

**EXPÉRIMENTATION D'UNE INGÉNIERIE DIDACTIQUE
POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU LEXIQUE
VERBAL EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE POUR DES
ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE PLACÉS
EN DISPOSITIF D'ACCUEIL**

Brigitte Touillet
Doctorante
CLLE-ERSS, UMR 5263,
CNRS et Université Toulouse 2 – Le Mirail

Les dispositifs d'accueil regroupent, pour un an maximum, les Élèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF) non francophones en âge d'être scolarisés au collège. Ils sont caractérisés par l'extrême hétérogénéité (âge, langues maternelles, niveaux scolaires...) des groupes d'élèves (15 maximum) qui y sont scolarisés, ce qui nécessite de la part de l'enseignant la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

Les parcours personnels de ces élèves sont diversifiés : certains étaient de brillants élèves, d'autres ont été très peu ou pas scolarisés¹. Beaucoup ont vécu, et pour certains vivent encore, des situations difficiles, parfois traumatisantes. Ils ressentent souvent la douleur de l'exil, et doivent s'habituer à un nouveau pays, une nouvelle langue, parfois une nouvelle famille. Certains ne maîtrisent pas l'alphabet

1. Ces élèves intégraient auparavant des classes spécialisées : les CLA-NSA, (Classe d'Accueil pour élèves Non Scolarisés Antérieurement), mais ils sont de plus en plus souvent rattachés à des CLA proches de leur domicile, en fonction des places disponibles.

latin, et éprouvent de grandes difficultés à l'écrit. Lorsqu'ils sont en famille, la plupart parlent la langue maternelle et non le français. Malgré cela, ils manifestent en général un fort désir d'apprendre. Lorsqu'elle est présente en France, la famille les encourage fréquemment dans cette voie, malgré les difficultés, et manifeste sa confiance à l'équipe pédagogique et à l'institution scolaire.

Dans ce contexte, l'enseignement du lexique est particulièrement important, pour l'intégration sociale comme pour la réussite scolaire.

Nous avons mis en place une ingénierie didactique sur les verbes de déplacement, en reprenant les grandes lignes d'une étude menée sur les verbes de déplacement dans des classes de primaire FLM (CE2/CM2)². Le travail qui est rapporté ici a été réalisé dans le cadre d'un mémoire de Master 2 de Sciences du langage, intitulé « L'approximation sémantique : un atout pour l'enseignement du lexique verbal en français langue seconde. Pratiques mises en œuvre dans un dispositif d'accueil en collège », sous la codirection de Karine Duvignau et Claudine Garcia-Debanc, soutenu à l'Université Toulouse 2 – Le Mirail en octobre 2010.

1. POURQUOI UN TRAVAIL SUR LES VERBES DE DÉPLACEMENT EN CLASSE D'ACCUEIL ?

Le choix des verbes de déplacement répond à plusieurs critères :

– pragmatique : ils sont liés à des situations de communication nombreuses et variées, qu'on peut retrouver aussi bien dans la vie quotidienne que dans l'espace scolaire ;

– didactique : dans la progression d'un enseignant de Français Langue Étrangère et Seconde, une séquence sur le lexique relatif au déplacement est incontournable ;

– sémantique : les verbes de déplacement participent d'un réseau sémantique riche, qui peut être organisé selon des critères multiples : sens du déplacement, mode, but, moyen... ;

– morphosyntaxique : les verbes de déplacement admettent des constructions et des actants variés.

Parmi les verbes de déplacement, on trouve plusieurs hyperonymes qu'on peut supposer connus des élèves de FLES au second trimestre : *aller*, *entrer*, *monter*. Ainsi, *monter* a pour hyponymes des termes aussi variés que *grimper*, *escalader*, *lever*, *atteindre*, *se hisser*... qui intègrent le trait sémantique « déplacement vertical » mais *monter* peut aussi signifier imaginer (*monter une blague*), construire (*monter un mur*), insérer (*monter une pierre sur un bijou*), etc.

Si, pour un étranger apprenant la langue, on peut considérer cette dimension de polysémie comme un atout puisqu'elle permet d'utiliser le même verbe pour exprimer des prédicats extrêmement variés, elle se révèle rapidement contre-productive en raison de la complexité des contraintes sémantiques d'emploi et des règles syntaxiques associées à chaque utilisation. En effet, si l'on s'en tient à la seule

2. GARCIA-DEBANC C. et al., « Enseignement du lexique et production écrite : un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire », *Pratiques* n° 141/142, juin 2009, pp. 208-232.

dimension sémantique du déplacement, la construction transitive/intransitive ne peut à elle seule constituer un élément de sens indéniable. Certes, la distinction entre *Jean monte la valise* et *Jean monte à l'arbre* est assez claire. Cependant, *Jean monte l'escalier* est plus proche sémantiquement de *Jean monte à l'arbre* que de *Jean monte la valise* (Fuchs, 1982). Il n'est donc pas possible d'associer mécaniquement un sens à une construction, puisque, en construction transitive, *monter*, dans un cas, signifie plutôt *gravir* et dans l'autre, *hisser*.

De plus, certains verbes de déplacement admettent aussi la tournure pronominale, en plus de la double construction transitive/intransitive. (*Ils se sont tombés dessus à bras raccourcis – Elle s'est passé la main sur le visage, tu t'es monté la tête...*). Ajoutons qu'en construction intransitive, plusieurs verbes acceptent les deux auxiliaires (*monter, descendre, passer, retourner*).

Enfin, ils peuvent être complétés par des syntagmes prépositionnels très variés (Aunargue, 2008), qui affectent le sémantisme du prédicat en le situant par exemple soit dans un registre clairement locatif (*rentrer dans la maison = pénétrer*), soit dans un registre temporel (*rentrer dans une heure = revenir*), soit dans un autre registre, plus métaphorique (*rentrer dans le tas = attaquer*).

Ce sont donc des verbes qui concentrent toutes les difficultés, tout en étant relativement usuels. De fait, ces verbes si pratiques peuvent donc se révéler des faux amis, notamment à l'écrit, et générer incompréhension et contresens.

Le choix des verbes de déplacement est donc justifié à plusieurs niveaux :

– les élèves seront inévitablement confrontés à ces verbes, tant à l'oral qu'à l'écrit. En situation scolaire, le texte narratif, sous une forme ou une autre, est au programme des quatre niveaux du collège, et comporte nécessairement en grand nombre des verbes de ce type, qu'il s'agisse du conte, du récit épique, du roman de chevalerie, du récit d'aventures ou du récit biographique. L'élève est aussi confronté aux verbes de déplacement dans des disciplines comme l'EPS, l'histoire-géographie, et même en sciences pour la relation d'observations d'expériences. Il doit pouvoir comprendre le verbe sous ses différentes formes et dans ses diverses constructions ;

– dans la vie quotidienne, l'élève doit savoir demander son chemin et comprendre les explications fournies. C'est l'objet d'une des premières séquences de FLE, et le verbe *aller* est un des premiers que l'élève étranger apprend à conjuguer au présent, ce qui ne signifie pas qu'il sache le reconnaître dans un contexte différent de celui où il l'a appris³ ;

– enfin, et ce n'est pas la raison la moins importante, il existe un cadre théorique consistant (Borillo, 1998 ; Boons, 1997 ; Cadiot et alii, 2004 ; Aunargue, 2008), produit de nombreux travaux sur la notion de déplacement, qui procure des outils pertinents aussi bien pour l'analyse des productions des élèves que pour la création de l'ingénierie didactique.

La question d'enseignement à laquelle nous nous sommes intéressée est donc la suivante : comment permettre à des élèves de français langue seconde d'acquérir le

3. Par exemple, s'il a manipulé *aller* dans le contexte d'un dialogue sur l'itinéraire, où les 3 premières personnes dominent : *Où vas-tu ? Va tout droit !*, il risque de ne pas l'identifier s'il se présente sous sa forme *allons*, comme par exemple dans le refrain de la Marseillaise.

vocabulaire complexe des verbes de déplacement, en prenant en compte les aspects sémantiques, morphologiques et syntaxiques dans leur utilisation ?

2. LE PROTOCOLE

L'étude est longitudinale : les cohortes ont été observées sur un minimum de 5 séances hors évaluations, soit une durée de 2 mois (avril/mai) incluant la période de vacances de printemps (2 semaines). Une évaluation a été réalisée avant et après la séquence d'enseignement.

2.1. La population étudiée

L'étude porte sur 3 classes de dispositif d'accueil de collège. Les groupes classe y sont comme toujours relativement fluctuants, de 8 à 14 élèves, selon les cours (en fonction de l'intégration des élèves les plus avancés) et selon les arrivées et départs d'élèves en cours d'année :

- une classe de 8 à 10 élèves, dans un petit collège rural qui possède un internat (corpus B). Plusieurs élèves vivent en foyer d'accueil et sont internes ;
- une classe de 10 à 14 élèves, d'un collège de Toulouse (corpus C). 3 élèves vivent en foyer et sont suivis par des éducateurs ;
- une classe de 8 à 12 élèves, d'un collège de la périphérie toulousaine (corpus L).

La population sur laquelle nous avons pu réellement travailler est constituée des 9 élèves, âgés de 12 à 16 ans, du dispositif d'accueil du collège C. Ces élèves viennent d'Algérie, du Maroc, de Georgie, de Colombie, du Mexique, du Ghana.

2.2. Le protocole

Les élèves n'étaient pas avisés du fait que la recherche porte sur leur maîtrise des verbes de déplacement. L'objectif de l'étude leur a été rapidement présenté par l'observateur comme étant destinée à faciliter leur apprentissage, en accord avec leur enseignant.

Les élèves des trois classes ont été soumis à une évaluation initiale. Ceux qui avaient participé à l'évaluation initiale ont été soumis à une évaluation finale portant sur le même support que l'évaluation initiale : la production d'un récit à partir d'un court-métrage de 8 minutes, de Richard McGuire et Grégoire Solotareff, intitulé *Microloop*, accompagné d'une bande-son sans éléments verbaux. Ce support, utilisé dans le cadre d'une étude réalisée en primaire est présenté de façon plus précise ici même dans la contribution de Claudine Garcia-Deban et Annie Chourau.

Pour la première évaluation, les élèves ont visionné le film à deux reprises, puis l'ont raconté individuellement en français, oralement, à l'observateur. Ils pouvaient, s'ils le souhaitaient, fixer par écrit les grands traits de l'histoire dans leur langue, avant la passation orale. Lors de l'évaluation finale, les élèves ont visionné le film à nouveau deux fois, puis l'ont raconté à tour de rôle à l'observateur.

Nous avons déjà signalé la complexité de l'enseignement du lexique verbal en général et du lexique du déplacement en particulier. Le choix d'une évaluation orale s'est imposé au vu de la faible maîtrise de la langue des élèves des dispositifs qui ne

permettrait pas d'obtenir des productions écrites exploitables. De ce point de vue, l'étude menée en dispositifs d'accueil s'écarte du protocole de l'étude en primaire, où le corpus recueilli est constitué de productions écrites.

Eu égard au niveau débutant et même grand débutant dans la langue de certains élèves, nous avons choisi de conduire les entretiens d'évaluation dans l'esprit d'une interaction orale davantage que d'une expression en continu : en effet, des élèves auraient pu être bloqués par le manque de vocabulaire nominal : par exemple, la plupart ignoraient le mot français *ile*. Certains n'identifiaient pas l'animal comme étant un loup en miniature, parce que le loup n'est pas un animal courant dans leur pays, et/ou qu'ils ne connaissaient pas le mot français. Nous avons donc décidé d'étayer l'expression de l'élève, en lui fournissant les noms qui lui manquaient pour désigner des entités concrètes (*les jumelles, l'hélicoptère, la cage...*) et en relançant le récit par des reprises, ou des questions : *et après, qu'est-ce qui se passe ?*

Une autre difficulté liée à la population étudiée tient à la phonologie : il est parfois très difficile de comprendre ce que disent les élèves en raison d'une prononciation défailante, ou d'une syntaxe incorrecte. Il est alors demandé à l'élève de répéter ou de préciser.

L'évaluation finale a été complétée par une discussion collective avec les élèves sur le film, de façon à ne pas écarter les élèves qui n'étaient pas présents au début de l'étude.

À l'issue de l'évaluation initiale, le chercheur a soumis aux enseignants une ingénierie didactique destinée à proposer des activités pour l'enseignement des verbes de déplacement. Les enseignants ont choisi, parmi les supports proposés, ceux qui leur semblaient intéressants à exploiter et ont mis en place une série de séances, intégrées à la séquence en cours. Dans les deux collèges (B et C) où cela a été possible, les collègues ont mené de 5 à 6 séances, autour de dominantes variées et une séance de bilan. L'enregistrement de séances était complété par une prise de notes. À l'issue de chaque séance, les enseignants ont fait brièvement part de leurs remarques, qui ont été notées. À l'issue de l'étude, ils ont donné les éléments de leur bilan concernant l'étude.

2.3. L'ingénierie didactique proposée

L'ingénierie proposée devait permettre des utilisations variées, tant en compréhension/expression qu'en langue. La variété devait aussi résider dans des niveaux de difficulté différents. L'ensemble de documents proposés comportait donc des supports permettant des approches diverses :

– des supports propices à réaliser des activités de lecture/compréhension : textes de difficulté variée, associés ou non à d'autres supports (visuels ou sonores). Ces extraits de textes ont été sélectionnés pour leur abondance en verbes de déplacement variés et la relative simplicité de la situation décrite et du vocabulaire employé. Nous avons tenté de varier les sources, les époques et les genres de textes, tout en limitant la longueur des extraits choisis :

- quatre courts extraits de romans, tirés de manuels de 6^e :

4. Les titres des extraits sont de nous.

- « Le scorpion » extrait de *Féeries dans l'île*, Gerald Durrell,
 - « Le combat », extrait de *L'Île au trésor* de Stevenson,
 - « l'accident, » extrait de *Les Rêveries du promeneur solitaire* de Jean-Jacques Rousseau,
 - « Une traversée dangereuse », extrait de *Bizarre ! Bizarre !* de Roald Dahl ;
 - deux poèmes :
 - « *En sortant de l'école* » de J. Prévert, qui a été mis en chanson par W. Cosma,
 - « *L'évadé* » de Boris Vian ;
 - des supports propices à réaliser des activités de maîtrise de la langue, intégrant les dimensions sémantiques, morphologiques et syntaxiques :
 - une liste de 40 verbes de déplacement, sélectionnés sur des critères de proximité sémantique grâce à l'application WEB *Prox*, classés par ordre alphabétique. *Prox* est une application Web qui utilise les résultats de l'expérimentation *Approx* et la théorie de petits mondes hiérarchiques (Gaume, 2004) pour proposer une modélisation des relations sémantiques. Pour construire notre liste, nous avons croisé les solutions proposées par *Prox*. pour les verbes *aller* et *se déplacer*. L'ingénierie préconise de faire procéder à un regroupement de ces verbes par les élèves avec une explicitation de critères sémantiques. La liste complète des verbes proposés figure dans la contribution de Claudine Garcia-Deban et Annie Chourau dans ce numéro ;
 - une proposition d'exercices de conjugaison au passé composé de verbes admettant les 2 auxiliaires ;
 - une proposition d'exercices sur la nominalisation. Il nous a semblé que des exercices sur la nominalisation seraient intéressants dans la mesure où ils donnent une entrée grammaticale pour aborder la polysémie du verbe : des nominalisations différentes correspondent à des sens différents : par exemple pour *passer* : *passé, passé, passage, passation...*
 - des supports propices à susciter la production orale ou écrite des élèves, permettant le réinvestissement du vocabulaire précédemment étudié :
 - trois planches de la bande dessinée BOULE et BILL⁵ :
 - *Chez les cabots,*
 - *Galipettes,*
 - *Un peu, beaucoup...* ;
 - un exercice de production de phrases variées à partir de mots donnés ;
 - le plan d'une île déserte à partir duquel décrire un itinéraire à l'oral ou à l'écrit.
- L'ensemble des supports était fourni à chaque enseignant, avec totale liberté d'utilisation : ils pouvaient aussi bien les modifier que les utiliser à leur guise, dans

5. Nous avons choisi *Boule et Bill* pour plusieurs raisons : chaque planche constitue un récit complet, avec une chute ; les dessins sont très lisibles, y compris sur des planches photocopiées ; les personnages sont relativement peu marqués culturellement.

l'ordre qu'ils voulaient, en sélectionnant dans cet ensemble uniquement ce qui leur semblait intéressant pour construire leur progression dans la séquence en cours.

3. ANALYSE DES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES : ÉVALUATION-DIAGNOSTIC ET EFFETS DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR L'EMPLOI DE VERBES DE DÉPLACEMENT VARIÉS

3.1. Évaluation initiale : les verbes utilisés par les élèves dans la tâche initiale de formulation après visionnement du dessin animé. Analyse quantitative

Le tableau ci-après présente les résultats de l'évaluation initiale : les élèves sont numérotés de 1 à 9. La colonne *Verbe* recense les verbes de déplacement produits pour décrire au moins deux actions différentes. La ligne *Autre* recense les autres verbes de déplacement produits. Nous avons ajouté une ligne « geste », dans la mesure où certains élèves ne disposant d'aucun terme en français pour désigner l'action qu'ils souhaitent décrire utilisent le geste.

Il est recensé une seule occurrence pour chaque action décrite, même si l'élève a répété le verbe à plusieurs reprises, sous la même forme ou en le corrigeant...

Les colonnes *TOTAL* recensent, pour la lecture verticale, le nombre d'élèves ayant produit chaque verbe, et, pour la lecture horizontale, le nombre de verbes de déplacement différents produit par chaque élève. Soit, pour l'évaluation initiale à C, un total de 35 prédicats de déplacement différents produits par 9 élèves.

Verbe	EL 1	EL 2	EL 3	EL 4	EL 5	EL 6	EL 7	EL 8	EL 9	TOTAL
Aller			1			3				2
Sortir			2	3			1		5	4
Partir	1			2						2
Venir			7	2				1		3
Sauter			2	2		1		1		4
Courir		1		2			3		2	4
Passer		1		2					1	3
Nager										0
Tomber										0
Descendre										0
(S)'échapper						2				1
Tourner										0
(R)amener			1	1						2
Rencontrer	1									1
Autre		3	2	2				1	1	9
TOTAL	2	5	7	9	0	3	2	3	4	35
geste							1		3	2

Une élève n'utilise aucun verbe de déplacement, deux élèves en utilisent 2, deux élèves en utilisent plus de 6.

Les verbes les plus utilisés sont à égalité : *sortir, sauter et courir*. Le verbe courir est souvent morphologiquement fautif : *il a couri, il couru* (au sens de *il a couru*). En revanche, le verbe *aller*, dont on aurait pu s'attendre à ce qu'il arrive en tête des occurrences, n'est employé que par 2 élèves, dont une fois à la forme infinitive et une fois sans doute avec valeur de futur proche (El 6 : *ils vont, il veut le tuer*). Le faible emploi du verbe *aller* constitue une surprise. Cependant, *aller* est un verbe à la conjugaison relativement complexe, difficile à réinvestir en dehors des énoncés-types, ce qui peut expliquer ce faible nombre d'occurrences.

Le verbe *passer*, utilisé par 3 élèves a presque toujours *l'avion* comme sujet.

En ce qui concerne le choix des verbes *sauter et courir*, nous remarquons qu'ils ont été utilisés par des élèves qui sont intégrés en cours d'EPS, où ils ont très probablement été familiarisés avec ces verbes.

On peut mettre en regard ces résultats avec ceux de l'évaluation finale, deux mois plus tard, après cinq ou six séances sur les verbes de déplacement.

3.2. Évaluation finale

Verbe	EL 1	EL 2	EL 3	EL 4	EL 5	EL 6	EL 7	EL 8	EL 9	TOTAL
Aller			4		1	2			1	4
Sortir		1	4	7	2				3	5
Partir	3			9	1			1		4
Venir			6	3					1	3
Sauter				2				1		2
Courir	1	2	1	3	1		2	2	1	8
Passer		1		1					1	3
Nager	1	1			1	1	1		1	6
Tomber	4			1	1		1			4
Descendre				2					3	2
(S)'échapper						2			1	2
Tourner			1	2			1			3
(R)amener			2	(5)				1		3
Rencontrer						2				1
Autre	1	1	5	4	1	2	1	1	1	17
Vb/élèves	5	5	11	14	7	6	5	5	9	67
geste	1		1				1		4	4

Tous les élèves ont amélioré leurs performances. L'élève 5, qui n'avait produit aucun verbe de déplacement lors de l'évaluation initiale, en produit 6 différents lors de l'évaluation finale. L'élève 4, qui avait les meilleurs résultats de l'évaluation initiale, passe de 9 à 16 verbes différents, parmi lesquels *arriver, marcher, tourner*, absents lors de l'évaluation initiale.

Comme dans l'évaluation initiale, *passer* est employé avec comme sujet *l'avion* ou *l'hélicoptère*.

Les élèves 6 et 9 utilisent le verbe *nager* dans une construction assez complexe : *nager jusqu'à*. On trouve une nominalisation : *la venue* (élève 9).

Plusieurs élèves utilisent des verbes nouveaux sans en maîtriser la morphologie et la syntaxe. Ainsi par exemple *descendre* sous la forme *descendrer/descendré*

(élève 4), *il a couri* (élève 5), *il leur suivre* (élève 1). Même si la morphologie n'est pas maîtrisée, la valeur sémantique de ces verbes est désormais acquise.

3.3. Analyse qualitative des formulations des élèves

Lors des deux évaluations, les élèves ont produit plusieurs approximations, de nature différente : gestes, onomatopées, approximations sémantiques. C'est à ces dernières que nous allons nous intéresser, et parmi elles plus spécifiquement aux approximations verbales produites par les élèves pour décrire des actions du film au moyen de verbes de déplacement. Pour plus de facilité, nous avons listé les actions dans l'ordre de leur apparition dans le dessin animé et analysons pour chacune les approximations produites. Ces actions sont parfois complexes. Nous en proposons un descriptif le plus précis possible, sans systématiquement proposer de verbe attendu, mais en définissant les traits sémantiques principaux de l'action.

Les énoncés des élèves cités sont les énoncés originaux, non corrigés. Nous avons considéré comme valides des énoncés syntaxiquement incorrects, dans la mesure où ils constituaient cependant une tentative par l'élève de rendre compte d'une action pour laquelle il ne disposait pas du lexique approprié. Les stratégies de substitution développées alors nous ont semblé révélatrices d'une intuition linguistique des élèves dans la langue cible, parfois appuyées sur les compétences langagières qu'ils possèdent dans leur langue maternelle.

Action 1 : L'explorateur se déplace dans la forêt vierge et découvre le microloup.

La découverte ne correspond pas à un déplacement : l'explorateur est statique, il se contente de fouiller le ciel à l'aide de ses jumelles, puis de scruter à la loupe le sol à ses pieds. Il découvre alors le microloup, qu'il emprisonne. Seule, la dimension téléique est présente. Deux élèves ont relaté cette action en utilisant le verbe *rencontrer* dans des énoncés quasiment identiques :

1. Il a rencontré le petit loup
- 1' Il rencontre un petit loup

Le TLFi définit ainsi *rencontrer* : « trouver, fortuitement ou volontairement, quelque chose ou quelqu'un », et indique pour le sens II de *découvrir* : « l'idée dominante est celle de trouver quelqu'un ou qqc. qui était caché, de le rencontrer inopinément ; l'anton. est *cache* ». Il précise : « Trouver, rencontrer à l'improviste quelqu'un ou quelque chose dont l'existence était inconnue, la présence insoupçonnée ». Si l'on suit cette définition, *rencontrer* peut constituer un hyperonyme de *découvrir*. Cependant, comme l'ont fort bien indiqué les élèves de B, *rencontrer* appartient aussi au domaine du déplacement, dimension absente du champ sémantique de *trouver* ou *découvrir*.

Action 2 : L'explorateur emporte le microloup en bateau à New York.

Même si les élèves n'identifient pas New-York, ni même le continent américain, le trajet dessiné sur la carte, ainsi que le mode de déplacement, sont explicites. Pour décrire cette action, on trouve les deux énoncés suivants :

2. Il l'a pris... avec le bateau

3. Il a porté le petite loupe dans ce village

Les deux élèves choisissent des verbes appartenant au domaine du transport : *porter*. Cheikh (2) utilise un verbe noyau *prendre*, qu'il doit compléter par un syntagme prépositionnel indiquant le moyen de transport : *avec le bateau*. C'est ce syntagme qui situe l'approximation dans le domaine sémantique du déplacement. Cheikh centre son énoncé sur le mode de transport (le bateau). On peut penser que ce choix a entraîné celui du verbe de substitution, dans la mesure où « prendre le bateau » est une collocation relativement courante.

Daniela (3) utilise un verbe générique *porter* et centre son énoncé sur la destination (le village). Là encore, c'est le fait de compléter le verbe par un syntagme locatif qui le charge du trait sémantique du déplacement. La solution consistant à utiliser un verbe générique accompagné de syntagmes prépositionnels de localisation, est fréquemment utilisée par les élèves pour rendre compte de déplacements, en l'absence du verbe spécifique.

Action 3 : La foule s'écarte précipitamment de la cage du microscop.

Cet événement a été formulé par deux approximations :

4. Ils sont poussés de lui
5. Ils sont retournés de la boîte

Les verbes pronominaux *se pousser* et *se retourner* sont bien des verbes de déplacement. On peut penser que le choix de ces verbes est lié au fait qu'ils traduisent le trait sémantique de l'écart, confirmé par le syntagme introduit par la préposition *de*, qui indique la polarité initiale du déplacement. Il est intéressant de noter que les élèves utilisent une tournure passive en remplacement de la tournure pronominale qu'ils ne maîtrisent pas. Insatisfait, Karim (énoncé 5) cherche le terme spécifique en développant la situation : *il est sorti un boîte, où qu'il y a, où qu'il y a la souris dedans, après tous les gens sont partis pour voir cette boîte, après ils sont retournés de la boîte, comme ça ils sont retournés, après, quand la souris en train de crier, ils sont peur, après ils sont euh... recalés, un p'tit peu*. Le terme *recalés* est un paronyme de *reculer*.

Action 4 : Les gens se rendent à pied au théâtre.

Pour décrire cette action, Valeri formule un énoncé syntaxiquement incorrect :

6. Les hommes courir au concert.

Courir est le seul verbe de déplacement que cet élève emploie lors de l'évaluation initiale au cours de laquelle il produit cet énoncé. Il s'agit d'un verbe de polarité médiane, qui indique le mode de déplacement. Ce verbe ne rend pas compte de l'action représentée : en effet, dans le dessin animé, les personnages marchent. On peut expliquer ce choix par deux paramètres : d'abord, nous l'avons vu, *courir* est le verbe de déplacement le plus utilisé par les élèves, probablement en lien avec les cours d'EPS auxquels ils sont intégrés. De plus, l'élève utilise une autre approximation pour désigner la destination : *au concert*. Il est le seul à utiliser ce terme, les autres élèves parlant plutôt du cinéma. On peut donc penser qu'il s'agissait du seul terme à disposition de l'élève pour désigner une salle de spectacle,

et qu'il l'a inclus dans une expression figée : *courir au concert*, sans avoir conscience de sa valeur métaphorique.

Action 5 : Le microloup avance rapidement dans les rangées de spectateurs en les croquant méthodiquement un par un.

Il s'agit d'une action complexe, qui donne à voir le résultat de l'action, la disparition successive des spectateurs, tout en suggérant sa cause : le microloup les croque, ce que souligne la bande-son. Le déplacement est indiqué visuellement par la disparition successive des points qui représentent les spectateurs assis en rangées, ce qu'une élève formule de deux façons différentes :

7. ils sont des disparus/sontaient disparus
8. Il a traversé les gens.

L'énoncé 7 a été produit lors de l'évaluation initiale, l'énoncé 8 lors de l'évaluation finale. Alors que, dans sa première formulation, l'élève présentait l'effet (la disparition des spectateurs croqués), lors de l'évaluation finale, elle cherche à formuler la cause, en identifiant une cible (le microloup) qui effectue un déplacement à polarité médiane (*traverser*), sur un site (la salle de spectacle). Le choix de la construction transitive assimile l'argument complément d'objet *les gens* à un inanimé inconsistant, ce qui correspond à la situation du film : les spectateurs, représentés par des cercles, ne réagissent pas et se laissent dévorer. Il est probable que la deuxième formulation indique une meilleure compréhension de la situation, l'élève ne semblant pas avoir identifié la cause de la disparition la première fois.

Action 6 : Poursuivi par la foule, l'explorateur arrive sur un pont.

Pour décrire cette action, au cours des deux évaluations, un élève utilise le verbe *entrer* + syntagme prépositionnel introduit par *dans* :

9. Il est entré dans un pont.

Il choisit à juste titre un verbe à polarité finale, dans la construction N0 cible Vdyn prép. N1site. Correct syntaxiquement, cet énoncé est sémantiquement incorrect, *entrer* indique un déplacement de l'extérieur vers l'intérieur dans un espace généralement clos. Dans l'énoncé produit par l'élève, le sémantisme de la pénétration est redoublé par l'utilisation de la préposition *dans*, à la place de *sur*. Or le site, *le pont*, est indéniablement un espace extérieur et ouvert, bien que circonscrit. Cependant, le pont constitue un piège pour le personnage, qui s'y retrouve cerné par une foule hostile et n'a d'autre issue que le plongeon dans le fleuve. Il est possible que l'élève ait été sensible au fait que le pont se transforme dans le film en un espace clos, une forme de prison, d'où le personnage s'échappe.

Action 7 : L'explorateur plonge dans le fleuve.

Pour décrire cette action, 3 élèves ont produit des approximations, syntaxiquement incorrectes :

10. Dans l'eau (geste de chute), il court, le magicien
11. Il tombé dans l'eau
12. L'a clashé dans la mer

Il est intéressant de les analyser d'un point de vue sémantique : ces trois approximations s'apparentent à la construction : N0 cible Vdyn prép. N1site. L'élève le moins avancé dans l'apprentissage de la langue (Valeri lors de la première évaluation) détache le site en tête de son énoncé (10) de façon à cadrer l'énoncé qui suit. On remarque, dans l'énoncé 10, le grand nombre de dislocations, caractéristiques de la syntaxe de l'oral et d'une formulation pas à pas, par précisions successives : il court, le magicien. En l'absence du terme spécifique, Valeri a recours à une double approximation : le geste traduit la dimension verticale du déplacement, qui ne peut être rendue par le seul verbe de déplacement dont il dispose alors : *courir*, porteur au contraire d'horizontalité. Lors de l'évaluation finale (énoncé 11), le même élève remplace le geste par *tomber* qui est porteur de la dimension verticale absente dans *courir*. *Tomber* reste cependant impropre à décrire l'action puisqu'il suppose une absence d'intention, à l'opposé de *plonger*, qui procède d'un choix du sujet.

Karim (énoncé 12) utilise un néologisme *clasher* + *dans*, pour exprimer la violence du contact avec l'eau. L'élève reprend et précise ainsi l'énoncé immédiatement précédent : *il a sauté dans la mer*. Le redoublement du syntagme prépositionnel *dans la mer* relie les deux énoncés, l'addition des deux verbes : *sauter* porteur du trait sémantique /déplacement vertical dirigé de haut en bas/ et *clasher*, porteur du trait sémantique /entrer violemment en contact avec/ s'additionnent alors pour décrire l'action de plonger (telle qu'elle apparaît dans le film) comme « entrer violemment en contact avec un élément liquide, à la suite d'un déplacement vertical dirigé du haut vers le bas ».

Action 8 : Les véhicules de la police et de l'armée, appuyés par un hélicoptère, arrivent sur le pont.

Deux élèves utilisent le verbe *venir*, de polarité initiale, pour décrire une action de polarité finale :

13. Ils sont venus la police

14. L'hélicoptère il est venu

Les élèves étrangers semblent avoir du mal à saisir la dimension de polarité des verbes de déplacement et la dimension énonciative de certains d'entre eux, comme *venir*. Dire *la police est venue* semble signifier qu'on se place du point de vue de micro-loup. L'emploi du verbe *venir* peut être expliqué autrement. *Venir* est un des premiers verbes français que rencontrent les élèves étrangers. Dès les premiers cours, ils apprennent à se présenter et à répondre à la question *D'où viens-tu ? : Je m'appelle... Je viens du Portugal, du Ghana, du Mexique...* On peut aussi penser que *venir* fonctionne pour eux comme un verbe noyau, un verbe générique réduit au trait sémantique du déplacement horizontal.

Action 9 : L'explorateur nage dans la mer.

Nager, que plusieurs élèves ont utilisé à bon escient, est l'objet d'une approximation de la part de Cheikh, qui utilise le verbe *marcher* :

15. Il était marché (geste de crawl) avec de l'eau

L'élève est conscient qu'il ne décrit pas le mode de déplacement du personnage, et il le complète par deux éléments : un élément non-verbal (gestes de crawl) et un syntagme précisant le site : *avec de l'eau*. Il est clair qu'en général, le mode de déplacement dans l'eau n'est pas la marche. Cheikh montre donc explicitement qu'il ne dispose pas du terme adéquat, mais qu'il a suffisamment d'éléments linguistiques et extralinguistiques à sa disposition pour se faire comprendre à l'oral.

Action 10 : L'explorateur atteint un îlot à la nage.

Plusieurs approximations sont produites pour décrire cette action :

16. Il est parti à la plage
17. Il a été dans une île
18. Il se trouve dans une île
19. Il s'est trouvé une plage
20. Il s'est retrouvé sur la plage

Un élève, Karim (énoncé 16), utilise *partir*, un verbe de polarité initiale, pour décrire une action de polarité finale. Il faut cependant noter que le verbe est employé dans une expression figée : « *Il est parti à la plage* ». Il est probable que l'expression est familière à l'élève et le choix du verbe peut découler de la présence du complément *à la plage*. Beaucoup d'élèves ne connaissent pas le mot *île* et plusieurs le remplacent par *plage*, qui leur est plus familier. On peut donc penser que Karim connaissait l'expression qu'il a réutilisée ici.

Un élève (énoncé 17) utilise le verbe *être*, verbe passe-partout, sorte de mot-joker affecté ici d'une valeur de déplacement. Il s'agit d'un usage relativement répandu et attesté en langage familier où *être* est souvent substitué au verbe approprié *aller*. On peut rapprocher ce type d'approximation de l'utilisation d'un hyperonyme.

Deux élèves utilisent *se trouver*, l'un dans une construction intransitive (18), l'autre en construction transitive (19). Cependant, l'emploi transitif (19) ne produit pas le même effet. Le contexte créé par l'énoncé *Il s'est trouvé une plage* est tout à fait différent de celui de l'énoncé 18 *Il se trouve dans une île*. Dans l'énoncé 19, on a l'impression qu'il s'agit d'un estivant, et non d'un naufragé épuisé pour qui l'îlot constitue une planche de salut. La différence procède de la construction, transitive ou intransitive, et modifie le sens de l'énoncé. La possibilité que la syntaxe influence le sémantisme de l'énoncé est d'ailleurs une source importante de difficulté pour les élèves nouvellement arrivés en France.

L'arrivée de l'explorateur sur l'île se situe après une ellipse narrative racontant la capture de microloup à New York. L'emploi de *se retrouver* peut être perçu comme une tentative de rendre compte de ce procédé : un narrateur adulte locuteur natif racontant le film pourrait tout à fait utiliser le même énoncé. Il ne s'agit pas d'un verbe de déplacement, mais d'un verbe de localisation. Ce qui ici pose problème, c'est plutôt la confusion *se trouver* (18) et *se retrouver* (20). En effet *se retrouver* constitue l'aboutissement d'un déplacement : au départ, on était forcément ailleurs. *Se trouver*, à l'inverse, peut être un point de départ. Dans tous les cas, *se trouver* n'appartient pas au domaine sémantique du déplacement, c'est au contraire un verbe statique, qui se rattache au domaine de la localisation. On peut penser que

l'élève qui a choisi cette forme avait en tête *se retrouver*, et que là encore, l'approximation est doublée d'une confusion phonétique. Cette explication semble plus probable que celle d'une incompréhension de la situation engendrée par l'ellipse temporelle.

Action 11 : Un avion militaire largue sur l'île un parachute, auquel est accrochée une caisse contenant le micro-loup.

Cette action a suscité plusieurs énoncés approximatifs :

21. Dans l'avion tombé quelque chose, le boite
22. ...un avion qui passe par là. Il sort un petit cage
23. L'avion a laissé la caisse
24. Ils ont jeté une île où l'avait le monsieur
25. Il mande le loup pour l'autre pays
26. Il revient de l'avion, le chien

Dans les énoncés 21 et 22, les élèves utilisent des verbes génériques *sortir* et *tomber*. L'énoncé 22 est syntaxiquement ambigu : le sujet grammatical *il* renvoie-t-il à la cage ou à l'avion ? La cible qui opère le déplacement est sans conteste la cage et la phrase syntaxiquement correcte, dans laquelle le verbe est en construction transitive, est sémantiquement incorrecte (=« *l'avion sort une petite cage* »), dans la mesure où le site se retrouve en position sujet et la cible en position objet. Si l'on considère que le verbe est employé intransitivement à la tournure impersonnelle, la phrase est alors syntaxiquement incorrecte, dans la mesure où le site n'est pas indiqué : une forme correcte serait : *il en sort une petite cage*.

Dans l'énoncé 21, on retrouve l'utilisation d'un générique *tomber*, porteur du trait sémantique de la verticalité, qu'on ne trouvait pas dans *sortir*. L'élève a tenté de préciser l'origine du déplacement, mais s'est trompé de préposition (*dans l'avion* pour *de l'avion*).

Les énoncés 23 et 24 ont été produits par le même élève, Joao : dans l'évaluation initiale, il fait le choix d'un verbe noyau, *laisser*, qui ne présente aucun trait sémantique lié au déplacement. Dans l'évaluation finale, il utilise un verbe spécifique *jeter*, qui suggère une trajectoire mais dans une phrase syntaxiquement incorrecte : *Ils ont jeté une île où l'avait le monsieur*. La construction utilisée par Joao, qui, sur les deux actants attendus, conserve le sujet *ils* mais omet l'objet (*la cage du micro-loup*) et insiste sur la destination *une île où l'avait le monsieur* peut être interprétée comme une tentative pour rendre la nature intentionnelle de l'action : l'élève a bien compris que le largage n'est pas le fruit du hasard, mais qu'au contraire, il s'agit d'une forme de punition de l'explorateur, présenté dans la séquence précédente comme un estivant dans une île paradisiaque, le fond musical aux accents hawaïens renforçant cette impression. Les élèves le décrivent alors sous les termes suivants : *il boit du jus, il se relaxe*.

Dans l'énoncé 25, l'élève utilise un verbe transparent, mais vieilli, *mander*, formellement et sémantiquement proche du verbe portugais *mander*.

Dans l'énoncé 26, l'élève, Ikram, choisit *revenir*. C'est la seule élève à n'avoir produit aucun verbe de déplacement lors de la première évaluation. Dans l'évaluation finale, c'est l'expérimentatrice qui introduit par mégarde *venir*, que l'élève n'avait jusqu'alors pas utilisé :

I dans l'île. Après le chien a mangé le monsieur.
P d'où il venait ce chien ?
I il venait, sort de...(pointe le ciel avec son doigt) j'sais pas comment on dit...
P de l'avion
I oui, c'est ça. Il revient de l'avion le chien.

Dans un premier temps, Ikram reprend la proposition de l'expérimentatrice : *il venait, sort de...* Elle est concentrée sur la recherche du terme qui lui manque : *l'avion*. Mais lorsque l'expérimentatrice lui fournit le mot, elle précise : *oui, c'est ça. Il revient de l'avion le chien*. Au lieu de reprendre la forme proposée précédemment : *il venait*, elle choisit un dérivé, correctement conjugué au présent *il revient*, terme particulièrement approprié si l'on se rappelle que l'animal avait disparu depuis sa capture à New York par une impressionnante armada. C'est donc bien d'un retour qu'il s'agit. La dimension verticale du déplacement n'est pas indiquée, mais l'élève précise l'origine de ce déplacement, à l'aide d'un syntagme prépositionnel correctement construit : *il revient de l'avion*.

Action 12 : Poursuivi par Micro-loup, l'explorateur fait plusieurs fois le tour de l'ilot en courant.

Cet événement est formulé ainsi par un élève :

27. Après il est en train de retourner.

Pour décrire cet épisode, plusieurs élèves ont répété « *il tourne* ». L'utilisation de la périphrase signalant un aspect progressif, *il est en train de*, associée au préfixe répétitif *re-* dont l'élève connaît le sens peut indiquer une tentative de transcrire cette répétition. Devant l'incompréhension manifestée par l'expérimentatrice, l'élève finira par utiliser le verbe spécifique :

K oui. Après il est en train de retourner, après...
P après, qu'est-ce qu'il fait ?
K Il est en train de retourner, en criant... il tourne »

Action 13 : Le personnage semble s'enfoncer dans le sable.

Le spectateur comprend que le microloup, qui n'est pas visible, croque l'explorateur en commençant par le bas. Cette action a posé problème aux élèves : pas un ne l'a décrite de façon satisfaisante et ils ont utilisé plusieurs approximations, en plus des gestes :

28. Il est tombé comme ça (geste de haut en bas) tout droit, tout droit
29. Il se mette dans le sable
30. Il l'a mangé de, dans le sable

Dans l'énoncé 28, l'élève utilise *tomber*, et accentue par un geste la dimension verticale du déplacement que le verbe indique. Cependant, il sent bien que le prédicat choisi ne rend pas compte de la nature très spéciale du déplacement qu'il veut décrire, et il cherche à préciser le mouvement par un syntagme adverbial qu'il répète / *tout droit, tout droit*.

Dans les deux autres énoncés, les élèves indiquent le site, dont ils perçoivent l'importance dans la nature du déplacement décrit. Dans l'énoncé 29, à défaut du terme spécifique, l'élève emploie le verbe noyau *se mettre dans*, avec une erreur

morphologique de conjugaison. L'énoncé 30 est intéressant car l'élève emploie un verbe d'un domaine sémantique complètement différent du domaine du déplacement *manger*, mais il le complète par un syntagme prépositionnel de localisation, en hésitant sur la préposition : *de* (*il l'a mangé depuis le sable*) ou *dans*. Cette construction, qu'on peut rapprocher de l'énoncé *il revient de l'avion, le chien* nous semble significative de la tendance qu'ont certains élèves à transcrire le sémantisme du déplacement à l'aide de satellites du verbe, comme dans d'autres langues. On peut noter aussi la dislocation, caractéristique de la syntaxe de l'oral.

À cette analyse, il faut ajouter deux approximations qui nous semblent davantage relever de la confusion phonologique que de l'approximation sémantique proprement dite :

31. Il se recale *pour il se recule*

32. Il s'enfout *pour il s'enfuit*

On peut supposer que les élèves ont le bon verbe en tête, mais donnent un paronyme. En effet, *être recalé*, comme *s'en foutre*, sont des expressions familières que les élèves ont pu entendre dans la vie quotidienne. Cependant, le fait que, dans l'énoncé 31, l'élève mette le verbe à la forme pronominale indique qu'il s'agit bien dans sa tête du verbe *se reculer* puisque le verbe *recaler* n'accepte pas cette tournure. De la même façon, le contexte de l'énoncé 32 ne laisse aucun doute sur le fait que l'élève voulait utiliser le verbe *s'enfuir*. Il peut aussi s'agir tout simplement d'une prononciation défailante, due à la difficulté des élèves allophones en général à prononcer le son (y), qu'un arabisant tend à le remplacer par le son (a) et un hispanisant par le son (u). Il semble donc que ces deux erreurs ne soient pas à classer dans les approximations sémantiques, mais relèvent de confusions phonologiques.

Même lorsqu'ils sont débutants, et maîtrisent mal la syntaxe, les élèves font preuve d'une intuition linguistique qui leur permet, en situation d'interaction orale, de rendre compte d'actions complexes avec un vocabulaire limité. Pour ce faire, ils mettent en œuvre diverses stratégies, en dehors de moyens non-verbaux tels que les gestes :

- emploi d'un générique (*porter* pour l'action d'emporter/);
- emploi d'un verbe transparent (*mander*) ou presque transparent (*s'escappe* pour *s'échappe*);
- emploi d'un verbe inscrit dans le même domaine conceptuel que le prédicat de l'action, appliqué à un domaine sémantique différent (*trouver/découvrir* vs *rencontrer*);
- emploi de prédicats insérés dans des phrases-types pour décrire une action réalisée dans un contexte différent (*il se trouve une plage* vs *il atteint une île*);
- emploi de verbe générique antonyme de polarité contraire à celle du déplacement décrit (*venir* pour *arriver*);
- ajout de satellites de localisation pour préciser le déplacement indiqué par le verbe choisi (*Ils sont poussés de lui – Dans l'eau, il court le magicien*);
- création de constructions synthétiques, inspirées de la structure des langues à cadrage satellitaire (Talmy, 2000) : *il revient de l'avion – le loup le mange de, dans le sable*).

3.4. Comparaison des verbes employés dans les deux évaluations

Si l'on considère le nombre total de verbes utilisés par les élèves dans leurs deux productions successives, on observe des différences importantes : 35 verbes différents sont utilisés dans la première production, 67 dans la seconde, soit près du double. On notera également un accroissement important (près du double) des verbes utilisés une seule fois et recensés dans la ligne « *autre* » : 9 verbes dans la première évaluation contre 17 dans la seconde, soit, là aussi, près du double.

Le seul verbe dont les occurrences sont moins nombreuses lors de l'évaluation finale est *sauter* (-2). En effet, des élèves ont utilisé d'autres prédicats pour décrire l'action.

Le verbe qui connaît la plus forte progression d'emploi est *nager*. Il s'agit d'un verbe spécifique qu'aucun élève n'avait produit lors de l'évaluation initiale et qui apparaît dans les productions finales de 6 élèves sur 9, soit les 2/3.

Tomber et *descendre* qui indiquent des trajectoires verticales, sont aussi au nombre des verbes présents en évaluation finale et absents de l'évaluation initiale.

3.5. Comparaison avec les résultats des élèves de groupe témoin

Nous appellerons élèves du groupe témoin ceux du collège L, qui n'ont pas bénéficié des séances issues de l'ingénierie didactique. Dans la même période, ils ont reçu des enseignements sur les verbes de déplacement issus des matériels d'enseignement de Français Langue Étrangère. Ils ont travaillé la thématique du déplacement en utilisant le manuel *Entrée en matière* (Unité 4, Parcours 1) (Cervoni et alii, 2005). Ce manuel privilégie la description d'un itinéraire. Les verbes de déplacement proposés sont peu nombreux : *aller*, *avancer*, *tourner*. Le manuel insiste surtout sur les groupes prépositionnels.

L'évaluation initiale montre des résultats équivalents à ceux des élèves de C. Ils emploient entre 3 et 6 verbes de déplacement différents, dans l'évaluation initiale. La variété des verbes utilisés est supérieure à celle de C, peut-être en raison des langues maternelles de 2 élèves du groupe : 2 langues romanes proches du français, l'italien et le portugais. De plus, un élève, de langue maternelle marocaine, a été scolarisé en Espagne et parle couramment l'espagnol.

Lors de l'évaluation terminale, on ne constate pas d'évolution significative dans les résultats individuels des élèves : ils restent à peu près au même niveau de production, avec une légère amélioration pour l'élève 12, qui était en France seulement depuis 15 jours au moment de l'évaluation initiale, et une performance moindre de l'élève 11. Ils ont également tendance à réutiliser les mêmes tournures que lors de l'évaluation initiale. De plus, leur production est significativement moins développée que celle de la plupart des élèves du groupe C.

Du point de vue de la liste des verbes utilisés, on ne note pas non plus d'évolution significative dans le groupe témoin : le nombre de verbes de déplacement produits par les élèves est identique lors des deux évaluations. Seul *passer* apparaît comme verbe nouveau, alors que dans le groupe C, il fait partie des deux verbes dont le nombre d'occurrences était inchangé (3/3).

Si l'on compare les résultats des deux groupes, il semble bien que le travail mené grâce à l'ingénierie didactique ait eu une certaine efficacité dans le réinvestissement par les élèves du vocabulaire étudié. Cependant, nous sommes bien

consciente que ces résultats demandent à être confirmés et affinés, en raison notamment de la disparité des groupes étudiés et du petit nombre des sujets. Ils n'en constituent pas moins un encouragement à poursuivre et développer l'étude en cours.

CONCLUSIONS

Les évaluations individuelles et systématiques à partir d'un protocole précis, telles que nous les avons conduites, permettent de tirer quelques enseignements de nature à faciliter l'acquisition du lexique du déplacement par les élèves apprenants de français langue seconde.

Lors de la seconde évaluation, les élèves ont utilisé des verbes plus divers, ont produit des phrases plus complexes et conjuguent mieux les verbes. Il semble difficile cependant de déterminer dans quelle mesure les séances consacrées à l'enseignement du sens et de l'emploi des verbes de déplacement ont contribué à cette évolution. En effet, deux mois se sont écoulés entre les deux évaluations, au cours desquels les élèves ont bénéficié de nombreuses interactions verbales, en plus des séances d'enseignement consacrées aux verbes de déplacement. On peut seulement noter que tous les élèves ont diversifié les verbes de déplacement utilisés dans leur seconde production verbale orale, ce qui n'a pas été le cas des élèves n'ayant pas bénéficié de cette ingénierie didactique. De plus, ils ont employé le passé composé dans l'évaluation finale, même si l'on trouve encore beaucoup de formes fautives, notamment dans le choix de l'auxiliaire. Cependant, les élèves ont pris conscience que ce choix obéit à certaines règles, complexes, dont le débat leur a permis de dégager la logique. Cette prise de conscience constitue un point positif sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour la suite.

Une autre des surprises de cette expérimentation a été le fait qu'aborder un champ notionnel par les verbes permet non seulement un enrichissement du lexique, mais aussi, par le biais d'exercices créatifs relativement simples, ouvre à une réflexion sur la syntaxe et la morphosyntaxe. Cette démarche permet à l'élève de mieux entrer dans la langue, et ce dans un processus comparatif avec les structures syntaxiques de sa langue maternelle, qu'il systématise parfois à cette occasion. Ce point confirme l'intuition de Gérard Vignier (2001), qui insiste sur l'importance de lier l'apprentissage des structures lexicales de base et l'apprentissage de la grammaire.

Une difficulté importante dans l'acquisition du lexique verbal vient du fait que le français est une langue à cadrage verbal (Talmy, 2000), dans laquelle le sémantisme du déplacement est porté par le verbe lui-même, la localisation étant précisée par le groupe prépositionnel qui suit. Plusieurs séances de créations de phrases ont permis aux élèves d'utiliser à multiples reprises les différents éléments et ainsi d'appréhender la distinction entre le sémantisme du déplacement porté par le verbe et la localisation spatiale indiquée dans le groupe prépositionnel. Dans l'enseignement du FLE, les différentes prépositions de localisation spatiale sont généralement présentées en début de la séquence sur le déplacement, ce qui crée souvent de la confusion chez les élèves. En revanche, le travail couplé sur les verbes et leurs constructions a aidé les élèves à s'y retrouver, ce qui a entraîné des progrès

notables à la fin de la séquence proposée. Ce point doit donc faire l'objet d'une attention particulière des enseignants de FLES.

Toutefois, l'ingénierie proposée n'a pas été intégralement utilisée. Notamment, si les enseignants ont tous utilisé la liste des verbes de déplacement, ils n'ont pas fait procéder à un regroupement de ces verbes par les élèves, par manque de temps, selon eux, mais aussi parce qu'ils ne voyaient pas l'intérêt de cette activité. Un prolongement intéressant de cette étude serait donc d'évaluer les effets d'une classification de verbes d'un domaine donné sur les productions orales et écrites des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

- Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de l'enseignement scolaire. *Le français langue seconde* Paris : CNDP, 2000, 44 p. (Collège).
- « *Le français langue seconde* » *Présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil VEI enjeux, hors-série n° 4. Modalités d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants non francophones d'âge scolaire*, Toulouse, Circulaire Académique 28/08/2008.
- Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, C. n° 2002-100 du 25-4-2002.
- Le Socle commun de connaissances et de compétences*, Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.
- Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques – Strasbourg, 2000.

Ouvrages et articles

- Aunargue 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 – Paris 2008, Institut de Linguistique Française.
- Boons P. (1997) « La notion sémantique de déplacement dans une classification syntaxique des verbes locatifs » *Langue Française* 76, 5-41.
- Borillo A. (1998) *L'espace et son expression en français*, Paris, Ophrys.
- Cadiot P., Lebas F., Visetti Y-M. (2004) « Verbes de mouvement, espace et dynamiques de constitution » in *Histoire Épistémologie Langage* 26-1, 07-42.
- Cervoni B. et al (2005) *Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris, Hachette FLE.
- Duvignau K., *La métaphore berceau et enfant de la langue*, Thèse de doctorat, Toulouse, 2002.
- Duvignau K., Garcia-Deban C. (2008) « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche

- d'écriture ». In Grossman, F. & Plane, S. (Eds.) *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Septentrion, Éducation et Didactiques : 17-43.
- Fuchs C. (1982) *La Paraphrase*, Paris, PUF.
- 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* n° 141/142, juin 2009, pp. 208-232.
- Gaume B. (2004) « Balades aléatoires dans les Petits Mondes Lexicaux », *Information Engineering Sciences*, volume 4.
- Gaume B., Duvignau K., Prévot L., Desalle Y. (2008) *Proceedings of the workshop on Cognitive Aspects of the Lexicon (COGALEX 2008)*, Manchester.
- Gentner D., & Boroditsky L. (2009) « Early acquisition of nouns and verbs: Evidence from Navajo ». In V. Gathercole (Ed.) *Routes to Language: Studies in honor of Melissa Bowerman*, 5-36. Taylor & Francis, New York, NY.
- Mel'cuk I., Polguère A. (2007) *Lexique actif du français : L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles, Duculot.
- Noyau C. (2003) *Construction du lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, analogie, granularité. Communication au colloque « Enseignement / apprentissage du lexique »*, Université Stendhal - Grenoble 3, 13-15 mars.
- Talmy L. (2000) *Toward a Cognitive Semantics*, 2 vols, Cambridge University Press.
- Viberg, Å. (2002) « Basic verbs in second language acquisition ». *Revue Française de Linguistique Appliquée* 2002/2 Acquisition des langues : tendances récentes, pp. 51-69.
- Vignier G. (2001) *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

Ressources Web

Trésor de la langue française : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Prox : <http://erss.irit.fr:8080/graph/prox-synonyme-fr/>