

AUTONYMIE ET MONSTRATION DU SIGNE DANS LES DICTIONNAIRES POUR ENFANTS

par **Micaela Rossi**

e-mail : micaela.r@libero.it

Résumé : L'article se propose d'analyser les divers procédés de *monstration du signe* dans la pratique définitionnelle des dictionnaires pour enfants : l'emploi systématique de l'*autonymie*, sous diverses formes (*définition phrastique* et *exemple glosé*) est opposé à l'*illustration*, en tant que démarche définitionnelle iconique.

Mots-clés : dictionnaires, autonymie, enfants, définition, icône.

Abstract : The article attempts to explain the different techniques representing lexical meaning in children's dictionaries : *autonymy* and its various forms (*definition phrastique* and *exemple glosé*) are opposed to *pictures*, considered as an iconic way of defining words.

Keywords : dictionaries, autonymy, children, definition, icon.

1. Le problème majeur : la définition

Dans les dictionnaires destinés aux enfants, beaucoup plus que dans les dictionnaires « adultes », l'analyse métalexographique révèle un travail intense sur la pratique définitoire, qui se manifeste dans la recherche et l'élaboration des genres de définition les plus divers et les plus variés. La rédaction d'ouvrages lexicographiques pour un public très jeune, dont les compétences lexicales et métalinguistiques sont encore rudimentaires, représente l'un des domaines d'expérimentation les plus vifs pour ce qui concerne les modèles de définition lexicographique. Une analyse des dictionnaires les plus employés à l'école révèle la présence de modèles définitoires multiples, différant parfois totalement pour leur forme et leur contenu, ainsi que pour les présupposés théoriques qui ont suscité leur élaboration¹ : on passe de la définition *logique* ou *morpho-sémantique* traditionnelle à la définition *phrastique*, jusqu'à l'*exemple glosé*, toutes ces pratiques coexistant – plus ou moins harmonieusement... – à l'intérieur d'un même ouvrage, dans le but de fournir aux *mini-consultants* une image du sens lexical souple et variée, qui s'adapte à leur vision du monde et de la langue.

En dépit de la grande hétérogénéité des pratiques définitionnelles adoptées par ces dictionnaires, une constante se manifeste avec une évidence particulière : dans l'effort de rendre les définitions lexicographiques plus claires et plus aisément compréhensibles pour les enfants, les auteurs des dictionnaires scolaires se laissent volontiers séduire par le pouvoir d'immédiateté de la *monstration*, qui se traduit dans des pratiques lexicographiques différant

¹LEHMANN 1993 : 64.

parfois totalement aussi bien par leurs présupposés théoriques que par leurs réalisations concrètes. Les procédés de monstration du signe linguistique, dans un dictionnaire pour enfants, peuvent se manifester essentiellement sous deux formes principales : une forme *intra-linguistique*, où la monstration du signe s'identifie à l'autonymie (qui se réalise ensuite à son tour sous deux formes antagonistes : la *définition phrastique* et l'*exemple glosé*), et une forme *extra-linguistique*, où la monstration se réalise par le biais de ce que J. Rey-Debove appelle un « *interprétant intersémiotique du signe* »², c'est-à-dire une *illustration*. L'analyse des différentes réalisations de ce phénomène fera l'objet de notre recherche, pour laquelle nous avons choisi un corpus de 8 dictionnaires scolaires parmi les plus fréquemment utilisés actuellement³, limitant ensuite notre recherche à *trois tranches alphabétiques* bien définies : *ab-* ; *me-* ; *ti-* ; les résultats de notre enquête nous semblent toutefois représentatifs des tendances essentielles de la pratique de monstration du signe à fins définitionnelles dans les dictionnaires scolaires des dix dernières années.

2.1. Monstration intra-linguistique

2.1.1. La définition phrastique

Dans le but de pallier les difficultés créées par les définitions lexicographiques traditionnelles, jugées comme trop obscures et formalisées pour des enfants, le dictionnaire *Petit Robert des enfants* adopte, en 1990, une pratique tout à fait révolutionnaire, baptisée par son créateur, Josette Rey-Debove, « *définition phrastique* ». La caractéristique essentielle de ce nouveau genre de définition, élaboré pour adapter le texte lexicographique aux exigences d'un public d'enfants, est le fait qu'elle s'identifie à une phrase complète, dont la syntaxe suit le modèle du langage naturel : l'article de dictionnaire change complètement au niveau de la lisibilité, comme il ressort de l'exemple ci-dessous :

casanier : qui aime rester au logis (Petit Robert)
une personne **casanière**, c'est une personne qui aime rester à la maison » (PRE)

La définition phrastique explicite pour l'enfant toutes les relations de sens qui restent d'habitude implicites dans un dictionnaire rédigé pour un public « adulte » : elle exploite les potentialités métalinguistiques du langage naturel, reproduisant la syntaxe propre aux énoncés explicatifs ordinaires. Ce modèle définitionnel permet donc une description du sens lexical plus compréhensible, plus souple, plus adaptée aux pratiques définitoires spontanées ; en même temps, elle présente un atout formidable aux yeux d'un sémanticien : elle permet de véhiculer en même temps des informations sur le *signe* et sur le *référént*, grâce au système de la *connotation autonymique*. On appelle *connotation autonymique*⁴ un système sémiotique tout à fait particulier, qui permet de faire en même temps *usage* et *mention* du signe

² REY-DEBOVE 1971.

³ A ce propos, voir *Bibliographie*.

⁴ REY-DEBOVE, 1999 : 251-291.

défini : « *la connotation autonymique cumule deux sémiotiques : on emploie un signe et on le cite tout à la fois* »⁵.

Le modèle de la définition phrastique représente une nouveauté dans le domaine de la définition lexicographique destinée aux enfants ; elle permet de rapprocher la pratique lexicographique de la définition spontanée ordinaire, elle montre à l'enfant une *image* du signe, grâce au pouvoir de monstration de la figure autonymique, mais elle l'informe aussi sur le monde, tout en conservant une structure sémiotique qui appartient encore au code de la définition : son but est toujours la description du *signe*, une description qui se veut universelle.

2.1.2. L'exemple glosé

Ce modèle définitionnel, privilégié dans les dictionnaires scolaires des années 70-80, représente une grande innovation dans le domaine de la description lexicographique du sens lexical, en ce qu'elle rompt définitivement avec la définition traditionnelle, considérée comme trop obscure et trop abstraite, pour donner à l'usager une image du mot *en contexte*.

L'exemple glosé présente avant tout une *phrase exemple*, qui montre le défini en situation – en discours – suivie par une *glose explicative*, dont le contenu vise à intégrer l'image globale du signe donnée par l'exemple. Encore une fois, comme dans le cas de la définition phrastique, la monstration du signe linguistique – qui garantit l'immédiateté de la compréhension – s'identifie entièrement à la figure *autonymique*, l'exemple étant par essence une séquence entièrement autonymique.

Cette pratique définitionnelle a joui pendant les dernières années d'un grand succès en lexicographie, notamment dans le domaine de la lexicographie scolaire. Le recours à des situations typiques, propres à l'univers conceptuel des mini-consultants, peut s'avérer précieux pour ce qui concerne des notions abstraites et des concepts relationnels complexes, comme dans le cas du verbe *mériter*, qui fait pourtant partie du vocabulaire fondamental des enfants, comme il ressort de la lecture des définitions ci-dessous :

Corentin n' a fait aucune faute à sa dictée, il mérite des compliments, il doit recevoir des compliments, c' est normal qu' on lui fasse des compliment**RB**
avoir droit à quelque chose grâce à ses efforts (HJ)
avoir droit, par sa conduite, à une récompense, ou à une punition (SMJ)

En dépit de son caractère apparemment simple et immédiat, l'exemple glosé présente cependant une limite fondamentale, qui en quelque sorte en infirme l'efficacité en tant que modèle de définition du sens lexical, une limite ainsi synthétisée par Lehmann : « *l'explication proposée à la suite de l'exemple [...] reste particulière. [...] le décodage approximatif du sens du mot est assuré mais non l'équivalence rigoureuse du mot, condition nécessaire au réemploi du mot* »⁶ : l'exemple ne peut donc que constituer une

⁵ *Ibid.*, p.253.

⁶ LEHMANN, 1993 : 73.

information d'appoint à la définition, abstraite et généralisante, qui reste la seule à permettre à l'enfant un véritable accès au sens des mots ; les tentatives d'élaborer des exemples glosés généraux et universellement valables conduisent souvent à des énoncés incompréhensibles du point de vue pragmatique, et injustifiables du point de vue théorique, tels que :

Méprisable (RJ) : c' est une personne vraiment méprisale, qui mérite d' être méprisée

3. La monstration extra-linguistique (= iconique) : l'illustration dans les dictionnaires pour enfants

Malgré leurs différences, la définition phrastique et l'exemple glosé ne représentent que deux manifestations de la même pratique définitionnelle, qui se fonde essentiellement sur la tentative de montrer à l'enfant une image la plus évidente et la plus claire possible du défini, dans sa dimension de *signe*, d'élément du code linguistique ; selon cette optique, l'emploi de l'*autonymie* se révèle le moyen de monstration intra-linguistique le plus puissant et le plus performant aux fins d'une pratique définitionnelle plus explicite et plus proche des compétences cognitives et lexicales des enfants. Néanmoins, les dictionnaires scolaires actuels exploitent souvent une forme de monstration alternative, antagoniste à l'autonymie, fondée sur la dimension du mot en tant que *renvoi* à une *réalité* qui se situe hors de la langue, le *monde*. Si l'autonymie se présente comme le moyen le plus puissant de monstration du signe en tant qu'élément *interne au code linguistique*, qui n'existe qu'à l'intérieur de la *structure* du lexique, c'est par le biais de l'*illustration* que le dictionnaire peut offrir à l'enfant une image du mot en tant que reflet de la réalité concrète, renvoyant à un référent *extra-linguistique*.

La potentialité de monstration par l'icône explique pourquoi, traditionnellement proscrite des dictionnaires de langue pour adultes – du moins dans la tradition lexicographique française – l'illustration représente en revanche l'une des caractéristiques constitutives de la lexicographie destinée aux enfants. Alors que la définition lexicographique reste encore fortement ancrée dans un modèle différentiel, l'image vient valoriser les composantes *sensorielles*, *perceptives* ; comme il ressort des théories les plus récentes sur l'acquisition et les techniques de description du sens lexical chez les enfants⁷, c'est notamment la composante positive, substantielle, qui prime dans la pratique définitoire spontanée des enfants, pour lesquels la langue ne représente souvent que l'image du monde sensible. Il revient donc à l'illustration, dans la plupart des cas, d'explicitier les liens entre les choses et les mots, de jouer le rôle de médiateur dans le procès d'appropriation du code linguistique et des structures lexicales : dans la lexicographie scolaire, l'image est donc un complément nécessaire de la définition linguistique, qui s'avère souvent bien plus efficace et plus performant pour la compréhension des enfants, notamment en vertu de son

⁷ voir à ce propos : *Bibliographie*.

immédiateté : alors que la définition linguistique requiert un effort considérable de décodage, l'illustration *évoque* instantanément et directement le référent, permettant ainsi une identification de l'entrée plus rapide et plus aisée de la part des mini-consultants.

Mais « *tout ce qui brille n'est pas d'or* » : l'emploi de l'illustration dans les dictionnaires destinés aux enfants représente à notre avis une arme à double tranchant : d'un côté, en vertu de son essence immédiate et directe, elle a le pouvoir d'évoquer le défini, d'en fournir une définition positive et substantielle ; de l'autre son caractère particulier et épisodique empêche un modèle totalement iconique de définition du sens lexical, car l'essence de la définition, c'est justement son universalité.

4. Du monde aux mots : un parcours didactique possible ?

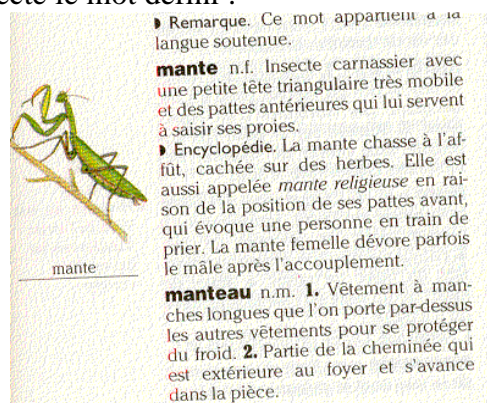
Une description complète et accessible du sens lexical dans un dictionnaire élaboré pour un public scolaire se présente donc comme une conquête difficile : l'hétérogénéité constitutive du lexique fait obstacle à l'élaboration d'un modèle définitionnel univoque, universellement valable. Néanmoins, les modèles définitionnels élaborés dans les dictionnaires de notre corpus révèlent une erreur de fond : la tendance à sous-évaluer les techniques de définition sur base *extra-linguistique*, qui sont perçues comme inférieures et plus immatures par rapport à des modèles plus « adultes », fondés sur un présupposé interne au lexique. Les lexicographes et les didacticiens semblent en quelque sorte *exiger* que les enfants exploitent déjà automatiquement des modalités d'acquisition du sens qui en réalité leur sont étrangères, alors qu'ils refoulent en revanche des modèles d'analyse sémantique que les enfants connaissent et utilisent couramment, avec succès, entre eux : cette démarche ne peut aucunement contribuer à une didactique efficace du lexique à l'école primaire. On ne peut pas prétendre que les enfants arrivent à la « *Cité des Mots... claquant trois fois les talons de leurs souliers de rubis* », comme Dorothy dans *Le Magicien d'Oz...* autrement dit, qu'ils atteignent soudain le terme de leur « voyage » d'apprentissage ; il faut plutôt leur fournir d'efficaces « moyens de transport », c'est-à-dire réaliser un véritable *parcours didactique*, qui guide le mini-usager du dictionnaire d'une description du sens purement sensorielle, où le mot n'est qu'une image du monde, vers une définition linguistique, où le mot représente une partie d'une *structure* où « *tout se tient* ».

4.1. En marche « à la conquête du sens » : les étapes du parcours

4.1.1. L'illustration

La première étape de notre parcours *du monde aux mots* se situe évidemment du côté du *monde* : c'est donc avant tout à travers le biais du renvoi à l'expérience *concrète* que les enfants s'approprient le lexique : dans cette première phase, c'est notamment à travers l'*illustration* que le lexicographe peut fournir une image du mot à définir. L'illustration,

traditionnellement considérée comme une forme de définition épisodique, trop faible du point de vue sémiotique, s'avère être dans notre parcours un atout fondamental du dictionnaire pour enfants, ce qui ne revient pas pour autant à nier ses limites intrinsèques; toutefois, elle représente parfois un moyen d'évocation particulièrement puissant et performant, notamment dans le cas des enfants. Dans le cas des concepts à référent concret, l'illustration peut sans doute devenir un appoint décisif dans le procès de décodage du sens, en ce qu'elle explicite les traits perceptifs et sensoriels du défini, des traits qui peuvent paraître secondaires aux fins d'une description sémantique, et qui, au contraire, se révèlent souvent déterminants pour une reconnaissance complète et correcte du mot en question : dans cet article consacré au mot *mante*, tiré du *Larousse Super Major*, une définition purement linguistique comme celle proposée par les rédacteurs du dictionnaire (« *mante* : insecte carnassier avec une petite tête triangulaire très mobile et des pattes antérieures qui lui servent à saisir ses proies »), bien que linguistiquement correcte et complète, ne pourrait suffire à l'identification immédiate du contenu du terme en question ; le recours à l'illustration permet alors à l'enfant de saisir de façon plus directe le mot défini :



On pourrait bien objecter que le recours à l'illustration n'est valable que dans les cas de termes à référent concret, dont la définition met « forcément » en jeu l'expérience sensorielle ; cependant, à notre avis, un usage avisé de l'illustration peut rendre cette pratique performante même dans le cas de concepts relationnels plus complexes, qui ne se définissent d'habitude que par le renvoi à d'autres unités lexicales ; nous citerons à ce propos l'exemple du substantif abstrait *peur* dans le *Robert Benjamin* : les auteurs optent dans ce cas pour une définition phrastique, (« *la peur, c'est l'émotion très forte que l'on ressent lorsque l'on est en face d'un danger* ») accompagnée d'une illustration qui met en scène une situation de peur typique de l'univers des enfants :

Certes, l'illustration univoque du sens de peur ne peut réaliser que par un



suffisante pour une identification relationnels complexes ne peut se sous semble cependant que, dans ce

cas, l'illustration peut alors devenir un bon *point de départ*, une sorte de *tremplin* qui a le pouvoir d'évoquer, pour l'enfant, tout un réseau de concepts et de situations réelles associés au défini, favorisant ainsi une meilleure compréhension de la définition fournie dans l'article; la redondance entre des systèmes définitionnels différents au niveau sémiotique peut finalement s'avérer une stratégie lexicographique performante, notamment dans le cadre d'un ouvrage destiné à l'école primaire.

4.1.2. Le code définitionnel des enfants

La deuxième étape de notre parcours didactique est le code définitionnel propre aux enfants : c'est à travers des modalités de définition tout à fait spécifiques que nos mini-locuteurs décrivent le sens des mots ; leurs modalités de communication font appel, encore une fois, à leur *expérience* concrète, à leur vie quotidienne, à leurs sensations. Notre analyse révèle, à l'intérieur du code définitionnel enfantin, la présence de tendances constantes dans l'évolution des compétences lexicales et cognitives des *mini-locuteurs*, d'un niveau de description du sens intermédiaire, qui se situe en quelque sorte à mi-chemin entre un modèle sémantique purement perceptif et un modèle purement linguistique. C'est justement à partir des modalités de définition du sens propres à ce niveau, que les lexicographes et les didacticiens peuvent élaborer des activités efficaces ; nous citerons à ce propos quelques exemples qui nous semblent particulièrement significatifs.

Le modèle de définition que l'on pourrait appeler *définition par assimilation* représente, d'après notre analyse, l'un des modèles les plus performants et les plus exploités par les enfants dans le cadre de leurs échanges quotidiens : l'explication d'un terme complexe, ou d'un terme mal connu, passe d'habitude à travers la comparaison du défini avec un autre mot, plus courant, appartenant au langage ordinaire : un *avocat* devient donc « *un fruit ou un légume, ovale un peu comme un œuf, mais c'est plus gros, dedans c'est vert clair* », alors qu'une *gazelle* « *c'est un animal qui ressemble à un cerf ou à une chèvre, avec deux cornes et qui court très vite* », et une *méduse* « *est une espèce de petite pieuvre blanche avec un gros chapeau plein de petits points et des tentacules tout autour* »⁸. Cette démarche définitionnelle pourrait sans doute constituer un atout puissant dans un dictionnaire pour l'école ; malheureusement, l'application de ce modèle reste fortement limitée dans les dictionnaires de notre corpus.

La définition par *assimilation* se révèle l'un des modèles les plus performants notamment dans le cas de concepts à référent concret ; pour ce qui concerne en revanche les concepts relationnels plus complexes, la pratique spontanée des enfants nous offre encore une fois des suggestions précieuses : la définition des verbes et d'autres concepts relationnels, tels que les adjectifs ou les substantifs abstraits, passe d'habitude par un modèle tout à fait performant, que nous pourrions appeler *définition par script*, où le contenu du terme est

⁸ Exemples empruntés au *Gros dico des tout petits*.

actualisé par la mise en scène d'un petit « *scénario* », rassemblant les actions plus ou moins inconsciemment associées au concept en question. Cette séquence d'actions, qui constitue le noyau sémantique du mot, assume finalement une valeur universelle, révélée par le choix d'un sujet indéfini, *on*. La description du sens passe donc par l'évocation d'une *situation* réelle, concrète, qui appartient à la vie quotidienne des mini-locuteurs ; nous citerons à ce propos le traitement du mot *messe*, où la différence entre le contenu des définitions proposées par les dictionnaires et le contenu véhiculé par les définitions spontanées nous semble particulièrement évidente⁹ : alors que les lexicographes préfèrent une approche essentiellement linguistique, fondée sur l'insertion du défini dans une *catégorie* précise (celle des « *cérémonies* »), où il se différencie par ses *traits spécifiques* (« *principale* »/ « *catholique* »), la définition spontanée met en jeu toute une série de situations, d'actions concrètes et habituelles (« *faire des prières* »/ « *chanter des chansons* »...) qui forment pour l'enfant le véritable noyau sémantique évoqué par le terme « *messe* ».

4.1.3. Vers une définition linguistique : une forme adaptée aux compétences de l'enfant

La troisième étape de notre parcours didactique du *monde* au *mot* conduit finalement nos mini-locuteurs à l'acquisition d'une modalité définitoire qui se détache de plus en plus du domaine de l'expérience concrète pour arriver à une dimension sémantique purement linguistique, où l'enfant reconnaît complètement l'autonomie des structures linguistiques : la description du sens lexical, notamment dans le cas des concepts relationnels complexes, repose désormais sur des modalités essentiellement *internes* au lexique. Le sens des mots s'exprime donc par le recours de plus en plus fréquent aux autres unités lexicales (hyperonymes, synonymes, antonymes...) plutôt que par le renvoi à l'expérience concrète ; cette tendance se manifeste avec une évidence particulière si l'on effectue des études longitudinales sur un corpus d'élèves de 8-10 ans¹⁰ : au cours du CM (Cours Moyen), le pourcentage des formes définitionnelles liées au *monde* diminue progressivement, mais constamment ; les définitions par *script* ou par *assimilation* cèdent donc leur place à des définitions par *synonymie* ou à des définitions *logiques*. La tâche du lexicographe qui rédige un dictionnaire destiné à un public scolaire n'en est pas pour autant achevée ; dans ce dernier stade, si le *contenu* de la définition abandonne progressivement les modalités typiques de l'enfance, c'est sur la *forme* de la définition que le lexicographe doit centrer son travail, afin de rendre le passage du monde aux mots le plus spontané et le plus graduel possible ; l'énoncé définitoire doit se rapprocher le plus possible des définitions naturelles, propres au langage

⁹ « messe : la messe, c' est la principale cérémonie religieuse des catholiques » (RB) ; « messe : cérémonie du culte catholique » (HJ) ; « messe : c'est quand les gens viennent à l'église faire des prières, chanter des chansons pour se marier ou pour un baptême et écouter le curé qui dit des choses » (GD) ; « messe : principale cérémonie du culte catholique » (RJ).

¹⁰ voir à ce propos BIORCI *et al.* (2000). D'après cette expérience, le pourcentage de définitions sur base extra-linguistique passe de 74% (début CM) à 65% (fin du CM).

ordinaire, le recours à la métalangue doit être limité autant que possible, la syntaxe doit adopter des structures plus claires et moins elliptiques : le modèle définitoire privilégié pour cette dernière étape de notre voyage est sans conteste la *définition phrastique*, dont la syntaxe reproduit la structure du langage quotidien, des échanges ordinaires des enfants

4.2. Du monde aux mots : un parcours didactique à réaliser

Le parcours didactique que nous venons d'esquisser révèle la possibilité de prendre l'enfant par la main, l'accompagnant progressivement à la conquête du sens, à partir de ses modalités d'explication des mots, étroitement liées à l'expérience concrète, jusqu'à des modèles de définition fondés sur des relations entre les unités lexicales : de l'évocation du référent concret, à travers le procédés d'*assimilation* et d'*exemplification*, jusqu'à une définition purement *linguistique*, la rédaction d'un dictionnaire destiné aux enfants peut offrir à ses petits consultants un éventail formidable de moyens d'expression, une richesse didactique qui ne doit aucunement être négligée : la voie privilégiée pour l'accès au sens passe nécessairement par le code définitionnel que les enfants utilisent déjà avec succès entre eux.

Du monde vers les mots, notre parcours permet enfin d'exploiter au mieux toutes les ressources que le dictionnaire offre afin de transmettre une image complète et exhaustive du sens lexical aux enfants : la description sémantique, lorsqu'elle n'est plus exclusivement confinée dans l'espace traditionnellement assigné à l'énoncé définitionnel, peut s'explicitier à travers les différentes parties de l'article – exemple, illustration, définition – dans un jeu de redondances et de convergences intégrées qui ne peut que rendre le message plus accessible.

Bibliographie

BIORCI G., FERLINO L., TAVELLA M., ROSSI M. (2000) : *Analisi del lessico infantile e tecniche di definizione spontanea: un'esperienza con alunni del secondo ciclo della scuola elementare*, Rapporto Interno n.5, settembre 2000, CNR (area di Genova).

BUZON C. (1983) : « Au sujet de quelques dictionnaires monolingues français à l'école élémentaire: réflexions critiques et éléments de proposition », *Études de linguistique appliquée* 49, pp.147-173.

CRAVATTE A. (1980) : « Comment les enfants expliquent-ils les mots ? », *Langages* n° 59, pp. 87-96.

FRANÇOIS F. (1983) : « Exemples de maniement "complexe" du langage : définir-résumer », in APREF, *J'cause français, non?*, Paris, La découverte, Maspero, pp. 127-147.

FRANÇOIS F. (1985) : « Qu'est-ce qu'un ange? Ou définition et paraphrase chez l'enfant », in C. Fuchs (ed.) *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, Berne, P. Lang, pp. 103-131.

- LEHMANN A. (1991) : « Une nouvelle conception du dictionnaire d'apprentissage: le Petit Robert des enfants », *Cahiers de lexicologie* 59, pp. 109-150.
- LEHMANN A. (1993) : « L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants », *Repères* n.s. 8, pp. 63-78.
- REY-DEBOVE J. (1989) : « Dictionnaires d'apprentissage: que dire aux enfants? » *Le français dans le monde*, n. s. *Lexiques*, pp. 18-23.
- REY-DEBOVE J. (1998) : « Le contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants : translation, monstration, neutralisation », *Le métalangage*, Paris, A. Colin, pp. 357-368.
- REY-DEBOVE J. (1998) : « Le lexique et l'image: les dictionnaires illustrés », *La linguistique du signe*, Paris, A. Colin, pp.268-276.
- Dictionnaire Hachette juniors* (HJ), sous la direction de Fouquet E., Paris, Hachette, 1998.
- Dictionnaire Bordas le junior* (BJ), sous la direction de Girodet J., Paris, Bordas, 1993 (première édition 1985; titre: *Le Tour du mot*).
- Larousse mini débutants* (MND), sous la direction de Kannas C., Paris, Larousse, 1997.
- Larousse maxi débutants* (MXD), sous la direction de Lagane R., nouvelle édition refondue, Paris, Larousse, 1997.
- Larousse super major* (SMJ), sous la direction de Kannas P., nouvelle édition, Paris, Larousse, 1997.
- Le Robert benjamin* (RB), sous la direction de De Bellefonds C. et Laporte L., Paris, Dictionnaires Le Robert, 1997
- Le Robert junior illustré* (RJ), sous la direction de De Bellefonds C., Chantreau S., Laporte L., nouvelle édition, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1997 (première édition 1993).
- Le petit Robert des enfants* (PRE), sous la direction de Rey-Debove J., Paris, Dictionnaires Le Robert, 1990.
- Le gros dico des tout petits*, par Duhamel C.A et Balaz C., Paris, Lattès, 1993.