

'FRAPPER' OU 'JETER SUR', COMMENT CHOISIR ? APPORT DE L'ANALYSE DE CORPUS EXPÉRIMENTAUX ¹

Teachers and researchers have shown the heterogeneity of the lexical competence. Recent studies have highlighted didactic proposals involving explicit learning around a single thematic domain, based on linguistic models, notably referring to movement verbs (Garcia-Debanc & Aurnague 2020). We offer a corpus method to study the distribution of verbs of another thematic domain -- namely collision -- and to study the semantic acquisition of L2 verbs. This study opens potentially new ways to study and teach vocabulary in an additional language.

● Mireille Copin
| Université Toulouse
Jean Jaurès
Inès Saddour
| Université Toulouse
Jean Jaurès

Introduction

Lorsqu'un apprenant de français L2 produit l'énoncé suivant « y a une [dame] qui est frappé l'autre par sa balle aussi » lors d'une description de vidéo (Image 1), l'enseignant pourrait se demander s'il doit simplement corriger l'erreur de préposition (*avec* plutôt que *par*) ou s'il doit plutôt suggérer d'employer un autre verbe, comme *jeter sur*. Sur quels critères l'enseignant va-t-il baser sa rétroaction et que choisir pour ce type de situation? *frapper* ou *jeter (sur)*?

Pour répondre à ces questions, il faut disposer de données linguistiques suffisantes pour déterminer les contextes d'emploi de ces deux verbes de contact. Les corpus – en particulier expérimentaux – se révèlent très utiles pour vérifier en contexte les hypothèses sur les préférences lexicales de locuteurs L1 et d'apprenants. En s'appuyant sur des corpus en français L1 et L2, cette étude a pour objectif de fournir des éléments de réponse sur la distribution des verbes

comme *jeter sur* et *frapper* en français L1, lors de la narration de scènes telles que celles présentées en Image 1; et de comparer cette distribution avec les productions d'apprenants arabophones syriens du français L2. Il s'agit à la fois d'identifier les contraintes d'usages régissant l'emploi de ces verbes en L1, et de vérifier si ces contraintes sont acquises par les apprenants de L2, afin de fournir quelques perspectives didactiques sur l'enseignement du vocabulaire. La section 1 présentera un bref état des lieux des travaux récents en didactique du lexique. En section 2, nous détaillerons les données de nos corpus et nos analyses. La dernière section discutera des résultats en lien avec les perspectives didactiques envisagées.

La recherche en didactique du vocabulaire

Les pratiques des enseignants et les recherches sur l'apprentissage du vocabulaire montrent que l'apprentissage du

¹ Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche dans le cadre de l'appel à projets intitulé « Appel à projets générique 2020 pour le projet ANR JCJC CLASS » (Référence ANR-20-CE28-0019-01, PI Inès Saddour).

sens d'un mot ne garantit pas son réemploi approprié lors d'activités de production (cf. Grossman 2011 et Sardier & Roubaud 2020 pour des états des lieux sur la didactique et le réemploi du lexique). Ce constat peut s'observer autant en L1 qu'en L2, ce qui invite la recherche en didactique du lexique à s'appuyer autant sur les apports de travaux en français L1 (FL1), qu'en langue étrangère (FLE) (David et al. 2022). Il faut noter toutefois une différence entre l'acquisition L1 et L2: en classe de FLE, se rajoute une hétérogénéité d'exposition à la langue cible (input qualitatif et quantitatif) ainsi que de langue d'origine, en plus de l'hétérogénéité habituellement trouvée en classe (origine sociale, dispositions cognitives, etc).

Par ailleurs, l'enseignement du lexique a pendant longtemps été mis de côté par rapport à d'autres domaines linguistiques, tant en L1 qu'en L2. Souvent pensé comme difficile à didactiser (Leeman 2000), le lexique et la façon de l'enseigner bénéficient d'un regain d'intérêt, grâce à l'essor de travaux récents dans différents domaines (didactique mais aussi acquisition, linguistique et psychologie) ou encore l'apport des ressources numériques (Sardier & Roubaud 2020). Cependant, la question de la ré-appropriation des résultats des recherches par les enseignants se pose (Tremblay & Ronveaux 2018), et l'on peut souligner que l'utilisation de listes de mots reste encore une pratique courante. David et al. (2022) présentent des travaux récents qui mettent en lumière des pratiques pédagogiques intéressantes, insistant sur la nécessité de travailler les liens entre sémantique et syntaxe, notamment pour le domaine verbal. Au-delà d'un enseignement quantitatif, l'aspect qualitatif est mis en avant, en favorisant le développement de compétences métalinguistiques autant chez les enfants que les adultes. Enfin, David et al. (2022) estiment que la contextualisation du lexique est au cœur de l'apprentissage, d'autant plus avec les méthodes communicatives et actionnelles. Leur analyse de pratiques récentes montre également que les démarches inductives et explicites sont largement plébiscitées dans les manuels et pratiques des enseignants pour favoriser la mémorisation et le réemploi du vocabulaire.

Par ailleurs, les travaux de Garcia-Debanco & Aunargue (2020) en FL1 soulignent

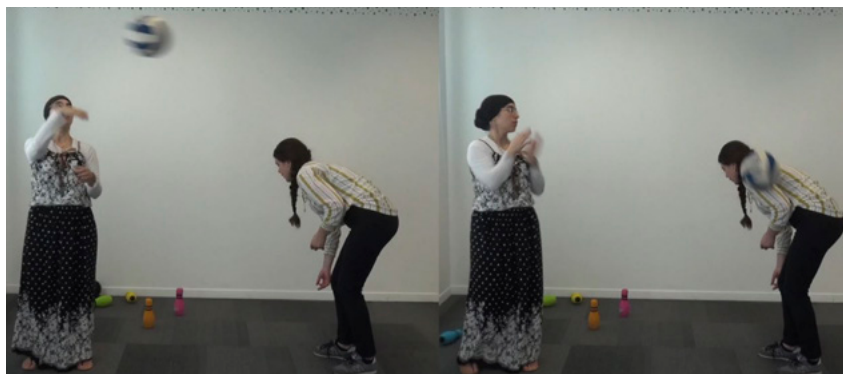
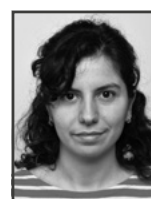


Image 1
Captures d'écran d'une des 16 vidéos (n° 9)

l'intérêt de s'appuyer sur les recherches menées en psycholinguistique pour y puiser autant des principes qui favorisent la mémorisation, que des modèles linguistiques nécessaires pour proposer un enseignement systématique du vocabulaire. Les auteurs proposent de se focaliser sur un domaine sémantique – en lien avec les besoins des apprenants – pour proposer des activités thématiquement cohérentes, et aider à l'élaboration des matériaux d'enseignement. Par la suite, le modèle peut également être employé pour analyser et évaluer les productions des élèves. Cependant, cette démarche nécessite l'existence ou l'élaboration d'un tel modèle pour un champ notionnel donné, reliant les unités de sens avec leur mode d'expression dans la langue.

Ainsi, les activités didactiques de Garcia-Debanco & Aunargue (2020) s'organisent autour du champ notionnel du déplacement et s'appuient sur les travaux en sémantique cognitive de Talmy (2000). Ce modèle classe les verbes selon les composantes sémantiques exprimées: la direction (*monter, sortir*) ou encore la manière (*glisser, ramper*). Les auteurs proposent un déroulement didactique partant d'une liste de verbes de déplacement pour arriver à l'étude de ces mêmes verbes en contexte (textes littéraires, productions écrites), en passant notamment par une activité de classification selon leur sémantisme. Le modèle de Talmy (2000) est ainsi un point de référence pour l'enseignant pour guider et accompagner les apprenants dans leurs classements. La démarche est inductive, et l'apprenant est pleinement mobilisé dans l'accès au sens et la construction des savoirs.



Mireille Copin est doctorante à l'université Toulouse Jean Jaurès. Sa thèse porte sur la causalité en français L2 par des arabophones Syriens.



Inès Saddour est maîtresse de conférences à l'université Toulouse Jean Jaurès et étudie l'acquisition langagière et la socialisation des arabophones syriens en France.

« Les deux situations sont conceptualisées différemment et conduisent donc à l'emploi de verbes différents. »

A l'instar de ces recherches qui ont étudié le déplacement de manière approfondie, les recherches en psycholinguistique devraient se pencher sur d'autres domaines sémantiques et soutenir ainsi les enseignants via la création de matériel didactique basé sur les modèles linguistiques. Le présent article propose d'explorer un autre champ notionnel : la collision.

Analyse contrastive des verbes de collision employés en FRL1 et FRL2

Contiguïté spatio-temporelle

Nous souhaitons étudier les caractéristiques des scènes de collision qui peuvent influencer les choix verbaux. Ce que nous appelons scènes de collision sont, ici, des événements durant lesquels un personnage A touche un autre personnage B avec un objet O. Nous avons gardé constants les paramètres de la situation (*intentions, médiation par O, effet, etc.*) mais fait varier la contiguïté spatio-temporelle. Tout comme les études de Bellingham et al. (2020) nous nous intéressons particulièrement à l'effet du caractère direct de la situation sur la verbalisation. En effet, il est postulé qu'à travers les langues, une situation plus directe ne sera pas décrite par les mêmes expressions qu'une situation moins directe, selon le principe d'Iconicité (Haiman 1983). Une des mesures du caractère direct d'une situation peut être sa contiguïté spatio-temporelle (Bellingham et al. 2020). Ainsi nous postulons que la contiguïté entre l'action de A avec son objet et le moment de collision entre B et O aura une incidence sur la réalisation linguistique en français : les deux situations sont conceptualisées différemment et conduisent donc à l'emploi de verbes différents. Ce type de scène partage quelques caractéristiques avec les scènes de déplacement, puisque les

locuteurs peuvent choisir d'exprimer le déplacement de l'objet, qu'il soit causé par A (*A jette O sur B*) ou présenté comme spontané, sans intervention de A (*O tombe sur B*). Mais il est également possible de se concentrer sur le contact, en employant des verbes exprimant l'action de A sur B (*frapper, heurter B*), avec ou sans précision de l'instrument (*avec O*). Les deux descriptions *frapper B* et *frapper B avec O* se distinguent en termes de *médiation par O* (\pm).

Données

Les corpus analysés ont été obtenus auprès de 29 locuteurs arabophones syriens L1 apprenants du français L2 (FRL2) en France, de niveau débutant à intermédiaire, et 22 locuteurs francophones L1 (FRL1), pour un total de 568 enregistrements². Les participants ont raconté le contenu de 16 vidéos de situations de collision entre personnes avec divers objets. Dans la moitié des vidéos, une personne A envoie un objet O en l'air qui touche une autre personne B (*- contiguïté*). Dans l'autre moitié, A touche directement B avec O (*+ contiguïté*). La collision est toujours accidentelle et surprend les deux personnages (*- intention* pour toutes les vidéos). Le tableau 1 récapitule la liste des vidéos.

Les participants ont produit entre 1 et 3 verbes par verbalisation pour parler spécifiquement de la collision, l'emploi d'un seul verbe étant toutefois majoritaire (82 % en FRL1 et 91 % en FRL2).

Les verbes relevés dans les corpus FRL1 et FRL2 sont présentés dans le tableau 2.

Pour nos analyses, nous nous sommes inspirées de travaux en psychologie sur le classement de verbes comme *casser* et *couper* (Majid et al. 2008). A l'instar de ces travaux, nous avons relevé les verbes employés pour décrire chaque vidéo, et nous avons fait des analyses en clusters. En d'autres termes, nous avons utilisé un algorithme de classification, qui a constitué des groupes parmi les vidéos selon les verbes employés pour les décrire. Les groupes se basent sur une distance calculée à partir du décompte verbal. Ainsi, toutes les vidéos classées ensemble par l'algorithme sont globalement décrites par les mêmes verbes. Inversement, des verbes différents sont utilisés pour décrire les vidéos classées dans des groupes distincts.

² Trois participants (FRL2) ont été exclus pour avoir parlé en anglais. 200 enregistrements sur 768 restant ont été écartés car ils ne décrivaient pas la collision.

+ Contiguïté		- contiguïté	
1	Une femme joue au cerf-volant et touche l'autre femme.	9	Une femme lance un ballon sur l'autre femme.
2	Une femme secoue une serviette et touche l'autre.	10	Une femme lance une chaussure sur l'autre.
3	Une femme passe le balai et touche l'autre.	11	Une femme lance une boule de bowling sur l'autre.
4	Une femme joue avec un élastique et touche l'autre.	12	Une femme lance un papier sur l'autre.
5	Une femme ouvre son parapluie et touche l'autre.	13	Une femme lance une bouteille d'eau sur l'autre.
6	Une femme enroule une carte et touche l'autre.	14	Une femme lance un gant sur l'autre.
7	Une femme remet son sac à dos et touche l'autre.	15	Une femme lance une bille sur l'autre.
8	Une femme met son écharpe et touche l'autre.	16	Une femme jongle et lance une pomme sur l'autre.

Tableau 1 Description et numérotation des items

Verbes présents dans les corpus	FRL1	FRL2
toucher	23 %	22 %
lancer	11%	9%
envoyer	11%	1%
jeter	7%	13%
heurter	7%	<1%
cogner	5%	
atterrir	4%	
taper	3%	14%
percuter	3%	
frapper	2%	17%
surprendre, déranger	2%	1%
échapper, lâcher, s'apercevoir	2%	
balancer	1%	2%
tomber	1%	3%
mettre, ouvrir sur, rater	1%	1%
arriver, balayer sur, donner un coup, effleurer, perdre, réagir, recevoir, secouer sur, se prendre	1%	
passer	< 1%	1%
se cogner	< 1%	< 1%
atteindre, bousculer, frôler, glisser, partir, perturber, pousser, retomber, se cogner, s'effleurer, s'énerver, s'ouvrir, tirer, viser	< 1%	
faire mal		4%
voler		2%
venir, bouger		2%
relancer		1%
(accident), bouger, choquer, énerver, envoler, être, faire un lancer, ramasser, s'embêter, s'enlever, trier sur		< 1%

Tableau 2 Fréquence des différents verbes employés en FRL1 et FRL2

Conceptualisation de la contiguïté et apprentissage des verbes de collision : quelques résultats

Les premières analyses à partir du relevé de tous les verbes employés montrent la diversité verbale en FRL1, par comparaison aux productions en FRL2. On compte 43 verbes différents en FRL1, contre 32 en FRL2, mais seulement 16 verbes sont communs aux deux corpus. Ce résultat n'a rien de surprenant, et ce d'autant plus entre des locuteurs L1 et L2, et chez des apprenants de niveaux différents (David et al. 2022). Il existe tout de même des similarités entre les deux groupes. Le verbe *toucher* est ainsi le plus fréquent dans les deux corpus, représentant presque un

respectivement) qu'en FRL1 où ils ne représentent que 3% et 2% des verbes. A la place, de nombreux synonymes comme *heurter*, *cogner* ou *percuter* – presque absents en FRL2 – sont utilisés. Les autres verbes les plus fréquents sont *atterrir* (4% en FRL1, 0% en FRL2) et *faire mal* (0% en FRL1, 4% en FRL2), tous les autres étant utilisés moins de 10 fois dans chaque groupe.

La figure 1 illustre les classements des vidéos obtenus à l'issue de l'analyse en cluster, mis en évidence par les embranchements et les couleurs. Chaque branche représente une vidéo (voir la numérotation des vidéos dans le tableau 1). La longueur des branches renseigne sur la similarité entre les verbes employés : de courtes branches indiquent que les vidéos sont décrites par un nombre limité de mêmes verbes.

En FRL1, l'algorithme a classé les vidéos en deux groupes : les vidéos 1 à 8 (+contiguïté) ont été classées dans le même groupe en raison de l'emploi fréquent de verbes comme *toucher/taper*, qui expriment le contact, tandis que les vidéos 9 à 16 (-contiguïté) sont classées ensemble en raison de l'emploi de verbes comme *jeter/envoyer*, qui expriment le mouvement. On peut donc considérer que la contiguïté affecte les décisions lexicales des locuteurs en FRL1, qui vont alors choisir de mettre en avant à travers le verbe des aspects différents de l'événement : le contact ou le mouvement. Certains verbes spécifiques, comme *balayer sur* (vidéo 3), conduisent à l'apparition de sous-groupes. Les branches relativement longues des arbres de classification indiquent tout de même une grande diversité dans les verbes employés dans chaque groupe. Il apparaît néanmoins clairement que les situations où les objets sont envoyés dans les airs ne sont pas décrites de la même manière que les autres. Pour les locuteurs FRL1, *jeter sur* est employé quand il n'y a pas de contiguïté. Au contraire, les verbes comme *toucher/frapper* sont quasiment réservés au cas où le personnage tient toujours l'objet à la main. L'emploi des verbes est donc distribué selon un critère de contiguïté.

En FRL2, les analyses révèlent l'absence de distinction entre les items à partir des verbes employés, car les premiers groupements classent la vidéo 14 à part, tandis que le reste des vidéos appartient

« On compte 43 verbes différents en FRL1, contre 32 en FRL2, mais seulement 16 verbes sont communs aux deux corpus. »

quart des verbes utilisés, respectivement 23% des occurrences en FRL1 et 22% en FRL2. Si le verbe *lancer* est présent dans des proportions similaires en FRL1 (11%) et FRL2 (9%), ce n'est pas le cas du verbe *jeter* (+ préposition), presque moitié moins présent en FRL1 (7%) qu'en FRL2 (13%). A l'inverse, le verbe *envoyer* (+ préposition) est relativement fréquent en FRL1 (11%), mais peu employé en FRL2 (1% soit 3 occurrences). Inversement, les verbes *taper* et *frapper* sont aussi utilisés par des locuteurs des deux groupes mais plus fréquemment en FRL2 (14% et 17%

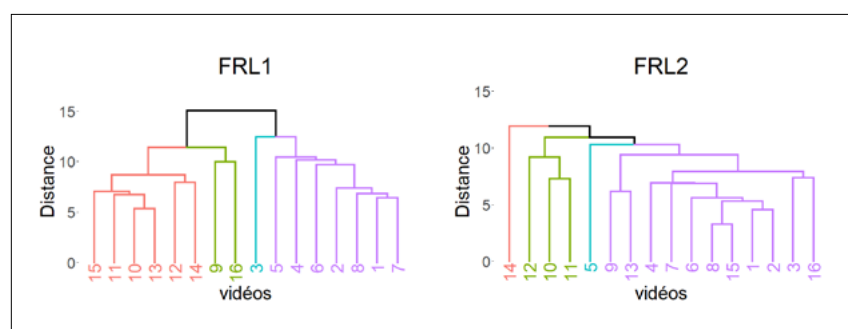


Figure 1 Arbres de classification des vidéos selon les verbes employés (FRL1 et FRL2)

au même groupe. Certains sous-groupes émergent, mais les différences entre chaque sous-groupe sont marginales. L'impossibilité de faire des classements selon la situation ne vient pas seulement de l'utilisation indifférenciée de *toucher* ou *jeter* pour les deux situations, mais surtout du fait que beaucoup de verbes n'apparaissant qu'une ou deux fois, ils ne peuvent pas servir à distinguer les vidéos.

Dans un premier temps, le niveau de maîtrise de l'apprenant et ses connaissances lexicales peuvent jouer un rôle dans l'absence de groupements comparables aux données en FRL1. Cependant, ces différences dans les classements peuvent également venir d'une conception différente de l'événement à décrire, selon leur L1.

Ainsi la différence de contiguïté ne semble pas ou peu impacter les apprenants dans leur choix de verbe en FRL2. En effet, ils emploient les verbes *toucher* et *frapper* quelle que soit la situation, même quand l'objet est envoyé en l'air, et même s'ils connaissent *jeter* et *lancer* (cf. 2.2). Rappelons le premier exemple donné :

1) « y a une [dame] qui est frappé l'autre par sa balle aussi » (FRL2, CLS14, n°9).

L'énoncé en (1) décrit une situation où le premier personnage ne tient plus l'objet à la main quand celui-ci touche l'autre personnage. Cependant en FRL1, comme nous l'avons mentionné, les verbes *toucher* ou *heurter* sont préférés pour une situation où le personnage tient toujours l'objet à la main, comme en (2) et (3) :

2) une avec un cerf volant. euh qui heurte l'autre avec son cerf volant (FRL1, CLF02, n°1)

3) celle qui ouvre le parapluie. touche celle. qui met son écharpe (FRL1, CLF08, n°5)

Néanmoins, il y a 14 exemples en FRL1 où ces verbes apparaissent dans la condition où l'objet est envoyé en l'air, comme dans les exemples (4) et (5). Mais ce qui est intéressant, ce sont les compléments admis par le verbe dans ce contexte précis. En effet, le verbe est utilisé en FRL1 avec un seul complément (*A heurte B*) sans jamais employer l'ajout « avec O ». La manière dont A est entrée en contact avec B n'est donc pas mentionnée, même

si elle pourrait être inférée via l'évocation de l'objet en périphérie.

4) euh une femme heurte une autre femme. en enlevant sa chaussure (FRL1, CLF14, n°10)

5) euh une femme qui jouait avec une bouteille d'eau. heurte euh une femme devant elle (FRL1, CLF14, n°13)

Le fait de préciser l'action avec une indication de l'instrument (*frapper B avec O*) n'est jamais attesté en FRL1 pour les items 9 à 16 (- contiguïté). En FRL1, la précision de l'instrument dans la structure argumentale des verbes exprimant le contact comme *frapper* est spécifique aux items 1 à 8 (+ contiguïté), ce qui semble indiquer que cet ajout est fortement associé au fait de toujours tenir l'objet à la main. Le sémantisme verbal est donc lié à la structure argumentale du verbe. Ainsi dans notre corpus FRL1, les verbes utilisés avec deux compléments sont les verbes de déplacement provoqué (*A jette O sur B*) ou les verbes de contact (*A heurte B avec O*), mais uniquement lorsque le personnage A tient toujours l'objet à la main pour ces derniers (items 1 à 8, + contiguïté). A l'inverse, les apprenants FRL2 emploient non seulement plus de verbes comme *frapper* pour les situations des items 9 à 16 (- contiguïté), mais en outre, ils les utilisent souvent en précisant l'objet dans un complément prépositionnel, comme en (1).

Réemploi des stimuli vidéos en classe de langue

Sans données empiriques sur la description d'un type d'événement en L1, cela nécessite un travail de la part des enseignants pour déterminer l'emploi de certains verbes. Or, c'est un prérequis pour concevoir des activités didactiques susceptibles de favoriser l'appropriation de ces distinctions sémantiques subtiles. La psycholinguistique permet de mettre en évidence des distinctions sémantiques à partir d'analyses de l'usage. L'utilisation de méthodes expérimentales pour constituer un corpus est pertinente, car elle permet de révéler la diversité et la stabilité des descriptions pour une même situation, en demandant de produire plusieurs énoncés pour des situations relativement similaires. Cela permet notamment de s'assurer que c'est bien le

« [S]i les différences entre les productions en L1 et en L2 viennent aussi d'une conceptualisation différente de l'événement, une activité mobilisant les compétences méta-linguistiques pourrait permettre de faire prendre conscience de cette différence de perspective, en attirant explicitement l'attention sur les caractéristiques de la situation. »

critère de contiguïté, et non pas la caractéristique propre à une seule des vidéos présentées, qui conduit à l'utilisation de verbes différents (*frapper* ou *jeter sur*).

Ensuite, l'intérêt de constituer des corpus en L1 et en L2 à partir des mêmes vidéos est double : cela permet d'observer les usages en L1, qui peuvent servir d'exemples et de matériel pour l'apprentissage, tout en évaluant les productions des apprenants, afin de savoir si ces usages sont connus. La méthodologie expérimentale permet d'étudier les critères précis responsables de la variation intra et inter groupe. Nous avons vu qu'en FRL1, le choix du verbe est influencé par une certaine conceptualisation de l'événement, qui varie ici selon la contiguïté. En FRL2, où les réalisations verbales sont largement contraintes par les compétences lexicales des apprenants (niveau en FRL2, types d'inputs reçus, etc.), on peut remarquer la présence de nombreux verbes qui, à première vue, ne donnent pas d'indications sur une conceptualisation partagée des événements par tous les apprenants FRL2. L'analyse des données en arabe syrien (la L1 des apprenants) est en cours et renseignera sur les catégorisations des événements éventuellement mises en avant dans les réalisations linguistiques. Les analyses en clusters permettent de situer les potentielles difficultés des apprenants, et mettent en évidence le critère

de distinction qu'il convient d'enseigner entre *jeter sur* et *frapper* en français pour une scène de collision.

Nos analyses quantitatives illustrent des classements inconscients entre les différents verbes qui existent chez les locuteurs du FRL1. Cela corrobore les propositions de Garcia-Debanc & Aurnague (2020) concernant l'utilisation de tâches de classification pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire. Ces propositions sont d'autant plus pertinentes que si les différences entre les productions en L1 et en L2 viennent aussi d'une conceptualisation différente de l'événement, une activité mobilisant les compétences méta-linguistiques pourrait permettre de faire prendre conscience de cette différence de perspective, en attirant explicitement l'attention sur les caractéristiques de la situation. Par ailleurs, les analyses des énoncés confirment la nécessité de prendre en compte les liens entre le sens des verbes et les compléments qui les suivent (objet direct, groupe prépositionnel).

Enfin, les vidéos sont à la fois des prompts pour la génération des corpus³ et partie intégrante de ceux-ci en tant qu'illustration des situations de collision et de toutes les caractéristiques qui peuvent avoir un impact sur les choix sémantiques de la description. De la même manière, il serait intéressant de s'appuyer sur les vidéos illustrant les emplois en FRL1 lors d'un travail d'enseignement du lexique à partir d'un corpus. Si nos vidéos n'ont pas été créées avec une visée didactique, elles peuvent néanmoins servir de base pour la création de matériel. David et al. (2022) soulignent que les images sont un support particulièrement intéressant en classe de FLE, car elles contextualisent le sens en permettant de dépasser l'aspect opaque des mots et des expressions.

Ainsi il est possible de mettre en place une démarche inductive, à la manière de Garcia-Debanc & Aurnague (2020) durant laquelle les apprenants s'appuient sur un corpus en FRL1 et les vidéos qui ont permis leur production pour accéder au(x) sens des verbes employés et leurs règles d'utilisation. Une telle pédagogie correspond à la tendance actuelle dans l'enseignement du vocabulaire, qui vise à mettre l'apprenant au cœur des apprentissages, en encourageant l'observation et la formulation d'hypothèses.

³ Ces données font partie d'un sous-corpus du projet CLASS.

Références

- Bellingham, E., Evers, S., Kawachi, K., Mitchell, A., Park, S., Stepanova, A., & Bohmeyer, .** (2020). Exploring the Representation of Causality Across Languages: Integrating Production, Comprehension and Conceptualization Perspectives. In Bar-Asher Siegal, E., Boneh, N. (eds), *Perspectives on Causation: Selected Papers from the Jerusalem 2017 Workshop* (pp. 75-119). Springer International Publishing.
- David, C., Gala, N., Leconte, A., & Roubaud, M.-N.** (2022). Contextualiser pour faciliter l'accès au sens : Focus sur l'enseignement du lexique en FLM, FLS et FLE. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 38, Article 38.
- Garcia-Debanc, C., & Aurnague, M.** (2020). Quelle programmation des activités d'étude de la langue sur le lexique en fin d'école primaire pour susciter le réemploi en production écrite? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 61, 17-33.
- Grossmann, F.** (2011). Didactique du lexique: État des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, Article 149-150. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Haiman, J.** (1983). Iconic and economic motivation. *Language*, 59(4), 781-819.
- Leeman, D.** (2000) Le vertige de l'infini ou la difficulté de didactiser le lexique, *Le français aujourd'hui*, 131, p. 42-52.
- Majid, A., Boster, J. S., & Bowerman, M.** (2008). The cross-linguistic categorization of everyday events: A study of cutting and breaking. *Cognition*, 109(2), 235-250.
- Sardier, A., & Roubaud, M.-N.** (2020). Construire la compétence lexicale: Quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 61. <https://doi.org/10.4000/reperes.2537>
- Talmy, L.** (2000). *Toward a cognitive semantics* (Vol. 2). MIT press.
- Tremblay, O., & Ronveaux, C.** (2018). Aimer les mots, discipliner le lexique. *La Lettre de l'AIRDF*, 64(1), 15-19. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2246>