
Quelle programmation des activités d'étude de la langue sur le lexique en fin d'école primaire pour susciter le réemploi en production écrite ?

How can lexis-based language study activities at the end of primary school be planned to encourage reuse in written production?

Claudine Garcia-Debanc et Michel Aurnague



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/2542>

DOI : 10.4000/reperes.2542

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Pagination : 17-33

ISBN : 979-10-362-0231-5

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université de Bretagne Occidentale



Référence électronique

Claudine Garcia-Debanc et Michel Aurnague, « 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* [En ligne], 61 | 2020, mis en ligne le , consulté le 04 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/2542> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.2542>



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Quelle programmation des activités d'étude de la langue sur le lexique en fin d'école primaire pour susciter le réemploi en production écrite?

Claudine Garcia-Debanc, université de Toulouse, CLLE, CNRS, UT2J ;
Michel Aurnague, université de Toulouse, CLLE, CNRS, UT2J

Cet article s'appuie sur deux recherches collaboratives portant respectivement sur les liens entre étude de la langue et écriture et sur l'enseignement du lexique des verbes de déplacement en CE2 et au cycle 3 de l'école primaire. Après avoir explicité les principes pris en compte pour élaborer une programmation d'enseignement du lexique favorisant le réemploi, nous présentons le modèle linguistique d'analyse des verbes de déplacement et l'ingénierie didactique mise en œuvre. L'article se conclut en évoquant divers résultats examinés sous l'angle du réemploi lexical et en s'interrogeant sur la temporalité des enseignements et apprentissages, toujours en lien avec le réemploi.

Mots-clés : apprentissage de la langue maternelle, lexique, école primaire

1. Introduction

Les enseignant.e.s constatent une grande hétérogénéité des compétences lexicales de leurs élèves, souvent très dépendantes de leur milieu social, et déplorent fréquemment l'insuffisance du réemploi des unités lexicales travaillées en étude de la langue dans les productions écrites de leurs élèves.

Ces insuffisances de l'enseignement du lexique peuvent être imputées au temps bref qui lui est consacré dans les pratiques actuelles, alors qu'il occupait une place centrale dans l'enseignement de l'expression écrite au début du XX^e siècle. L'écriture demandait en effet alors essentiellement un travail lexical : à partir d'une trame de texte, les élèves avaient pour tâche de rechercher un verbe expressif, le mot juste, en se référant aux stéréotypes lexicaux repérables dans les textes des auteurs patrimoniaux reconnus par l'école (Branca-Rosoff et Garcia-Debanc, 2007, 2011). De même, Marchand (1971) décrit la leçon d'élocution au cours de laquelle les élèves nomment par exemple les couleurs de l'automne. Il montre comment les meilleurs élèves réutilisent le lexique ainsi acquis dans leurs rédactions. En revanche, dans les années 1980, les recherches EVA consacrées à l'évaluation des productions écrites réservent une place très faible au travail lexical : sur 42 fiches d'activités, une seule est consacrée au lexique (Activité 35 : Groupe EVA, 1991, p. 175-176).

Les recherches psycholinguistiques des trente dernières années ont permis de poser un certain nombre de principes pour favoriser la mémorisation de nouvelles unités lexicales. Ainsi, Lieury (1997) a mis en place des expérimentations psycholinguistiques avec des élèves de lycées professionnels pour analyser à quelles conditions un lexème nouveau est acquis de façon durable. Le chercheur compare les effets de quatre modalités et de leur combinaison : en réception à l'oral, en réception à l'écrit, en production à l'oral, en production à l'écrit. Les résultats font apparaître que la combinaison des quatre modalités est nécessaire pour permettre une acquisition durable de nouvelles unités lexicales. Compte tenu des conditions d'exercice du métier d'enseignant.e dans des classes surchargées, cette préconisation entraîne une nécessaire sélection des unités lexicales sur lesquelles peut porter un tel travail.

Roubaud et Moussu (2013) démontrent l'intérêt d'un travail systématique structuré portant sur les verbes de déplacement avec des élèves de grande section d'école maternelle de milieux défavorisés et des élèves en difficulté de cycle 3 pour des reformulations d'un album de littérature de jeunesse étayées par des déplacements corporels dans la salle de jeu ou des déplacements d'objets sur une maquette. L'analyse des productions des élèves atteste d'un gain lexical notable.

Or, l'examen des manuels scolaires d'étude de la langue généralement utilisés dans les classes primaires françaises fait apparaître un véritable « zapping » d'un exercice à l'autre, les unités lexicales étant rarement réemployées sur une même page.

Ces constats nous ont conduits à interroger les conditions d'un réemploi lexical par chacun.e des élèves en vue d'assurer des acquisitions lexicales durables, notamment chez les élèves les plus fragiles culturellement. Cette question entraîne des interrogations sur le choix des unités lexicales à travailler de cette manière et, plus globalement, sur la programmation des activités lexicales.

Les résultats présentés dans cette contribution sont issus de deux recherches collaboratives associant enseignants-chercheurs, chercheur et enseignant.e.s en charge d'une classe d'école primaire. La première s'attache à la production de documents pour l'étude de la langue en lien avec la production écrite et réunit des professeures des écoles maitres-formatrices. La deuxième, DidacDép (Didactique de la description des verbes de déplacement), porte sur l'enseignement du lexique des verbes de déplacement. Elle a impliqué six classes de CE2 et de cycle 3 (élèves de 8 à 11 ans) de Toulouse et sa banlieue (Gangneux et Garcia-Debanc, 2013). Les activités conçues collectivement ont été ensuite mises en œuvre dans les classes d'enseignant.e.s stagiaires en formation initiale en vue d'exploiter les données collectées dans leurs mémoires de master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) premier degré.

Le choix du lexique du déplacement tient au rôle que joue l'espace dans notre rapport au monde et aux nombreux marqueurs lexicaux et grammaticaux présents dans les langues, notamment en français, pour référer à ce domaine. D'un point de vue scolaire, l'emploi de verbes de déplacement est requis, à l'école primaire et au début du collège, dans des récits fictionnels écrits (Masseron, 2001)

ainsi que dans des descriptions ou dans des explications, orales ou écrites, en biologie (Laparra, 2005) ou en EPS.

Notre contribution présente ainsi des propositions pour favoriser le réemploi lexical, d'une part sur le plan macro, par une réflexion sur l'enchaînement des différentes séquences d'enseignement dans une programmation annuelle en étude de la langue, d'autre part, sur un plan plus micro, par l'analyse de l'enchaînement des séances à l'intérieur d'une de ces séquences, celle qui porte sur les verbes de déplacement. La section 2 explicite les principes à prendre en compte pour concevoir une programmation annuelle d'enseignement structuré du lexique installant des conditions favorables au réemploi lexical. La section 3 décrit et analyse la structuration de l'une de ces séquences : elle présente le modèle linguistique utilisé comme référence et le corpus de travail qu'il permet de constituer et montre comment l'enchaînement des différentes activités de l'ingénierie didactique est conçu pour susciter un réemploi des unités lexicales travaillées. La section 4 aborde la question des réemplois observés dans les productions écrites et formule des propositions pour une programmation en étude de la langue offrant des conditions favorables au réemploi lexical.

2. Quelques principes pour construire une programmation des activités d'enseignement lexical visant à favoriser le réemploi

Nonnon (2010) a mis en évidence le fait que, malgré leur caractère crucial pour l'enseignant.e dans sa pratique, la progression et la programmation ont été jusqu'ici peu abordées dans les travaux de recherche en didactique du français. La « programmation » peut être définie comme une distribution temporelle, dans l'espace de contrainte du temps disponible dans une année scolaire, des différents contenus d'enseignement et du développement des compétences figurant dans les programmes. Leclair-Halté et Rondelli (2010) analysent la programmation d'un enseignant de cycle 3 pour voir dans quelle mesure les activités proposées aident les élèves à « structurer les mots nouveaux en réseau » et à favoriser la « construction/mobilisation des savoirs par les élèves » (§ 6).

Dans la plupart des domaines de l'étude de la langue, syntaxe, orthographe ou conjugaison, les enseignant.e.s élaborent généralement une programmation annuelle. Pour l'enseignement du lexique, l'entreprise est plus difficile et les enseignant.e.s se calquent souvent sur les manuels scolaires, en raison peut-être de ce que Leeman (2005) appelle « le vertige de l'infini » du lexique.

Cette section 2 de notre contribution soumet à la discussion les principes à prendre en compte pour concevoir une programmation de cycle 3¹ en étude de la langue-lexique installant des conditions favorables au réemploi lexical

1 Cette programmation a été élaborée dans le cadre d'un groupe de production de documents réunissant enseignant-chercheur et professeurs des écoles maitres formateurs de Haute-Garonne. Les professeurs des écoles maitres formateurs sont des enseignant.e.s du premier degré qui ont passé une certification complémentaire pour assurer des tâches de tutorat auprès de professeurs des écoles stagiaires et des missions de formation initiale et continue.

(Sardier, 2016; Sardier et Grossmann, 2010) et un enseignement structuré du lexique (Roubaud et Moussu, 2012).

L'élaboration d'une telle programmation engage une réflexion plus globale sur l'articulation entre activités d'étude de la langue et activités de lecture et d'écriture. Même si tous les programmes français, depuis plus d'un siècle, affirment en préambule que les activités d'étude de la langue ont pour finalité la lecture et l'écriture, c'est-à-dire visent la mobilisation des connaissances construites en étude de la langue dans des situations complexes de lecture et d'écriture, les modalités de mise en œuvre de cette articulation diffèrent profondément d'un programme scolaire à l'autre. En effet, le nombre de notions à traiter en étude de la langue et l'évaluation de la production écrite préconisée ont des conséquences importantes sur les articulations possibles entre ces deux types d'activités (étude de la langue *vs* lecture, écriture, oral) et sur le volume horaire à leur consacrer.

Plus spécifiquement, dans l'enseignement du lexique, des choix de priorité et de volume horaire doivent être faits, notamment sur la contextualisation des emplois lexicaux en discours, à l'oral et à l'écrit, le poids horaire relatif du travail en langue sous la forme de séances programmées et de l'enseignement incident, c'est-à-dire non préalablement programmé, à partir d'occurrences rencontrées en discours, le travail sur des dictionnaires, la part relative à accorder à des activités sémasiologiques et à des activités onomasiologiques, l'importance et la place des activités ritualisées, la place de la mémorisation, le temps donné à la construction collective d'aides lexicales... Une telle programmation doit aussi interroger l'articulation entre les différentes dimensions de l'étude du lexique : morphologie, sémantique, syntaxe, lexicographie, étymologie et histoire de la langue. Elle ne peut se concevoir indépendamment des autres domaines de l'étude de la langue à travailler au cycle 3 de l'école primaire, c'est-à-dire morphosyntaxe, orthographe et morphologie verbale.

Nous allons tout d'abord expliciter les principes qui sous-tendent la programmation proposée.

2.1. Consacrer un temps suffisant et identifiable à l'enseignement du lexique

La proposition s'inscrit en cohérence avec la prescription institutionnelle des programmes français de 2015-2018 de mettre en place un enseignement explicite du lexique, sous la forme de séquences autonomes. Elle consacre un temps important à l'enseignement du lexique, au même titre qu'aux autres domaines d'étude de la langue : syntaxe, orthographe et morphologie verbale. Or, les enquêtes auprès des enseignant.e.s montrent que l'enseignement du lexique est souvent considéré comme non prioritaire par rapport à celui de la grammaire, de l'orthographe ou de la conjugaison.

2.2. Chaque fois que cela est possible, mettre en lien la séquence d'étude de la langue en lexique et des projets de lecture et écriture d'un genre littéraire particulier

Pour favoriser le réemploi lexical, le lexique de la peur (sémantique) sera travaillé en lien avec l'écriture ou la lecture de nouvelles policières ou fantastiques, la nominalisation (morphologie) avec la lecture ou la rédaction de textes scientifiques ou encore les emprunts lexicaux avec l'éducation morale et civique (EMC) et l'accueil de la diversité culturelle. Cependant, les enseignements lexicaux ne se limitent pas à des apprentissages incidents inclus dans les séances de lecture ou d'écriture. Ils font l'objet de séquences autonomes, repérables par les élèves. Ainsi, la programmation en étude de la langue-lexique n'est pas exclusivement subordonnée aux autres domaines où se jouent les emplois lexicaux.

2.3. Choisir un nombre limité d'unités lexicales faisant l'objet d'un enseignement systématique

En accord avec les résultats des travaux psycholinguistiques et didactiques portant sur le réemploi lexical, notamment ceux de Lieury (1997) et de Sardier et Grossmann (2010), seront sélectionnés des items lexicaux en nombre limité, qui feront l'objet d'un enseignement structuré et systématique et de nombreux réemplois à l'oral et à l'écrit. Si le choix est assez facile pour le lexique technique relatif aux disciplines scolaires ou pour le métalangage grammatical, il est plus délicat pour le lexique usuel nécessaire, par exemple, pour la rédaction de récits.

2.4. Faire alterner, dans la séquence de lexique, des temps d'observations de corpus en discours et en langue

Comme dans les autres domaines de l'étude de la langue, l'étude s'appuie sur une observation de corpus d'occurrences donnant lieu à des classifications selon des critères faisant l'objet de justifications et de discussions. Ces corpus peuvent être constitués d'extraits d'œuvres de littérature de jeunesse ou d'œuvres patrimoniales. Les emplois en discours permettent de repérer les fréquences relatives et de contextualiser les emplois. Ils ont l'inconvénient de ne pas recenser tous les possibles en langue. Ils doivent donc être complétés par des corpus en langue : listes de mots, dictionnaires de diverses sortes (dictionnaires de langue, dictionnaires des synonymes, dictionnaires des combinaisons de mots, dictionnaires onomasiologiques...).

2.5. Ménager de nombreuses situations de réemploi à l'oral et à l'écrit

Pour prévenir l'obsolescence des apprentissages lexicaux, de nombreuses situations de réemploi sont prévues, de manière à mettre en œuvre ce que certains chercheurs appellent « la répétition sans la répétition » (Cèbe citée par Sardier, 2016). Comme nous le verrons *infra* dans l'ingénierie didactique présentée en section 3.2, des activités ritualisées, à l'oral ou à l'écrit, ou des productions d'écrits brefs imposent aux élèves de remobiliser les unités lexicales travaillées.

2.6. Faire alterner des activités d'observation et d'analyse de corpus et des activités brèves ritualisées

Les activités prennent principalement deux formes. D'une part, un travail sur des corpus, extraits de littérature de jeunesse ou listes de mots, permet aux élèves d'observer et de formuler des régularités repérables dans le système de la langue. Ces activités d'observation donnent lieu à la fabrication d'aides lexicales pour l'écriture (voir *infra* 3.3.4).

Le lexique ainsi observé fait l'objet de réemploi dans des activités ritualisées, à l'oral ou à l'écrit. Les activités ritualisées sont des activités brèves, placées à un moment fixe de l'emploi du temps, avec une relative permanence des consignes de travail, ce qui permet aux élèves d'entrer plus rapidement dans l'activité. Elles incluent des productions d'écrits brefs.

Les activités d'étude de corpus sont à dominante sémasiologique, c'est-à-dire partent du signe vers sa signification, tandis que les rituels que nous présenterons dans la séquence sur les verbes de déplacement sont onomasiologiques, c'est-à-dire vont de la notion au signe linguistique.

Ces deux types d'activités permettent de gérer la temporalité des apprentissages, dans la mesure où les activités ritualisées en aval de l'étude métalinguistique maintiennent actif le vocabulaire antérieurement travaillé.

L'alternance d'études de corpus complétées par des exercices d'entraînement et des rituels permet ainsi de favoriser la structuration du lexique en réseau, le réemploi des unités lexicales étudiées et le lien avec les productions écrites et orales. Ces activités nous paraissent constituer des conditions favorables à la mémorisation à court, moyen et long terme de nouvelles unités lexicales et à la réactivation des savoirs construits dans des séances d'étude de la langue.

2.7. Prendre en compte l'hétérogénéité des compétences lexicales des élèves

Il est indispensable que chacune des séquences, dans sa construction interne, s'appuie sur le vocabulaire déjà là des élèves et contrôle son évolution au fil des séances par des tâches de réemploi sous des formes variées et des tâches d'évaluation diversifiées, comme nous le verrons en section 3 dans la séquence sur les verbes de déplacement.

2.8. Équilibrer le temps consacré à la morphologie, aux relations sémantiques et aux constructions syntaxiques

Enfin, il importe de veiller à un équilibre entre les trois principaux domaines linguistiques d'enseignement du lexique : la morphologie, la sémantique et la syntaxe. Chaque période de l'année scolaire (les périodes désignent en France les unités temporelles entre deux vacances scolaires, soit de cinq à sept semaines de classe) permet ainsi de travailler en dominante un ou deux de ces domaines par des activités d'observation de corpus, tout en

maintenant actifs, grâce à des activités ritualisées ou à des activités de production écrite ou d'oral plus ponctuelles, les domaines non traités dans cette période.

La séquence d'enseignement des verbes de déplacement qui sera présentée en section 3 s'inscrit en deuxième période. Au-delà du lexique acquis au cours de cette séquence, une telle démarche sensibilise les élèves à la notion de « troponymie » (Miller et Fellbaum, 1992)², même si elle n'est pas nommée en tant que telle, et développe une curiosité par rapport au fonctionnement de la langue et un plaisir à chercher le terme le plus approprié possible. Elle permet aux élèves de prendre conscience du fait que les unités lexicales sont structurées en réseau interconnecté³. Ces connaissances sémantiques seront réactivées durant la période suivante par des rituels d'écriture, du type du rituel « Léon » décrit plus bas en 3.3.3 ou par un rituel oral au cours duquel chaque élève, à tour de rôle, cite un verbe de déplacement différent et l'emploie dans une phrase.

Nous allons préciser l'articulation des activités favorisant le réemploi lexical en analysant l'enchaînement des séances au cœur de la séquence consacrée aux verbes de déplacement. Nous montrerons tout d'abord (3.1) comment le modèle linguistique de référence aide à la sélection des unités lexicales qui font l'objet d'un enseignement. Nous présenterons ensuite l'architecture de la séquence sous la forme d'un tableau synoptique (3.2) puis, de façon plus détaillée, chacune des séances, en montrant le statut accordé au réemploi lexical (3.3).

3. Modèle linguistique et ingénierie didactique : une séquence d'enseignement des verbes de déplacement conçue pour favoriser le réemploi lexical

3.1. Modèle linguistique et corpus de travail : structurer l'enseignement du lexique en référence à une modélisation linguistique

L'organisation du lexique en champs notionnels permet d'aborder celui-ci en élaborant des activités thématiquement cohérentes – à l'intérieur d'un même domaine de référence au monde – et en focalisant l'attention sur le réseau fin de relations lexicales que dessine chacun de ces champs. Pour qu'elle soit utile, la focalisation sur un domaine sémantique donné doit s'accompagner d'un modèle qui mette en évidence les principaux éléments de sens déterminant sa structuration dans la langue. Ce modèle linguistique permet de mieux maîtriser le matériau proposé aux élèves pour l'étude du lexique, en langue mais aussi en discours : listes de mots, matériau lexical présent dans des extraits littéraires..., de même que les consignes qui suscitent les activités. Il doit également faciliter l'analyse et l'interprétation des productions orales ou écrites des élèves.

2 La relation de troponymie – du grec *tropos* « manière, mode » – lie un lexème verbal superordonné (exemple : *se déplacer*) à un lexème sémantiquement apparenté quoique plus spécifique (*se trainer*). Elle peut ainsi prendre le relais, dans le domaine verbal, de la relation d'hypéronymie.

3 Une démarche du même type peut être mise en place à propos des verbes qui veulent dire manger pour le CE2 (Duvignau et Garcia-Debanc, 2008), par exemple, en lien avec un réseau d'œuvres littéraires sur les ogres ou des séances en biologie sur l'alimentation. En CM, un travail similaire peut être engagé sur les verbes introducteurs de dialogues autres que *dire*.

Le domaine choisi pour cette illustration est, comme on l'a dit, celui de l'expression du déplacement et, plus précisément encore, du déplacement « autonome » d'une entité mobile, en tant qu'il s'oppose au déplacement « causé ». Sur un plan syntaxique, les unités lexicales travaillées sont, pour l'essentiel, des verbes intransitifs – transitifs « indirects » inclus –, qui constituent donc l'objet de l'enseignement : *aller* (+ *Prép*), *arriver*, *déraper*, *descendre*, *entrer*, *foncer*, *se hisser*, *partir*, *rampier*, *se rendre*, *sortir*...

Les recherches syntactico-sémantiques ayant abordé, au cours des dernières décennies, les moyens d'expression du déplacement d'une entité-cible ont régulièrement opéré une distinction entre les verbes de déplacement au sens strict (*arriver*, *partir*, *sortir*, *se rendre*) et ceux qui réfèrent plutôt à la manière dont la cible se meut (*foncer*, *grimper*, *marcher*, *zigzaguer*). Cette opposition est l'héritière directe du contraste fondateur établi par Talmy (1985) entre l'expression du trajet ou *path* et celle de la manière de se déplacer. L'approche suivie ici pour circonscrire les verbes et procès de déplacement strict et, plus généralement, organiser le champ de l'expression du déplacement en français fait appel aux notions de changement de relation locative élémentaire (Boons, 1987) et de changement d'emplacement (Aurnague, 2008, 2012). La combinaison de ces notions permet de définir quatre catégories de prédicats de mouvement/déplacement pouvant être situées sur un continuum de dynamicité spatiale. Deux d'entre elles ont été choisies pour cette étude : celle des *changements de relation et d'emplacement* et celle des *simples changements d'emplacement*.

Les verbes de changement de relation et d'emplacement (exemples : *aller* + *Prép*, *arriver*, *partir*, *sortir*, *se rendre*) et les énoncés auxquels ils s'intègrent font référence à des procès de déplacement strict. Ainsi la phrase *Max est entré dans le parc* implique-t-elle une modification de la position de l'entité-cible dans le cadre de référence terrestre (changement d'emplacement) en même temps qu'un changement de relation locative élémentaire (*être dans*) par rapport au site ou entité localisatrice de la description : la cible qui n'était pas dans le parc avant le procès s'y trouve à son terme. S'ils mettent pareillement en jeu une modification de la position de la cible, les verbes de simple changement d'emplacement (exemples : *avancer*, *foncer*, *grimper*, *marcher*, *nager*, *patrouiller*, *zigzaguer*) ne supposent pas nécessairement qu'un changement de relation locative se produise vis-à-vis de l'entité-site d'une description spatiale. La phrase *Max a marché dans le parc* peut, par exemple, référer à une situation dans laquelle Max se trouve dans le parc avant comme après le procès et tout au long de celui-ci.

Deux listes de verbes ont été constituées à partir de cette caractérisation sémantique. Ces listes fournissent le matériau linguistique de base à partir duquel ont été imaginées les activités d'étude de la langue présentées dans la suite.

La liste A comporte 17 verbes de changement de relation et d'emplacement (verbes de déplacement strict) : *aller* (à), *s'en aller*, *aboutir*, *s'échapper*, *accéder*, *s'enfuir*, *arriver*, *entrer*, *partir*, *parvenir*, *pénétrer*, *se rendre*, *sortir*, *venir*, *atteindre*, *fuir*, *quitter*.

Quatorze de ces verbes sont intransitifs (de fait, transitifs indirects), deux sont transitifs directs (*atteindre* et *quitter*) et un verbe entre dans des constructions

intransitives aussi bien que transitives directes (*fuir*). La liste associe des items d'usage fréquent (exemples : *aller* (à), *arriver*, *partir*, *sortir*, *venir*) et des lexèmes moins habituels (exemples : *aboutir*, *accéder*, *se rendre*). Les verbes et procès de changement de relation et d'emplacement étant étroitement liés à la notion de « polarité » d'un déplacement (Aurnague, 2008, 2012), la liste A contient à la fois des verbes de polarité initiale (7 verbes initiaux dont *s'en aller*, *s'échapper*, *partir*, *sortir*) et de polarité finale (10 verbes finaux dont *aller* (à), *arriver*, *entrer*, *venir*).

La liste B comprend 20 verbes de simple changement d'emplacement : avancer, couler, courir, dégringoler, dérapier, descendre, foncer, dévaler, glisser, grimper, ramper, se hisser, reculer, rouler, monter, se traîner, marcher, nager, patiner, skier.

Parce que les changements d'emplacement forment une vaste catégorie qui englobe, en particulier, de nombreux verbes exprimant la manière du déplacement (Stosic, 2019), le choix a été fait, pour délimiter cette deuxième liste, de sélectionner une majorité de prédicats (seize prédicats sur vingt) présentant la propriété de « tendancialité » dans leur sémantisme. Cette propriété est activée par un ou plusieurs des quatre traits suivants (Aurnague, 2008, 2012) : vitesse (exemples : *courir*, *foncer*), opposition à une force ou difficulté (exemples : *ramper*, *se traîner*), direction ou déplacement linéaire orienté (exemples : *avancer*, *monter*) et, enfin, entraînement par une force (exemples : *couler*, *glisser*). Seuls quatre verbes de la liste B (*marcher*, *nager*, *patiner*, *skier*) ne font pas appel à la propriété de tendancialité. Leur sémantisme intègre d'autres traits caractéristiques de la manière du déplacement tels que le médium/milieu dans lequel l'entité-cible évolue, l'instrument ou la « partomotion » (mouvement relatif des parties de la cible au cours du déplacement).

Les verbes de la liste B sont majoritairement intransitifs et uniquement six des vingt items sont susceptibles de donner lieu à des constructions intransitives ou transitives (*dégringoler*, *descendre*, *dévaler*, *grimper*, *monter* et, éventuellement, *skier*). Comme pour la liste A, les lexèmes retenus comprennent des verbes courants (exemples : *avancer*, *couler*, *foncer*, *glisser*, *monter*) ainsi que des verbes d'usage moins fréquent (*dévaler*, *se hisser*).

Cette modélisation linguistique robuste a permis de concevoir une ingénierie didactique qui a été proposée aux enseignant.e.s pour qu'ils ou elles la mettent en œuvre dans leurs classes en lui apportant toutes les modifications qui leur semblaient utiles.

3.2. Présentation de l'architecture de la séquence d'enseignement proposée en ingénierie didactique : le réemploi lexical dans les tâches successives proposées

Les diverses tâches de l'ingénierie didactique élaborée au sein de la recherche collaborative sont recensées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Tâches de l'ingénierie didactique

N° de tâche	Description de la tâche	Finalités de la tâche	Nbre de séances
1	Rédaction individuelle de phrases comportant chacune un verbe de déplacement	Évaluation diagnostique	Première phase de la séance 1
2	Rédaction individuelle d'un texte narratif (texte 1) à partir du dessin d'animation <i>Micro Loup</i> (McGuire et Sotolareff)	Évaluation diagnostique	Deuxième phase de la séance 1
3	Observation d'emplois de verbes de déplacement dans un extrait d'album de jeunesse ou de texte patrimonial	Étude du lexique en discours	1
4	Production individuelle de phrases à partir des verbes de la <i>liste A</i> et classification (individuelle puis en groupe) de ces verbes; mise en commun guidée par l'enseignant.e	Étude du lexique en langue Activité sémasiologique Production écrite de phrases Élaboration d'aides lexicales : affichages	1
5	Même tâche qu'en 4, avec les verbes de la <i>liste B</i>	Étude du lexique en langue Activité sémasiologique Production écrite de phrases Élaboration d'aides lexicales : affichages	1
6	Rituel « Léon » de production/ élicitation de verbes dont le sémantisme est préalablement défini (glose + exemple), en lien avec la <i>liste B</i>	Étude de la langue Activité onomasiologique, réemploi	3
7	Rédaction d'un épisode supplémentaire de l'album travaillé en tâche 3 en remobilisant le lexique travaillé dans les tâches 4 à 6	Production écrite de texte avec consigne de remobiliser le lexique enseigné en 4, 5 et 6	1
8	Réécriture du texte rédigé en tâche 7 en utilisant les aides lexicales élaborées en tâches 4 et 5	Production écrite de texte	1
9	Rédaction individuelle d'un texte narratif (texte 2) à partir d'un extrait du dessin d'animation <i>Micro Loup</i> sans utilisation du texte produit en 2	Production écrite de texte Évaluation sommative, réemploi	1
10	Réécriture individuelle du texte narratif réalisé en tâche 9 en prenant appui sur les affichages issus des tâches 4 et 5 de classification des verbes de déplacement	Production écrite de texte Évaluation sommative, réemploi	1

3.3. Présentation des séances successives de la séquence sur les verbes de déplacement

3.3.1. Deux tâches d'évaluation diagnostique pour évaluer les emplois lexicaux avant la séquence d'enseignement

Afin de cerner les verbes de déplacement déjà présents dans le lexique mental de chaque élève avant que ne s'engage la séquence d'enseignement, deux tâches successives individuelles de production écrite ont été proposées. Ces deux premières tâches constituent une évaluation diagnostique.

Tout d'abord, les élèves ont eu à rédiger individuellement des phrases comportant chacune un ou plusieurs verbes de déplacement, en réponse à la consigne : « Écris une/des phrase(s) avec un/des verbes de déplacement. » Cette tâche focalise l'attention des élèves sur la diversité des verbes de déplacement, les amène à mobiliser ceux dont ils disposent dans leur vocabulaire actif et permet de vérifier la pertinence de leur contextualisation et des constructions syntaxiques utilisées.

Les élèves ont été ensuite invités à rédiger individuellement un texte narratif à partir du dessin d'animation *Micro Loup* de Richard McGuire et Grégoire Solotareff. La consigne est de « raconter cette histoire à quelqu'un qui n'a pas vu le dessin d'animation ». La description des déplacements du personnage principal suscite l'emploi de verbes de déplacement variés. Cependant la complexité de la tâche de production écrite est susceptible de provoquer une surcharge cognitive peu propice à l'emploi d'une grande diversité de verbes de déplacement.

Les résultats de ces deux premiers travaux écrits sont à croiser pour recenser les verbes de déplacement disponibles pour chacun.e des élèves dans son vocabulaire actif.

3.3.2. De l'observation d'emplois en discours à des activités de classification en langue

La séquence d'enseignement qui commence alors fait alterner des observations de l'emploi des verbes de déplacement en discours, la classification d'unités lexicales sélectionnées en référence à la modélisation linguistique pour constituer un corpus d'observation, la recontextualisation de ces unités lexicales et de nombreux échanges oraux, en groupes ou en classe entière, pour cerner la signification de ces unités lexicales et leurs conditions d'emploi.

Une première phase de la séquence d'enseignement est consacrée à l'observation des emplois de verbes de déplacement en discours, dans un album jeunesse (dans plusieurs classes, *Le Roi des Trois Orient*s de François Place, Paris : Rue du Monde) ou un texte patrimonial (par exemple *La Petite Chèvre de monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet). Le relevé des verbes de déplacement et des autres expressions permettant de décrire un déplacement (*faire route...*) permet d'observer des emplois en discours et d'explicitier la signification de verbes spécifiques. Ce travail assure ainsi l'articulation entre lecture de textes littéraires et étude de la langue.

Deux séances sont ensuite consacrées à un travail de classification sémantique portant *successivement* sur les verbes des listes A et B (tâches 4 et 5). Les

élèves doivent tout d'abord réaliser une production de phrases individuelle, en réemployant chacun des verbes de chaque liste dans une phrase, ce qui permet de vérifier la compréhension de ces unités lexicales et de voir les constructions dans lesquelles elles peuvent entrer, dans un lien syntaxe-sémantique. L'examen des phrases élaborées individuellement à partir des verbes de la liste A a ainsi mis en lumière plusieurs écueils sémantiques ou syntaxiques, notamment avec les verbes *aboutir*, *accéder* et *parvenir* (Aurnague et Garcia-Debanc, 2016a). Ceux-ci tiennent, d'une part, à la nature de l'auxiliaire utilisé («Le chemin est abouti»; «J'ai parvenu chez mes amis») ou à l'incorporation inappropriée de pronoms personnels, parfois en emplois réfléchis («Le chemin m'a abouti à la maison»; «Le chemin s'aboutit [à l'école]»; «Nous nous sommes accédés à la ferme»). Ils concernent, d'autre part, le caractère transitif (direct) de plusieurs constructions produites, alors même qu'une construction intransitive (ou transitive indirecte) est attendue : «La route aboutit la mer»; «Vous avez abouti la glace»; «J'accède la maison»; «Elle a accédé la porte»; «Je parviens la maison»; «Je parviens la tour Eiffel». La présence, dans la liste A (voir section 3.1), de prédicats transitifs directs comme *atteindre* et *quitter* ou pouvant se prêter à des emplois intransitifs vs transitifs comme *fuir* a précisément pour but de fournir un matériau à partir duquel peut être travaillé le contraste entre les verbes majoritairement intransitifs (de fait, transitifs indirects) de cette liste et la construction transitive directe lorsqu'elle est permise – le tout à l'intérieur d'une catégorie sémantiquement homogène.

Dans la suite de la séance, les élèves procèdent à une classification écrite individuelle des items de la liste fournie, en explicitant les critères utilisés, en réponse à la consigne : «Propose un classement des verbes suivants...» Une première mise en commun en groupes de quatre les conduit à concevoir une affiche rendant compte de la classification à laquelle ils sont parvenus après échanges, affiche qu'ils présentent ensuite à l'ensemble de la classe au cours d'une mise en commun guidée par l'enseignant.e. Une même démarche est utilisée successivement pour les listes A et B. Compte tenu de la thématique de ce numéro, nous ne nous attacherons pas ici à analyser les critères de classification proposés par les élèves pour le regroupement de ces verbes, ce dont nous avons rendu compte dans d'autres publications (Aurnague et Garcia-Debanc, 2016a, 2016b). On peut toutefois noter que les mises en commun donnent lieu à des discussions impliquant parfois la recontextualisation, *a minima* dans une phrase, des unités lexicales à classer. Ainsi, le lien syntaxe-sémantique peut être à nouveau activé au cours de la mise en commun des classifications. L'enseignante d'une des classes observées maintient par exemple au tableau, tout au long de l'activité classificatoire, une affiche constituée de phrases écrites par les élèves durant la tâche antérieure de production. Cette affiche fait notamment apparaître les constructions intransitives attendues des verbes *aboutir*, *accéder* et *parvenir*, dont la maîtrise s'est avérée problématique : «La voiture aboutit dans le fossé»; «J'accède à ma porte»; «Je parviens à la maison». De même, lors de la mise en commun des classifications élaborées en groupes, l'enseignante corrige brièvement une élève qui soutient à juste titre le caractère final du verbe *aboutir* mais continue de l'employer dans une structure transitive («La voiture aboutit le fossé»).

3.3.3. Des activités onomasiologiques pour provoquer le réemploi :
le rituel « Léon » et les tâches de rédaction d'écrits brefs

En vue de faciliter la mémorisation des verbes de la liste B et de renforcer leur emploi dans différents contextes, la tâche sémasiologique de classification est complétée par une activité ritualisée. Au cours de ce rituel, baptisé rituel « Léon », les élèves sont invités à rédiger individuellement des phrases décrivant les déplacements d'un personnage fictif, Léon, à partir de (types de) prédicats dont le sémantisme est défini au moyen d'une glose et, le cas échéant, d'un exemple. Cette tâche est de nature onomasiologique, puisqu'elle invite à accéder à une unité lexicale à partir de l'énoncé de traits sémantiques. Pour les verbes faisant appel à la propriété de vitesse (rapide), le contenu sémantique est, par exemple, présenté comme suit : « Léon se déplace(r)/bouge(r) *rapidement* (glose) [Léon a dégringolé (en bas de l'escalier) (exemple)] » et la consigne est la suivante : « Produis une phrase avec un (autre) verbe de déplacement indiquant la rapidité. »

Ce rituel est réalisé en trois séances. La première séance s'appuie sur les quatre traits sous-tendant la tendancialité (voir section 3.1) : vitesse, direction, difficulté (reformulation du concept d'opposition à une force) et entraînement par une force. Les deux suivantes mobilisent chacune un trio de propriétés : vitesse, direction, entraînement par une force pour la séance 2 ; difficulté, déplacement lent, déplacement rapide pour la séance 3.

Nous avons déjà montré que l'accès aux propriétés sémantiques des unités lexicales était aussi conditionné par le type d'activité proposé (Aurnague et Garcia-Debanc, 2016b), avec de possibles conséquences pour leur réemploi. Si la manipulation des propriétés de sens apparaît essentiellement implicite et fondée sur des opérations peu contrôlées lorsqu'il s'agit de classer les items lexicaux, il en va autrement de l'activité d'élicitation de verbes à partir d'un contenu sémantique (rituel onomasiologique) qui requiert, à l'inverse, des opérations explicites et complexes et, par conséquent, des processus davantage contrôlés.

Ainsi, les éléments de sens sous-tendant les verbes de la liste B, et en particulier les propriétés relevant de la tendancialité, ne sont pas saisis de la même manière par les élèves selon que les prédicats font l'objet d'une tâche sémasiologique de classification ou d'un rituel onomasiologique. L'analyse de leurs productions montre que, alors que le trait de direction ou déplacement linéaire orienté est mobilisé de façon massive lors de la classification (en lien avec des verbes comme *reculer* ou *grimper*), son appréhension est plus problématique lorsqu'il s'agit d'éliciter des verbes présentant cette propriété dans le cadre du rituel « Léon » (Aurnague et Garcia-Debanc, 2016b). Le phénomène inverse se produit pour le trait de vitesse (exemples : *courir*, *foncer*, *dévaler*). Ces différences de saisie des propriétés sémantiques – conditionnant la (re)mobilisation des verbes dans le cas du rituel – sont, très probablement, dues à la nature des processus psycholinguistiques mis en jeu par les activités concernées. Le constat ainsi fait de l'influence des activités sur les productions des élèves confirme la nécessité de combiner, dans la séquence, des tâches variées et complémentaires, non seulement entre enseignement de la langue employée en discours et étude de la langue, mais aussi à l'intérieur même de l'étude de la langue.

Le réemploi des unités textuelles travaillées se réalise aussi dans la production d'écrits brefs, comme l'invention d'un épisode supplémentaire d'un album ou d'un récit patrimonial travaillé.

3.3.4. Les réemplois dans des tâches d'évaluation en production écrite avec l'appui d'aides lexicales

La rédaction individuelle d'un texte narratif à partir d'un extrait du même dessin d'animation *Micro Loup*, sans que les élèves aient sous les yeux le premier texte qu'ils avaient rédigé en réponse à la tâche 2 de l'évaluation diagnostique, constitue une tâche d'évaluation sommative des acquis de la séquence. Le relevé et l'analyse des verbes de déplacement employés dans ces textes permettent de recenser les verbes de déplacement acquis au cours de la séquence.

Dans un second temps, ces textes font l'objet d'une réécriture pouvant prendre appui sur les affichages issus des séances de classification des verbes de déplacement, qui constituent des aides lexicales à la réécriture.

Nous définissons l'aide lexicale comme «un matériau lexical proposé aux élèves à divers moments d'une activité d'écriture en tant que ressource pour assister la formulation ou favoriser une réécriture» (Garcia-Debanc, 2013, p. 274).

Le plus souvent, les aides lexicales sont élaborées à l'issue de séances d'étude de la langue, sous la forme d'affichages ou de fiches de travail. Elles constituent une formalisation des éléments enseignés dans les séances comportant l'observation de corpus et des activités de classification.

4. Conclusion

L'inventaire des réemplois lexicaux des verbes acquis au cours de la séquence peut être réalisé grâce à une analyse des différences entre les verbes de déplacement employés par les élèves dans les deux tâches initiales (1 et 2) et dans la production écrite finale (9 et 10). Nous nous bornerons ici à quelques constats d'ensemble.

Les textes de la tâche 9 sont plus longs que l'extrait correspondant des récits initiaux de la tâche 2 et comportent une plus grande diversité de verbes de déplacement autonome. Ces différences peuvent s'expliquer par le fait que toute l'attention des enfants est appliquée ici à la rédaction de ce texte, alors que cet épisode, dans la tâche 2, se situe à la fin du temps d'écriture. Mais on peut aussi les imputer aux apprentissages réalisés au cours de la séquence.

Cependant, cette diversité n'est pas à la hauteur des attentes. Les textes finaux comportent en effet de nombreuses occurrences du verbe *arriver*, qui est un verbe de haute fréquence peu spécifique ou verbe de base ou encore «verbe nucléaire» (Noyau, 2005). Viberg (2002) définit un verbe nucléaire comme un verbe qui «permet d'instancier lexicalement par une unité fréquente et peu spécifiée chaque grand domaine sémantique» (cité par Noyau, 2005, p. 65).

En revanche, dans la tâche 10, la possibilité donnée aux élèves de se référer aux affichages en tant qu'aides lexicales (Garcia-Debanc, 2013; Garcia-Debanc

et Chourau, 2010) les a conduits à utiliser une plus grande diversité de verbes dans des constructions syntaxiques satisfaisantes, notamment *se diriger vers*, *aboutir*, *s'échapper*, *échouer sur*, comme dans cet extrait du texte d'un élève de CM1, représentatif des productions de la classe :

Les spectateurs **se précipitent hors du** théâtre. Toutes les lumières de la ville s'éteignent. Puis, l'explorateur **sort en courant par** la porte de derrière, il **se dirige vers** le pont, tout le monde le poursuit, il **aboutit sur** le pont. Des gens **arrivent de part et d'autre du** pont encerclent l'explorateur. L'explorateur **saute du** pont, **plonge dans** l'eau pour leur échapper. Micro-loup **arrive** [...].

On peut donc considérer que, même s'ils ne sont pas acquis de façon suffisante pour être employés de manière autonome, les verbes de déplacement travaillés au cours de la séquence sont employés de façon pertinente dans la réécriture.

Ménager des conditions favorables au réemploi lexical implique de s'interroger sur le temps total consacré à l'enseignement du lexique parmi les autres activités d'étude de la langue.

Le réemploi lexical suppose aussi un fil rouge entre les séances permettant d'activer la mémoire didactique et donc un choix d'unités lexicales qui feront plus particulièrement l'objet d'un réemploi systématique. Nous avons vu ici les critères de choix pour les verbes de déplacement.

Pour atteindre ces objectifs, particulièrement cruciaux dans la mesure où les apprentissages lexicaux sont socialement très discriminants, les contraintes horaires impliquent une redistribution du temps d'ensemble de l'étude de la langue. On peut en effet raisonnablement penser qu'une étude systématique et régulière de constructions verbales au cours de séances d'enseignement du lexique permettrait de gagner un temps considérable, en grammaire, pour l'enseignement de la notion de complément du verbe.

Les résultats de nos travaux incitent donc à préconiser de redistribuer le temps à l'intérieur de l'étude de la langue entre les quatre domaines, syntaxe, orthographe, morphologie verbale et lexique, pour consacrer un temps plus important que dans les pratiques actuelles à l'enseignement du lexique. Il importe aussi de rééquilibrer le temps entre étude de la langue et activités d'enseignement de l'oral et de la production écrite, en vue de ménager un temps de réemploi important pour les élèves. Ce sont là les conditions qui, au vu des résultats des recherches psycholinguistiques et didactiques, paraissent les plus favorables à l'appropriation du lexique par les élèves les plus fragiles culturellement.

Bibliographie

AURNAGUE, M. (2008). Qu'est-ce qu'un verbe de déplacement? Critères spatiaux pour une classification des verbes de déplacement intransitifs du français. Dans J. Durand, B. Habert et B. Laks (dir.), *Actes du Congrès mondial de linguistique française, CMLF'08* (p. 1905-1917, cédérom). Paris :

- Institut de langue française. Récupéré sur le site de EDP Sciences : <<http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08041>>.
- AURNAGUE, M. (2012). De l'espace à l'aspect : les bases ontologiques des procès de déplacement. *Corela, HS-12*. Récupéré sur le site de la revue : <<https://doi.org/10.4000/corela.2846>>.
- AURNAGUE, M. et GARCIA-DEBANC, C. (2016a). Enseignement du lexique à l'école primaire et modélisations linguistiques : exemples d'activités portant sur des verbes de déplacement strict. *Pratiques, 169-170*. Récupéré sur le site de la revue : <<http://dx.doi.org/10.4000/pratiques.2990>>.
- AURNAGUE, M. et GARCIA-DEBANC, C. (2016b). Les verbes de déplacement comme contenu d'enseignement du lexique à l'école primaire : modélisation linguistique et analyse de productions d'élèves. Dans F. Neveu, G. Bergounioux, M.-H. Côté, J.-M. Fournier, L. Hriba et S. Prévost (dir.), *Actes du 5^e Congrès mondial de linguistique française, CMLF 2016*. Paris : Institut de langue française. Récupéré sur le site de EDP Sciences : <<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162707001>>.
- BOONS, J.-P. (1987). La notion sémantique de déplacement dans une classification syntaxique des verbes locatifs. *Langue française, 76*, 5-40.
- BRANCA-ROSOFF, S. et GARCIA-DEBANC, C. (2007). L'avant-texte à l'école primaire : quelques jalons de 1850 à nos jours. *Langue française, 155*, 35-50.
- BRANCA-ROSOFF, S. et GARCIA-DEBANC, C. (2011). Deux siècles d'enseignement de l'écriture : enjeux, activités, travail du texte. Dans J.-L. Chiss, H. Merlin-Kajman et C. Puech (dir.), *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain* (p. 75-99). Paris : Riveneuve éditions.
- DUVIGNAU, K. et GARCIA-DEBANC, C. (2008). Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture. Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (p. 17-41). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- GANGNEUX, M. et GARCIA-DEBANC, C. (2013). *Enseigner le lexique au cycle 3 : l'exemple des verbes de déplacement* (2 DVD vidéo, 1 CD). Toulouse : IUFM Midi-Pyrénées.
- GARCIA-DEBANC, C. (2013). Les aides lexicales à la rédaction de textes : panorama historique et essai de typologie. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 273-300). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- GARCIA-DEBANC, C. et CHOURAU, A. (2010). Enseigner les verbes de déplacement pour l'écriture de récits : de l'analyse de besoins à la mise en place d'activités en classe de CM2. *Recherches, 53*, 139-158.
- GRUPE EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.

- LAPARRA, M. (2005). Capacités langagières en production non fictionnelle. *Pratiques*, 125-126, 139-156.
- LECLAIRE-HALTÉ, A. et RONDELLI, F. (2010). Comment concilier une progression non strictement linéaire et un principe de progressivité des apprentissages en vocabulaire? *Repères*, 41, 125-146.
- LEEMAN, D. (2005). Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique. *Le français aujourd'hui*, 148, 89-99.
- LIEURY, A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- MARCHAND, F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris : Larousse.
- MASSERON, C. (2001). Note critique sur les exercices de grammaire. *Pratiques*, 111-112, 209-236.
- MILLER, G. A. et FELLBAUM, C. (1992). Semantic networks of English. Dans B. Levin et S. Pinker (dir.), *Lexical & conceptual semantics* (p. 197-229). Cambridge, MA : Blackwell.
- NONNON, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.
- NOYAU, C. (2005). Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. Dans F. Grossmann, M.-A. Paveau, et G. Petit (dir.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (p. 65-84). Grenoble : ELLUG.
- ROUBAUD, M.-N. et MOUSSU, M.-J. (2012). Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. *Pratiques*, 155-156, 109-126.
- ROUBAUD, M.-N. et MOUSSU, M.-J. (2013). Favoriser l'acquisition lexicale chez de jeunes enfants : « le dire par le faire ». Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 85-101). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- SARDIER, A. (2016). Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle. *Repères*, 54, 207-232.
- SARDIER, A. et GROSSMANN, F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical? *Recherches*, 53, 9-34.
- STOSIC, D. (2019). Manner as a cluster concept: What does lexical coding of manner tell us about manner? Dans M. Aurnague et D. Stosic (dir.), *The semantics of dynamic space in French: Descriptive, experimental and formal studies on motion expression* (p. 141-177). Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins.
- TALMY, L. (1985). Lexicalization patterns : semantic structure in lexical forms. Dans T. Shopen (dir.), *Language typology and syntactic description: Grammatical categories and the lexicon* (vol. 3, p. 57-143). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- VIBERG, Å. (2002). Basic verbs in second language acquisition. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(2), 51-70.