'explorateur a préféré **sauter à** l'eau il **a nagé** et il **s'est retrouvé sur** une ile.

Les productions des élèves se caractérisent par un emploi important du verbe générique *arriver* accompagné de la préposition *sur* (E 4, E 5, E 9), ou *jusqu'à* (E1) et de verbes décrivant des modes de déplacement : *nager* (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10)

Le verbe *atterrir* employé en E 3 n'est pas illogique mais ne correspond pas au lexique approprié lorsqu'on atteint la terre après le passage par un élément liquide.

L'analyse quantitative et qualitative des verbes de déplacement utilisés par des élèves de CM2 dans une tâche de production écrite fait apparaître à la fois la présence de verbes divers et l'intérêt d'un travail en langue et en discours sur ces verbes, pour favoriser un emploi de verbes spécifiques par les élèves. Les activités mises en place dans une classe de CM2, construites selon les principes présentés dans la première partie de cet article, visent à montrer comment un enseignement systématique et progressif peut être mis en place dans ce domaine.

4. UN ENSEMBLE D'ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE DES VERBES DE DÉPLACEMENT

Plusieurs maitres-formateurs, membres de l'équipe de recherche collaborative ont mis en œuvre dans leurs classes un ensemble cohérent d'activités relatives aux verbes de déplacement : production écrite diagnostic, travail de classement de verbes, activités ritualisées, exercices divers, productions écrites impliquant l'utilisation de verbes de déplacement, évaluation finale. Nous avons plus particulièrement retenu ici les étapes du travail mis en œuvre dans une classe de CM2. Nous mettrons en évidence le lien avec les principes posés au début de cet article.

4.1. Activer en réseau le lexique disponible chez les élèves : un ensemble de verbes génériques et spécifiques d'un domaine donné

En conformité avec les principes 1 et 2 formulés plus haut, diverses activités, à différents moments de la séquence, ont amené les élèves à mobiliser en réseau les verbes de déplacement plus ou moins connus.

Au tout début du projet, chaque élève a eu à rédiger plusieurs phrases, comportant chacune un verbe de déplacement connu. Les productions sont individuelles. La tâche permet de prendre conscience de la diversité des verbes déjà connus, même si on ne les emploie pas souvent, et d'activer les réseaux lexicaux. Les différentes phrases rédigées sont lues à voix haute. L'ensemble des verbes qui y sont présents constitue un premier réservoir de verbes de déplacement. Les verbes saillants sont les verbes décrivant une manière de se déplacer : vitesse (*courir, foncer...*), déplacements liés à un milieu particulier (*nager, skier, patiner...*). Après un premier inventaire collectif de l'ensemble des mots des élèves de la classe, les verbes proposés sont écrits sur une affiche. Cet inventaire permet de constater la diversité des verbes et des constructions possibles. L'affiche servira de référence pour des productions ultérieures, notamment des moments rituels au cours desquels les élèves ont à réemployer ces verbes.

Quelques séances plus tard, l'enseignante demande aux élèves de mobiliser ce lexique, en leur proposant la phrase suivante, inspirée par une situation présentée dans un récit d'aventures travaillé en classe : « Lord Parker va dans une région inexplorée. Pour dire *aller*, il y a plusieurs verbes, fais des phrases avec ceux que tu connais ». La situation est l'occasion de réutiliser, à l'écrit et à l'oral, un certain nombre des verbes déjà rencontrés. Est ainsi appliqué le principe 7, inspiré des travaux de Lieury, formulé ci-dessus.

4.2. Faire jouer l'interaction lecture/écriture : sensibiliser les élèves aux emplois des verbes de déplacement en discours

Dans cette classe de CM2, le travail d'enseignement lexical s'est effectué en parallèle avec la lecture d'un album, *La fabuleuse découverte des îles du Dragon* de K. Scarborough et Martin Maniez, Hatier, Collection Facettes. D'autres albums décrivant des explorations réelles ou fictives sont proposés en lecture en réseau au cours de cette période. Des phrases relevées au fil de ces lectures permettent d'attirer l'attention des élèves sur un des paramètres permettant de spécifier le déplacement, celui de la vitesse. La consigne est la suivante :

Voici des phrases extraites de récits de voyage. Souligne les verbes qui indiquent un déplacement, classe-les selon qu'ils expriment une action rapide ou lente.

Assisté de M. Clifton, je volai à son secours.
Nous nous précipitâmes dans cette direction.
Les dragons aiment musarder au soleil.
Sur la plage, traînaient des matelots désœuvrés.
Il accourut au premier coup de feu.
Les rescapés erraient çà et là.
Le capitaine les fit déguerpir en dégainant son sabre.

Les verbes relevés sont des verbes assez rares et spécifiques. Si on peut penser que le verbe *se précipiter* est déjà connu, ce n'est sans doute pas le cas de *accourir* ou *déguerpier* pour le déplacement rapide, de même que pour *musarder* pour le déplacement lent. L'inventaire inclut des expressions lexicalisées : *je volai à son secours*. La valeur métaphorique de *trainer* s'appliquant à des inanimés avant de s'appliquer à l'humain n'est sans doute pas perçue.

Dans le travail précédemment décrit dans le numéro 141-142 de *Pratiques*, ce sont des œuvres de François Place, *Les Derniers Géants*, journal d'explorateur qui permet de poser la question de l'ambiguïté des grandes découvertes et *Le Roi des Trois Orient*, récit du long voyage d'une caravane humaine à travers divers espaces qui avaient permis de découvrir en contexte les emplois des verbes de déplacement.

Le carnet de lecteur permet de collecter les expressions relevées tout au long des lectures.

4.3. Un travail en langue : travailler les relations sémantiques, notamment la question de la synonymie ou de la cohyponymie, par des activités de classification

La liste des verbes constituée à partir des emplois proposés par les différents élèves de la classe est augmentée grâce au recours à des dictionnaires de synonymes. Les élèves ont ainsi tout d'abord pour tâche de rechercher des synonymes de trois verbes génériques, l'un de polarité initiale, l'autre de polarité finale, le troisième de polarité médiane : *partir*, *arriver*, *traverser*. Divers dictionnaires de synonymes sont consultés. Les élèves prennent ainsi conscience du caractère relatif de chaque dictionnaire. Après mise en commun et validation, les verbes trouvés sont notés sur une affiche.

Les élèves sont ensuite amenés à travailler sur une liste d'une cinquantaine de verbes de déplacement classés par ordre alphabétique⁴. Ils ont tout d'abord pour tâche d'en préciser la signification, leurs contextes d'emploi puis de les regrouper en dégagant des traits communs de signification et en mettant en évidence des nuances de sens.

Chaque groupe réalise un classement, qu'il propose sur une affiche. Au cours d'une phase de mise en commun, les classements proposés font l'objet d'un examen avec discussion sur la pertinence des catégories. Cette mise en commun débouche sur une proposition de six catégories faisant intervenir quatre critères, la polarité finale ou initiale, l'orientation vers le haut ou vers le bas, la polarité médiane, les manières différentes de se déplacer. Les élèves sont alors invités à reclasser les verbes de la liste dans un tableau à six cases : Aller vers, rejoindre ; Partir de, échapper ; Aller vers le haut ; Aller vers le bas ; Parcourir ; Se déplacer de différentes manières.

Les élèves ont à regrouper les verbes de déplacement selon les six catégories qui ont été dégagées collectivement par la classe, qui constituent les six cases d'un

4. Diverses versions de cette liste de verbe ont été publiées dans le numéro 141-142 de la revue *Pratiques*.

tableau. Ces rubriques font intervenir quatre critères : la polarité finale/initiale, l'orientation vers le haut/vers le bas.

<p>Aller vers, rejoindre : aller, approcher, avancer, arriver, atteindre, se diriger vers, parvenir à, rejoindre...</p> <p>Partir de, échapper : déguerpir, filer, fuir, s'échapper, s'éloigner, partir, quitter, se mettre en route, sortir...</p> <p>Aller vers le haut : escalader, gravir, grimper, monter...</p> <p>Aller vers le bas : descendre, dégringoler, dévaler, glisser...</p> <p>Parcourir : avancer, franchir, se déplacer, parcourir, traverser...</p> <p>Se déplacer de différentes manières : bondir, courir, galoper, nager, naviguer, patiner, ramper, trotter, trotter, voler</p>

Ce classement collectif, sous la forme d'un tableau, constitue un affichage de référence dans la classe. Il peut être complété au fur et à mesure de rencontres avec de nouveaux verbes de déplacement.

4.4. Mettre en place des situations pour que les élèves utilisent les verbes de déplacement dans différentes situations, notamment par le biais d'activités ritualisées

En accord avec le principe 7 explicité plus haut, sont mis en place divers rituels permettant aux élèves de réemployer les verbes ainsi collectés. Les activités ritualisées, brèves et répétées à un moment fixe de la semaine sont en effet l'occasion de s'entraîner et de fixer les acquisitions. En matière d'enseignement de la langue, elles permettent, selon les cas, d'automatiser certains apprentissages, de proposer des situations problèmes ou de mettre en place des activités de pratique contrôlée de la langue, intermédiaires entre les situations d'étude de la langue et les situations de production d'écrit complexes (Garcia-Debanc, Touillet, 2008). Les activités ritualisées sont particulièrement pertinentes pour travailler sur le réemploi à l'oral et à l'écrit des mots appris.

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

Dans les semaines qui suivent, l'enseignant propose un verbe de déplacement susceptible d'avoir diverses constructions syntaxiques. Les élèves, individuellement, doivent inventorier ces différentes constructions, en rédigeant des phrases. Celui qui a trouvé le plus grand nombre de constructions est déclaré gagnant. Le rituel permet de travailler des compétences syntaxiques

Un autre rituel permet un travail lexicographique : un groupe de deux élèves choisit un verbe de déplacement d'un emploi fréquent et présente les différentes significations de ce mot, en s'appuyant sur un ou plusieurs dictionnaires. Le rituel permet de travailler des compétences lexicographiques et des compétences d'oral.

Le réemploi des verbes étudiés peut s'opérer également par le biais d'exercices à trous, invitant les élèves à choisir le verbe pertinent parmi des verbes de sens proches.

4.5. Travailler la dimension syntaxique : les constructions verbales

La plupart des activités proposées ici concernent la dimension sémantique. Généralement, l'étude des constructions syntaxiques se réalise dans le cadre des heures de grammaire, tandis que le lexique est considéré principalement dans sa dimension sémantique. Certains ouvrages, comme le dictionnaire en ligne de Dubois et Dubois-Charlier (1997), *Les Verbes Français* ou le *Dictionnaire des verbes du Français actuel* (Florea, Fuchs, 2010) permettent de recenser ces constructions.

Le travail sur les verbes de déplacement peut être l'occasion de croiser les approches syntaxiques et lexicales, dans une perspective de lexique-grammaire. Ainsi un ensemble de phrases donne lieu à des interrogations sur les constructions syntaxiques de différents verbes de déplacement. Les élèves ont à classer les verbes dans le tableau suivant, en fonction de leurs constructions :

Il n'y a pas de GN à droite du verbe	Il y a un GN à droite du verbe	
	C'est un GN sans préposition	C'est un GN avec préposition

Tous les verbes de déplacement peuvent-ils avoir un complément ?

Classe les groupes verbaux soulignés dans le tableau.

- (1) Les licornes purent échapper à leurs poursuivants.
- (2) Les matelots atteignirent le sommet au petit jour.
- (3) Devant nos yeux étonnés, les licornes fuyaient.
- (4) Le Kraken approchait du bateau.
- (5) Il était difficile d'approcher les dragonneaux.
- (6) Dans la clairière, un troupeau de licornes galopait.
- (7) Lord Parker quitta sa fiancée en mai.
- (8) Il tomba à la renverse.
- (9) Chaque automne, les feuilles tombent.
- (10) Pour voir tous ces animaux étranges, il faut traverser l'océan.

Le classement permet de distinguer les verbes en emploi absolu (phrases 3, 6, 9), les verbes intransitifs (phrases 1, 4) et les verbes transitifs (phrases 2, 5, 7, 10), particulièrement nombreux dans cet échantillon de phrases par rapport à leur nombre et leur fréquence dans la langue. L'étude permet aussi de s'interroger sur la structure de la phrase (8) : le groupe prépositionnel *à la renverse* a une valeur adverbiale, différente de la structure *Il tomba à ses pieds*.

4.6. Travailler la dimension morphologique : la nominalisation

La formulation d'un déplacement peut se réaliser sous la forme d'un verbe, mais aussi sous la forme du nom correspondant : la venue/l'arrivée/le départ de Pierre m'a bouleversée. Afin d'éviter des néologismes et de travailler les différentes suffixations, il peut être utile de travailler sur une mise en relation entre verbe de déplacement et nom correspondant. Ce travail permettra de constater que, dans certains cas, la correspondance entre verbe et nom est régulière, avec une grande diversité de suffixes (*nager/nage, marcher/marche, galoper/galop, voyager/voyage, naviguer/navigation, retourner/retour, fuir/fuite, encercler/encercllement*,

arriver/arrivée, partir/départ). Ils pourront remarquer que certains verbes, comme *nager, marcher, voyager* ou *galoper* peuvent être dérivés du nom, alors que d'autres noms peuvent être dérivés du verbe (*naviguer/navigation*). D'autres associations sont plus problématiques : ainsi le nom correspondant à *aller* ne s'utilise que dans certaines expressions binaires *aller et retour* ou *aller et venue*, les verbes *suivre* ou *quitter* n'ont pas véritablement de correspondant nominal. Il faudra aussi être vigilant dans le choix du nom : en tant que verbe de déplacement, *avancer* a pour correspondant nominal *avancée* et non *avancement*, *monter*, en tant que verbe de déplacement, a pour correspondant nominal *montée* et non pas *montage*. Cette réflexion sur la nominalisation permet d'engager une réflexion sur la polysémie du verbe.

4.7. Évaluer les connaissances en langue et en discours

À l'issue de cet ensemble de séances, a été proposée une épreuve d'évaluation d'étude de la langue, qui combine les approches sémantiques et syntaxiques : les élèves ont successivement à :

- classer 11 verbes selon les critères indiqués plus haut (*aller vers, rejoindre/partir de, échapper ; aller vers le haut/aller vers le bas ; parcourir ; aller de différentes manières : atterrir, accourir, démarrer, trotter, s'évader, s'absenter, déambuler, sautiller, tomber, s'élever, s'évader ;*
- remplacer des verbes génériques en se référant à des critères de vitesse, conformément au travail fait précédemment ;
- compléter des phrases en indiquant ensuite si le complément est « avec ou sans préposition ».

L'évaluation a été réalisée également en production écrite sous la forme des différents emplois de verbes de déplacement. Les élèves ont eu à imaginer un épisode supplémentaire du récit d'aventures étudié en littérature en veillant à employer une diversité de verbes de déplacement.

CONCLUSION

Depuis les programmes 2007 pour l'école primaire, les instructions officielles de collège et de lycée insistent sur la nécessité de mettre en place un enseignement du lexique systématique et progressif. Nous avons présenté ici l'intérêt d'un travail sur les verbes de déplacement, fréquemment utilisés dans les diverses productions narratives fictionnelles notamment. Les principales activités proposées visent à amener les élèves à classer des verbes selon des critères explicités collectivement, à réutiliser ces verbes en diverses circonstances, à l'oral et à l'écrit, à constituer des ressources utilisables dans le cadre de productions écrites, sous la forme d'affichages ou de fiches à consulter. Si les listes brutes de mots s'avèrent souvent inutiles, la formalisation des éléments acquis sous la forme d'outils de référence peut s'avérer précieuse pour guider l'écriture ou la réécriture de textes.

Nous avons essayé de montrer comment les dimensions sémantiques, morphologiques et syntaxiques peuvent s'articuler dans cette étude. En effet, dans l'ensemble d'activités d'étude de la langue proposées, la dimension sémantique est

privilegiée, avec un travail notamment sur la cohyponymie, afin de favoriser l'emploi de verbes spécifiques par rapport à l'emploi général de verbes génériques. Sont également présentes les dimensions syntaxiques, avec une étude des constructions verbales et morphologiques, avec un travail sur la nominalisation. Les activités d'études de la langue comportent également des exercices d'entraînement en langue, des activités ritualisées et des activités de production écrite brèves et ciblées, permettant un réemploi fréquent du lexique travaillé. Cet ensemble cohérent d'activités sur une zone délimitée du lexique s'inscrit ainsi en contrepoint des leçons de vocabulaire proposées dans la plupart des manuels, qui privilégient un lexique rare, de mots pris isolément avec une grande dispersion d'un exercice à l'autre.

Cet enseignement du lexique, programmé, systématique, est au service de la production écrite. Des tâches d'écriture encadrent le travail en langue : évaluation diagnostique initiale mais aussi tâches de rédactions d'épisodes supplémentaires s'insérant dans les interstices des œuvres littéraires étudiées, permettant aux élèves de focaliser leur attention sur des dimensions linguistiques et le réemploi du vocabulaire appris.

Les activités proposées ici poursuivent ainsi plusieurs buts : il s'agit d'abord d'apporter des connaissances sur les verbes de déplacement et de développer le vocabulaire actif chez les élèves dans ce domaine, pour qu'ils le mobilisent dans leurs productions écrites et orales. Au-delà du contenu précis, les activités proposées visent aussi à mettre en place des attitudes de curiosité par rapport au fonctionnement de la langue, une attention aux mots, une gourmandise par rapport à la langue, dont on peut s'attendre à ce qu'elles concernent l'ensemble du rapport à la langue de ces élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- AURNAGUE M. (2008). 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, CMLF 08*, p. 177 (résumé) et CD-Rom.
- BORILLO A. (1998). *L'espace et son expression en français*, Paris, Ophrys.
- BRANCA S. & GARCIA-DEBANC C. (2001) : « L'avant-texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours », dans FENOGLIO I. & CHANQUOY L. *Avant le texte : les traces de l'élaboration textuelle, Langue Française* 155, Septembre 2001, 35-50.
- DUBOIS J. & DUBOIS-CHARLIER F. (1997). *Les Verbes Français*. Version consultable en ligne.
- DUVIGNAU, K. (2002). *La métaphore berceau et enfant de la langue. La métaphore verbale comme approximation sémantique par analogie dans les textes scientifiques et les productions enfantines (2 – 4 ans)*. Thèse non publiée Université Toulouse 2 – Le Mirail, novembre 2002.
- DUVIGNAU, K. (2005). « Pour un apprentissage-enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apport des "métaphores/erreurs" des enfants de 2- 4 ans ». In Grossmann, F., Paveau, M.-A., Petit, G. (Eds.) *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, 37-49.

- DUVIGNAU K., GARCIA-DEBANC C. (2008). « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture » in Grossmann F. & Plane S. *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, Lille, Presses universitaires Septentrion, 17-41.
- FLOREA L. S., FUCHS C. (2010). *Dictionnaire des verbes du Français actuel. Constructions, emplois, synonymes*. Paris, Éditions Ophrys.
- GARCIA-DEBANC C., DUVIGNAU K., DUTRAIT C., GANGNEUX M. (2009). « Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire ». *Pratiques* 141-142, Juin 2009 (Masseron & Lecolle, coord.), pp. 208-232.
- GARCIA-DEBANC C., TROUILLET A. Groupe de maitres-formateurs de la Haute-Garonne (2008). *50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française*, Toulouse, Scéren, CRDP Midi-Pyrénées.
- GARRETT M-F (1980). « Levels of processing in sentence production » in BUTTERWORTH B. L. (Ed) *Language Production, Vo. 1 : Speech and talk*. New York, Academic Press.
- GROSSMANN, PAVEAU, PETIT (Eds.) (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG.
- GROSSMANN et PLANE (Eds.) (2008). *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- KIHLSTEDT M. (2005). « Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal en français » In Grossmann, F., Paveau, M.-A., Petit, G. (Eds.) *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble, ELLUG, 85-105.
- LE FUR D. (dir.) (2007). *Le Dictionnaire des combinaisons de mots. Les synonymes en contexte*, Les Usuels du Robert.
- LIEURY A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
- NOYAU C. (2003). « Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité ». In Grossmann, F., Paveau, M.-A., Petit, G. (Eds.) *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. ELLUG, Grenoble : 65 – 84.
- NOYAU C. (2005). « Processus cognitif de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2) » in *Revue d'intelligence artificielle RSTI série RIA – Volume 17 – n° 5-6/2003*, Paris, Hermes-Lavoisier, 799 - 812.
- PECHOIN D. (dir) (1991). *Thésaurus Larousse. Des idées aux mots, des mots aux idées*, Paris, Larousse.
- POLGUERE A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal, Presses Universitaires de Montréal.
- VIEU L. (1991). *Sémantique des relations spatiales et inférences spatio-temporelles : une contribution à l'étude des structures formelles de l'espace*, Université Paul Sabatier Toulouse.