



**HAL**  
open science

# La glose introduite par “ça veut dire” dans le discours didactique scolaire \*

Corinne Gomila

► **To cite this version:**

Corinne Gomila. La glose introduite par “ça veut dire” dans le discours didactique scolaire \*. Agnès Steuckardt, Aïno Niklas-Salminen. Les marqueurs de glose, Publications de l'Université de Provence, pp.103-112, 2005. halshs-01833569

**HAL Id: halshs-01833569**

**<https://shs.hal.science/halshs-01833569>**

Submitted on 9 Jul 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# La glose introduite par *ça veut dire* dans le discours didactique scolaire \*

Corinne Gomila

Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle, SYLED

Pour nous qui travaillons dans le cadre très particulier du discours didactique-les échanges maître/élèves lors des leçons de lecture en classe de vous préparatoire<sup>1</sup>-l'identification des gloses produites par des enseignants en train d'apprendre à lire à leurs élèves est difficile. La présence de certaines locutions dont beaucoup ont déjà été étudiées par J. Authier-Revuz [1995], et dans sa lignée par C. Julia [2001], constitue un indice efficace pour l'analyste. Ce sont les locutions *c'est-à-dire* et *ça veut dire* qui, dans notre corpus, nous ont paru remplir ce rôle :

- |                |                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M <sup>2</sup> | un nom propre c'est-à-dire un prénom un nom de famille ça commence toujours par une majuscule                                                                                                                         |
| M              | Le lendemain matin + ça veut dire quoi le lendemain matin ? ça veut dire qu'il s'est passé toute une nuit une longue nuit depuis la dernière histoire + le lendemain matin qu'est-ce qui se passe? (CP Code 25.04.02) |

Selon J. Gardes Tamine, une conception stricte de la glose devrait s'appuyer sur trois critères :

- un critère sémantique : la glose est une séquence métalinguistique,
- un critère syntaxique : la glose, intraphrastique, se trouve en situation parenthétique,
- un critère pragmatique : elle a une visée explicative [2003, p. 189].

La séquence introduite par *c'est-à-dire* ou *ça veut dire* remplit-elle toujours ces exigences ? Bien souvent, Il semble que, comme l'indique M. Riegel à propos de l'énoncé définitoire, sa « forme n'affiche pas ouvertement son caractère métalinguistique » [1990, 97-109]. Le discours didactique opérant par essence sur un continuum langue référence, mot discours, les gloses du corpus

---

\* Je remercie Agnès Steuckardt pour sa lecture attentive et ses précieux conseils.

<sup>1</sup> Le corpus est la transcription de 30 leçons de lecture enregistrées dans 12 classes différentes pratiquant des méthodes diverses, soit environ 35 heures d'enregistrements.

<sup>2</sup> Dans la transcription, M désigne le maître et L, les élèves.

se placent sur des points différents de ce continuum. Cette contribution s'intéresse par conséquent à l'hétérogénéité de ces gloses scolaires.

## 1. Des gloses emblématiques contraintes par le discours didactique

### 1.1. Des gloses à fort caractère dialogique

M            on colle l'extrémité de la bande de papier crépon c'est quoi  
                 *l'extrémité* ? + **ça veut dire le bout la fin de la bande**  
                 *l'extrémité* + c'est le bout complet (CP Texte 25.03.00)

Les gloses de ce type sont un des éléments d'une configuration discursive fortement dialogique. Tout se passe alors comme si nous avions affaire à des gloses expansées dans lesquelles la fonction dialogique, l'ajustement du discours du maître aux mots de ses élèves, s'exprime et se met en scène. La représentation qu'a l'enseignant du savoir de ses élèves contraint son propre discours. Ici, il présuppose l'incompréhension du terme *extrémité*. Par anticipation, il introduit une question rhétorique à laquelle il répond immédiatement. Il anticipe et simule une interrogation avant de réduire lui-même l'inconnu, la difficulté. Le sens est ouvertement questionné et pour ne pas perdre de temps immédiatement renseigné et déterminé. Ces gloses miment – tout en l'évitant – un dialogue didactique ; en ce sens elles jouent le rôle de raccourci discursif. Elles sont propres à la situation scolaire et deviendraient en discours ordinaire, un énoncé plus compressé comme « On colle l'extrémité de la bande de papier crépon, ça veut dire le bout la fin de la bande *l'extrémité* ».

Emblématiques du discours didactique, elles sont tout à la fois une façon de prévenir un questionnement sur le sens d'un terme difficile et la mise en scène même de son explicitation.

### 1.2. Des gloses qui n'affichent pas ouvertement leur caractère métalinguistique

Certaines formes de gloses scolaires se présentent comme des gloses de chose.

M            alors **on surligne** c'est-à-dire qu'on regarde le texte et on (Appel  
                 intonatif)  
L7            surligne les mots qu'on sait (CP Texte 15.05.97)

M [...] exemple sur le banc de l'école aujourd'hui il y a + deux points + Marion Gabriel Diane José Sylvain et **j'énumère** c'est-à-dire que je cite je dis tous les noms des élèves d'accord le nom de tous les élèves [...]

En fait elles permettent une double interprétation. Dans le premier exemple, se cumulent une référence actuelle injonctive - qui apparaît comme un complément dans les consignes - et un retour métalinguistique sur la séquence prise en mention, ce que signale *c'est-à-dire*. À première vue, le professeur explique le contenu de cette consigne, sans aucun rapport avec l'équivalent métalinguistique de la séquence à gloser. C'est un fait non linguistique que de préciser que pour surligner il faut d'abord savoir quoi surligner et bien regarder le texte. Mais, replacé dans l'échange, le syntagme *on surligne* s'avère être une reprise autonymique, marquée prosodiquement, qui interpelle le mot de l'élève puis lui propose un équivalent sémantique plus familier : *on repasse*.

La glose porte donc également sur le mot et la consigne :

M et oui on cherche à savoir ce qui va se passer en regardant le dessin premièrement + quand on a bien regardé le dessin qu'est-ce qu'on fait ? qui veut parler bien fort ?  
 L7 on surligne  
 M alors **on SURligne c'est-à-dire qu'on regarde le texte et on** (appel intonatif)  
 L7 surligne les mots qu'on sait  
 M et **on repasse** les mots qu'on connaît (CP Texte 15.05.97)

Dans le second exemple, l'enseignant parle effectivement du réel, de ce qu'il est en train de faire – énumérer les enfants – mais en le faisant, il définit indirectement le mot. Ce discours sur les mots et leur sens prend la forme du discours sur les choses et se confond avec lui.

M [...] (les deux points) ça sert aussi quand on met deux points et qu'on fait une énumération + par exemple une énumération c'est quand on donne par exemple le nom de plusieurs objets ou de plusieurs personnes + exemple sur le banc de l'école aujourd'hui il y a + deux points + Marion Gabriel Diane José Sylvain et j'énumère **c'est-à-dire que je cite je dis tous les noms des élèves** d'accord le nom de tous les élèves d'accord + mais avant de dire le nom de tous les élèves j'ai mis deux points mais ça on le verra dans un texte un autre jour y a pas de problème (CP Texte 18-11-01).

Au premier plan, l'enseignant enchaîne un « énoncé définitoire ordinaire » [Riegel 1987]<sup>3</sup> qui présente ce qu'est une énumération (*une énumération c'est*

<sup>3</sup> Selon M. Riegel [1987] un *énoncé définitoire ordinaire*, non métalinguistique s'interprète effectivement comme une instruction sur l'usage conventionnel des mots. Ce type d'énoncé définitoire fonctionne comme un mécanisme à double lecture, tout d'abord une lecture directe non métalinguistique qui établit

quand on donne par exemple le nom de plusieurs objets ou de plusieurs personnes ), un exemple en situation (exemple sur le banc de l'école aujourd'hui il y a + deux points + Marion Gabriel Diane José Sylvain) et une glose sur ce qu'est le fait d'énumérer (et j'énumère c'est-à-dire que je cite je dis tous les noms des élèves). Mais tout en le faisant, au second plan il définit aussi les mots, le nom *énumération* et le verbe *j'énumère*.

### 1.3. Des gloses qui dérogent au critère syntaxique

Le discours de l'enseignant ne privilégie pas les parenthèses et par conséquent les gloses *stricto sensu*. Au contraire, son souci didactique le pousse à thématiser les arrêts sur les mots qui posent problème, et à en faire de véritables « pauses lexicales » [C. Gomila, 2004] dans lesquelles l'explicitation du sens d'un mot s'accompagne d'une prolifération de commentaires métalinguistiques<sup>4</sup> ; définitions, reformulations, énoncés définitoires ordinaires ...

- M        alors ce alors oui **épouvanter quelqu'un ça veut dire faire peur**  
               mais là on va relire la phrase relisez tous ensemble la phrase  
 L        *alors la petite fille épouvantée s'enfuit en pleurant*  
 M        écoutez bien c'est la petite fille qui est épouvantée alors  
               qu'est-ce que ça veut dire Marion ?  
 L9       ça veut dire qu'elle se fait peur  
 M        **elle se fait peur à elle ?**  
 L6       le monstre lui fait peur  
 M        oui ça veut dire qu'elle a (appel intonatif)  
 L        peur  
 M        mais comment peur un peu beaucoup ?  
 L        beaucoup  
 M        beaucoup le mot *épouvant*  
 L6       elle tremble  
 M        oui **elle tremble elle est épouvantée** + le mot *épouvantée* c'est  
               un mot qui est fort parce qu'il dit il veut dire que la petite fille a  
               très très peur + **quelqu'un qui est épouvanté c'est quelqu'un**  
               **qui a TERRIBLEMENT peur** d'accord les enfants (CP Texte  
               04.12.01)

---

une équivalence référentielle, puis une interprétation *indirecte définitoire* [Riegel 1987, 104] que masquait l'absence *des termes techniques liés à l'usage d'autonymes et de relateurs métalinguistiques propres aux énoncés ouvertement définitoires*.

J. Rey-Debove utilise ce type d'énoncé dans son dictionnaire pour les enfants « Petit Robert des enfants [1986] » qu'elle qualifie de *définition mondaine phrastique* permettant de contourner le métalangage traditionnel. Dans l'un de ses articles [Rey-Debove 1993, 79-91], l'auteure a cette formule très explicite « Cette translation n'intéresse que le signifié du mot à décrire : en disant ce qu'EST la chose, on implique ce que signifie le signe. » [J. Rey-Debove, 1997, 360].

<sup>4</sup> Ce phénomène de cumul a été déjà remarqué par C. Julia [2001].

Lorsqu'une glose est produite, qu'elle se décroche du corps du texte, le fonctionnement du dialogue rend difficile une construction strictement intraphrastique. L'enseignant implique très souvent l'élève dans la détermination du sens du mot. En conséquence, c'est à ce dernier que revient parfois la formulation d'une partie de la glose du maître ou l'achèvement de la proposition dans laquelle s'insère la glose. Ce qui constitue une forme de glose à deux voix :

- |    |                                                                                                                        |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L7 | on surligne                                                                                                            |
| M  | alors <i>on SURligne</i> <b>c'est-à-dire qu'on regarde le texte et on</b><br>(Appel intonatif)                         |
| L7 | <b>surligne les mots qu'on sait</b>                                                                                    |
| M  | et on repasse les mots qu'on connaît (CP Texte 15.05.97)                                                               |
| M  | un nom propre <b>c'est-à-dire un prénom un nom de famille ça</b><br><b>commence toujours par une</b> (Appel intonatif) |
| L2 | <b>majuscule</b> (CP Texte 10.09.02)                                                                                   |

Les gloses de ce corpus sont particulières. Leurs formes varient sous la pression de la situation scolaire, du discours didactique et du fonctionnement en dialogue. Les marqueurs possibles sont également adaptés à l'enjeu du discours.

## 2. Deux marqueurs différents pour la glose scolaire

Dans notre corpus, les gloses didactiques sont exclusivement introduites par deux marqueurs *c'est-à-dire*, ou *ça veut dire*. *Autrement dit* et *je veux dire* ne sont pas des lexies utilisées dans le discours scolaire.

Le modèle *X au sens + caractérisant* étudié avec la plus grande précision par C. Julia (2001) ne figure pas non plus. En effet dans le discours d'enseignement, la présence du segment glossateur « Y » est fondamentale, indispensable. Le sens d'un mot ne peut être laissé à la libre interprétation de l'élève. Il est entendu comme explicable, contrôlable. Le maître doit réduire le sens à un sens (d'ailleurs l'école parle du « sens propre »).

### 2.1. La lexie *c'est-à-dire* marque des gloses d'équivalence : X c'est-à-dire Y

Le marqueur *c'est-à-dire* introduit une glose d'équivalence. Y est donné comme ayant le même sens que X, comme signifiant la même chose que lui :

- M [...] (les deux points) ça sert aussi quand on met deux points et qu'on fait une énumération par exemple une énumération c'est quand on donne par exemple le nom de plusieurs objets ou de plusieurs personnes + exemple sur le banc de l'école aujourd'hui il y a + deux points + Marion Gabriel Diane José Sylvain et **j'énumère c'est-à-dire que je cite + je dis tous les noms des élèves** d'accord le nom de tous les élèves d'accord mais avant de dire le nom de tous les élèves j'ai mis deux points mais ça on le verra dans un texte un autre jour y a pas de problème (CP Texte 18-11-01).
- M [...] alors vous écoutez ce qu'il a dit Nathan je répète ce qu'il a dit Nathan il a dit *le prénom il commence toujours par une majuscule* vous êtes d'accord on a dit qu'un nom propre tu écoutes toi oui un nom propre il a toujours quoi au début Thomas une (Appel intonatif)
- L13 majuscule
- M une quoi ? Loana
- L15 une majuscule
- M **un nom propre c'est-à-dire un prénom un nom de famille ça commence toujours par une** (Appel intonatif)
- L majuscule (CP Texte 10.09.02)

L'enseignant conjure l'opacité des mots jugés difficiles ou techniques qu'il emploie en proposant un terme équivalent mais plus accessible.

Le marqueur *c'est-à-dire* peut en effet assurer des définitions par équivalence synonymique (« **j'énumère c'est-à-dire que je cite + je dis tous les noms des élèves** d'accord le nom de tous les élèves »). La relation est tout à fait symétrique : *énumérer c'est citer / citer c'est énumérer*.

Mais il peut aussi introduire des définitions par liste de catégories incluses. (« **un nom propre c'est-à-dire un prénom un nom de famille ça commence toujours par une majuscule** »). La relation n'est pas symétrique dans ce cas -un prénom est un nom propre, mais un nom propre n'est pas un prénom - mais hiérarchique.

Cependant quel que soit le type de relation - synonymie ou hyponymie - la locution *c'est-à-dire* établit un lien réversible entre X et Y. Les énoncés « **je cite c'est-à-dire j'énumère** » ou « **un prénom un nom de famille c'est-à-dire un nom propre ça commence toujours par une majuscule** » sont tout à fait acceptables et possibles dans le discours didactique.

## 2.2. La locution *ça veut dire* marque des gloses de signification : X' ça veut dire « Y »

### 2.2.1. Le mot veut dire « Y » ou X' ça veut dire « Y »

Dans ce corpus, les locutions *vouloir dire* et *ça veut dire* signalent des retours métalinguistiques<sup>5</sup> :

- M [...] oui elle tremble elle est épouvantée + le mot *épouvantée* c'est un mot qui est fort parce qu'il dit + **il veut dire que la petite fille a très très peur**
- M [...] *les fantômes hantent les maisons ça veut dire qu'ils errent dans les maisons* hein *hanter ça veut dire errer dans les maisons* hein ils sont dans les maisons (CP Texte 18-11-01)

En fait, ces deux formes se distribuent en fonction du statut sémiotique de X : le verbe conjugué a pour sujet les termes métalinguistiques ; ***ce mot, il veut dire...***, *Est-ce que vous connaissez un mot qui veut dire la même chose ...* alors que la formule *ça veut dire* s'attache aux autonymes ; ***l'extrémité ça veut dire le bout la fin de la bande***. On ne trouvera jamais *l'extrémité elle veut dire le bout la fin de la bande* qui induirait une tout autre interprétation, ni même *l'extrémité veut dire le bout la fin de la bande* pourtant plausible mais qui rend encore plus invisible l'autonymie d'*extrémité*.

### 2.2.2. Une anaphore très banale : le *ça* marqueur métalinguistique

Cette distribution s'explique en partie par la présence dans la formule, du pronom démonstratif neutre *ça* qui fonctionne avec une double valeur. En effet il permet à la fois d'anaphoriser l'antécédent<sup>6</sup> mais aussi de le représenter *a posteriori* comme un autonome. L'anaphore en *ça* bascule l'antécédent du statut de mot en usage au statut de mot autonome. Elle signale que le terme qu'elle désigne et remplace en position sujet doit être envisagé sur un autre plan, celui des mots : X *ça veut dire* = ce mot X veut dire.

Dans un tout autre emploi, la forme neutre *ça* dans le corpus désigne aussi déictiquement des référents non définis comme dans l'exemple suivant :

- M *ça* ne veut pas dire *marcher courbés en avant* c'est *ça courbé en avant* (l'enseignante mime la posture) et *ils rament courbés en avant* c'est penché en avant comme *ça regardez* (l'enseignante mime de nouveau) (CP Code 15/04/02).

Si l'enseignante choisit la désignation, la monstration du référent c'est en dernier recours et dans une sorte d'exaspération parce que la séquence autonome *courbés en avant* n'a pas été correctement définie au cours du questionnement.

<sup>5</sup> Même si (voir ici même la notice *ce qui veut dire*) on s'en sert aussi couramment pour lier des faits : « il y a des nuages *ça veut dire* qu'il va pleuvoir ».

<sup>6</sup> Toutes sortes d'antécédents sont ainsi possibles ; segment textuel, phrase, syntagme, mot, syllabe, même les séquences qui n'appartiennent pas au code du français.



### 2.2.3. Dans /X' ça veut dire « Y »/, « Y » est un nom de signifié

Du point de vue sémantique, l'analyse de la formule *ça veut dire* est complexe. Reprenons l'exemple :

M            on colle l'extrémité de la bande de papier crépon c'est quoi  
                  *l'extrémité ?* + **ça veut dire le bout la fin de la bande**  
                  *l'extrémité* + c'est le bout complet (CP Texte 25.03.00)

On pourrait voir dans cette glose de mot un discours qui compare deux sens. À la manière de *c'est-à-dire*, la séquence *ça veut dire* mettrait en équivalence deux autonomes *X'* et *Y'* pour la même référence : /*X* veut dire *Y*/ équivaldrait à /*X* veut dire la même chose que *Y*/ :

Le mot *extrémité* (ça) veut dire le mot *bout*  
*Extrémité* (ça) veut dire la même chose que *bout*

En mettant en perspective *extrémité* et *bout* l'enseignant fournirait une dénomination équivalente, un synonyme de *X'* plus simple pour ses élèves. D'autres énoncés, hors glose, confortent cette analyse :

M            attention Vincent même si tout à l'heure on a dit que *AU PIED*  
                  *DE L'ARBRE* et *AU BAS DE L'ARBRE* **ça voulait dire la même**  
                  **chose ce ne sont pas les mêmes mots** + est-ce que ce sont  
                  écoutez bien ma question est-ce que d'ailleurs ce sont des mots  
                  de la même famille ?  
L9            non (CP Texte 25.03.02)

Nous ne retenons pas cette interprétation pour les gloses introduites par *ça veut dire*. La locution *ça veut dire* n'engage pas comme *c'est-à-dire* un synonyme *Y* librement substituable à *X*. De fait, l'énoncé « *le bout* ça veut dire *l'extrémité* » ne fonctionne pas.

« *Y* » n'est pas un synonyme de *X'* et ne peut l'être, car comme l'explique J. Rey-Debove [Rey-Debove 1997, 180- 199] un autonome *X* « ne peut signifier qu'un signe de même expression... » [1997, 191]<sup>7</sup>. L'autonome *extrémité* ne peut signifier l'autonome *bout*. Le sémantisme du verbe *vouloir dire* est à l'origine de cette configuration contradictoire qui unit un *X* autonome à un « *Y* » non autonome. [J. Rey-Debove, 1997, 191-193].

---

<sup>7</sup> Un exemple emprunté à J. Rey-Debove [Rey-Debove 1969, 124] permet de mieux comprendre les implications de cet argument :

À propos de l'énoncé /*Poulain* signifie « petit du cheval »/

« Une difficulté se présente alors : si / petit du cheval / est autonome, la séquence signifie son signe, signifié ET signifiant et se lit /l'expression *petit du cheval*/. La prédication devient alors /le mot *poulain* signifie l'expression *petit du cheval*/, ce qui est impossible puisque *poulain* autonome signifie justement son propre signe, avec le signifiant p o u l a i n. La phrase où /*petit du cheval*/ est autonome est asémantique. On est donc obligé d'admettre le statut ambigu du complément de /*signifier*/ : autonome syntactiquement, et non autonome sémantiquement. »

En effet *vouloir dire* n'a pas le même statut sémiotique que *avoir le même sens que*, mais *avoir pour sens*. L'objet de *vouloir dire* signifie ce sens. Ce qui modifie toute l'interprétation du statut de Y:

Le mot *extrémité* (ça) a pour sens « le bout la fin de la bande »

Le phénomène de la *schize du signe* [J.Rey-Debove 1997, p. 115-120], cette possible « coupure artificielle dans le signe »[1997,81], qui permet selon la nécessité de sélectionner son signifiant ou son signifié est ici mis en oeuvre. « Y » est un **nom de signifié** comme le nomme J. Rey-Debove, soit « un autonome syntaxique qui ne signifie pas un signe, mais son contenu, ... »[1997, p.192]. Par conséquent, dans la glose de mot introduite par *ça veut dire*, *vouloir dire* n'établit pas une relation d'équivalence entre deux unités mais une relation interne au signe, une relation de signification entre un signe et un sens.

L'intention de l'enseignant qui emploie le marqueur *ça veut dire* est en fait l'assignation d'un sens à un mot et s'il privilégie la locution *ça veut dire* aux dépens de *c'est-à-dire*, c'est avant tout pour cette qualité qui lui est propre.

Dans le discours didactique de l'enseignant, la glose fonctionne aux côtés d'autres types de commentaires métalinguistiques, eux aussi à visée explicative : des reprises et des reformulations, des gloses de proposition, ou encore des énoncés définitoires ordinaires.

Fortement contraintes par le cadre institutionnel scolaire, le discours didactique tendu entre langue et discours et l'échange dialogal, les gloses du corpus présentent des propriétés comparables à la définition de J. Gardes Tamine, mais s'en distinguent également en débordant les critères métalinguistiques et syntaxiques. Certaines formes se confondent dans un discours sur les choses, d'autres se disloquent dans le dialogue, d'autres encore-les gloses à notre avis les plus emblématiques- exhibent leur caractère dialogique en simulant l'interrogation sur le sens d'un mot.

Les gloses qu'introduisent *c'est-à-dire* et *ça veut dire* relèvent de discours métalinguistiques différents. Les gloses en *c'est-à-dire* expliquent le sens d'un mot en posant une identité sémantique entre deux unités. Les gloses en *ça veut dire* le font en assignant un sens à ce mot.

## Bibliographie

AUTHIER-REVUZ J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, 2 vol., Larousse, Paris, 1995.

AUTHIER-REVUZ J. (2002). « Le fait autonymique : langage, langue, discours – quelques repères » dans Colloque autonymie sur le site : [www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie](http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie).

AUTHIER-REVUZ J., DOURY M., REBOUL-TOURE S. (2003) textes réunis par : *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

BEACCO J.-C., MOIRAND S. (1995) « Autour des discours de transmission de connaissances », *Langages* n° 117, Mars 95, pp. 32-53.

BRANCA-ROSOFF S., GOMILA C. « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture », *Langages*, n° 154, juin 2004, pp. 101-126.

Les carnets du CEDISCOR 1, 1992 « Un lieu d'inscription de la didacticité : les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne », Paris, Presse de la Sorbonne Nouvelle (contributions de Beacco, Cicurel, Collinot, Moirand, Mortureux, Petiot, Reboul).

Les carnets du CEDISCOR 2, 1994 « Discours d'enseignement et discours médiatiques : pour une recherche de la didacticité », Paris, Presse de la Sorbonne Nouvelle (coordonné par Cicurel, Lebre, Petiot).

FUCHS C. (1982). « La paraphrase entre langue et discours », *Langue française*, n°53, p.22-33.

FUCHS C. (1982). *La paraphrase*, Presses universitaires de France.

FUCHS C. (1994). *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys.

GARDES TAMINE J. (2003). « Glose et amplification », A. Steuckardt et A. Niklas-Salminen (éds), *Le mot et sa glose*, Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence, pp. 189-203.

GOMILA C. (à paraître 2004). « Le traitement du lexique dans la leçon de lecture », E. Calaque et J. David (éds), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*.

JULIA C. (2001). *Fixer le sens : La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

STEUCKARDT A. & A. NIKLAS-SALMINEN (éds.) (2003). « Le mot et sa glose », *Langues et langage* n° 9, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

STEUCKARDT A. « Les marqueurs formés sur *dire* », A. Niklas-Salminen et A. Steuckardt (éds.), *Les marqueurs de la glose*, à paraître.

RIEGEL M., TAMBA I. (1987). « Présentation », *Langue française*, n°73, Février 1987, pp.3-4.

RIEGEL M. (1987). « Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoires copulatifs » *Langue française*, n°73, Février 1987, pp. 29-53.

RIEGEL M. (1990). « La définition, acte du langage ordinaire, De la forme aux interprétations » in *La définition*, Centre d'étude du lexique, Paris, Larousse, pp. 97-109.

REY-DEBOVE J. (1969). « Les relations entre le signe et la chose dans le discours métalinguistique : être, s'appeler, désigner, signifier et se dire », *Trav. De ling. Et de littér.*, VII, 1, juil. 1969, pp. 113-129.

REY-DEBOVE J. (1993). « Le contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants », *Repères*, N°8, pp 79-91.

REY-DEBOVE J. (1997). *Le métalangage : étude linguistique du discours sur le langage*, Paris, Armand Colin/ Masson.