

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

Mention	Parcours
Premier degré ↕	M2B MEEF 1er degré
Domaine de recherche	Maîtrise langage & langues ↕
	Centre
	Toulouse ↕

MEMOIRE

**La mémorisation et le réinvestissement des
verbes de déplacement.**

Inès BOURIAUD

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Karine DUVIGNAU	Michel GANGNEUX
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Karine DUVIGNAU - Michel GANGNEUX - -	
Soutenu le (jj/mm/aaaa) 21/06/2018 –	

Remerciements

Je remercie mon encadrante Karine Duvignau pour les conseils, les accompagnements et les encouragements tout au long de l'année. Je remercie également monsieur Gangneux de se joindre à mon travail de recherche.

Je remercie le professeur, maitre-formateur, monsieur Broudo et les élèves de CM1-CM2 de l'école Falcucci.

Je remercie ma famille de m'avoir soutenue dans ce travail et de me donner l'énergie pour réussir.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
1. INTRODUCTION	5
2. LEXIQUE ET SEMANTIQUE : DONNEES THEORIQUES	6
2. 1. Le développement lexical	6
2. 1. 1. Les principes lexicaux : une stratégie de découverte sémantique des mots	7
2. 1. 2. Connaissances lexicales et catégorisation : une relation étroite	8
2. 2. Les relations sémantiques	9
2. 3. L'enseignement du lexique	11
2. 3. 1. Lexique versus vocabulaire	11
2. 3. 2. L'enseignement du lexique au cycle 3	11
2. 3. 3. La mémorisation du lexique	13
2. 3. 4. Les intérêts de l'utilisation des dictionnaires	14
2. 4. Le lexique des verbes de déplacement	14
2. 4. 1. Qu'est-ce que les verbes de déplacement ?	15
2. 4. 2. La catégorisation sémantique	16
2. 4. 3. Le classement linguistique des verbes de déplacement	16
2. 4. 4. Apprendre les verbes de déplacement : la catégorisation	17
2. 5. Bilan	17
3. PRESENTATION DE L'ETUDE	18
3. 1. Objectifs et hypothèses	18
3. 2. Présentation du public	19
3. 2. 1. Participants	19
3. 2. 2. Matériel	24
3. 2. 3. Tâches et consignes	27
3. 2. 4. Critères analysés	31
3. 3. Résultats attendus et analyse	32
3. 3. 1. Faisabilité du traitement des verbes de déplacement	32
3. 3. 2. Faisabilité de la catégorisation et de la recherche de synonymes	33
3. 3. 3. Mobilisation « fermée » à la liste	40
4. CONCLUSION ET PERSPECTIVES	49
4. 1. Conclusion	49
4. 2. Perspectives	50
4. 2. 1. Distinction entre le mouvement et le déplacement	50
4. 2. 2. Mobilisation « ouverte » à la liste	50
5. BIBLIOGRAPHIE	51

6. ANNEXES	53
6.1. Description de la classe (page 19)	53
6. 2. Séquence (page 27)	54
6. 3. Fiche de préparation de la séance 1 (page 27)	57
6. 4. Tapuscrit de l’album (page 28)	58
6. 5. Tableau des synonymes (page 29)	60
6. 6. Liste des verbes de déplacement (page 32)	62
6. 7. Tableau synonyme du groupe 4 (page 34)	63
6. 8. Tableau synonyme du groupe 5 (page 35)	63
6. 9. Tableau synonyme du groupe 6 (page 36)	64
6. 10. Classement du groupe 1 (page 38)	65
6. 11. Classement du groupe 2 (page 39)	66
6. 12. Classement du groupe 3 (page 40)	67
6. 13. Production écrite de tous les élèves (page 40)	68

1. INTRODUCTION

Depuis quelques années, de nombreuses études concernant le lexique sont apparues. Différents questionnements sur le langage ont émergé depuis le XXème siècle. La psycholinguistique, discipline qui étudie les processus cognitifs dans le traitement et la production du langage, a permis de dégager une orientation sur l'organisation du lexique dans notre cerveau (Le Ny, 2005) en s'appuyant sur de multiples modèles. (Collins & Quilian, Collins & Loftus 1975, Smith et al 1974). Certains auteurs ont analysé le développement du langage chez les enfants et particulièrement le développement lexical (Florin 2010, 2016), ou bien les relations entre le répertoire lexical et les compétences de catégorisation (Clavier 1997). Lieury (1998) a, quant à lui, montré que les relations étroites entre la réussite scolaire et les connaissances lexicales sont plus élevées que celles entre réussite scolaire et niveau intellectuel. L'apprentissage du lexique à l'Ecole se voit donc comme un levier majeur pour la réussite de tous les élèves. Dans le même sens, Florin (2010) précise que la maîtrise de l'expression orale et écrite est un objectif majeur car elle est une condition de réussite scolaire. Picoche (2011) a développé quatre principes pour améliorer l'enseignement du lexique en classe et, dans la continuité Cellier (2011) a proposé des modalités pour l'enseignement du lexique telles que la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation des mots. Enfin certains auteurs comme Aurnague (2008), Garcia-Deban, Duvignau, Gangneux, Dutrait (2009) ont approfondi le lien entre la catégorisation des verbes de déplacement, la mémorisation et le réinvestissement de ces verbes lors de production écrite. C'est à partir de cette dernière étude que nous avons souhaité développer ce sujet en nous positionnant dans une classe de CM1-CM2, située dans une zone d'éducation prioritaire renforcée, pour faire notre recueil de données afin de fournir de nouvelles données pour améliorer les pratiques professionnelles dans l'apprentissage du lexique au cycle 3.

Le lexique trouve une place importante dans les nouveaux programmes de 2015. Le programme de l'Education Nationale du cycle 3, comprenant les classes de CM1, CM2 et 6ème, nomment la langue française comme « un objet d'observation, de comparaison et de réflexion. » La maîtrise de la langue devient donc un objectif majeur pour ces classes. Dans la partie « étude de la langue » et précisément « acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots », la mise en réseau de mots et l'analyse du sens des mots sont des compétences à développer tout au long des trois années du cycle. Le programme propose alors de construire des réseaux de mots à partir de textes lus en classe et de procéder à des activités d'observation, de manipulation et de classement de ces mots.

De plus, il est recommandé, dans la partie intitulée « observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe », de favoriser la mise en évidence du lien sens-syntaxe en analysant la place et le rôle du verbe, les constructions verbales, les compléments du verbe lors d'activités de comparaison de constructions d'un même verbe, de catégorisation (comparaison et tri des verbes) et de réemploi. La réalisation de la séquence pour le recueil des données s'appuiera ainsi sur les recommandations des programmes et sur les recherches préalablement effectuées par Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait, Gangneux (2009, 2016). Dans ce mémoire, nous nous demandons quelle modalité d'apprentissage entre la recherche de synonymes et le classement favorise le réinvestissement et la mémorisation des verbes de déplacement ? Pour répondre à notre problématique, nous avons choisi de développer brièvement le développement lexical. Nous proposerons ensuite les orientations quant à l'enseignement du lexique au cycle 3, et nous ferons un résumé des différentes recherches sur les verbes de déplacement. A la suite de cet état de l'art, nous exposerons nos hypothèses concernant notre problématique et notre recueil de données. Nous développerons nos résultats afin de les analyser dans un temps suivant et en fin de ce mémoire, nous procéderons à un bilan de notre recherche.

2. LEXIQUE ET SEMANTIQUE : DONNEES THEORIQUES

2. 1. Le développement lexical

Dans son ouvrage, A. Florin (2016) s'intéresse au développement du langage et du lexique chez l'enfant. La langue possède un statut multiple et complexe c'est pourquoi elle fait objet d'un apprentissage. Dans les années 1980, Chomsky a démontré que l'acquisition de la langue est innée pour l'enfant. Celui-ci posséderait dès la naissance toutes les règles de sa langue. Cette approche sera remise en cause quelques années plus tard par la théorie modulariste. Elle propose à partir de travaux réalisés sur l'accès au lexique que l'acquisition du langage et du lexique se fait grâce à des interactions entre les pairs. Lors de l'apprentissage de la langue, l'enfant trouve des stratégies pour obtenir des informations verbales, pour la compréhension et la production. Entre 7 et 10 mois l'enfant commence à comprendre des mots puis entre 9 et 10 mois l'enfant produit des séquences sonores de mots. A partir du premier mot produit par l'enfant, il faut attendre 5 ou 6 mois pour voir son accroissement lexical atteindre cinquante mots. Ce premier stock lexical contient majoritairement des noms, des termes sociaux, des adverbes, mais très peu de verbes et d'adjectifs.

Deux voies d'acquisition du langage semblent possibles pour Nelson qui propose une voie d'acquisition donnant la priorité au lexique et une voie d'acquisition donnant la priorité à la syntaxe. Par ailleurs, Boysson-Bardies (1996), admet que cette distinction existe dès le babillage. Elle nomme les enfants qui produisent des syllabes lors du babillage comme analytique et les enfants qui semblent produire des énoncés lors du babillage comme holistique. L'explosion lexicale qui correspond à une organisation plus précise des mots grâce aux règles phonologiques et morphologiques survient entre 20 et 36 mois. Les travaux en neuropsychologie mettent en lumière qu'à partir de 20 mois une spécialisation hémisphérique pour le traitement des mots apparaîtrait au niveau de l'hémisphère gauche dans le cerveau et non plus dans les deux hémisphères.

2. 1. 1. Les principes lexicaux : une stratégie de découverte sémantique des mots

A partir de nombreuses recherches, quatre principes lexicaux concernant les stratégies de découverte du sens des mots ont permis d'expliquer le développement du vocabulaire chez les enfants. Ces principes sont développés par Florin (2016) :

- le principe de sous-extension/surextension

La sous-extension correspond au fait que les enfants restreignent l'usage d'un terme à une expérience familière : un enfant peut ainsi utiliser le mot « lapin » seulement pour nommer le lapin en peluche et non pour l'animal. Les différentes expériences et différentes images de lapin va permettre à l'enfant d'étendre l'usage de ce mot. La surextension correspond à un usage trop large d'un mot. La théorie des traits sémantiques de E. Clark (1973) explique que chaque mot possède des petites unités appelées traits sémantiques. Selon les différents niveaux de généralité, ces traits varient. L'enfant connaît dans un premier temps les traits sémantiques généraux puis progressivement les traits sémantiques plus spécifiques. La surextension provient ainsi lorsqu'un enfant utilise le terme « chat » pour désigner tous les animaux à quatre pattes. Au cours du développement lexical, l'enfant va progressivement restreindre ces phénomènes de surextension.

- le principe de contraste et de conventionnalité

Ce principe prend en compte les nouveaux mots. Chaque nouveau mot doit contraster avec un mot déjà connu mais il doit respecter les règles linguistiques conventionnelles. Ainsi, l'enfant qui observe un mot inconnu va l'isoler et procéder à des hypothèses sur son sens en s'appuyant sur l'appartenance à des catégories d'objets, d'actions ou d'évènements. Ce principe permet également de comprendre la formation de mots inventés par les enfants comme par exemple « déverdir » pour « perdre sa couleur verte. » Les enfants se basent donc sur le contexte linguistique d'un mot nouveau pour en comprendre son sens.

- le principe de l'hypothèse de totalité

Le principe de totalité correspond au fait que les petits-enfants associent à un objet un terme. Les enfants auront des difficultés à comprendre que l'on peut dire « un chien » et « l'animal » pour parler de la même entité. Ce principe est remis en cause par certains auteurs tels que Clark car ils considèrent que les enfants de 2 à 4 ans ont la capacité lors de tâche de compréhension et de production d'accepter des termes multiples. Ils l'acceptent majoritairement lorsque les deux termes possèdent des relations sémantiques et que le premier terme est relié au premier comme chien et animal.

- le principe de la dénomination catégorielle

Ce principe a été développé dans les années 1990 et a montré que tous les mots se réfèrent à une catégorie que les enfants ne connaissent, dans un premier temps, pas. Lors de l'acquisition d'un nouveau nom, les enfants restent au niveau de l'objet dans sa totalité plutôt que la partie de l'objet ou l'attribut. L'enfant préférera parler de l'animal par exemple « la girafe » plutôt que de nommer une partie de l'animal comme « le cou », « les pattes »...

Au vue de ces quatre principes, nous pouvons nous poser des questions sur la relation entre les connaissances lexicales et la catégorisation. Tous ces principes renvoient à des connaissances linguistiques et conceptuelles du mot pour enrichir le stock lexical. Nous développerons par la suite le relation entre les connaissances lexicales et la catégorisation.

2. 1. 2. Connaissances lexicales et catégorisation : une relation étroite

Les principes développés précédemment témoignent d'une forme de classification. Le principe de sous-extension et de surextension montre aux enfants que plusieurs termes ont des traits sémantiques communs. Ainsi, être capable de les mettre en relation et de les différencier relève déjà d'un acte de classification. Les principes lexicaux montrent également une relation spécifique entre le développement langagier et cognitif. Clavier (1997) montre grâce à une étude la relation très proche entre le répertoire lexical et la compétence à catégoriser pour les enfants de 4 à 6 ans. Florin (2016) reprend de son article *le développement du lexique et l'aide aux apprentissages* en 2010 la conclusion suivante : « l'hypothèse de la relation entre catégorisation et développement lexical a donné lieu à de nombreux travaux au cours des dernières années qui permettent de penser qu'aider les enfants à catégoriser peut les aider aussi à développer leur vocabulaire. »

Les différentes modalités et tâches proposées lors de ces travaux ont permis d'obtenir des résultats permettant de militer pour l'élaboration d'outils pédagogiques pour développer le lexique des enfants en proposant des activités de catégorisation. Florin (2016) marque toutefois que le développement du vocabulaire n'est pas indépendant à celui de la syntaxe. Ces deux aspects linguistiques doivent interagir.

2. 2. Les relations sémantiques

Nous commencerons par définir la notion de champ sémantique pour ensuite aborder les différentes relations sémantiques existantes en français. Le champ sémantique est généralement opposé au champ lexical. Si le champ lexical correspond à l'ensemble des mots désignant une même notion, le champ sémantique désigne les différents sens et emplois d'un mot. Lorsqu'un mot est polysémique, c'est-à-dire un mot qui possède plusieurs significations différentes, le champ sémantique doit posséder toutes les différences de sens possibles.

A. Lehmann et F. Martin-Berthet (2013) développent deux types de relations dans le chapitre 4 consacré aux relations sémantiques. La première relation est la relation de hiérarchie et d'inclusion qui renvoie à l'hyponymie et hyperonymie et la relation partie-tout.

L'hyponymie/hyperonymie est par ailleurs une notion qui apparaît pour la première fois dans les programmes de cycle 3 de 2015 et qui va permettre aux élèves d'être plus précis dans leur production d'écrit en utilisant à bon escient des termes génériques ou spécifiques selon le contexte. La relation d'hyponymie est une relation hiérarchique entre un terme spécifique (sous-ordonné), l'hyponyme, et un terme plus général (super-ordonné), l'hyperonyme. Par exemple, le mot *tulipe* est l'hyponyme de *fleur* et *fleur* est l'hyperonyme de *tulipe*. Cette relation peut être une relation d'inclusion extensionnelle d'un point de vue de la référence ou bien une relation d'inclusion intentionnelle d'un point de vue du sens. La relation hyponymie/hyperonymie est une relation d'implication c'est-à-dire que si *x est une tulipe alors x est une fleur* mais le contraire est impossible si *x est une fleur alors x n'est pas forcément une tulipe*. Enfin cette relation est une relation hiérarchique car un hyponyme peut devenir hyperonyme d'un autre terme par exemple *manteau* est hyperonyme de *parka* mais hyponyme de *vêtement*. Nous avons décidé d'explicitement cette relation d'hyponymie/hyperonymie car elle touche différentes catégories syntaxiques telles que les adjectifs, les noms majoritairement et également les verbes qui sont au centre de ce mémoire. Nous ne développerons pas la relation partie-tout car elle concerne les noms, une catégorie syntaxique qui ne nous intéresse pas dans ce mémoire qui traite le classement des verbes de déplacement.

La deuxième relation développée par Lehmann et Martin-Berthet (2013) est la relation d'équivalence ou d'opposition qui renvoie à la synonymie et à l'antonymie. Ces relations font également partie du programme de cycle 3 de 2015 dans la partie *étude de la langue*. La synonymie est une relation d'équivalence sémantique entre plusieurs termes. Elle peut être une synonymie lexicale, c'est-à-dire porter sur la synonymie de mots comme policier/agent de police ou bien une synonymie de phrases qui porte sur des phrases ou énoncés avec des formulations différentes d'un même contenu sémantique par exemple *un chien a attaqué Paul/ Paul a été attaqué par un chien*. Nous pouvons distinguer les synonymes selon trois plans : syntaxique, sémantique et pragmatique. Deux mots peuvent être synonymes dans certains environnements syntaxiques mais pas dans d'autres en fonction du contexte linguistique. Certains mots peuvent se distinguer par des sémèmes (traits sémantiques) spécifiques par exemple les mots *rouge* et *pourpre* se distinguent par le sémème /foncé/. Ces synonymes peuvent se trouver dans les mêmes contextes. Enfin, certains synonymes possèdent le même sens dénotatif (c'est-à-dire un sens que l'on peut définir). Ces synonymes peuvent être substitués dans un même énoncé mais ils ne sont pas obligatoirement utilisés dans les mêmes situations de discours. Ces synonymes ne sont pas toujours interchangeables. La synonymie touche plusieurs catégories grammaticales dont les verbes. L'antonymie est considérée comme une relation de mots de sens contraire et donc en opposition à la synonymie. La relation d'antonymie prend en compte deux mots de même catégorie grammaticale qui possèdent des sémèmes en commun. Il existe différents types d'antonymie, que nous citerons sans les détailler précisément : l'antonymie contradictoire ou complémentaire, l'antonymie contraire ou « graduable » et l'antonymie converse ou réciproque. L'antonymie considère également plusieurs catégories grammaticales dont les verbes (monter/descendre ; vider/remplir).

Nous avons développé plusieurs relations sémantiques qui incluent la catégorie grammaticale qui nous intéresse : les verbes. Apprendre les relations sémantiques permet de varier le lexique lors de production d'écrit et d'être de plus en plus spécifique. Par la suite, nous allons développer les préconisations pour l'enseignement du lexique à l'école primaire. Dans un premier temps, nous ferons une distinction entre les deux notions, le lexique et le vocabulaire, puis nous proposerons quelques modalités pour l'enseignement du lexique.

2. 3. L'enseignement du lexique

2. 3. 1. *Lexique versus vocabulaire*

Afin de définir précisément la notion de lexique, nous avons utilisé le livre intitulé « lexicologie : sémantique, morphologie, lexicographie » écrit par A. Lehmann et F. Martin-Berthet (2013). Le lexique correspond à l'ensemble des mots dans une langue. Ces mots possèdent des relations entre eux, le lexique est donc un ensemble organisé. Les mots de la langue peuvent être classés en deux grands types de relations. La première relation est la relation syntagmatique, elle correspond à une relation d'enchaînement. Lehmann et Martin-Berthet proposent ainsi l'exemple de l'unité « livre », il est acceptable de dire *le + livre, lire + un + livre*. La deuxième relation est la relation de paradigmaticité c'est-à-dire des relations d'équivalence. Chaque unité peut être substituée dans un enchaînement syntagmatique. Lehmann et Martin-Berthet illustrent cette relation avec l'exemple suivant : *le/un/ce/mon/chaque... + livre* ou bien *lire un(e) + live, texte, affiche, roman, note...* Les mots de même classe grammaticale possèdent également des relations sémantiques. (cf. 3.4) Les mots qui possèdent des relations morphologiques sont des mots qui ont des relations de forme et de sens. « Elles ont un lien entre un mot simple et les mots construits qu'il produit et entre les mots construits de même structure. » (Lehmann et Martin-Berthet, 2013) Les relations syntaxiques concernent les relations combinatoires, les relations de construction entre un verbe et un nom qu'il accepte et les relations de collocation c'est-à-dire des mots associés et semi-figés dans le discours comme *prononcer un discours, une peur bleue*. Le vocabulaire correspond en revanche à un sous-ensemble du lexique.

Il correspond aux mots qu'utilisent un locuteur pour s'exprimer dans la vie courante. (Picoche, 2011) Comment les enseignants procèdent-ils pour enseigner le lexique ? Comment enseigner le lexique aux élèves pour que celui-ci soit utilisé plus couramment par les élèves ? Nous allons développer ensuite les orientations préconisées par Jacqueline Picoche, Micheline Cellier et Nonnon concernant l'enseignement du lexique au cycle 3.

2. 3. 2. *L'enseignement du lexique au cycle 3*

Nous souhaitons dans un premier temps développer les principes de J. Picoche (2011) pour l'enseignement du lexique au cycle 3. Ces principes seront complétés par les recherches de M. Cellier (2011) rapportant l'importance de la contextualisation du lexique. Nous pourrions de ce fait réaliser un lien très étroit avec les nouveaux programmes de 2015 pour le cycle 3.

Jacqueline Picoche (2011) explique dans *lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école* que le vocabulaire ne se développe pas uniquement grâce aux lectures des élèves, qu'il ne faut pas travailler au hasard le vocabulaire. Celui-ci doit être le fruit d'une réflexion d'un enseignant concernant son enseignement du lexique. Elle développe ensuite quatre principes pour approcher le vocabulaire en classe :

- Le verbe doit être étudié en priorité car il structure une phrase. Un verbe possède obligatoirement plusieurs noms qui ont une fonction de sujet ou de compléments essentiels pour lui donner du sens. Jacqueline Picoche appelle « actant » ces mots indispensables au verbe. Il apparaît nécessaire d'étudier et de procéder à des manipulations afin de découvrir tous les sens permis d'un verbe en fonction des noms qui l'accompagnent.
- Le vocabulaire et la syntaxe sont complémentaires. Tous les verbes n'affectent pas les mêmes noms. Certains verbes possèdent nécessairement un sujet *patient* tel que *casser* illustré dans la phrase suivante : *le pot de fleur est cassé*. Contrairement à des verbes qui attestent un sujet *agent* comme le verbe *regarder* illustré dans la phrase suivante : *la belle femme regarde cette fleur*. Le sens d'un verbe est lié au contexte dans lequel il se trouve dans une phrase ainsi la syntaxe est un axe à ne pas délaïsser.
- Les mots polysémiques doivent être pris en compte lors de l'enseignement du lexique. En effet, Jacqueline Picoche explique l'importance de faire comprendre aux élèves « le passage du concret à l'abstrait qui est le mouvement même de la métaphore, source de multiples polysémies. » Le sens d'un mot dépend aussi du contexte dans lequel il se trouve.
- Afin de favoriser la manipulation de la langue et de proposer une démarche de recherche aux élèves, Jacqueline Picoche préconise de partir d'un mot (signifiant) et non de la chose (réfèrent) qui réduirait la réflexion.

Nous avons développé les quatre orientations pour l'enseignement du lexique préconisées par J. Picoche, et nous souhaitons examiner les différentes modalités d'Elisabeth Nonnon (2012). Dans l'article *la didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première*, elle propose une double fonction concernant les activités d'enseignement du lexique. La première fonction correspond à la nécessité du développement quantitatif et qualitatif du vocabulaire que ce soit le vocabulaire lié à la compréhension ou à la production d'un texte.

La deuxième fonction définie par Nonnon associe la compréhension et les connaissances du fonctionnement de la langue, des relations sémantiques et morphologiques. L'enseignement du lexique prend ainsi en compte les différentes composantes du français c'est-à-dire la lecture, la compréhension, l'écriture et l'étude de la langue. Les mots doivent donc être étudiés en contexte pour que les élèves comprennent plus aisément le fonctionnement de la langue et les relations sémantiques qui existent entre les mots. La contextualisation lors de l'enseignement du lexique est primordiale et doit être accompagnée d'une décontextualisation et d'une recontextualisation des mots pour que les élèves s'approprient ce nouveau vocabulaire et l'utilisent dans un contexte adéquat comme le préconise Michelle Cellier (2011). Les études de ces trois auteurs permettent de comprendre les préconisations des nouveaux programmes de 2015. En effet, le programme de cycle 3 indique que la discipline du français doit s'articuler autour d'activités régulières et importantes de lecture, d'écriture et d'oral complétées par des activités spécifiques à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) qui vont permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement et d'acquérir les règles. Plus spécifiquement à l'étude de la langue, l'acquisition et l'étude des nouveaux mots doit se faire en contexte c'est-à-dire associer la compréhension en lecture et en écriture et hors contexte, c'est-à-dire étudier de manière singulière le lexique. Les élèves vont apprendre à utiliser le contexte ainsi que leurs connaissances préalables pour comprendre des mots inconnus grâce à une approche du lexique à partir d'un album, récit ou poème. La reformulation du sens des mots ou expressions rencontrées doit se faire régulièrement. La préparation des séances consacrées au lexique doit donc permettre aux élèves d'observer, de manipuler, de classer des mots et d'établir des réseaux de mots. Les élèves sont ainsi amenés à mettre en relation le fonctionnement syntaxique et les variations de sens en comparant les constructions d'un même verbe, en les catégorisant par rapport au sens et au contexte dans la phrase. L'objectif étant que les élèves puissent réemployer le lexique dans une production d'écrit ou d'oral.

2. 3. 3. La mémorisation du lexique

Lieury (2003) distingue les mémoires sensorielles à la mémoire sémantique. Les mémoires sensorielles existent et durent peu de temps, environ un quart de seconde. Les informations visuelles ou auditives sont rangées dans la mémoire lexicale. Lieury définit la mémoire lexicale comme un « gratte-ciel où chaque étage est un module qui construit les informations de manière élaborée. » La mémoire lexicale garde tous les mots cependant le sens est stocké dans une autre mémoire : la mémoire sémantique. La mémoire sémantique est organisée soit par associations soit de façon logique.

C'est pourquoi on préconise un apprentissage sous forme de plan à l'école. Lieury reprend une expérience américaine pour démontrer que la mémoire imagée est puissante et durable. Cependant, il est important de refaire plusieurs fois les schémas ou représentations jusqu'à la reproduction correcte. A l'école, la mémoire lexicale et la mémoire sémantique sont les plus importantes car elles contiennent les mots, la forme et la signification. D'après une étude de Ehrlich, Bramaud du Bucheron et Florin (1978), les élèves en CM2 auraient dans leur stock lexical environ 6 000 mots. Les mémoires abstraites, lexicales et sémantiques, sont donc les supports des connaissances. La mémorisation est également favorisée grâce aux tâches de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation comme expliqué précédemment. (cf. 4. 2. l'enseignement du lexique au cycle 3) En effet, le programme de 2015 du cycle 3 préconise un travail de mémorisation en favorisant la mise en relation entre les mots et un exercice de réinvestissement dans des contextes nouveaux. Grâce à la construction d'un réseau de mots, les élèves vont convoquer et rechercher les mots correspondant à l'univers de référence auquel fait appel la tâche d'écriture.

2. 3. 4. Les intérêts de l'utilisation des dictionnaires

Dans l'article *Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire*, Duvignau, Garcia-Debanc, Dutrait, Gangneux (2009) développent les ressources que peuvent apporter certains dictionnaires. Ces quatre auteurs estiment que les dictionnaires de synonymes tels que le Dictionnaire de synonymes, *mots de sens voisin et contraires* de Quarto Gallimard 2007 sont pertinents et nécessaires lors de tâche d'écriture.

Ces dictionnaires comportent de nombreux synonymes classés par ordre alphabétique mais sans la signification des différents termes. De plus, il existe des dictionnaires de synonymes en ligne tels que celui du CRISCO. Néanmoins, une liste de mots synonymes ne permet pas de les utiliser dans un contexte adéquat. Les auteurs préconisent ainsi des apprentissages lexicaux effectués en amont par les élèves pour que la liste des mots devienne efficace.

2. 4. Le lexique des verbes de déplacement

Nous avons choisi dans ce mémoire d'aborder et d'étudier les verbes de déplacement. En nous appuyant sur différents articles, nous tâcherons de définir la notion de verbes de déplacement dans un premier temps puis nous développerons plusieurs classifications et notamment celles de Borillo et de Laur en vue de notre analyse de recueil de données.

2. 4. 1. *Qu'est-ce que les verbes de déplacement ?*

Borillo (1998), Vieu (1991), Guillet-Leclère (1992), Laur (1991) définissent les verbes de déplacement en notant qu'ils marquent « les phases d'un changement spatio-temporel que subit la cible. » La cible est définie comme un « objet à localiser relativement à un lieu, ou dans un cas présent du mouvement, l'entité qui se déplace ou est déplacée. » Aurnague (2008) propose une étude pour définir les verbes de déplacement en s'appuyant sur de nombreux travaux comme ceux de Jackendoff (1990) qui articulent deux dimensions de la linguistique, la syntaxe et la sémantique, pour étudier les verbes de déplacement et de mouvement. De nombreuses études réalisées par Borillo (1998), Boons (1987) et Laur (1991) ont permis de mieux comprendre les expressions du déplacement dans la langue française. Ces études ont défini les différents sens que la langue donne aux verbes et les structures syntaxiques possibles pour exprimer le déplacement. L'article d'Aurnague caractérise la manière dont la langue traite le déplacement en français à partir des verbes intransitifs. Afin de définir précisément les verbes de déplacement, il distingue les verbes « téléiques » c'est-à-dire des verbes qui marquent un déplacement dans son sens strict et les verbes de changement de relation locative élémentaire. Selon la classification syntaxico-sémantique de Boons (1987), le changement de relation locative élémentaire différencie les verbes causatifs comme *adosser*, *déchiffrer*, *dévisser* et les verbes de déplacement véritables comme *chasser*, *enfourner*, *hisser*. Le verbe *entrer* marque ce changement de relation locative élémentaire puisqu'il présente un changement de relation par rapport à un site. La notion de changement de relation locative élémentaire se distingue donc du changement d'emplacement. Les verbes de changement d'emplacement comme *marcher/se promener* ne possèdent aucun rapport avec un site contrairement aux verbes de changement de relation locative élémentaire. Cependant, le changement de relation et le changement d'emplacement peuvent être combinés, on appelle cette notion la « tendencialité ». Aurnague reprend dans son article une classification montrant les caractéristiques sémantiques des verbes d'emplacement qui acceptent une construction : verbe d'emplacement + GP (groupe prépositionnel) pour devenir un verbe de relation et d'emplacement. La première catégorie pour décrire les changements de relation et d'emplacement englobe les verbes relatifs à la vitesse du déplacement comme *galoper*, *courir*, *trotter*. Si la préposition est un modifieur alors le verbe est en changement d'emplacement ; si toutefois la préposition est un complément du verbe alors celui-ci devient en changement d'emplacement et de relation. La deuxième catégorie correspond au changement d'emplacement en fonction de l'effort effectué. La réalisation du déplacement est contrariée ou bien plus difficile, ce sont les verbes tels que *ramper*, *se traîner*.

La troisième catégorie rend compte des « prédicats directionnels de changement d'emplacement » comme les verbes *avancer, dégringoler, descendre, dévaler, grimper, monter* associés à un GP. La dernière catégorie correspond aux verbes qui définissent un entraînement d'une ou plusieurs forces, extérieures à la cible, pour provoquer le déplacement. Ce sont des verbes tels que *couler, dégouliner, rouler*. Les différentes catégories sont toutes fixées par des propriétés sémantiques qui permettent de définir le type de déplacement. Ainsi certains verbes de changement d'emplacement ont la potentialité de devenir des verbes de changement d'emplacement et de relation lorsqu'ils aspirent à un site ou un but.

2. 4. 2. La catégorisation sémantique

Nous nous appuyerons sur la synthèse présente dans l'article de Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait, Gangneux (2009) pour expliquer la classification de Borillo. Celui-ci (1998) propose un classement en quatre structures syntaxico-sémantiques :

- verbes de polarité initiale

Le déplacement signalé par le verbe marque le site comme le lieu d'origine de la cible. Ce sont les verbes comme *partir, s'enfuir, sortir, s'échapper, s'éloigner, quitter...*

- verbes de polarité finale

« 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) Ce sont les verbes tels que *arriver à, atteindre, entrer dans, regagner...*

- verbes de polarité médiane

Cette catégorie distingue également deux types de verbe de déplacement. Il existe des verbes, comme *circuler dans, flâner dans, se déplacer dans*, qui indiquent que « le site peut représenter l'endroit où se trouve déjà la cible avant son déplacement et où elle est encore après » ou bien des verbes comme *traverser, parcourir, passer par* qui correspondent « au parcours ou à une portion du parcours de la cible pendant son déplacement. »

2. 4. 3. Le classement linguistique des verbes de déplacement

Laur (1991) explique que soit la cible seule effectue le déplacement ou alors « le déplacement affecte à la fois site et cible. » Il est à noter que certains verbes demandent sémantiquement un site particulier, par exemple le verbe *s'immerger* accepte obligatoirement un lieu de nature liquide comme le précisent les auteurs de l'article *Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire*.

Laur (1991) considère que « l'aspect télique exprimé par ces verbes semble être le plus significatif de l'expression du déplacement en français. » Elle explique également que dans la classe des verbes téliques, il est possible de faire des paires qui s'opposent selon leur polarité initiale ou finale comme *partir/arriver, sortir/entrer, s'en aller/venir...* Il est également imaginable de faire des paires qui s'opposent selon l'orientation comme *avancer/reculer, s'approcher/s'éloigner, précéder/ succéder à...* Il est en revanche impossible pour les verbes à polarité médiane car d'après Vandeloise (1987), les verbes à polarité médiane ne décrivent pas le déplacement mais la manière de se déplacer. Ce sont les verbes comme *marcher, ramper, courir...* L'objectif de ces verbes est donc de nous donner des précisions sur la manière dont se déroule le déplacement. (Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait, Gangneux 2016)

2. 4. 4. Apprendre les verbes de déplacement : la catégorisation

D'après l'article *enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire*, les auteurs considèrent « qu'une tâche de catégorisation lexicale de verbes liés par une relation de proximité sémantique implique une meilleure mémorisation de ce lexique par les élèves et la mobilisation pertinente de verbes spécifiques dans une tâche de production écrite. » Ces activités de classification permettent de préciser la signification des différents verbes, leurs contextes d'emploi, d'en dégager des traits communs de signification et de mettre en évidence des nuances de sens. Ceci conduit les élèves à réutiliser ces verbes dans de nouveaux contextes.

2. 5. Bilan

Nous allons faire une synthèse sur la partie théorique. Dans cette première partie, nous avons développé les différents principes de Florin. Nous nous intéresserons au principe de l'hypothèse de totalité qui explique que les enfants sont capables d'accepter de multiples termes lorsqu'ils possèdent des relations sémantiques. Ce principe est en lien étroit avec notre recherche car nous nous appuyons sur le classement sémantique des verbes et donc des liens sémantiques que possèdent les verbes. Florin a également démontré que la catégorisation et les connaissances lexicales sont en relation car aider les élèves à catégoriser favorise le développement du vocabulaire. Le développement du vocabulaire dépend de la syntaxe ce qui renvoie aux relations syntaxico-sémantiques. En effet, il est important de s'appuyer sur le contexte de la phrase pour associer la bonne acceptation à un mot, et spécifiquement à notre recherche le verbe. De plus, une des relations que nous avons proposé est la synonymie.

Cette relation sera au coeur d'une modalité de travail lors du recueil de données. La synonymie fait également partie des nouveaux programmes de 2015 dans la partie « étude de la langue ». Il est important de développer le vocabulaire et particulièrement les verbes génériques et les verbes spécifiques. Concernant l'enseignement du lexique, Picoche pense que le verbe est une priorité car il structure la phrase. Ainsi, il est nécessaire de travailler avec les élèves sur les différents sens selon la phrase. Cellier justifie cet argument car elle exprime la nécessité de contextualisation du lexique, de décontextualisation et de recontextualisation. Nous nous sommes appuyés sur cette étude pour construire le recueil de données c'est-à-dire partir d'un album pour la contextualisation, le classement et la recherche de synonymes pour la décontextualisation et enfin une production écrite pour la recontextualisation. Enfin, nous nous appuyerons sur les classements d'Aurnague et de Borillo pour analyser le matériel de notre recueil de données. Ces deux classements permettent de décrire précisément les verbes de déplacement de l'album choisi. Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait et Gangneux ont démontré dans leurs recherches que la catégorisation des verbes de déplacement favorise la mémorisation et le réinvestissement.

Enfin notre recherche a pour objectif, à partir des éléments théoriques, de comparer le réinvestissement et la mémorisation des verbes de déplacement en fonction de la modalité de travail.

3. PRESENTATION DE L'ETUDE

3. 1. Objectifs et hypothèses

Le recueil de données a plusieurs objectifs. Il permet dans un premier temps de comparer la mémorisation des verbes en langue lors d'une première tâche contrôle (=tâche cible 1) et dans un deuxième temps de comparer le réinvestissement des verbes de déplacement lors d'une production écrite (=tâche cible 2). Dans un troisième temps, les résultats de ce recueil de données nous guideront pour faire la distinction entre la mémorisation et le réinvestissement en fonction des modalités de travail c'est-à-dire une activité de recherche de synonymes et une activité de classement des verbes à partir d'une liste de verbes de déplacement présents dans l'album.

L'hypothèse qui sous-tend notre travail est de considérer qu'une tâche de classement sémantique des verbes de déplacement impliquerait une meilleure mémorisation et un meilleur réinvestissement lors d'une production d'écrit que celle obtenue à la suite d'une tâche de recherche de synonymes.

3. 2. Présentation du public

3. 2. 1. Participants

Nous avons souhaité faire notre recueil de données dans une zone d'éducation prioritaire renforcée à Toulouse. Nous étions intéressés par l'étude du réinvestissement et de la mémorisation du lexique et plus précisément des verbes de déplacement dans un contexte d'école difficile. Nous avons souhaité savoir si le classement favorise le réinvestissement et la mémorisation des verbes de déplacement pour des élèves de cycle 3 dans une école REP+. Nous avons donc été reçus dans l'école Clément-Faluccci située dans le quartier de Bagatelle. Le professeur des écoles et maître formateur nous a accueillis dans sa classe de CM1-CM2. Cette classe est constituée de 18 élèves : 10 élèves garçons et 8 élèves filles.

	Nombre
Filles	8
Garçons	10

Nous avons demandé au maître formateur de remplir un tableau (*cf. 6.1. description de la classe*) pour que nous puissions faire une description précise de la classe. Ce tableau comprend plusieurs informations nécessaires pour l'analyse de notre recueil de données :

- L'âge des élèves
- Le contexte linguistique : monolingue ou bilingue
- La connaissance d'un trouble du langage
- L'évaluation du lexique : léger, moyen ou fort

Grâce à ce tableau, nous avons pu constituer notre groupe contrôle et notre groupe expérimental. Nous allons, dans un premier temps, développer chaque information pour approfondir la description de cette classe. Nous n'avons pas pu obtenir les dates de naissance de chaque élève mais nous estimons l'âge des élèves entre huit et dix ans. Dans la classe, quatre élèves garçons sont bilingues. Un élève garçon est ukrainien et parle cette langue en dehors de l'école et les autres élèves garçons parlent la langue arabe. L'enseignant a mentionné les élèves pour lesquels il est sûr qu'ils sont bilingues. Certains élèves de la classe ont des notions de la langue arabe mais il a été difficile pour l'enseignant de certifier le bilinguisme.

Le maître formateur a mis un point d'interrogation sur le bilinguisme d'une fille de la classe. Il pense qu'elle sait parler une autre langue mais ne peut pas certifier le caractère bilingue.

	Nombre d'élève monolingue	Nombre d'élève bilingue	Total :
Filles	8	0	8
Garçons	6	4	10
Total :	14	4	18

Dans la classe, deux élèves garçons ont des troubles du langage. Les deux élèves sont diagnostiqués dyslexiques.

	Trouble du langage : dyslexie	Pas de trouble du langage	Total :
Filles	0	8	8
Garçons	2	8	10
Total :	2	16	18

Nous avons souhaité connaître le niveau de vocabulaire des élèves de la classe. L'enseignant avait la possibilité d'évaluer le vocabulaire comme léger, moyen ou fort. Cette évaluation est faite à titre indicative afin de mieux connaître les élèves de la classe. Cette évaluation du vocabulaire a notamment servi à repenser les tâches du recueil de données afin qu'elles soient adaptées au niveau de la classe. Le maître formateur s'est appuyé sur le vocabulaire que les élèves utilisent à l'oral pour évaluer le vocabulaire de la classe. Pour les filles, sept élèves sont évaluées avec un vocabulaire moyen et une élève avec un vocabulaire fort. Pour les garçons, sept élèves sont évalués avec un vocabulaire léger, deux élèves avec un vocabulaire moyen et un élève avec un vocabulaire fort. Donc, dans la classe sept élèves ont un vocabulaire léger, neuf élèves ont un vocabulaire moyen et deux élèves ont un vocabulaire fort.

	Vocabulaire léger	Vocabulaire moyen	Vocabulaire fort	Total :
Filles	0	7	1	8
Garçons	7	2	1	10
Total :	7	9	2	18

Nous allons maintenant décrire plus précisément les deux niveaux.

- les élèves de CM1

Parmi les élèves de CM1, il y a quatre filles et cinq garçons soit neuf élèves.

	Nombre
Filles	4
Garçons	5

Il y a un élève garçon bilingue en CM1, quatre filles monolingues et quatre garçons monolingues. Donc huit élèves sont monolingues parmi les neuf CM1.

	Nombre d'élève monolingue	Nombre d'élève bilingue	Total :
Filles	4	0	4
Garçons	4	1	5
Total :	8	1	9

Dans les élèves de CM1, deux élèves possèdent un trouble du langage et ils sont diagnostiqués dyslexiques.

	Trouble du langage : dyslexie	Pas de trouble du langage	Total :
Filles	4	0	4
Garçons	2	3	5
Total :	6	3	9

A partir de l'évaluation du vocabulaire faite par le maître formateur, nous allons répartir les élèves. Trois élèves sont évalués « vocabulaire léger », ce sont d'ailleurs trois garçons. Cinq élèves sont évalués « vocabulaire moyen », quatre d'entre eux sont des filles. Un garçon est évalué « vocabulaire fort ».

	Vocabulaire léger	Vocabulaire moyen	Vocabulaire fort	Total :
Filles	0	4	0	4
Garçons	3	1	1	5
Total :	3	5	1	9

- les élèves de CM2

Parmi les élèves de CM2, il y a quatre filles et cinq garçons, soit neuf élèves.

	Nombre
Filles	4
Garçons	5

Il y a trois élèves bilingues chez les élèves de CM2. Ce sont trois garçons. Donc six élèves sont monolingues, quatre filles et deux garçons.

	Nombre d'élève monolingue	Nombre d'élève bilingue	Total :
Filles	4	0	4
Garçons	2	3	5
Total :	6	3	9

Aucun élève de CM2 ne possède de trouble du langage.

A partir du tableau rempli sur l'évaluation du vocabulaire, nous pouvons répartir les élèves de la manière suivante : quatre élèves garçons sont évalués « vocabulaire léger », quatre élèves, soit trois filles et un garçon, sont évalués « vocabulaire moyen » et une élève est évaluée « vocabulaire fort ».

	Vocabulaire léger	Vocabulaire moyen	Vocabulaire fort	Total :
Filles	0	3	1	4
Garçons	4	1	0	5
Total :	4	4	1	9

Dans un deuxième temps, nous allons développer les participants que nous avons retenus pour faire notre recueil de données. Pour constituer les groupes, nous nous appuyons sur les informations remplies par le maître formateur. Afin de respecter l'homogénéité des groupes, nous avons partagé les élèves en fonction des différents critères :

- genre : fille ou garçon
- contexte linguistique : monolingue et bilingue
- trouble du langage : diagnostiqué ou non-diagnostiqué
- évaluation du vocabulaire : léger, moyen, fort

Nous avons établi des groupes de trois élèves. Dans certains groupes, il est présent un élève avec un trouble du langage diagnostiqué. Nous ne les prendrons pas en compte dans notre analyse mais ils feront toutefois partie du protocole expérimental. Nous allons décrire les six groupes constitués et anonymiser le prénom des élèves :

- Le groupe 1 se compose :

- ✓ d'une fille monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire moyen. Elle sera appelée Ca.
- ✓ d'un garçon monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire léger. Il sera appelé Mo.
- ✓ d'une fille monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire moyen. Elle sera appelée Fi.

- Le groupe 2 se compose :

- ✓ d'une fille monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire moyen. Elle sera appelée D.
- ✓ d'un garçon monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire léger. Il sera appelé I.
- ✓ d'une fille monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire moyen. Elle sera appelée Ch.

- Le groupe 3 se compose :

- ✓ d'un garçon bilingue sans trouble du langage avec un vocabulaire léger. Il sera appelé E.
- ✓ d'une fille monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire moyen. Elle sera appelée Se.
- ✓ d'un garçon bilingue sans trouble du langage avec un vocabulaire léger. Il sera appelé B.

- Le groupe 4 se compose :

- ✓ d'une fille monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire moyen. Elle sera appelée Fa.
- ✓ d'un garçon bilingue avec trouble du langage avec un vocabulaire léger. Cet élève ne sera pas pris en compte dans l'analyse du recueil de données.
- ✓ d'un garçon monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire fort. Il sera appelé K.

- Le groupe 5 se compose :

- ✓ d'une fille monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire moyen. Elle sera appelée Sy.
- ✓ d'un garçon monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire moyen. Il sera appelé H.
- ✓ d'un garçon bilingue sans trouble du langage avec un vocabulaire léger. Il sera appelé V.

- Le groupe 6 se compose :

- ✓ d'une fille monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire fort. Elle sera appelée Ma.
- ✓ d'un garçon monolingue avec trouble du langage avec un vocabulaire léger. Cet élève ne sera pas pris en compte dans l'analyse du recueil de données.
- ✓ d'un garçon monolingue sans trouble du langage avec un vocabulaire moyen. Il sera appelée O.

Le groupe 1, le groupe 2 et le groupe 3 seront nos groupes expérimentaux, et, le groupe 4, le groupe 5 et le groupe 6 seront nos groupes contrôles. Les résultats des groupes contrôles nous permettront de les comparer aux résultats des trois groupes expérimentaux lors des deux tâches cibles. C'est à partir de ces résultats que nous pourrons évaluer la pertinence d'une activité de classement dans l'enseignement du lexique dans les classes de cycle 3 dans une zone d'éducation prioritaire renforcée.

3. 2. 2. Matériel

Nous avons choisi d'utiliser l'album de Louis Joos et Rascal intitulé « Le voyage d'Oregon ». Cet album a été étudié lors d'une séquence en période 1 par les élèves de CM1-CM2 en zone d'éducation prioritaire renforcée, participants à ce recueil de données. Cet album possède dix sept verbes de déplacement.

La diversité des verbes de déplacement présents dans l’album favorise de multiples classements. Nous proposons ainsi deux classifications de ces verbes de déplacement. La première classification sera effectuée à partir du classement d’Aurnague (2008).

Nous obtenons alors quatre ensembles :

♦ Changement de relation et d’emplacement : verbes relatifs à la vitesse du déplacement

✓ verbes transitifs : *conduire*

✓ expressions : *être pris en stop, prendre le train, faire un voyage*

♦ Changement d’emplacement en fonction de l’effort effectué

✓ trois verbes transitifs : *traverser, parcourir, cheminer*

✓ verbes passifs : *être poussé*

♦ Prédicats directionnels de changement d’emplacement

✓ verbes pronominaux : *se retrouver quelque part, se quitter*

✓ verbes transitifs : *raccompagner*

✓ verbes intransitifs : *partir, passer, descendre, se succéder; défiler*

Types de classement	Les verbes dans l’album
Changement de relation et d’emplacement : verbes relatifs à la vitesse du déplacement	<i>conduire, être pris en stop, prendre le train, faire un voyage</i>
Changement d’emplacement en fonction de l’effort effectué	<i>traverser, parcourir, cheminer, être poussé</i>
Prédicats directionnels de changement d’emplacement	<i>se quitter, partir, aller, raccompagner, se retrouver quelque part, passer, descendre, se succéder, défiler</i>
Changement d’emplacement entraîné par une ou plusieurs forces extérieures à la cible	<i>pas de verbe</i>

Nous avons une deuxième classification possible à partir des catégories de Borillo (1998).

Nous observons alors trois ensembles :

♦ Verbes de polarité initiale :

- ✓ verbes pronominal : *se quitter*
- ✓ verbes intransitifs : *partir*

♦ Verbes de polarité finale :

- ✓ un verbe pronominal : *se retrouver quelque part*
- ✓ un verbe transitif : *raccompagner*
- ✓ un verbe intransitif : *passer, se succéder, défiler*

♦ Verbes de polarité médiane :

- ✓ un franchissement d'un espace (*traverser, parcourir, cheminer*)
- ✓ une modalité de déplacement vers le bas (*descendre*)
- ✓ une modalité de déplacement avec un instrument particulier (*conduire, être pris en stop, prendre le train, faire un voyage*)

Types de classement		Les verbes dans l'album
Verbes de polarité initiale		<i>se quitter, partir</i>
Verbes de polarité finale		<i>raccompagner, se retrouver quelque part, passer, se succéder, défiler</i>
Verbes de polarité médiane	un franchissement d'un espace	<i>traverser, parcourir, cheminer</i>
	une modalité de déplacement vers le bas	<i>descendre</i>
	une modalité de déplacement avec un instrument particulier	<i>conduire, être pris en stop, prendre le train, faire un voyage</i>

Il reste le verbe *aller* que nous considérons dans ces deux classements comme un verbe générique.

3. 2. 3. *Tâches et consignes*

Tâche cible 1 pour la mémorisation en langue : un enregistrement vocal

Cette tâche aura pour consigne de demander à l'élève de verbaliser oralement tous les verbes de déplacement qu'il a retenu. La modalité orale de cette activité enlèvera toutes les difficultés liées à l'écrit et permettra à l'élève de s'exprimer sans crainte d'une erreur orthographique.

Tâche cible 2 : une production écrite

Cette tâche de production écrite aura une consigne d'écriture précise qui favorisera l'utilisation des verbes de déplacement. La consigne est de raconter la suite du voyage d'un personnage de l'album. L'objectif est d'observer le réinvestissement des verbes de déplacement, ainsi les erreurs orthographiques ne seront pas relevées. Cette modalité permettra aux élèves d'être plus sereins et libres dans leurs productions d'écrit .

Nous proposons une séquence constituée de quatre séances. (*cf. 6. 2. Séquence*) Deux séances constituent des tâches préalables aux différentes tâches cibles. Toutes les séances ont été menées par l'enseignant et maître-formateur de la classe. Nos séances ont été effectuées en début de période 5 c'est-à-dire entre fin avril 2018 et début mai 2018.

♦ **Tâche 1 : Liste des verbes de déplacement.**

La tâche 1 correspond à une séance d'étude de la langue de quarante cinq minutes. (*cf. 6. 3. Fiche de préparation de la séance 1*) Cette séance a pour objectif de lister les verbes de déplacement dans l'album « le voyage d'Oregon ». Les compétences associées à cette séance sont :

- identifier des verbes de déplacement dans un texte
- argumenter et justifier ses choix

Cette album permet la contextualisation du lexique pour une activité d'étude de la langue qui est conseillée par M. Cellier (2011) (*voir partie 4. 2. L'enseignement du lexique au cycle 3*)

Cette séance se décompose en trois phases :

- lancement de la séance : (10 minutes) il s'agit de la présentation du projet de mémoire à la classe dans un premier temps et dans un deuxième temps, l'annonce de l'objectif de la séance. L'objectif pour les élèves est de faire la liste des verbes de déplacement dans l'album.
- déroulement : (30 minutes) cette phase est décomposée en trois étapes. La première étape dure dix minutes et correspond à la lecture orale du maître, à la distribution du tapuscrit et de la lecture individuelle du texte.

La deuxième étape dure dix minutes et correspond à la conception par groupe de trois de la liste des verbes de déplacement. La troisième étape est la mise en commun et la création de la trace écrite collective. Elle aura une durée de dix minutes.

- trace écrite : (5 minutes) la trace écrite correspond à la liste des verbes de déplacement présents dans l'album.

Nous avons choisi de distribuer un tapuscrit sans les illustrations de l'album pour que les élèves se concentrent uniquement sur le texte. (cf. 6. 4. *Tapuscrit de l'album*) L'album a été travaillé en période 1 (septembre-octobre), il nous a donc semblé nécessaire de faire une lecture oral du maître et de demander aux élèves de lire le texte tout seul avant de procéder à un relevé des verbes par groupe. La modalité de travail en groupe est importante pour favoriser les interactions et l'argumentation des choix entre les élèves. De plus, lors de la mise en commun, nous nous sommes appuyés sur les relevés des élèves pour produire la liste des verbes de déplacement collective. La mise en commun a été l'occasion de revenir et de définir le sens de chaque verbe. Nous avons souhaité que la liste des verbes de déplacement soit affichée dans la classe lors de cette séquence.

♦ **Tâche 2 : Classer les verbes de déplacement ou trouver des synonymes aux verbes de déplacement.**

La tâche 2 correspond à une séance d'étude de la langue de quarante-cinq minutes. Lors de cette séance, la classe est divisée en deux. Un premier groupe procèdera à une activité de liste de synonymes (= groupe contrôle) et le deuxième groupe travaillera sur le classement des verbes de déplacement. (= groupe expérimental) L'objectif du premier groupe est d'élargir la liste des verbes de déplacement. La compétence est d'associer des synonymes à des verbes. L'objectif du deuxième groupe est de classer les verbes de déplacement et a pour compétence associée la mise en réseau des verbes. Les deux groupes se situent dans le domaine sémantique de la langue. Les groupes ont été effectués de manière homogène et précisés dans une sous-partie précédente.

Cette séance est constituée de deux phases :

- lancement de la séance : (5 minutes) il s'agit d'un rappel du travail effectué lors de la première séance et de l'annonce de l'objectif de la séance. L'objectif commun des deux groupes est l'aspect sémantique, donc le sens des verbes. La classe est répartie en deux groupes à la suite de ce lancement. Les deux groupes sont dans des salles différentes pour ne pas perturber les résultats de ce recueil de données.

- déroulement : (40 minutes)

- ✓ Pour le premier groupe (= groupe contrôle), cette phase est divisée en trois étapes. Dans un premier temps, les élèves sont mis par groupe de trois et l'enseignant donne la consigne suivante « vous devez trouver des mots qui veulent dire presque pareil que les verbes de l'album. » Une reformulation est faite à la suite de la passation de consigne pour vérifier la compréhension de celle-ci. L'enseignant distribue ensuite la feuille d'activité. (cf. 6. 5. *Tableau des synonymes*) Ce premier temps dure cinq minutes. Le deuxième temps dure vingt minutes. Les élèves réfléchissent et cherchent des synonymes pour chaque verbe relevé lors de la séance 1. Le troisième temps dure quinze minutes et il s'agit de la mise en commun. Cette mise en commun amène en fin de séance à un tableau avec les verbes de déplacement d'un côté et les synonymes associés de l'autre.
- ✓ Pour le deuxième groupe (= groupe expérimental), cette phase est également divisée en trois. Dans un premier temps, les élèves sont mis par groupe de trois et l'enseignant donne la consigne « vous devez classer les verbes de déplacement en fonction des deux catégories suivantes : les verbes qui indiquent se déplacer et les verbes qui indiquent déplacer quelqu'un ou quelque chose. » Une reformulation est demandée pour vérifier la compréhension de la consigne. Le terme « classer » est également défini. L'enseignant distribue une feuille A3 pour écrire le classement. Ce premier temps dure cinq minutes. Le deuxième temps dure vingt minutes et les élèves classent les verbes de déplacement. Le troisième temps dure quinze minutes et correspond à la mise en commun qui permettra aux élèves de justifier et d'argumenter leurs choix. Ce temps doit se conclure par un classement collectif.

Le déroulement de cette séance a été conçu pour que les deux groupes travaillent sur le même objectif c'est-à-dire l'aspect sémantique du lexique. La durée de chaque phase et de chaque temps est identique pour ne pas remettre en cause notre analyse. Les deux groupes ont la liste des verbes de déplacement lors de leur activité mais pas le texte de l'album « Le voyage d'Oregon ». Nous avons décidé de ne pas donner directement de dictionnaires aux élèves du premier groupe à cause des difficultés potentielles quant à son utilisation.

◆ Tâche 3 : Enregistrer les verbes retenus par chaque élève. (=tâche cible 1)

Cette tâche correspond à un entretien oral avec chaque élève. Dans une salle attenante à la classe, deux chaises seront installées avec une table. Chaque entretien dure cinq minutes et sera articulé de la même façon.

Cette tâche se présente de la façon suivante :

- présentation de la consigne : Nous présenterons à l'élève ce qu'il doit faire et nous préciserons également que ce qu'il dit est enregistré pour nous permettre d'analyser les réponses de la classe.
- déroulement : Nous lançons l'enregistreur. Nous donnons le prénom de l'élève qui participe à l'entretien puis nous donnons la consigne suivante « dis moi tous les verbes de déplacement que tu as retenu. ». Une fois cette première partie effectuée, nous demanderons à l'élève de faire une phrase avec certains verbes. Tous les enregistrements finiront par un remerciement pour bien les distinguer pour l'analyse des données.

Lors du recueil de données, l'enseignant et maître-formateur avait un projet théâtre à commencer. Ainsi pour des raisons de temps, nous n'avons pas pu réaliser cette tâche cible 1. Nous avons toutefois pu demander à sept élèves de faire une phrase avec un des verbes de déplacement. Cinq verbes sont revenus, il s'agit des verbes *cheminer*, *descendre*, *se faire prendre en stop*, *parcourir*, *se succéder*.

- La phrase avec le verbe *cheminer* est : j'ai cheminé sous le soleil.
- Les phrases avec le verbe *descendre* sont : j'ai descendu les escaliers, je suis descendu jusqu'à la cave.
- La phrase avec *se faire prendre en stop* est : je me suis fait prendre en stop.
- La phrase avec *parcourir* est : J'ai parcouru le monde.
- Les phrases avec *se succéder* sont : J'ai vu ma fille se succéder devant moi, les gens se succèdent devant l'attraction.

Il aurait été très intéressant de faire cet enregistrement vocal pour pouvoir analyser la mémorisation des verbes hors contexte. Cette tâche d'enregistrement aurait pu approfondir notre analyse et notre comparaison pour la production d'écrit.

♦ Tâche 4 : Production écrite (=tâche cible 2)

La tâche 4 correspond à une séance d'écriture de quarante cinq minutes. Cette séance a pour objectif d'écrire le voyage de Duke après avoir quitté Oregon. Les élèves doivent imaginer une suite de l'album « le voyage d'Oregon. » Les compétences associées à cette séance sont :

- imaginer la suite du « voyage d'Oregon ».
- utiliser le plus de verbes de déplacement possible.

Cette séance d'écriture avec une consigne précise permet aux élèves de réinvestir les verbes de déplacement appris lors des séances précédentes.

Cette séance se décompose en deux phases :

- lancement de la séance : (10 minutes) il s'agit d'annoncer la consigne aux élèves puis d'une lecture de la consigne d'écriture. L'enseignant et maitre-formateur a donné les objectifs de la séance. Il a également rappelé l'objectif de notre étude aux élèves pour favoriser l'engagement dans la tâche.
- déroulement : (35 minutes) l'enseignant et maitre-formateur relit la consigne d'écriture et demande aux élèves de réfléchir à un scénario pendant quelques minutes. Ensuite, il propose à certains d'exprimer leurs idées. Il demande à cinq élèves de développer leurs propositions. Il a fallu revenir sur la consigne d'écriture et accentuer sur le terme « voyage ». A la suite de cette étape, l'enseignant donne les règles d'écriture habituelles c'est-à-dire sauter des lignes, le prénom en haut, et le titre. Un titre doit être inventé par la classe en collectif et tous les élèves doivent se mettre d'accord. Une idée de titre possible : le voyage de Duke . L'enseignant lance alors les élèves dans la tâche.

La consigne d'écriture a été pensée afin de favoriser le réinvestissement des verbes de déplacement. Tous les élèves ont environ trente-cinq minutes pour écrire leur histoire. Il nous a paru important de revenir sur le terme « voyage » dans la consigne d'écriture car cet album a un réel effet affectif sur les élèves. Il est donc nécessaire que les élèves se concentrent sur le voyage de Duke. Nous avons également décidé que les élèves ne devaient pas avoir la liste des verbes de déplacement réalisée en séance 1.

3. 2. 4. Critères analysés

A travers ces différentes séances, nous souhaitons étudier et analyser le réinvestissement des verbes de déplacement dans une production écrite. Nous allons nous appuyer sur les deux modalités de travail, le classement et la recherche de synonymes, pour comparer le réinvestissement entre les deux groupes.

3. 3. Résultats attendus et analyse

3. 3. 1. *Faisabilité du traitement des verbes de déplacement*

La première séance que nous avons proposé avait pour objectif d'observer la compréhension des verbes de déplacement. Lors de la première étape, la passation de la consigne, l'enseignant et maître-formateur a demandé aux élèves de donner les verbes de déplacement qu'ils connaissent. Ce recueil de verbes a permis aux élèves de mieux comprendre l'objectif du relevé de verbes de déplacement qui était demandé. Lors de ce recueil, les élèves ont proposé plusieurs verbes tels que *nager, marcher, courir, faire du cheval, rouler, voyager, pédaler, faire du vélo*. La notion de verbes de déplacement a été explicitée aux élèves et la définition qui a été gardée est : « c'est l'action de se déplacer. » Lors de la deuxième étape, notre rôle a été d'observer le relevé des élèves et les discussions qui émanaient. Les élèves ont eu des difficultés à reconnaître des verbes. En effet, les élèves étaient par groupe et nous avons pu observer trois groupes sans difficulté à reconnaître les verbes et un groupe avec des difficultés. Ils ont parfois sélectionné des noms communs et un groupe nominal comme des verbes de déplacement. C'est le cas pour les mots suivants :

- chevrolet
- saut
- cent pas
- kilomètres

La difficulté lors de la séance a été de faire la distinction entre deux notions, d'une part l'action de bouger et l'action de se déplacer. De nombreux élèves relèvent des verbes ou des mots qui indiquent un mouvement et non un déplacement. A la fin de la séance, dix-neufs verbes de déplacement ont été relevés par les élèves et la liste est la suivante (*cf. 6. 6. Liste des verbes de déplacement*) :

- passer
- raccompagner
- conduire
- partir
- faire un voyage
- se faire prendre en stop
- descendre
- se quitter
- aller
- parcourir

- traverser
- cheminer
- faire des ricochets
- être poussé
- se retrouver
- se succéder
- prendre le train en marche
- défiler
- faire les cent pas

Nous n'avons pas validé le verbe *assoupir*. Les élèves ont expliqué et donné le sens de chaque verbe relevé.

Pour la séance suivante, nous avons choisi de retenir quinze verbes de déplacement. Nous avons choisi en discussion avec l'enseignant et maître formateur de supprimer *se faire prendre en stop*, *faire des ricochets*, *prendre le train en marche*, *faire les cent pas*. D'une part, nous avons considéré que *faire des ricochets* et *faire les cent pas* ne correspondaient pas explicitement à des verbes de déplacement. Pour *se faire prendre en stop* et *prendre le train en marche*, nous avons choisi de ne pas les garder pour les tâches suivantes car ce sont « presque » des phrases en elle-même et ce ne sont pas des expressions qui sont utilisées très fréquemment dans la vie quotidienne. Nous avons donc gardé les quinze autres verbes.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que la reconnaissance des verbes de déplacement dans l'album a été correctement effectuée puisque trois groupes sur quatre n'ont eu aucune difficulté. Néanmoins une majorité d'élèves n'a pas fait de distinction entre le mouvement et le déplacement.

3. 3. 2. *Faisabilité de la catégorisation et de la recherche de synonymes*

Dans cette partie, nous avons décidé de développer dans un premier temps les travaux des groupes contrôles puis ensuite ceux des groupes expérimentaux. Le groupe contrôle avait pour consigne de trouver un synonyme, c'est-à-dire un mot qui a le même sens, pour chaque verbe de déplacement relevé. Lors de cette séance, nous avons observé les procédures que les élèves ont mis en place dans leur groupe pour trouver des synonymes. Les groupes se sont appuyés sur les phrases de l'album « Le voyage d'Oregon » pour trouver un synonyme aux verbes de déplacement. Ils se sont donc servis du contexte.

Nous allons maintenant faire un état des lieux des propositions des trois groupes contrôles. Pour chaque groupe, nous allons établir un tableau récapitulatif de leurs propositions. Il est à rappeler que le groupe contrôle est constitué de trois filles et de six garçons dont deux ne seront pas analysés, et, que la liste de verbes de déplacement contient quinze verbes.

Le groupe 4 (F., K., et un garçon non analysé) a écrit des synonymes pour treize verbes. (cf. 6. 7.

Tableau synonyme du groupe 4) Ce tableau récapitule leur proposition :

les verbes de déplacement	les synonymes
passer	aller, marcher
raccompagner	accompagner
conduire	prendre
partir	aller
faire un voyage	voyager
descendre	
se quitter	descendre
aller	voyager
parcourir	traverser, voyager
traverser	passer
cheminer	avancer
être poussé	bousculer
se retrouver	se rencontrer
se succéder	défiler
défiler	

Dans la globalité, les élèves ont inscrit des verbes génériques tels que *aller*, *voyager*, *avancer*. Les élèves n'ont pas trouvé de synonymes pour les deux verbes suivants : *descendre* et *défiler*. Nous pouvons remarquer que les élèves ont écrit le synonyme *descendre* pour le verbe de déplacement *se quitter*, cependant cette proposition ne fonctionne pas. Dans aucun contexte le verbe *descendre* peut indiquer le sens de *se quitter*. De plus, le verbe *prendre* ne peut pas être un synonyme du verbe de déplacement *conduire*. Nous pouvons imaginer que les élèves ont pensé à *prendre la voiture*. Nous pouvons également nous questionner sur le lien entre les deux verbes *se retrouver* et *se rencontrer*.

Le groupe 5 (H., Sy., V.) a écrit quatorze synonymes. (cf. 6. 8. *Tableau synonyme du groupe 5*) Ce tableau récapitule leurs propositions :

les verbes de déplacement	les synonymes
passer	marcher
raccompagner	accompagner
conduire	conduire
partir	sortir
faire un voyage	voyager
descendre	
se quitter	partir
aller	marcher
parcourir	voyager
traverser	parcourir
cheminer	passer
être poussé	envoler
se retrouver	venir
se succéder	défiler
défiler	se succéder

Ce groupe a utilisé deux verbes génériques : *voyager* et *venir*. Le groupe a également inscrit le même verbe pour le verbe *conduire*. Dans ce travail, nous pouvons également repérer des incohérences sémantiques entre le synonyme et le verbe de déplacement. C'est le cas pour les synonymes et les verbes suivants : *être poussé* et *envoler*, *se retrouver* et *venir*. Pour ces trois paires, nous ne ressentons pas le lien sémantique. Nous remarquons que les élèves de ce groupe ont mis en relation les deux verbes *se succéder* et *défiler*. Effectivement, ce sont deux verbes qui impliquent un déplacement successif d'au moins deux personnes.

Le groupe 6 (Ma., O., un garçon non analysé) a écrit un synonyme pour tous les verbes, c'est-à-dire quinze verbes. (cf. 6. 9. *Tableau synonyme du groupe 6*) Ce tableau récapitule les synonymes par ce groupe :

les verbes de déplacement	les synonymes
passer	marcher, venir
raccompagner	ramener
conduire	piloter
partir	sortir
faire un voyage	voyager
descendre	redescendre
se quitter	séparer
aller	partir, voyager
parcourir	voyager
traverser	marcher
cheminer	marcher
être poussé	bousculer
se retrouver	revoir
se succéder	défiler
défiler	succéder

Ce groupe a inscrit plusieurs fois les mêmes verbes. Ils ont écrit trois fois le verbe *marcher* et *voyager*. *Voyager* est un verbe générique tandis que *marcher* est plutôt un verbe spécifique. La majorité des synonymes choisis sont pertinents. Cependant certains synonymes n'ont pas le même sens que les verbes de déplacement.

C'est le cas pour les paires *conduire* et *piloter*, *partir* et *sortir*, *se quitter* et *séparer*, *se retrouver* et *revoir*. Les deux verbes *quitter* et *séparer* peuvent être synonymes dans un contexte particulier mais c'est un contexte différent de celui de l'album « Le voyage d'Oregon ». Nous remarquons comme pour le groupe 5 que les élèves ont mis en relation les verbes *se succéder* et *défiler*.

Nous avons enlevé les synonymes qui n'avaient pas de lien sémantique avec les verbes de déplacement pour créer une liste complète (ci dessous). Ainsi, les élèves qui ont travaillé sur cette activité possèdent une liste de vingt deux verbes différents. Les trois groupes ont réussi à trouver des synonymes pour les verbes de déplacement de la liste. Dans le groupe 4 et 5, les élèves ont eu de bonnes interactions pour associer des synonymes aux verbes de déplacement. Tandis que dans le groupe 6, seule la fille Ma. a participé à cette modalité de travail, les deux garçons étant relativement passifs.

les verbes de déplacement	les synonymes
passer	aller, marcher
raccompagner	accompagner, ramener
conduire	partir
partir	aller
faire un voyage	voyager
descendre	aller
se quitter	partir
aller	voyager
parcourir	traverser, voyager
traverser	passer, parcourir
cheminer	avancer
être poussé	être bousculé
se retrouver	se rencontrer
se succéder	défiler
défiler	se succéder

Les groupes expérimentaux ont travaillé sur le classement des verbes de déplacement. Les doutes de l'enseignant et maître-formateur sur un classement fait seulement par les élèves nous ont guidé pour modifier cette tâche 2. Nous avons décidé de proposer deux catégories aux élèves pour favoriser le classement. Ces catégories ont été conçues en fonction de la sémantique et de la syntaxe des verbes de déplacement. Nous avons alors choisi les deux catégories suivantes :

- se déplacer : les verbes intransitifs
- déplacer quelqu'un ou quelque chose : les verbes transitifs

Lors de cette séance, les trois groupes expérimentaux ont eu des procédures identiques. Pour savoir dans quelle catégorie mettre les verbes, les élèves se sont appuyés sur les phrases de l'album « Le voyage d'Oregon » ou bien ont créé de nouvelles phrases. Dans les deux procédures explicitées, les élèves ont remis les verbes en contexte.

Nous allons maintenant faire un état des lieux des propositions de chaque groupe concernant le classement que nous analyserons dans un deuxième temps. Les groupes expérimentaux sont constitués de cinq filles et de quatre garçons. (cf 7. 1. 2. *Population analysée*)

Le groupe 1 (Ca., Mo., Fi.) a proposé une répartition des verbes (cf. 6. 10. *Classement du groupe 1*).

Le classement est le suivant :

Se déplacer (verbes intransitifs)	Déplacer quelqu'un ou quelque chose (verbes transitifs)
passer	raccompagner
partir	conduire
descendre	faire un voyage
faire un voyage	descendre
aller	quitter quelqu'un
parcourir	se quitter
traverser	
cheminer	
être poussé	
se retrouver	
se succéder	
défiler	

La liste des verbes de déplacement dans l'album « Le voyage d'Oregon » contient quinze verbes. Ce classement en possède seize. Onze verbes classés dans la catégorie « se déplacer : verbes intransitifs » sont corrects. Le verbe *aller* n'est cependant pas un verbe intransitif mais indique bien l'action de se déplacer. Pour la colonne « déplacer quelqu'un ou quelque chose : verbes transitifs », les verbes *raccompagner* et *conduire* sont pertinents. Le verbe *se quitter* n'est pas un verbe qui indique que l'on déplace quelqu'un ou quelque chose.

Les verbes *faire un voyage* et *descendre* sont classés dans les deux catégories. Il est possible d'accepter le verbe *descendre* dans la catégorie « déplacer quelqu'un ou quelque chose » lorsque l'on pense au contexte suivant : descendre quelqu'un quelque part.

Cependant, nous pouvons considérer que les élèves ont mis les deux verbes dans cette catégorie car ils ont pensé à *faire un voyage avec quelqu'un* et *descendre avec quelqu'un*. Enfin, les élèves de ce groupe ont ajouté le sens *quitter quelqu'un*. Cette proposition ne correspond pas à un verbe de déplacement et n'a donc pas sa place dans la catégorie « déplacer quelque chose ou quelqu'un ».

Le groupe 2 (D., I., Ch.) a classé les quinze verbes de déplacement selon les deux catégories. (cf. 6. 11. Classement du groupe 2) Le tableau suivant en fait la synthèse :

Se déplacer (verbes intransitifs)	Déplacer quelqu'un ou quelque chose (verbes transitifs)
passer	raccompagner
partir	conduire
descendre	
faire un voyage	
aller	
parcourir	
traverser	
cheminer	
être poussé	
se retrouver	
se succéder	
défiler	

Le groupe a correctement classé les quinze verbes de déplacement. Cependant le verbe *aller* n'est pas un verbe intransitif mais il indique l'action de se déplacer.

Le groupe 3 (E., Se., B) a produit le classement (*cf. 6.12. Classement du groupe 3*) suivant :

Se déplacer (verbes intransitifs)	Déplacer quelqu'un ou quelque chose (verbes transitifs)
passer	raccompagner
partir	conduire
descendre	pousser
faire un voyage	
aller	
parcourir	
traverser	
cheminer	
être poussé	
se retrouver	
se succéder	
défiler	

Ce groupe a classé seize verbes. Il a correctement classé les verbes dans la catégorie « se déplacer : verbes intransitifs ». Nous pouvons faire la même remarque pour le verbe *aller* que pour les groupes précédents. Les deux verbes *raccompagner* et *conduire* sont correctement classés. Cependant, le verbe *pousser* n'est pas un verbe de déplacement. Les élèves ont probablement pensé à *pousser quelqu'un*.

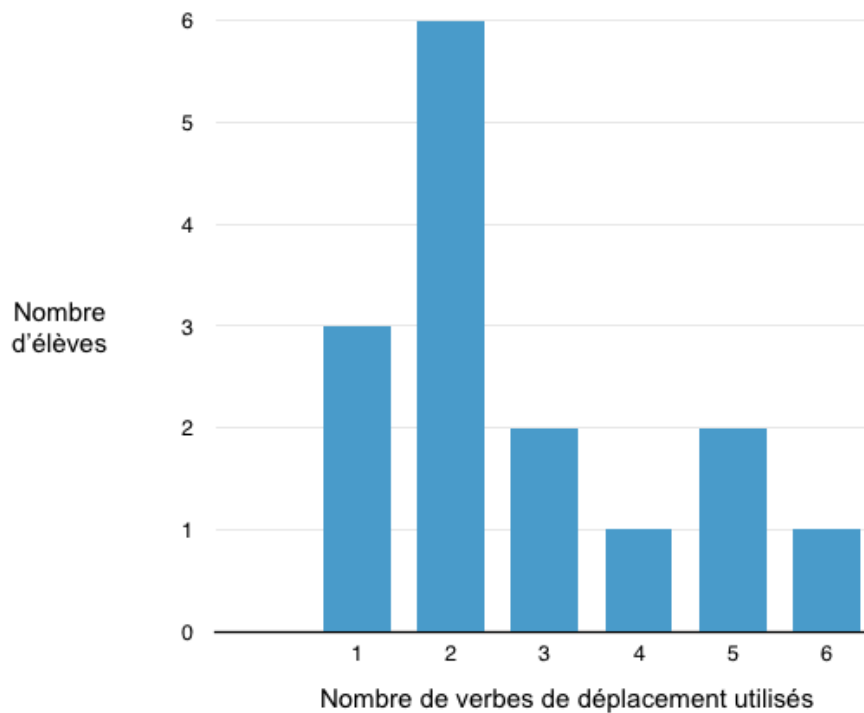
Dans l'ensemble, les élèves ont correctement classé les quinze verbes présents dans l'album « Le voyage d'Oregon. » Un certain nombre de groupe n'a pas distingué « déplacer quelqu'un ou quelque chose » et « se déplacer avec quelqu'un ou quelque chose. » C'est pourquoi, certains élèves ont mis des verbes de déplacement dans les deux catégories du classement.

3. 3. 3. Mobilisation « fermée » à la liste

Dans cette partie, nous allons faire un retour global sur les productions écrites des élèves (*cf. 6.13 . Production écrite de tous les élèves*). Les élèves ont utilisé les verbes de déplacement dans le bon contexte lors de leur production d'écrit. Nous allons donc nous concentrer sur la quantité des verbes de déplacement relevés dans chaque production écrite.

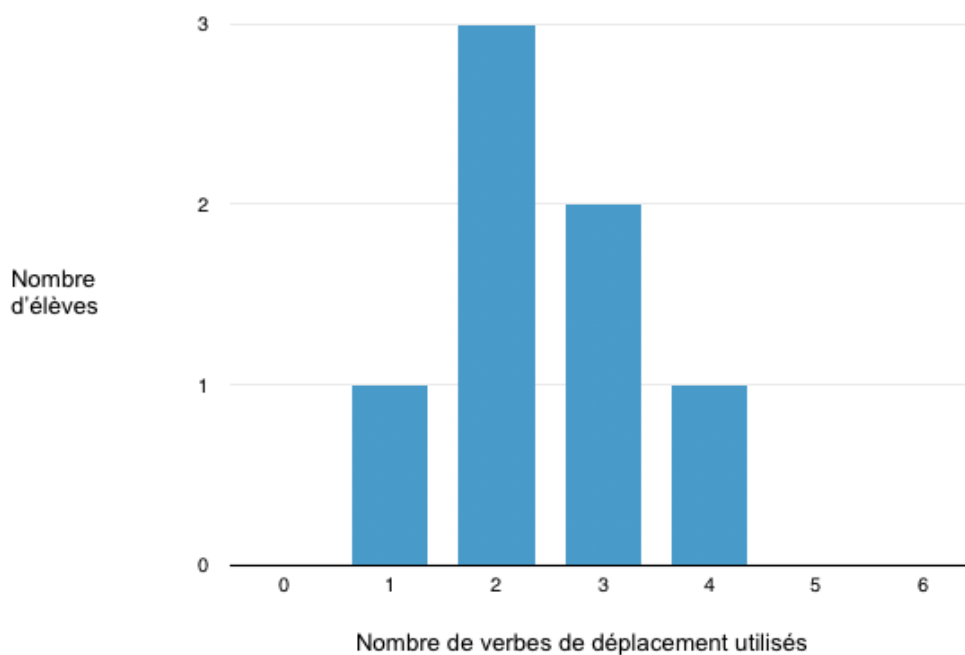
Nous développerons la mobilisation des verbes de déplacement dans une production d'écrit de la classe, du groupe cible dans un deuxième temps et enfin du groupe expérimental.

- **Les résultats de la classe**



Afin de rendre les résultats de la classe plus explicites, nous proposons un graphique qui prend en compte le nombre de verbes de déplacement réinvestis et le nombre d'élèves ayant utilisé le même nombre de verbes de déplacement.

- **Les résultats du groupe contrôle**



Nous avons également procédé de la même manière pour présenter les résultats du groupe contrôle. Il faut souligner que dans ce groupe contrôle deux élèves sont diagnostiqués dyslexiques. Nous ne les analyserons pas dans ce mémoire d'où le total de sept élèves sur le graphique. Les élèves du groupe contrôle ont travaillé sur la recherche de synonymes pour chaque verbe de déplacement retenu. Nous souhaitons comparer le réinvestissement de ce groupe contrôle en fonction du genre et du niveau des élèves. Le groupe contrôle est composé de trois filles et de quatre garçons.

- les filles

Dans ce groupe contrôle, les trois filles sont monolingues. Deux filles sont évaluées « vocabulaire moyen » tandis que la dernière est évaluée « vocabulaire fort ». L'élève Sy. a réinvesti plus de verbes de déplacement que les deux élèves de CM2, Fa. et Ma. Nous avons choisi de nous appuyer sur la liste des verbes de déplacement de la première tâche pour comparer les résultats. Les verbes réinvestis par les filles de ce groupe contrôle sont tous différents.

Le tableau suivant le présente :

Nom de l'élève	Niveau	Nombre de verbes de déplacement	Liste des verbes de déplacement utilisés
Sy.	CM1	3	se quitter raccompagner aller
Fa.	CM2	2	partir passer
Ma.	CM2	2	prendre le train faire du stop

- les garçons

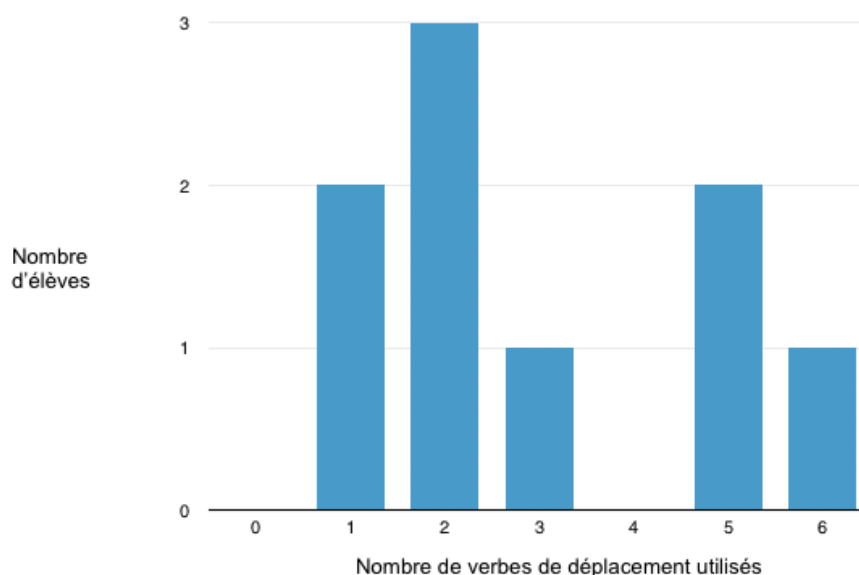
Dans ce groupe, les quatre garçons ont des profils très différents. Deux garçons sont en CM1. Un élève, K., est évalué « vocabulaire fort » et un autre, O. est évalué « vocabulaire moyen ». Les deux élèves de CM1 ont réinvesti de nombreux verbes de déplacement contrairement aux deux élèves de CM2. Un des élèves de CM2, H., est évalué « vocabulaire moyen » et un autre, V., a un « vocabulaire léger ». Le réinvestissement des verbes de déplacement pour les deux élèves de CM2 est assez faible. Nous pouvons nous interroger sur la compréhension de la consigne, sur la modalité de travail proposé et sur l'investissement des élèves dans l'activité de la recherche de synonymes afin de comprendre les raisons de cet écart entre les deux niveaux.

Le tableau suivant illustre la comparaison précédente :

Nom de l'élève	Niveau	Nombre de verbes de déplacement	Liste des verbes de déplacement utilisé
K.	CM1	3	partir aller parcourir
O.	CM1	4	faire du stop se rencontrer se quitter aller
H.	CM2	2	partir défiler
V.	CM2	1	faire du stop

- **Les résultats du groupe expérimental**

Nous avons représenté le réinvestissement des neufs élèves qui ont participé à l'activité de classement des verbes de déplacement. Nous pouvons observer que trois élèves ont réinvesti deux verbes de déplacement et un élève en a réinvestis six.



Le groupe expérimental a travaillé sur le classement des quinze verbes de déplacement retenus. Nous avons souhaité comparer différents résultats au sein de ce groupe expérimental. Ce groupe est composé de quatre garçons et de cinq filles. Nous allons décomposer notre comparaison en fonction de plusieurs critères : le contexte linguistique de l'élève, l'évaluation du lexique et le genre.

- le contexte linguistique

Dans ce groupe expérimental, deux garçons sont bilingues et ils ont été évalués par l'enseignant avec un « vocabulaire léger ». Ces deux garçons sont E. et B. et sont tous les deux en CM2. Les deux élèves ont travaillé ensemble avec une autre fille de la classe.

Nous pouvons, cependant, remarquer que les deux élèves n'ont pas réinvesti le même nombre de verbes de déplacement et l'écart est massif.

Le tableau ci-dessous donne le nombre des verbes utilisés dans la production écrite pour chaque élève et quels sont les verbes réinvestis :

Prénom de l'élève	Niveau	Nombre de verbes de déplacement	Liste des verbes de déplacement utilisés
E.	CM2	6	se quitter partir aller cheminer passer être poussé
B.	CM2	1	retrouver

Nous pouvons alors nous demander pourquoi nous observons un écart aussi conséquent entre les deux élèves. La consigne d'écriture a peut être été un frein pour l'élève B. ou bien une différence concernant l'investissement de tous les élèves lors de cette activité de classement.

- évaluation du vocabulaire

Nous souhaitons maintenant comparer deux élèves garçons monolingues et évalués « vocabulaire léger ». Un élève Mo. est en CM2 et un élève I. est en CM1. Les deux élèves n'ont pas travaillé dans le même groupe lors de l'activité de classement. Nous avons pu observer que ces deux élèves ont réinvesti le même nombre de verbes de déplacement dans leur production écrite. Le tableau illustre les résultats des deux élèves :

Prénom de l'élève	Niveau	Nombre de verbes de déplacement	Liste des verbes de déplacement utilisés
Mo.	CM2	2	aller retrouver
I.	CM1	2	quitter faire un voyage

- le genre

Dans le groupe expérimental, il y avait cinq filles monolingues et évaluées « vocabulaire moyen » par l'enseignant et maître-formateur. Trois filles sont en CM1 et il s'agit des élèves Ca., Ch., S. Les deux autres filles sont en CM2, Fi. et D.

Les élèves de CM1 ont réinvesti de nombreux verbes de déplacement dans leur production écrite contrairement aux élèves de CM2. En effet, nous observons un nombre moins conséquent de réinvestissement en CM2 et nous pouvons faire l'hypothèse d'une mauvaise compréhension de la consigne ou une fixation sur l'aspect affectif de l'album.

Certaines CM2 se sont concentrées sur le retour d'Oregon chez lui mais sans description de son voyage, c'est pourquoi peu de verbes ont été employés. Le tableau récapitulatif de la comparaison se trouve ci-dessous :

Prénom de l'élève	Niveau	Nombre de verbes de déplacement	Liste des verbes de déplacement utilisés
Ca.	CM1	5	partir raccompagner traverser faire du stop retrouver
Ch.	CM1	3	se quitter aller traverser
Se.	CM1	5	conduire partir traverser défiler cheminer
Fi.	CM2	2	parcourir faire du stop
D.	CM2	1	partir

• **comparaison de mobilisation des verbes de déplacement : groupe contrôle vs. groupe expérimental**

Nous souhaitons comparer les résultats entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Nous comparerons dans un premier temps la différence de réinvestissement entre deux filles en CM1, puis deux filles en CM2. Dans un deuxième temps, nous ferons la même comparaison à partir de deux garçons en CM1, puis deux garçons en CM2. Le dernier temps nous permettra de comparer deux garçons de CM1 en fonction de l'évaluation du lexique et de la modalité de travail effectué, puis la même procédure avec deux filles de CM2.

• les filles de la classe

Nous avons choisi de comparer deux filles de CM1 de la classe. Les deux élèves sont évalués « vocabulaire moyen ». Nous souhaitons comparer le réinvestissement de l'élève Ca. (*cf. Annexe, E.E.1*) et Sy (*cf. Annexe, E.C.1*). Ca. a fait partie du groupe expérimental c'est-à-dire qu'elle a classé les verbes de déplacement de l'album « Le voyage d'Oregon » et Sy. a travaillé sur la recherche de synonymes pour les verbes de déplacement.

Prénom de l'élève	modalité de travail	nombre de verbes de déplacement réinvestis
Ca.	classement	5
Sy.	synonymes	3

Nous pouvons observer que l'élève qui fait partie du groupe expérimental, le classement, réinvesti plus de verbes de déplacement que l'élève ayant cherché des synonymes.

Nous pouvons donc supposer que la modalité de travail du lexique par le classement comme préconisée par les programmes est bénéfique. Ce résultat est également identique aux résultats des différentes études et notamment ceux de Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait et Gangneux. Nous allons maintenant procéder à la même analyse pour deux filles de CM2. Les deux élèves choisis sont évalués « vocabulaire moyen » et leurs prénoms anonymes dans ce mémoire sont Fi. et Fa. Fi. (*cf. Annexe, E.E.2*) fait partie du groupe expérimental et a donc classé les verbes de déplacement tandis que Fa. (*cf. Annexe, E.C.2*) a recherché des synonymes. Le réinvestissement est toujours analysé en fonction des productions écrites. Pour les deux élèves, nous avons observé un même nombre de verbes de déplacement réinvestis. Nous pouvons conclure que pour les deux élèves, aucune des deux modalités de travail n'a favorisé le réinvestissement des verbes de déplacement de l'album. Les verbes de déplacement dans l'album sont spécifiques et nous imaginons que ce peut être un frein pour la mémorisation des verbes. Cependant l'acquisition des verbes spécifiques est une compétence à acquérir lors du cycle 3. Ce résultat n'illustre pas les résultats des anciennes études sur les verbes de déplacement.

Le tableau suivant illustre notre analyse sur les deux élèves filles de CM2 :

Prénom de l'élève	modalité de travail	nombre de verbes de déplacement réinvestis
Fi.	classement	2
Fa.	synonymes	2

- les garçons de la classe

Nous décrivons maintenant le réinvestissement des verbes de déplacement pour deux garçons de CM1. Un élève I. (*cf. Annexe, E.E.3*) est évalué « vocabulaire léger » et a participé à l'activité de classement des verbes de déplacement. Un élève O. (*cf. Annexe, E.C.3*) est évalué « vocabulaire moyen » et fait partie du groupe contrôle.

Prénom de l'élève	modalité de travail	nombre de verbes de déplacement réinvestis
I.	classement	2
O.	synonymes	4

Nous pouvons observer que pour ces deux élèves garçons de CM1, les résultats sont inversés par rapport aux comparaisons précédentes et aux résultats de recherche précédentes. L'élève qui a travaillé sur la recherche de synonymes a réinvesti plus de verbes de déplacement que l'élève qui a travaillé sur le classement des verbes. Nous pouvons faire l'hypothèse que le stock lexical joue sur le réinvestissement lors de la production écrite. Cependant, cette comparaison nous permet de démontrer que l'activité de classement ne favorise pas toujours un meilleur réinvestissement des verbes de déplacement. L'évaluation du lexique est un facteur important car nous pouvons observer que l'activité de classement n'a pas permis à I. de mémoriser et de réinvestir un nombre conséquent de verbes de déplacement de l'album « Le voyage d'Oregon ».

Nous allons maintenant comparer le réinvestissement de deux garçons de CM2 évalués « vocabulaire léger ». L'élève Mo. (*cf. Annexe, E.E.4*) est dans le groupe expérimental et V. (*cf. Annexe, E.C.4*) est dans le groupe contrôle.

Prénom de l'élève	modalité de travail	nombre de verbes de déplacement réinvestis
Mo.	classement	2
V.	synonymes	1

Les résultats de ces deux élèves nous permettent de dégager très légèrement un meilleur réinvestissement des verbes de déplacement. L'investissement des élèves, la consigne d'écriture et l'évaluation du lexique peuvent être des facteurs pour expliquer ce résultat neutre. En fonction de l'évaluation du lexique des élèves, les résultats ne sont pas toujours explicites. En effet pour une comparaison le résultat va à l'encontre de notre analyse.

Cependant, dans l'ensemble de l'analyse, nous pouvons conclure que le classement favorise le réinvestissement des verbes de déplacement. Les élèves ayant participé à la modalité de classement ont réinvesti globalement plus de verbes de déplacement que les élèves du groupe contrôle.

4. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

4. 1. Conclusion

Après de nombreuses recherches sur l'enseignement du lexique et la catégorisation des verbes de déplacement, nous avons pu cerner les objectifs de notre recherche et proposer un recueil de données spécifiques dans une école en zone d'éducation prioritaire renforcée. En effet, notre objectif lors de cette recherche était de comparer le réinvestissement en fonction de deux modalités de travail, le classement ou la recherche de synonymes.

Après l'analyse des productions écrites des élèves, nous pouvons conclure que globalement les résultats de notre recherche sont en adéquation avec les résultats des autres études sur les verbes de déplacement. 27 verbes de déplacement ont été réinvestis par les élèves du groupe expérimental contre 17 pour le groupe contrôle. Cependant, il est à noter que lorsque nous avons comparé les résultats en fonction du sexe et de l'évaluation du lexique des élèves, la tendance des résultats n'était pas explicite. Deux comparaisons ont montré que le classement est bénéfique pour le réinvestissement. Une comparaison a montré un résultat neutre car les deux élèves ont réinvesti le même nombre de verbes de déplacement. Enfin, pour une comparaison, le résultat a été inversé car un élève ayant travaillé sur la recherche de synonymes a utilisé plus de verbes de déplacement dans sa production écrite qu'un élève du groupe expérimental.

Nous avons pour hypothèse que les élèves qui participent au travail de classement réinvestissent plus de verbes de déplacement dans une production d'écrit. Nous avons prouvé globalement que cette hypothèse est validée en regardant le réinvestissement de l'ensemble des élèves. Cependant la comparaison des élèves de même profil ne démontrent pas explicitement notre hypothèse.

Pour finir, ce travail de recherche va me permettre dans ma future pratique personnelle d'élaborer des séquences d'étude de la langue avec une modalité de classement et de production écrite car il s'avère que les élèves mémorisent mieux et réinvestissent davantage le lexique.

4. 2. Perspectives

4. 2. 1. Distinction entre le mouvement et le déplacement

Lors de la première séance, les élèves ont eu des difficultés à distinguer la différence entre le mouvement et le déplacement. Ainsi, il serait pertinent de proposer une première tâche pour que les élèves distinguent les deux notions. Notre recherche aurait également pu analyser le classement des verbes de déplacement entre un verbe de mouvement et un verbe de déplacement. Nous aurions pu alors analyser les conceptions sur ces deux termes.

4. 2. 2. Mobilisation « ouverte » à la liste

Nous avons analysé la mobilisation « fermée » à la liste. Cette analyse nous a permis de conclure que le classement favorise le réinvestissement des verbes de déplacement dans une production écrite. Dans une perspective d'analyse plus complète, nous aurions pu analyser le réinvestissement des verbes de déplacement en prenant en compte l'utilisation des synonymes pour le groupe contrôle. En effet, les résultats auraient peut-être été différents et notre hypothèse de recherche aurait pu être infirmée.

5. BIBLIOGRAPHIE

- GARCIA-DEBANC Claudine, DUVIGNAU Karine, DUTRAIT Claire, GANGNEUX Michel, 2009. Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. *Revue Pratiques*. p.208-232. <https://pratiques.revues.org/1361>
- EDUSCOL, 2011. *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école* (en ligne) Disponible sur < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf > (consulté le 13.12.17)
- EDUSCOL, 2015. *Le vocabulaire et son enseignement : des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. (en ligne) Disponible sur < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf > (consulté le 13 décembre 2017)
- LAUR Dany, La relation entre le verbe et la préposition dans la sémantique du déplacement. In: *Langages*, 27^e année, n°110, 1993. La couleur des prépositions, sous la direction de Claude Vandeloise. p.47-67. Disponible sur le web : < http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1993_num_27_110_1098 >
- AURNAGUE, Michel, GARCIA-DEBANC, Claudine. Les verbes de déplacement comme contenu d'enseignement du lexique à l'école primaire : modélisation sémantique et analyse de productions d'élèves. *SHS Web of Conferences* (en ligne), 2016 (consulté le 05.01.18), n°27, p. 1-18. Disponible sur le Web : < https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07001.pdf >
- AURNAGUE, Michel. Qu'est-ce qu'un verbe de déplacement ? : critères spatiaux pour une classification des verbes de déplacement intransitifs du français. *Linguistique française* (en ligne) 2008 (consulté le 05.01.18). n°08, p. 1905-1917. Disponible sur le Web < <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08041.pdf> >

- GARCIA-DEBANC, Claudine, DUVIGNAU, Karine. Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture. In GROSSMAN, Francis, PLANE, Sylvie (éds). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Lille : 2008 (consulté le 05.01.18), p.17-42.

Disponible sur le Web : < [https://books.google.fr/books?](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=cz9OJBxi0x0C&oi=fnd&pg=PA17&dq=un+apprentissage+par+proximité+sémantique&ots=BM9gN4rulK&sig=VwpMvb-FlxGBRezpN-jiZGH6r38#v=onepage&q=un%20apprentissage%20par%20proximité%20sémantique&f=false)

[hl=fr&lr=&id=cz9OJBxi0x0C&oi=fnd&pg=PA17&dq=un+apprentissage+par+proximité+sémantique&ots=BM9gN4rulK&sig=VwpMvb-FlxGBRezpN-jiZGH6r38#v=onepage&q=un%20apprentissage%20par%20proximité%20sémantique&f=false](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=cz9OJBxi0x0C&oi=fnd&pg=PA17&dq=un+apprentissage+par+proximité+sémantique&ots=BM9gN4rulK&sig=VwpMvb-FlxGBRezpN-jiZGH6r38#v=onepage&q=un%20apprentissage%20par%20proximité%20sémantique&f=false)

- NONNON Elisabeth, 2012. La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire dans vingt ans de revues du français langue première. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*. N°46, p.33-72. DOI : 10.4000/reperes.88
- FLORIN, Agnès. Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & PSY* (en ligne), 2010 (consulté le 05.01.18), N°47, p. 30-40. Disponible sur le Web : < <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2010-2-page-30.htm> >

6. ANNEXES

6.1. Description de la classe (page 19)

Classe	Prénom	Genre		Date de naissance	Monolingue (M) - Bilingue (B)		Trouble connu		Evaluation du vocabulaire		
		F	G		Monolingue	Bilingue	Oui	Non	Léger	Moyen	Fort
CM1	Ca.	x								x	
	I.		x						x		
	A.		x			x	x		x		
	Ch.	x								x	
	Sy.	x								x	
	O.		x							x	
	K.		x								x
	Mi.		x				x		x		
	Se.	x				?				x	
CM2	H.		x							x	
	B.		x			x			x		
	E.		x			x			x		
	Mo.		x						x		
	Fa.	x								x	
	Ma.	x									x
	Fi.	x								x	
	D.	x								x	
	V.		x			x			x		

6. 2. Séquence (page 27)

Niveau : CM2		Séquence : les verbes de déplacement dans un album de voyage		
Album « Le voyage d’Oregon » de Louis Joos				
Séance n°1	Durée	Matériel	Dispositif	Trace écrite
Séance 1 / Tâche 1	45 min	• Tapuscrit • Feuilles de groupe A4 • Affiche A3	<u>Phase 1</u> : (3 minutes) présentation du projet <u>Phase 2</u> : (10min) PE distribue le tapuscrit à chaque élève. Individuellement, ils lisent le texte. (15 min) Par groupe de 4, les élèves relèvent les verbes de déplacement. (10 min) Mise en commun, création d’une liste avec tous les verbes de déplacement. <u>Phase 3</u> : (2 minutes) affichage de la trace écrite	La trace écrite correspond la liste des verbes de déplacement. Cette liste est affichée dans la classe pendant la séquence et est mise dans le cahier des élèves.

Séance n°2	Durée	Matériel	Dispositif	Trace écrite
Séance 2 / Tâche 2	45 min	Groupe 1 : - Trace écrite séance 1 - Feuilles A3 - Affiche A3 Groupe 2 : - Trace écrite séance 1 - feuilles d'activité (tableau verbes/ synonymes) - Affiche A3	<u>Lancement de la séance</u> : rappel de la séance 1 (5 minutes) Groupe 1 : groupe expérimental <u>Phase 1</u> : (5 min) Les élèves sont par groupe de 3. Ils possèdent tous la liste des verbes de déplacement faite en séance 1. <u>Phase 2</u> : (20 min) Les élèves classent les verbes. La consigne sera « mets ensemble les verbes qui veulent dire presque la même chose. » <u>Phase 3</u> : (15 min) Mise en commun et création d'un classement collectif. Groupe 2 : groupe contrôle <u>Phase 1</u> : (5 min) Les élèves sont par groupe de 3. Ils possèdent tous la liste des verbes de déplacement faite en séance 1. <u>Phase 2</u> : (20 min) Les élèves cherchent des synonymes pour chaque verbe. Ils auront à leur disposition un dictionnaire et une fiche d'activité. (tableau verbes/ synonymes) <u>Phase 3</u> : (15 min) Mise en commun et création d'une liste des verbes de déplacement avec les synonymes.	Trace écrite 1 : le classement des verbes de déplacement collectif Trace écrite 2 : liste des verbes de déplacement avec les synonymes.

Séance n°3	Durée	Matériel	Dispositif
Séance 3 / Tâche 3	Environ 45 min	• 2 chaises • une liste de passage • un enregistreur	J'installerai deux chaises dans un espace calme à côté de la classe. J'établirai une liste de passage. Chaque élève passera me voir. Je lui demanderai « dis moi tous les verbes de déplacement que tu as retenu. » J'enregistrerai les réponses de chaque élève. Le début de l'enregistrement commencera par « prénom, nom de l'élève, dis moi tous les verbes de déplacement que tu as retenu, réponses élèves, merci »

Séance n°4	Durée	Matériel	Dispositif
Séance 4 / Tâche 4	45 min	• feuille d'écriture • consigne	<u>Phase 1</u> : (5 min) PE donne la consigne d'écriture qui favorise l'utilisation de verbes de déplacement. Les élèves ont pour consigne d'écrire la suite du voyage d'Oregon. <u>Phase 2</u> : (35 min) Les élèves écrivent leur texte. Ils n'ont pas accès aux traces écrites des séances 1 et 2. <u>Phase 3</u> : (5min) PE récupère les rédactions.

6. 3. Fiche de préparation de la séance 1 (page 27)

Discipline : Etude de la langue		
Séance 1 Lister les verbes de déplacement	Objectif : • lister les verbes de déplacement dans « le voyage d'Oregon »	Niveau : CM2
	Compétence(s) associée(s) : • identifier des verbes de déplacement dans un album • argumenter et justifier ses choix	Durée : 45 minutes
Matériels : • tapuscrit • feuille A3 • feuille A4		

Durée	Modalités de travail	Déroulement
3 minutes	Collective	Lancement de la séance : Présentation du projet : « <i>je fais une étude dans votre classe pour savoir ce qui permet de mieux mémoriser et de mieux réutiliser les mots que l'on apprend. Nous allons retravailler sur l'album le voyage d'Oregon. L'objectif aujourd'hui est de faire la liste des verbes de déplacement présents dans l'album.</i> »
40 minutes	Individuelle Groupe de 4 Collective	Déroulement : Dans un premier temps vous allez lire le texte tout seul puis par groupe de 4 vous allez relever tous les verbes de déplacement. Phase 1 : (10 minutes) distribution du tapuscrit. Les élèves lisent le texte tout seul. Phase 2 : (15 minutes) mettre les élèves par groupe de 4. « <i>Maintenant que vous avez lu le texte, vous allez relever tous les verbes de déplacement. Vous devez les écrire sur la feuille blanche que je vais vous donner.</i> » Faire reformuler la consigne par un élève. Phase 3 : (15 minutes) mise en commun. Afficher toutes les listes produites par chaque groupe et la feuille A3 au tableau. Commencer par regarder les verbes qui reviennent souvent dans les listes. Lorsque tous les élèves valident le verbe, l'écrire sur la feuille A3. Pour les verbes qui ne sont pas présents dans toutes les productions, demander aux élèves d'argumenter pour décider de le rajouter ou non. Expliciter le sens de chaque verbe.
2 minutes	Collective	Trace écrite : La trace écrite correspond à la liste collective des verbes de déplacement. Elle est affichée dans la classe. En fin de séance : prendre en photo la liste des verbes et la donner aux élèves ensuite.

6. 4. Tapuscrit de l'album (page 28)

Le voyage d'Oregon



C'est au Star Circus que nous nous sommes connus, Oregon et moi. Il passait juste avant mon numéro. Blotti derrière le rideau rouge, je perdais mon trac et retrouvais l'enfance. Mes pitreries terminées, je le raccompagnais jusqu'à sa cage. Un soir, Oregon m'a parlé. Comme dans les livres pour enfants...

« Conduis-moi jusqu'à la grande forêt, Duke. » Sur le coup, je n'ai rien pu répondre. Mais, seul au fond de ma roulotte, j'ai su que sa place était parmi les siens, au fond d'une belle forêt d'épicéas. Qui sait ? J'y rencontrerais peut-être Blanche-Neige... Un dernier tour de piste et nous sommes partis dans la nuit noire. Sans bagages inutiles et sans clés qui déforment les poches. Je n'avais jamais été très fort en géographie, mais je me doutais que les grandes forêts, celles aux arbres gorgés de miel et aux rivières comme des viviers, ne se trouvaient pas à côté de la porte. Bien des kilomètres plus tard, Pittsburgh et son ciel de suie étaient oubliés. Une nuit au Sioux Motel, deux allers simples pour Chicago et trois cents hamburgers avaient eu raison de mes économies. Mais peu m'importait. J'étais heureux de faire ce voyage avec Oregon. Moi qui, enfant, n'avait pas eu d'ours en peluche. Dès l'aube, on s'est fait prendre en stop par Spike. Il descendait jusqu'en Iowa, le garde-manger de l'Amérique. Cela tombait bien, Oregon était insatiable !

« Pourquoi gardes-tu ce nez rouge et ce masque blanc ? » m'a demandé Spike. « Tu n'es plus sur la piste d'un crique. »

« Ils me collent à la peau. Ce n'est pas facile d'être nain... »

« Et d'être noir dans le plus grand pays du monde ? » Nous étions de la même famille...

Je n'avais rien à ajouter. Nous nous sommes quittés au petit matin. J'avais une promesse à tenir et il me restait bien des chemins à parcourir. Les cheveux rouges au vent, j'ai traversé des tableaux de Van Gogh... En plus beau.

On cheminait sous la grêle. On festoyait dans les maïs. On somnolait dans l'herbe tiède. On rêvait sous les étoiles. Les oiseaux pour réveille-matin, les rivières pour salle de bain, le monde entier nous appartenait. Il me restait deux dollars oubliés au fond de ma musette. J'en ai fait des ricochets sur la Platte River. Poussés par le vent des plaines, nous nous sommes bientôt retrouvés le dos aux Rocheuses, les chevilles enflées et le pouce pointé vers le ciel. Voyageur de commerce, starlette de supermarché et chef indien déplumé se sont succédé jusqu'au crépuscule. Nous étions à proximité du Cheval de Fer, mais j'étais bien trop fourbu pour aller plus loin. Nous avons passé la nuit dans la carcasse d'une Chevrolet 1935... Mon année ! J'étais quand même en meilleur état ! Au saut du lit, nous avons pris le train en marche pour la dernière ligne droite. Oregon comme oreiller, je me suis assoupi en regardant défiler les vaches. Quand j'ai rouvert les yeux, elle était là ! Telle qu'il l'avait rêvée... Il ne fallut pas cent pas à Oregon pour oublier toutes ces années de captivité. Oregon en Oregon ! Dans le matin blanc, je partirai, le coeur léger et la tête libre.

6. 5. Tableau des synonymes (page 29)

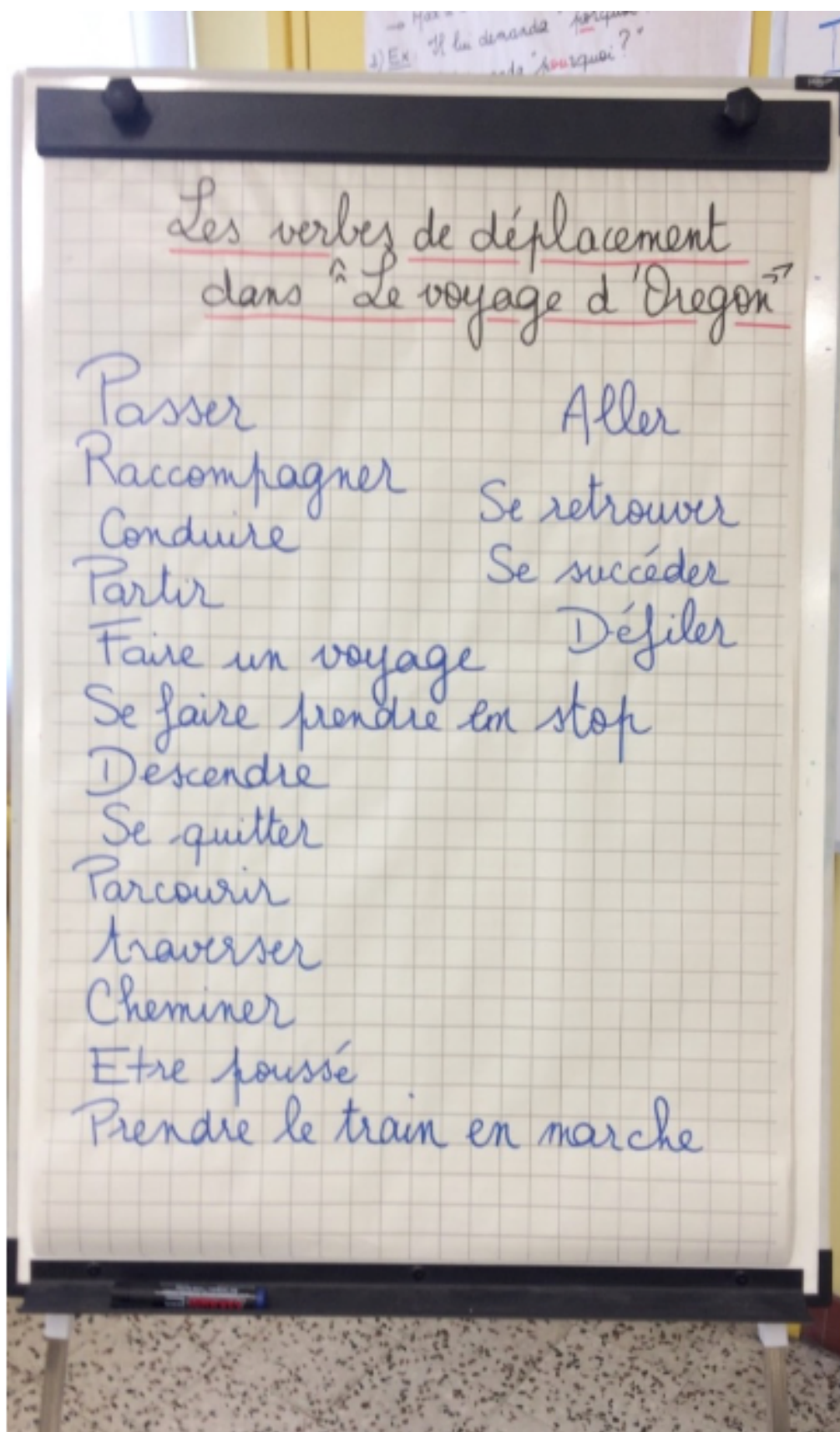
Le tableau des synonymes

Consigne : Ecris des synonymes pour chaque verbe de déplacement relevé dans « Le voyage d'Oregon ».

passer	
raccompagner	
conduire	
partir	
faire un voyage	
descendre	
se quitter	
aller	

parcourir	
traverser	
cheminer	
être poussé	
se retrouver	
se succéder	
défiler	

6. 6. Liste des verbes de déplacement (page 32)



6. 7. Tableau synonyme du groupe 4 (page 34)

Les verbes de déplacement : tableau des synonymes

Consigne : trouve un synonyme pour chaque verbe de déplacement.

passer	aller/visiter
raccompagner	accompagner
conduire	prendre
partir	aller
faire un voyage	voyager
descendre	
se quitter	se démettre
aller	Voyager

parcourir	traverser voyager
traverser	
cheminer	passer
être poussé	ébouculer
se retrouver	se remémorer
se succéder	défiler
défiler	

6. 8. Tableau synonyme du groupe 5 (page 35)

Les verbes de déplacement : tableau des synonymes

Consigne : trouve un synonyme pour chaque verbe de déplacement.

passer	Marcher
raccompagner	accompagner
conduire	conduire
partir	sortir
faire un voyage	Voyager
descendre	descendre
se quitter	se quitter
aller	Marcher

parcourir	Voyager
traverser	Parcourir
cheminer	Marcher
être poussé	envoyer
se retrouver	VENIR
se succéder	défiler
défiler	se succéder

6. 9. Tableau synonyme du groupe 6 (page 36)

Les verbes de déplacement : tableau des synonymes

Consigne : trouve un synonyme pour chaque verbe de déplacement.

passer	Marcher / venir
raccompagner	ramener
conduire	piloter
partir	Sortir
faire un voyage	voyager
descendre	redescendre
se quitter	Séparer
aller	Partir + 2 voyage

parcourir	aller voyager
traverser	Marcher
cheminer	Marcher
être poussé	bousculer
se retrouver	rencontrer
se succéder	Défiler
défiler	succéder

6. 10. Classement du groupe 1 (page 38)

Les verbes de déplacement : tableau de tri

Consigne : place les verbes de déplacement du « Voyage d'Oregon » dans la colonne qui convient.

Verbes qui veulent dire « se déplacer » (verbes seuls)	Verbes qui veulent dire « déplacer quelqu'un ou quelque chose » (verbes + complément)
Passer Partir descendre aller Parcourir traverser cheminer être posé Se retrouver Se succéder défilé	conduire quelqu'un raccompagner quelqu'un faire un voyage avec quelqu'un (se) quitter avec quelqu'un quitter quelqu'un

6. 11. Classement du groupe 2 (page 39)

Les verbes de déplacement : tableau de tri

Consigne : place les verbes de déplacement du « Voyage d'Oregon » dans la colonne qui convient.

Verbes qui veulent dire « se déplacer » (verbes seuls)	Verbes qui veulent dire « déplacer quelqu'un ou quelque chose » (verbes + complément)
<i>Passer</i> <i>Partir</i> <i>Faire un voyage</i> <i>descendre</i> <i>se quitter</i> <i>Aller</i> <i>parcourir</i> <i>Traverser</i> <i>Cheminer</i> <i>être poussé</i> <i>se succéder</i> <i>se retrouver</i> <i>défiler</i>	<i>Accompagner</i> <i>conduire</i>

6. 12. Classement du groupe 3 (page 40)

Les verbes de déplacement : tableau de tri

Consigne : place les verbes de déplacement du « Voyage d'Oregon » dans la colonne qui convient.

Verbes qui veulent dire « se déplacer » (verbes seuls)	Verbes qui veulent dire « déplacer quelqu'un ou quelque chose » (verbes + complément)
Passer Partir Faire un voyage Descendre Se quitter aller Arriver Trouver Cheminer Être poussé Se retrouver se succéder Défiler	conduire accompagner Pousser

6. 13. Production écrite de tous les élèves (page 40)

Le retour de DUKE à Etsberg

Duke a refais toute le chemin il a redormie dans
j'ai la chevalier il a reprie le train en marche mes
cette fois il avait pas Gégan pour oreiller
et aussi j'ai refais du STOP et chus tomber
sur Spike il revener de la Iowa donc j'ai
fais le reste du chemin avec lui est chus rentrer
chaï moi cher moi est j'ai prie un nouveau
métier A je suis bien dans ma nouvelle
vie. FIN

Trinette Lepetit & Le voyage de Duke

Quand il ^{jeta} son nez il partit le cœur léger, il ne peut aller parcourir
tout seul ce qu'il avait parcouru avec Oregon, l'absence le stop.
mais peut l'importer il était heureux d'avoir égaré le vent d'Ore-
gon. les souvenirs lui remontent au tête. mais quand il retourne à
pieds nus. Il oublie tout.

me

Le Voyage de Duke

je suis triste parce-que Oregon et moi nous, nous sommes quitté. je ne vais pas ~~allé~~ au cirque, parce-que dans ma tête je vais repenser à lui, donc je ne vais pas allé au cirque.

- Spike, Spike, tu peux me déposer chez moi?

- Oui.

- Spike, tu sais ~~je~~ pourquoi je suis triste? Parce

- que hier ^{matin} ~~soir~~ j'ai quitté Oregon...

- pourquoi?

- parce-que il ma demandé de l'amener à l' Oregon. et je suis triste parce-que avec tout ce chemin qu'on a fait ensemble euh... on a traversé la ville entière pour arriver à l' Oregon.

- Ok. te re voit chez toi!

- Au revoir

- Au revoir

le voyage de Duke

Je imagine que:

Duke
~~~~~

Je suis sur la route se perdu  
Mon nez rouge. les harrie ~~XX~~  
recherche, il sa ve pas ce qui  
qui à prit l'ours. Me se flôï,  
J'ai fait tout sa pour Oregon.

J'ai parcouru 10K déjà, se  
ve faire du store pour qui me  
Prene. Je suis monte dont une  
carriote de toute les couleur mes  
Je suis tonpe dont le piège. il non  
atrap il non ramene chez la Police  
et il ~~est~~ que se dit c'est qui çai  
feaut



lundi 14 mai

## le voyage de Duke

Duke recommence son travail, je suis noir noir de pot.

éblouir et mon physique je suis comme tout le monde.

tout le monde et pareille. (Duke part encore tout seul dans sa chambre)

Oregon me manque si je pouvais le voir moi le travail.

de l'équipe m'a dit tout que je part je suis en retard.

Samedi je passerai rendre visite à Oregon il sera

content de me voir. (Samedi passe)

Aujourd'hui est leur de rendre visite à Oregon.

cent pot à Oregon.

Oregon quand il me verra il me sautera de joie.

et Spak on a beaucoup de choses en commun.

(Tous le monde et eux)

surement Oregon je pense le voir bientôt mon cur.

~~Signe de Duke~~

## Le voyage de Duke

pandan la marche de Duke. duke à Fais

le stop il a ~~un~~ rencontré ve rencontré  
Spagg et ~~un~~ pendant qui voules

Speak lui a die. mes où est sans n'ours  
et duke lui répandu, je les lèser  
à Oregon. duke pleurer Speak lui à die

pour qoi tu pleur. parceu-que

j'est quit-é Oregon Speak lui à die

C'est pas grave tuc peu galer  
le voir Oregon ok là reson

Je v'ait aler le voire demine

et s'meine par s'meine. Fin.



## Le voyage de Duke

Aujourd'hui je part, j'ai fait ma mission et  
je raccompagne Oregon là où il voulait  
j'étais content d'être avec lui, j'ai traversé  
toute l'Amérique toutes les gens que j'ai  
une fois la première fois un ouais. J'en fais  
du stop j'ai retrouvé Skip il m'a dit bien  
parce que tu n'as pas ton mask

Parce que je ment bien tu sais  
c'est pas grave si ~~il~~ <sup>je</sup> suis malin et que tu es du  
même couleur de peau à aussi. Il est en Oregon  
je lui ai dit tu sais il m'a dit pas lui ci haut  
aux dans cette cage



ho

### Le voyage de Duke

Duke est triste que il a <sup>été</sup> Oregon te seul den la forêt  
après ~~je n'ai pas~~ il a <sup>été</sup> te seul il a revenu il a fait  
un stop pour spaik après il a payé il a demandé la route  
Oregon il a répondu je lui ramènerai j'aurai la forêt  
après spaik il a ramènerai j'aurai la forêt  
après il a arrêté le voyage.

## Le voyage de Luke

Je vais retourner au cirque. J'ai ramené Oregon à la forêt puis je suis parti. J'ai vu mon frère pendant le retour, je suis allé chez lui. Il m'a invité à manger puis il m'a ramené au cirque en voiture.

( ~~Je~~ nous avons ramené notre mère faire les courses.

Il y avait une fête dehors. Nous nous sommes arrêtés et nous avons fait la fête. Nous sommes repartis et on est allé au restaurant.

Nous avons parcouru tout le pays, et nous sommes rentrés chez nous.

no

Duke Le voyage de Duke

Duke et triste parce qu'il a lésait  
Orégon. Et Duke il a retrouvé Spike  
dans la rue et Duke il a dit à Spike  
que Orégon il est dans la forêt il est  
plus avec moi es que tu peux me ramener  
à Pittsburg



Lundi 14 Mai 2018

Le voyage de Duke

Le ~~chausse~~ jour que Drégon m'a  
quitté. j'ai fait mon voyage pour  
revenir. ~~re~~ fait moi. est Drégon m'a  
monqué un peu

## Le voyage de Dube

Aujourd'hui je par, je ne retourne pas au cirque.

Je veux faire ma vie avoir une femme, des enfants

ex ex... Je veux un nouveau boulot, mais qu'il ne

ressemble pas au cirque **BRÈF**. Se que je veux

dans tousa ses que je veux refaire ma vie mais

ma vie entière. **Mes** le plus importants dans tout

sa ses que je me fiche, de ma forme, de ma

**couleur**, ou de ma longueur, je m'accepte qu'on

je sais et les gens qui ne sont pas content qu'il

viennent me le dire en face et dans tous les cas

tenpis pour eux.

## Le voyage de Duke



## Le voyage de Duke

le jour ou j'ai quitté Oregon. ~~j'ai~~ s'était  
le jour ou j'étais le plus triste de ma vie.  
je voulais changer de ville ou j'habite je veux  
aller à ~~New York~~ New York j'ai cheminé sans  
les mains j'ai passé par une <sup>place</sup> ~~gare~~, le vent  
me passer comme un ~~poil~~ ~~poil~~ poil j'ai  
suivie pour le voir du haut et je suis arrivée  
j'ai cherché un travail je me suis mariée  
avec femme à la couleur noire mais je me  
fich quelle et noir j'ai donné lui  
et j'ai oublié que Oregon je parle tous les  
vacances en écriture comme avec la famille  
cher Oregon.

FIN

## Le voyage de Duke

Duke est triste il ne veut pas quitter Oregon,  
donc il se permet de voir Oregon et la récompenser  
ou il veut aller. Duke continue son chemin  
Pour aller à P. idberg, puis il rencontre  
une belle fille il l'aime beaucoup il est amoureux  
mais rien n'est fini après



Lundi 14 Mai 2018

### Le voyage de Duke

je vas prendre en 510 P pour aller en Iowa.  
j'appelle papiké pour descendre de son  
siège. on traverse les forêts, on part  
vers la ferme. le voyage jusqu'à Pittsburg

## Le ~~voyage~~ voyage de Duke

Duke Partira chez <sup>le</sup> ~~x~~ jus<sup>qu'</sup> qua une bande  
ATTACHEX lui<sup>x</sup>  
de voleur ~~x~~ Duke, se ~~cache~~ cache on  
<sup>Duke</sup>  
même temps il regard ~~le~~ le défilé des  
<sup>se</sup> la forêt  
down, ~~il~~ marche jus<sup>qu'</sup> qua ~~la~~ forêt  
Oregon Pour demandé de l'aide <sup>à</sup> Oregon  
lui dis oui Duke lui montra qui  
Voulais l'attaquer Oregon les ~~mange~~  
mangeousse un Par un un, ~~Oregon~~ Puis  
Oregon retournera chez lui, / SPEAK ~~x~~  
<sup>att</sup>  
~~il~~ manger au ~~rest~~ restaurant Luis SPEAK  
lui <sup>dis</sup> ~~dis~~ une surprise Pour toi toi.  
il Part au ~~circus~~ cirque il vire une  
femme belle et lui dis ~~a~~ en sort ensemble  
~~elle~~ elle <sup>a</sup> dis ~~oui~~ oui



### Le repas de Dufé

puis aregon appelle Dufé est dit tûpeux rester  
avec moi puis Dufé ne reprend pas est par avec une  
poils dans la main, tan plus tars Dufé est  
doregen  
vieux est a encore la poils doregen puis Dufé va  
au cirque est retrouve son grand-père Directeur du  
cirque est Dufé dit à son grand-père je peux mes-  
sager la barbe puis son grand-père dit ou  
puis Dufé sacas dans le siége est son  
grand-père prend une tendeuse puis il arrache la  
tête de Dufé puis Dufé est est aregon intervien  
et dit persone touche a mon ami puis le grand-père  
a Dufé dit tu va mourir est le grand-père sur  
la tendeuse est tu aregon puis pour le grand-père pour  
son menu ce soir il va manger la viande d'aregon