

LE MOT, UNITÉ DIDACTIQUE : UNE ENTRÉE DANS LA LANGUE PAR LE MOT

Francine MAZIÈRE
URA 381, Celex, Université Paris XIII

Résumé : Cet article propose une réflexion et des éléments de pratique. Il défend deux positions lexicologiques : d'une part, l'utilité de la définition pour cerner la signification, et donc l'utilité des dictionnaires, mais leur limite didactique, et d'autre part, l'utilité de faire définir des mots très simples pour donner conscience à la fois du système de la langue et des effets discursifs, et donc la nécessité, parallèlement aux dictionnaires et aux grammaires, de développer une nouvelle génération d'ouvrages didactiques qui prennent en compte les propriétés linguistiques et discursives du mot.

Dans le rapport entre grammaire et lexique, beaucoup de choses se modifient à l'heure actuelle. La spécificité du lexique, trop vite effacée par l'accent mis sur la construction syntaxique dans les années 70, est toujours pensée en termes d'« atomes » dans certaines descriptions grammaticales, en termes de données dans le dictionnaire. Elle est cependant reprise en système grâce à un exceptionnel renouveau des études morphologiques qui déplacent le rapport forme/sens, traditionnellement logé dans la syntaxe. À l'opposé, la pragmatique fractionne la signification en singuliers non répétables, allant jusqu'à dénier la possibilité d'un sens hors emploi pour les mots. Des lieux de débat existent donc (1).

Si on admet de façon générale que le mot peut s'individualiser par sa forme phonologique, par ses propriétés grammaticales (sa morphologie et sa catégorie, ses propriétés syntaxiques), on continue à débattre essentiellement de la description à donner à la signification lexicale. Bien que le dictionnaire soit là comme une sorte de preuve matérielle, sensible, que le mot est un individu singulier puisqu'il a pour lui tout seul une définition et qu'il oblige à confectionner des instruments lourds, encombrants et fort peu formalisés qu'il organise par la simple liste, le dictionnaire n'est pas une preuve pour le grammairien et n'a sa place que marginalement dans une histoire des outils linguistiques (2) et même des outils pédagogiques. Ceci est peut-être le signe qu'il manquerait à la didactique une gamme d'ouvrages travaillant l'individu lexical dans la langue par delà le dictionnaire, et en dehors du calcul syntaxique (3).

Ici je m'efforcerai à une interrogation et à une formulation classiques des questions, au sens de pertinentes pour la classe. Les enfants ont une notion intuitive du mot : ils butent sur des mots, demandent le sens d'un mot, créent des mots. Or, entre lecture, plus ou moins expliquée, et manipulation, plus ou moins systématique, du dictionnaire, y a-t-il place pour des pratiques linguistiques d'un

type nouveau, nourries des recherches historiques et théoriques sur les grammaires et les dictionnaires, mais aussi nourries des entreprises d'analyse des discours que l'on peut rencontrer dans l'ensemble des sciences humaines, histoire et sociologie en particulier ?

Pour répondre à la question – bien entendu ma réponse est positive – je voudrais évoquer quelques problèmes que les outils classiques et en particulier les dictionnaires, trop parfaits, trop homogènes dans leurs choix théoriques et pratiques, ne peuvent traiter, même si toute la lexicographie actuelle ne cesse d'innover dans le cadre rigide légué par trois siècles de tradition.

Et par là proposer de se servir du mot comme unité didactique, clé pour une entrée dans la réflexivité sur la langue, et ce en vertu de propriétés discursives du mot.

1. LE MOT, UNITÉ DISCUSSIVE

Le mot a acquis un terrible privilège : depuis quelques siècles déjà (mais ce n'était pas le cas pour le latin qui liait les mots), il est cerné par le blanc. Cela n'en fait pas pour autant une unité simple. Et de cela, la tradition témoigne.

- Depuis les premiers dictionnaires (*Premier Dictionnaire de l'Académie*, 1694) jusqu'au *Dictionnaire du Français Contemporain* (DFC) de J. Dubois, on voit les efforts des lexicographes pour conjuguer le traitement alphabétique strict et le regroupement morphologique (*faire, défaire, refaire, parfaire ; pleuvoir, pluie, pluvieux...*). Ces efforts sont peu satisfaisants puisque l'option morphologique de *Académie 1* a été abandonnée dès *Académie 2* (soit dix ans plus tard) et que le *DFC* n'a pas fait carrière, *Lexis* et le *Petit Robert* modérant la systématisme du linguiste (4).

- Depuis les glossaires spécialisés du *xvi^e* siècle (un siècle avant les premiers dictionnaires monolingues) l'unité-entrée est un problème : *porter le chapeau* et *porter* sont-ils de même niveau ?- problème de la locution - *dire des mots doux/des galanteries* doit-il voisiner avec *conter fleurette* ?- problème de la synonymie discursive que systématisera Girard un siècle plus tard dans son dictionnaire des synonymes (1718).

Autrement dit, alors que nul ne conteste le mot délimité par ses blancs, nul ne peut ignorer, au plan formel, que cette unité ne soit souvent ou trop grande (*fleur-ette*) ou trop petite (*conter fleurette*) pour servir de lieu à l'étude de la signification lexicale. Par ailleurs, au delà de l'unité individualisée, dans le système langue, se pose un problème de dissémination du sens. On sait comment chacun, par la mise en système d'une synonymie partielle, tente de respecter à la fois l'unicité du mot hors emploi et ses potentialités discursives. Le dictionnaire normalise le phénomène par l'organisation des articles en définitions successives suivies de renvois à d'autres unités sur sens partiels, et/ou par des renvois en fin d'article à quelques mots de la même famille. Mais ces procédés *ad hoc* ne peuvent pas expliciter les systèmes de morphologie lexicale, pas plus que les sites de substitutivité et d'exclusion pour la synonymie. Ainsi, paradoxalement, deux systèmes au moins de condensation du sens et de jeu des valeurs dans la

langue (l'un morphologique, la composition, l'autre lexical, la synonymie) ne peut être pris en compte que très partiellement par le dictionnaire, outil linguistique à juste titre le plus populaire.

Comme ces systèmes de description lexicale ne relèvent de la grammaire qu'au niveau très général, et que cependant ils tombent sous le contrôle de la compétence épilinguistique des sujets parlants, comme en témoignent les innombrables jeux de mots qui reposent sur eux, il reste à les aborder avec les élèves à partir d'exemples simples valant initiation, et en rupture avec les pratiques les plus répandues de la consultation de dictionnaire.

En effet, pour un élève, aller chercher une définition dans un dictionnaire implique la plupart du temps de n'aller chercher que les mots rares, ou dont un des sens est plus rare, ou dont un emploi est instable dans la communauté linguistique et donc sujet à controverse (ainsi par exemple : *controverse / contreverse*, réfection par décomposition dite « populaire », c'est-à-dire remotivant la signification par image : *contre-verser*). D'où l'efficacité limitée, souvent, des dictionnaires pour les petits. Ils ne contiennent pas le mot ou le sens recherché. Ces ouvrages ne peuvent être « de consultation ».

Là est le paradoxe pédagogique. On parle d'« apprendre » la grammaire, alors que tout locuteur « natif » possède la langue dans ses formes répétables et que l'activité sur la langue est d'explicitation et de manipulation plutôt que d'acquisition (5). Et on « consulte » le dictionnaire pour « connaître », « savoir », plus souvent « vérifier ». Quoi ? des mots ? (c'est l'expression courante), du sens, des emplois, des synonymes, du système ? Est-ce un simple contrôle ou une extension des connaissances ?

La consultation n'est efficace que pour des apprentissages limités et masquerait plutôt les problèmes de signification en faisant comme s'ils étaient résolus (6). Le pédagogue est donc peut-être acculé à un retournement qui consisterait, à partir de l'élève et non du dictionnaire, à exploiter la compétence épilinguistique des parlants-apprenants et, pour cela, à inverser l'activité pédagogique, c'est-à-dire de faire rédiger des définitions de mots connus, familiers, pour préparer la lecture de toute définition, pour faire jaillir problèmes, solutions, découvertes en langue, apprentissages culturels.

Je propose concrètement d'illustrer ce propos par la relation commentée de pratiques en classe.

2. UN EXERCICE DE DÉFINITION

Je travaille avec des étudiants. Malgré une longue utilisation du/des dictionnaires, ils sont souvent d'une totale ignorance de son fonctionnement général. Analyser leurs productions de début d'année sur des mots fort simples (je choisis *bête* pour le plaisir des lecteurs) peut être édifiant pour des enseignants de tout niveau (7).

Voici les productions :

Étudiant A : 1) *animal ou insecte*
2) *adj. Par analogie à la bête, qui n'est pas doué d'intelligence (syn. idiot)*

Étudiant B : 1) *animal*
2) *insecte*
3) *personne qui ne sait rien (sens péjoratif)*
bétail : groupe de bêtes
bêtement : adverbe
bestial : relatif aux bêtes

Étudiant C : 1) *caractéristique générale pour désigner un animal domestique ou non*
c'est une bête - sauvage
- féroce
- intelligente

sale bête

<i>bestial</i>	<i>comme une bête (caractéristique de la sauvagerie animale)</i>
<i>bestialement</i>	
<i>bestiaux</i>	

2) *caractère d'une personne qui est peu intelligente, idiot*
être bête comme ses pieds (sens très péjoratif)
il est très bête
bêtement : d'une façon bête

Étudiant D : 1) *n. fam. animal :*
bestiole
2) *adj. : qui n'est pas intelligent*
bêta - bêtise

3. EXPLOITATION SOUS FORME DE SUGGESTIONS

Ce petit exercice pédagogique n'est pas destiné à aboutir à un article de dictionnaire mais à nourrir une séquence d'apprentissage reposant sur la prise de conscience de la compétence linguistique (et pas seulement lexicale) des élèves. Cet échantillon, pris au hasard dans un paquet de devoirs, suffit pour lister une foule de problèmes qui nous paraissent relever de l'apprentissage d'une langue.

Complexité des taxinomies naturelles opposées aux taxinomies scientifiques

- C se sert d'un incluant qui peut paraître étonnant (*caractéristique générale*), sans doute à cause du parallèle morphologique que permet ce vocable avec *caractère*, choisi pour le second sens ? Façon assez « linguistique » de dire le sentiment d'unité sur le mot malgré une présentation fractionnée du sens.

- A et B parallélisent *animal* et *insecte*. Interrogés, ils diraient bien sûr que *l'insecte est un animal*. Cependant, il y a manifestement gêne linguistique à adopter un classement purement conforme aux usages de la séparation des genres (règne animal, végétal) pour un mot marqué par rapport à *animal*, pouvant fonctionner comme nom de qualité (ici pour l'insulte) – on peut traiter quelqu'un de *gros(se)bête* mais pas de *gros animal*.

Valeur d'un mot dans son champ discursif

Elle tient aussi aux collocations qui disent les emplois obligatoires. *Insecte* est lié à la collocation *petite bête*. Si *bête* n'est pas réservé aux *petites bêtes*, il est souvent employé ainsi en français – *chercher la petite bête, une bête à bon dieu* (coccinelle) –. Ces collocations sont interprétables en termes de stéréotypes. Une *bête à bon dieu* est ainsi considérée comme fragment d'un discours en usage dans une collectivité culturellement marquée, alors que la dérivation, qui ne privilégie pas la taille (*bestiole/bestiaux*), relève d'un autre système.

Marques des niveaux de langue

L'emploi en langage familier, qui est manifestement vrai pour certains emplois de *bête* en ce qui concerne l'humain, est faux au niveau général où D le pose, comme le montre le choix de certains emplois par C, *bête sauvage/féroce, bestial*. On pourrait ajouter *rentrer les bêtes, bêtes à cornes, etc.*

Ces marques, indices d'usages, sont donc difficiles à manier par des adultes. Elles sont d'une extrême difficulté pour les étrangers, et aussi pour beaucoup d'enfants, comme l'ont montré quelques travaux déjà anciens de pédagogie (8).

Emplois figés de collocations

Les erreurs peuvent aussi s'expliquer par les emplois figés des collocations non rapportés à la distribution discursive :

petite bête : désigne un insecte ou qualifie une personne très jeune, un enfant ;

grosse bête : qualifie seulement une personne, en terme de reproche affectueux. L'emploi pour désigner un animal est rarement de pure dénotation.

Polysémie ou homonymes ?

Le dégroupement des sens créant deux unités lexicales semble donc s'imposer et la dérivation rhétorique du sens (*par analogie, métaphore, métonymie...*) ne semble pas évidente pour rendre compte des emplois. A, en 2, donne une définition *par analogie à la bête* qu'invalide la collocation tout à fait courante que rapporte C : *une bête intelligente*. Ici, on peut donc hésiter entre un traitement par polysémie et un traitement en deux homonymes, dans la tradition du DFC.

Catégories grammaticales et sémantisme

Les catégories grammaticales peuvent induire le sémantisme. B se contente de *adverbe* après *bêtement*. C'est un réflexe définitoire qui n'est pas aberrant en termes de langue, les adverbes en *-ment* entrant dans la catégorie des prédictibles de sens. Mais dans un dictionnaire il faudrait alors, ou ne rien en dire, ou redonner le sens comme le fait C. La liaison sens/forme catégorielle fait partie des discussions les plus vives de la tradition linguistique. Elle est ici illustrée avec simplicité.

Régularités morphodiscursives

La configuration morpho-sémantique n'a pas que des régularités de surface. La définition que donne B de l'adjectif *bestial* (relatif aux bêtes) ne convient pas, même si elle est parfaitement conforme au modèle de la définition morpho-sémantique. C, selon les habitudes de dégroupement introduites en France par le DFC, souligne la nécessité de séparer deux sens en traitant les deux adverbes *bestialement* et *bêtement* sous chacune des deux entrées différentes, accentuant un traitement par homonymie.

La encore, la phraséologie joue un grand rôle. Le choix de la locution *bête comme ses pieds* (il en serait de même avec *bête comme chou*) accentue la séparation de 2 et 1, contrairement à ce qu'avait fait A par référence à la tradition rhétorique. Pour C, *bête 2* ne dérive plus de *bête 1* sémantiquement, même si C fait l'impasse sur la catégorie grammaticale nom/adjectif.

Catégories et construction

De façon générale, les étudiants s'inquiètent peu de considérations catégorielles et *a fortiori* de faits de construction. En particulier, rien n'est dit, dans l'emploi adjectif (A et D trient cependant le sens par la catégorie), sur la préférence pour la position attribut, ou, en cas de position épithète, sur la nécessité de la postposition de l'adjectif *bête*.

Individualité lexicale

Seul A donne un synonyme : *idiot* pour l'injure (sens 2). C s'en sert pour définir.

Les deux procédés sont discutables et leur approximation relève partiellement de la confusion sur les catégories grammaticales, effacées par le tout sémantique. Une courte étude comparative de *bête/imbécile/stupide/idiot*, souvent donnés comme quasi synonymes, montre les différences de fonctionnement.

Comme le montre le tableau ci-après, *imbécile* est un nom et *stupide* un adjectif (il n'en était pas ainsi en français classique), *idiot* peut être l'un et l'autre, ainsi que *bête*, mais le second est plutôt un adjectif. Ce qui permet *Idiot bête !* mais pas **bête idiot !*

<i>Idiot !</i>	<i>Imbécile !</i>	*	*
<i>Faire l'idiot</i>	<i>Faire l'imbécile</i>	<i>Faire le/la bête</i>	*
<i>Tu es un idiot</i>	<i>Tu es un imbécile</i>	*	*
<i>Cet idiot de Machin</i>	<i>Cet imbécile de Machin</i>	*	*
<i>Tu es idiot</i>	*	<i>Tu es bête</i>	<i>Tu es stupide</i>
<i>C'est idiot</i>	*	<i>C'est bête</i>	<i>C'est stupide</i>
<i>Quelle idiotie</i>	<i>Quelle imbécillité</i>	<i>Quelle bêtise</i>	<i>Quelle stupidité</i>

Importance de la collocation

Personne ne donne d'exemples : *une bête intelligente, sale bête* et *bête comme ses pieds* sont, les premières, des collocations, l'autre une locution figée. *Sale bête* aurait pu servir à C également en 2, appliqué à une personne, et aurait alors brouillé la partition 1/2 en rétablissant une relation sémantique (cf. A).

La problématique de la collocation, qui participe de celle de l'exemple puisqu'elle relève à la fois de la langue et du discours, mais aussi de la définition et de l'usage normé, est sans doute centrale dans l'apprentissage. On verra plus bas quel est son poids pour l'intuition sémantique. Tout le travail sur *boule* en CE indiqué en note a pu montrer qu'il y a là un véritable terrain d'apprentissage, la méconnaissance de la collocation étant plus grave pour la rédaction que la méprise sur une locution.

Ainsi, beaucoup de jeunes élèves ne connaissent pas *avoir la boule à zéro*. Ceci est contingent et ne gêne que la lecture de certains textes. Le préjudice est d'ordre culturel et témoigne du caractère instable de certaines expressions. Mais confondre *lancer la boule* et *jeter la boule* est du même ordre qu'ignorer un sens de *boule*. Du CE aux prestations des centraliens, c'est ce mauvais positionnement co-locatif des mots qui est en général stigmatisé comme faute de français (exemple : *La France connaît des hostilités avec l'Angleterre, une importance considérable est portée au paysage* (étudiants), *il faut que j'aille lui faire du moral* (un élève).

On peut élargir encore le propos à l'heure où les élèves non francophones d'origine sont nombreux dans les classes. Qu'on songe à ces petites-grandes difficultés des sélections d'environnement lexical en chaque point d'un usage du mot, difficultés qu'on peut illustrer par l'exemple de l'hispanophone confondant *réchauffer* et *tenir chaud*. (« *J'ai un manteau qui me réchauffe bien* »). Bien entendu, il risque fort, s'il a un doute, de ne pas trouver l'un et l'autre dans la même entrée du dictionnaire de langue appelé en consultation.

4. PROLONGEMENTS

On voit qu'un court exemple comme celui-ci permet d'aborder des phénomènes de langues multiples : histoire / polysémie / synonymie / dérivation / collocations / figement / catégories grammaticales / taxinomie / stéréotype / marques stylistiques / rôle de l'exemple comme mise en usage libre / figé...

Cependant, ces points sont loin d'épuiser ce qu'une pure étude linguistique, qu'elle pose le mot dans son histoire ou en donne la description dérivationnelle ou la signification, pourrait proposer. Rien, dans le travail des étudiants, ne permet d'aborder un reste conséquent dans les emplois de *bête*, par exemple *c'est une bête de travail*, *bête de somme*, *être la bête noire de quelqu'un* ou *quelle bête*, admiratif. Sans parler de l'interprétation de *qui fait l'ange fait la bête* ou du non moins pascalien *Abêtissez-vous*. L'usage langagier est une longue histoire de langue et de mœurs. Le lien entre les deux sens du mot peut venir du fait que *animal*, depuis bien longtemps, ne désigne pas seulement les bêtes, mais tout ce qui est vivant, hors les plantes, homme compris. On opposait à l'âge classique l'homme « animal raisonnable », c'est-à-dire pouvant penser, et la bête, « animal privé de raison », donc sans pensée (9). Et la bête par excellence était le diable, d'où entre autres *Prendre (ou reprendre) du poil de la bête*. Que ce soit au niveau du plaisir de l'histoire (Le succès du *Robert Historique* en témoigne) ou de l'apprentissage des niveaux linguistiques intermédiaires que sont les locutions et collocations, cette démarche re-positionne le rôle de mémoire et de norme langagière porté par le mot (10).

Ceci rappelle que les significations discursives ne se font pas n'importe comment et que l'individu lexical ne semble donc pas un mauvais point de départ pour explorer le langage. Les productions de définitions semi-spontanées, semi-informées des apprenants (ils ont tous manié des dictionnaires) donnent des questions, pas toutes, certes, mais bien assez pour permettre des entrées stimulantes dans la langue et dans les discours.

Il suffit de quelques évocations supplémentaires pour dire l'incomplétude de nos dix points, volontairement présentés en rédaction liée et non ordonnée, et pour montrer que chaque mot ainsi travaillé peut conduire à traiter de nouveaux faits langagiers.

- Dans un travail de définition du mot *Wagon*, seule une étudiante étrangère n'avait pas inclus dans sa définition « pour transporter des voyageurs et des marchandises ». Sa définition était, en termes de définition de chose, donc de visée encyclopédique, aussi juste qu'une autre (« sert à transporter des personnes et divers produits »), mais on n'y reconnaissait pas l'écho de nos deux vieilles collocations : *train/wagon de voyageurs*, *train/wagon de marchandises*, et les autres étudiants déclassaient d'instinct sa prestation. Depuis le xvii^e siècle et son *Dictionnaire de l'Académie*, même si on a tendance à le nier ou à l'ignorer par refus global du purisme, on connaît le poids normatif des collocations pour réguler le dire. C'est le même phénomène qui empêche d'énoncer « un wagon est un véhicule » (11). Ce terme en effet est spécialisé non par sa signification mais par sa collocation avec à deux roues, à moteur. Ainsi, *Garer son véhicule*, est un énoncé sans problème.

- Prenons un verbe. Selon qu'on définit *Dormir* « Être plongé dans le sommeil » ou « Activité régulière de l'homme et des animaux pendant laquelle... », on ne joue pas seulement sur la forme autorisée de la définition (un verbe est ici défini par un nom. Ceci n'est possible qu'avec quelques noms comme *activité* ou *action*) mais sur un sémantisme engagé : *Dormir* n'est pas communément défini comme « activité ». Ce choix peut marquer un aspect positif important pour la personne dont les rapports avec le sommeil et les rêves sont assez souvent difficiles. Il peut introduire une définition qui réfère idéologiquement au discours marxiste : refaire sa force de travail ! Même si ce cas est extrême, on sait que tout choix de définition, qu'il concerne les entrées apparemment neutres comme *ficelle* ou marquées comme *église*, est toujours habité par la masse des discours antérieurs et des positions non dites, et souvent inconscientes, sur le monde et ses objets (12).

5. LE MOT, UNITÉ DIDACTIQUE

Consulter un dictionnaire ne permet pas cette réflexion discursive directe, pourtant essentielle dans la formation. En effet, elle seule peut inscrire le mot dans le langage, et en même temps le traiter comme phénomène historique et social, lieu de permanence morpho-phonologique mais de lutte autour de ce qui fait sens, voire comme lieu de création du sens, de doute sur le sens (13).

Pourquoi ne pas réinvestir les questions, posées lors de la confrontation de rédactions individuelles, dans la rédaction collective d'une « fiche d'identité » sur le mot, démarquée de l'article de dictionnaire ? Genre hybride, romanesque presque autant que linguistique, mais qui relativise les rédactions définitoires en les diversifiant et conduit à mobiliser, dans une phase préliminaire d'élaboration orale, les connaissances épilinguistiques et culturelles de l'ensemble de la classe.

Pour introduire à ce genre de travail, producteur de définitions non cano- niques, mêlant méta-discours et discours, il faudrait concevoir un outil linguis- tique radicalement nouveau. Cet instrument prendrait au sérieux l'idée que l'entrée dans la langue peut, pour les enfants, passer par le mot, le mot au sens vulgaire du terme, unité empirique non hiérarchisée par rapport à d'autres unités de langue, le mot comme unité de langage et d'énoncé (14).

Parce que son statut d'unité n'est pas stable (bien souvent le mot est une unité construite, bien souvent ses frontières sont indécises, bien souvent les limites de sens sont imprécises), et que l'histoire laisse en lui des traces fortes, que ne connaît pas la syntaxe, le mot, rejeté comme unité par le linguiste, me semble pouvoir être une unité privilégiée pour le pédagogue. C'est en effet le statut hétérogène du mot qu'il nous paraît utile d'exploiter comme ouverture d'une réflexion sur la langue. Il oblige à tenir compte à la fois d'un sentiment linguis- tique spontané et de toutes les contraintes comme de toutes les libertés linguis- tiques qu'autorise le fait qu'une langue s'organise en une grammaire et en discours. En particulier de mettre en œuvre que

- les mots ne se forment ni ne se déforment n'importe comment ;
- des regroupements de mots sont possibles et d'autres nécessaires ;
- les collocations existent et le langage ordinaire ne se construit pas avec des mots mais avec des collocations. *Fermer/ouvrir la porte. Il a pris la porte. Claquer la porte. Savoir parler, c'est connaître ces rapports, être apte à jouer avec les affinités électives du mot.*

Nous ne sommes plus dans la grammaire d'une part, le dictionnaire de l'autre, mais dans les questions de l'unité langagière et de groupes d'unités pris dans des rapports partiels de nature différente.

Il reste à développer des outils pédagogiques d'aide à cette activité à la fois linguistique, communicationnelle, et méta-linguistique, qui entre en résonance (en interaction ou en conflit) avec l'activité langagière propre à l'enfant.

NOTES

- (1) Je renvoie en particulier aux *Cahiers de Lexicologie* n° 61, 1992-2 pour la présenta- tion par J.-M. Marandin de trois textes de J.-J. Franckel, J.-M. Marandin et J.-C. Milner qui reprennent les débats d'une table ronde organisée sous l'égide du CELEX et consacrée à l'« individuation lexicale ». Le CELEX a organisé en janvier 1994 deux journées d'étude qui ont pour titre « Mot et grammaire(s) ». La publication des Actes est prévue.
- (2) *L'Histoire des idées linguistiques*, dirigée par S. Auroux, en cours de parution chez Mardaga, rompt heureusement avec cette tradition. C'est à cet ouvrage que j'emprunte la notion d'« outil linguistique », *outil* désignant la puissance instrumentale de certains ouvrages dans la « grammatisation » d'une langue.
- (3) Peu d'éditeurs scolaires favorisent ces formes de manuels. J. Picoche vient d'en signer un nouveau.
- (4) L'option de Josette Rey-Debove a été la création d'un outil à part : le *Robert Méthodique*.

- (5) Je parle ici de l'opposition classique entre mise en place de structures et acquisition de vocabulaire et me tiens donc en dehors d'un tout autre problème, celui des élèves pour qui tout ou partie du français est langue étrangère.
- (6) Pour quelques problèmes de lecture des définitions : Une analyse de la définition : formes, historicité et idéologie, *Le Français dans le Monde*. Numéro Spécial « Lexique », août- septembre 1989.
- (7) Didier Delâtre a proposé à des élèves de CE2 la lecture critique d'une proposition de définition et un exercice de rédaction de définitions portant sur le mot *boule* mais les résultats ne sont pas analysés.
- (8) Rappel d'un exemple déjà utilisé:
 - *Maîtresse, i m'a donné une baffe.*
 - *On ne parle pas comme ça, voyons.*
 - *Maîtresse, i m'a donné une baffe, s'il te plait.*
- (9) Le *Petit Robert*, Hachette, Larousse, donnent pour premier sens de *homme* une définition générale résumable en « être le plus évolué de l'espèce animale ».
- (10) J'emploie un peu par provocation ce terme de norme, trop lourdement chargé. Un article récent de Sylvain Auroux élargit considérablement la réflexion sur la norme : La linguistique est une science normative, *Le langage comme défi*. Les Cahiers de Paris VIII, 1991. La SHESL (Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du langage) a organisé un colloque sur le thème fin janvier 94, et envisage la publication des actes.
- (11) À moins que cet hyperonyme ne soit déterminé. Le *Petit Robert* dit « *véhicule sur rail* ».
- (12) Les définitions finalisées dans le *Furetière*. Où il est montré que l'hétérogénéité syntaxique des définitions a du sens, En collaboration avec A. Collinot., dans *La définition*, Paris, Larousse. Ed. J. Chaurand, F. Mazière.
- (13) La discipline *Analyse de discours* a reposé longtemps sur le statut du mot. Tout récemment, des études aussi novatrices que celles de Jacqueline Authier sur les gloses méta-énonciatives redonnent une actualité aux positions bakhtiniennes sur le dialogisme du mot.
- (14) Réflexion initiée il y a quelques années par André Collinot et Francine Mazière dans un cadre éditorial qui n'a pas encore abouti mais où travaillent également Françoise Martin-Berthet et Liliane Gilbert.