

LES MOTS COMMENTÉS. LES GLOSES  
META-ÉNONCIATIVES DANS DES  
ÉDITIONS DE TEXTES LITTÉRAIRES  
A USAGE SCOLAIRE

Mónica Graciela Zoppi-Fontana  
LABEURB/NUDECRI/UNICAMP

In: Branca-Rosoff, Sonia (org.). *Actes de la Journée d'Etudes de l' UMR "Telemme". Le Mot: Analyse de Discours et Sciences Sociales*. Aix-en-Provence, C.N.R.S, no prelo.

## Introduction

À ses débuts, l'analyse du discours, projet théorique innovateur dans le champ des sciences sociales, s'est appuyée sur le lexique - c'est-à-dire sur les « mots » - qui constituent le premier instrument exploratoire des corpus. Certes, le statut méthodologique du lexique ainsi que les premiers principes d'analyse ont été remis en question au cours des réélaborations successives de la théorie. On a vu progressivement régresser les méthodes distributionnelles<sup>1)</sup> et se développer au contraire l'exploration des fonctionnements énonciatifs et l'intérêt pour la reconstruction des rapports formels et sémantiques qui unissent les énoncés dans l'archive<sup>2)</sup>. Toutefois, les « mots » sont toujours une voie naturelle d'accès aux processus discursifs et ils sont d'ailleurs présupposés en tant qu'unité d'analyse, même par les méthodes qui ne se fondent plus sur la lexicologie ou la lexicométrie.

Bien que ce travail porte sur les fonctionnements énonciatifs, et plus précisément sur la modalisation autonymique produite par les gloses ajoutées aux éditions scolaires de textes littéraires, nous avons trouvé un point d'ancrage dans les mots. C'est à partir de cette unité que nous avons élaboré notre grille d'analyse du texte. Pour étudier le fonctionnement des gloses qui apparaissent dans des notes de bas de page, nous relevons les points du texte où elles ont été insérées, puis nous examinons la structure des commentaires et enfin nous nous intéressons aux rapports établis entre les mots-entrées signalés dans le texte et les gloses les définissent ou qui les expliquent. Cette approche permet de saisir les processus discursifs qui déterminent les *gestes de lecture*<sup>3)</sup> favorisés en milieu scolaire (M. Pêcheux 1982). Les mots commentés<sup>4)</sup> sont envisagés comme des lieux du texte où se croisent fonctionnements énonciatifs et processus discursifs, et où se constituent donc à la fois une image du sujet-lecteur, une image du texte littéraire et une image de la lecture elle-même.

Ainsi, l'analyse part du mot qui peut, en ce sens, être considéré comme l'unité de l'analyse, mais qui n'en est ni le but, ni l'objet. Il n'est que le point de départ d'une pratique de lecture historiquement produite et stabilisée dans un espace institutionnel défini, sa trace matérielle. Toutefois son efficacité discursive n'en est pas moins réelle puisqu'il permet de fixer les processus de

---

1. Des procédures distributionnelles étaient à la base des analyses menées en lexicologie (Dubois 1969) et en lexicométrie (Geffroy et alii 1971, Tournier 1967 et le groupe de Saint-Cloud).

2. cf. les travaux de J. Autbier-revuz (1992) sur les hétérogénéités énonciatives du discours et de J. Guilhaumi et D. Maldidier 1994 sur la notion de trajet thématique pour exploiter dans les corpus la production des événements linguistiques/

3. « Gestes » dit plus que le simple « pratiques de lecture ». Le terme insiste sur la construction d'une interprétation symbolique.

4. c'est-à-dire les mots qui sont l'objet d'une opération de modalisation autonymique du fait de l'inclusion d'une glose explicative insérée comme note de bas de page.

dénomination et d'interprétation qui (re) configurent le rapport du sujet (lecteur) au réel (et au texte).

### Méatexte, gloses et commentaires

L'école utilise traditionnellement des éditions commentées pour la pratique de la lecture et pour l'enseignement de la littérature. Ces éditions scolaires comportent des préfaces et des gloses dont la fonction déclarée est de *faciliter la compréhension du texte et de garantir le profit de la lecture*. L'habitude est si générale et paraît si légitime qu'on pourrait dire que la pratique de la lecture à l'école provient d'un « méatexte » (G. Genette 1982) qui s'impose au texte lu, fixe sa signification et conduit de cette façon à une interprétation contrôlée. Dans la pratique de lecture, le méatexte fonctionne comme un « commentaire », c'est-à-dire comme un de ces procédés de contrôle des discours qu'a décrits M. Foucault (1971). Selon cet auteur, les commentaires créent l'illusion du « rien de nouveau ». Ils sont réduits à l'explication de ce qui serait déjà contenu dans le texte de façon implicite ou indirecte. En les présentant comme de simples échos du sens du texte commenté, comme des explications ou des reprises, on voit seulement dans les gloses un discours secondaire et accessoire qui trouve sa légitimité dans le discours premier qui leur sert de condition de possibilité.

Notre but dans ce travail est de montrer qu'elles constituent en fait un **discours parallèle** (E. Orlandi 1990), un discours sur le discours qui règle la pratique de lecture des collégiens, qui réduit notamment la polysémie inhérente à la littérature à un sens littéral et stabilisé que l'on suppose au nom d'une imaginaire transparence du langage. Les gloses contribuent ainsi à asseoir la pratique de lecture que M. Pêcheux identifie comme « geste de lecture littéral ou scientifique », une lecture qui va chercher derrière le matériau textuel des référents univoques, organisés logiquement (ou juridiquement) en champs sémantiques fermés. Les gloses aboutissent donc à une clôture du sens du texte commenté et font exactement le contraire de ce qu'elles déclarent vouloir faire : « aider à l'interprétation du texte ». En fait, elles restreignent les interprétations des sujets-lecteurs à une interprétation unique qui méconnaît l'opacité du texte littéraire, la polysémie propre au langage, l'incomplétude du sens. Si nous considérons avec M. Pêcheux (1983/1990 p. 321) que *toutè séquence d'énoncés est linguistiquement descriptible comme une série (lexico-syntactiquement déterminée) de points de dérive possibles, offrant place à de l'interprétation*, les gloses fonctionnent comme *injonctions à interpréter dans une certaine direction* (E. Orlandi 1992). Elles constituent des limites discursives (E. Orlandi opus cité) au travail historique de l'interprétation et empêchent le mouvement continu du sens.

L'irruption des appels de notes dans le corps du texte révèle le malaise d'un geste de lecture institutionnalisé en face des multiples interprétations ouvertes par la détermination interdiscursive des énoncés. Ainsi les gloses balisent le texte en dévoilant les « trous » où la lecture scolaire se heurte à d'autres gestes de lecture.

### Modalisation autonymique : la lecture transparente

Dans le cas des éditions scolaires de textes littéraires, le fonctionnement énonciatif des gloses se réalise à partir de deux instances énonciatives différenciées dans le temps : celle qui est représentée par la position de l'auteur du texte littéraire se situe, énonciativement, dans un temps antérieur à celle qui représente le commentateur du texte. Il ne s'agit donc pas d'un cas d'auto-représentation méta-énonciative (J. Authier-Revuz 1992) produite au fil du discours d'un sujet - du dire qui est en train de se faire - mais du **surplomb interprétatif** imposé par un discours postérieur parallèle. Néanmoins ce n'est pas le décalage temporel qui caractérise le fonctionnement des gloses, mais le dédoublement énonciatif produit par l'opération de modalisation autonymique entraîné par l'ajout de gloses au texte d'origine. Cette opération de modalisation autonymique est définie par J. Authier-Revuz (op. cit.) comme un « mode de dire » qui se caractérise par une boucle réflexive opérant sur le mot modalisé, de telle façon que le mot soit en même temps en usage et en mention : *le mot W renvoie à un référent x et en même temps est l'objet d'une réflexivité opacifiante, telle que la nomination du référent x s'effectue en faisant intervenir l'autonyme X', homonyme de X.* Ce mode de dire présente la structure d'un « cumul sémiotique » (J. Rey-Debove citée par J. Authier-Revuz) : dénotation de la chose plus connotation du mot.

C'est en ce sens que nous prenons le mot comme point de repère des processus discursifs qui organisent la pratique de la lecture à l'école. Nous interrogeons le texte sur les déterminations discursives qui décident du « choix » de certains mots comme support privilégié des gloses. Quels mots ? Pourquoi ceux-là et pas d'autres ? Quel type (ou classe) de mots ? Pourquoi des mots et pas des syntagmes ou des constructions plus étendues ? Pour répondre, nous nous intéressons d'abord à la délimitation des champs sémantiques auxquels appartiennent les mots commentés par des gloses ; puis à la construction des classes de pseudo-équivalence réalisées par des définitions développées dans les gloses et à la reformulation qui donne le sens littéral (le sens propre) des sens figurés apparus dans le texte.

Mais il nous faut tout d'abord expliciter les présupposés théoriques qui sous-tendent l'analyse, surtout ceux qui se réfèrent aux processus discursifs qui conditionnent la lecture scolaire. Suivant E. Orlandi (1988) nous considérons la pratique de lecture comme un processus de production du sens

toujours déterminé par des conditions de production spécifiques qui configurent des positions de sujet à partir desquelles se développe le procès de l'interprétation. Parmi ces conditions, on trouve « le contexte » ou « situation où se déroule l'interlocution » ; les « finalités » qu'on lui assigne ; « l'institution » ou lieu social où l'on pratique la lecture ; « les positions énonciatives » occupées par le sujet-lecteur et le rapport du sujet avec les positions de l'auteur et avec les positions d'éventuels commentateurs du texte et - *last but not least* - « la matérialité linguistique » et « le type » ou le genre du texte. Cet ensemble de facteurs constraint l'interprétation et produit le geste de lecture résultant de la pratique de la lecture dans de telles conditions.

Selon E. Orlandi (op. cité) des gestes de lecture s'organisent principalement sur deux axes (procès) de signification : un **axe paraphrastique** qui aboutit à des lectures stabilisées, déjà légitimées par d'autres instances que celle qu'occupe le sujet-lecteur et un **axe polysémique** qui produit des lectures multiples, des ruptures, des sens nouveaux. La pratique de la lecture paraphrastique s'appuie sur l'illusion de la transparence du langage et de la stabilité du sens propre, c'est-à-dire du rapport des mots et des choses, et tend de cette façon à réduire la polysémie du texte à des interprétations figées.

Les gloses explicatives introduites par les éditeurs de textes littéraires à usage scolaire fonctionnent discursivement dans cet axe paraphrastique et produisent un mécanisme normalisateur d'interprétation : ils orientent le procès de lecture vers la production de sens normaux (propres) et normalisés (par le discours introduit comme commentaire).

Nous prenons comme exemple *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*, œuvre d'Italo Calvino publiée à Turin, en 1980, par les Éditions Giulio Einaudi. Le texte original, une compilation de vingt courts récits, est accompagné par des commentaires de l'auteur, Italo Calvino. À la fin du livre, on trouve encore un guide de lecture (intitulé *Apparato didattico*) rédigé par le professeur Carlo Minoia, qui propose aux collégiens une liste de questions. Nous analyserons seulement les gloses. Par une heureuse coïncidence, l'auteur du texte commenté est aussi l'auteur des gloses ce qui nous permettra de montrer que la configuration du geste de lecture scolaire (représenté par les gloses) n'est pas le produit d'un choix, d'une stratégie propre au sujet empirique d'énonciation, mais bien l'effet de la position des sujets telle qu'elle se constitue dans l'interdiscours.

### Définition, spécification, reformulation : les enjeux de l'interdiscours

La localisation marginale, accessoire, des gloses fait qu'on accepte naturellement leur introduction comme « appendice » ou « extension

secondaire » du texte. Souvent, on ne s'interroge pas sur leur présence dans le texte, ou, si on le fait, on ne s'interroge pas sur le lieu précis de cette insertion. Les mots « choisis » pour être glosés paraissent être ceux qui ont besoin d'explication. D'ailleurs, les dictionnaires définissent bien ainsi les gloses :

GLOSE : Petite note en marge ou en bas d'un texte, pour expliquer un mot difficile, éclaircir un passage obscur (Robert, *micro poche* 1988).

Cette prétendue nature explicative des gloses constitue un lieu commun que supporte une longue tradition de lecture scolaire comme préconstruit<sup>5</sup> discursif, tradition qui remonte au moins aux Jésuites<sup>6</sup>. Selon cet imaginaire de lecture, il y aurait dans tout texte des points où le sens perd sa clarté et réclame des explications. Dans notre corpus, il s'agit toujours de **noms communs** qui fonctionnent comme des **termes**, c'est-à-dire comme des dénominations spécialisées dont le sens et l'usage sont définis dans des terminologies précises, celle du discours scientifique, du discours juridique et du discours technique. Voyons quelques exemples :

1- texte : *Provette*, glose : *Tubetto de vetro usato in chimica per contenere piccole quantità d'una sostanza per analisi e esperimenti.*

(texte : *Éprouvette*, glose : *petit tube en verre employé en chimie pour recueillir de petites quantités d'une substance destinée à des analyses ou à des expériences*).

2- texte : *Consiglio d'amministrazione*, glose : *Le società per azioni sono amministrate da un « consiglio d'amministrazione » eletto dagli azionisti.*

(texte : *Conseil d'administration*, glose : *Les sociétés d'actions sont administrées par un « conseil d'administration » choisi par les actionnaires*).

3- texte *Sopraelevamento*, glose : *La costruzione di uno o più piani sopre un edificio preesistente*

(texte : *Surélévation*, glose. *Construction d'un ou plusieurs étages sur un bâtiment préexistant*)

Notons que les définitions proposées par les gloses peuvent être caractérisées comme des *définitions de choses* par opposition à des *définitions de mots*<sup>7</sup>) et qu'elles fonctionnent ainsi comme un discours parallèle sur le monde (par opposition à un discours métalinguistique sur la langue). Nous trouvons dans les gloses un balancement, continuel entre la description/explication des objets du monde et la définition/détermination du

5. M. Pêcheux (1975) définit le préconstruit comme *ce qui est pensé avant, ailleurs, ou indépendamment de ce qui est contenu dans l'affirmation globale de la phrase*.

6. Cf. Collinot & Mazière, 1987.

7. S. Auroux, 1990.

sens et des rapports de synonymie qu'entretiennent les signes du système de la langue. Par exemple en 4 ci-dessous :

4- texte : *Lettiere*, glose : *La paglia o strame qui giacomo le bestie sì dice « lettiera ».*

(texte : *Litière*, glose ; *La paille ou le chaume sur lesquels dorment les bestiaux s'appelle « litière »*).

Ainsi, les gloses produisent un déplacement des opérations de définition qui passent de la langue au monde, sous forme d'éclaircissements terminologiques. Elles vont dans le sens du quadrillage du réel tel qu'il est réalisé dans les discours logiquement stabilisés comme les discours scientifiques, juridiques ou techniques (M. Pêcheux 1982). De façon symptomatique, on peut trouver aussi des spécifications qui sont des sortes de commentaires encyclopédiques comme en 5 :

5- texte : *Drague e gru*, glose : *Le "drague" sono macchine per scavare nel fondo d'un fiume (o d'un porto di mare) e portar su la sabbia. Più avanti si parla di drague del tipo "a secchie" mentre per "gru" è da intendersi un altro tipo di draga detto anche "a tenaglia".*

texte : *Dragues et grues* : glose : *Les dragues sont des machines pour curer le fond d'un fleuve et pour en enlever le sable. Plus loin, on parle des dragues du type "a secchie" (à sec) ; alors que "grue" devra être compris comme un autre type de drague, aussi appelée "a tenaglia" pince-monseigneur.*

Quelle image de la lecture implique ce fonctionnement des gloses ? Quel est le profil du sujet-lecteur idéal ?

Les classes de mots concernées, - il s'agit de noms -, indiquent que sont en cause des processus de dénomination, c'est-à-dire des rapports établis entre les mots et les choses, des rapports que les gloses restreignent à une relation univoque. La langue est conçue comme un ensemble d'étiquettes attachées aux objets du monde qui permet de les identifier et de les évoquer à l'intérieur de la clôture sémantique de champs de signification logiquement stabilisés. Puis, les gloses proposent, ou plutôt imposent, une lecture transparente, qui traverse la matérialité linguistique du texte, à la recherche des objets qu'il évoque. La lecture des textes littéraires aurait pour but essentiel - du moins si l'on se conforme à la lecture représentée dans les gloses - une augmentation de la connaissance du monde grâce à l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau. Par l'explication des termes spécialisés on introduirait les spécifications de type encyclopédique qui combleront les manques dans la connaissance du lexique et donc - pour ce modèle - les manques dans la connaissance du monde. Ainsi, en pointant certains mots du texte, les gloses font l'inventaire des *choses à savoir* (M. Pêcheux 1982). En ce sens, les mots commentés sont la partie visible de l'iceberg, c'est-à-dire de l'archive de connaissances encyclopédiques qui se

donnent à une époque donnée comme une sorte d'impératif culturel, de *devoir savoir* minimum.

Nous avons déjà dit que d'un point de vue énonciatif, le fonctionnement des gloses est caractérisé par un dédoublement réflexif sur les mots commentés. L'insertion des appels de notes souligne que le mot a désormais un statut d'autonyme. Cette modalisation (J. Authier-Revuz 1992) met en question le statut « transparent » ou « normal » de l'énonciation, en instaurant l'élément marqué comme *une manière de parler* remarquable, ou comme *un dire particulier*. Les gloses constituent alors un ensemble de pseudo-équivalences sémantiques entre les mots commentés et les mots (ou plus souvent les définitions) présentés comme substituts. En fait, les gloses ne sont pas vraiment des explications ou des explicitations car il n'y a pas équivalence des deux formes. Il s'agit plutôt de reformulations orientées (non-réciroques) car souvent la pseudo-équivalence entre les deux formules n'est posée que pour faire reconnaître la nature *particulière* des mots commentés et pour imposer la justesse de la reformulation. C'est le cas des exemples suivants :

6- texte - *Vi sedevano due innamorati, guardandosi negli occhi. Marcovaldo, discreto, si ritrasse. « E tardi, - penso - La finiranno di tubare\* »* glose : *È il verso che fanno i colombi ; in senso figurato, la conversazione degli innamorati.*

(texte : Deux amoureux étaient assis là-bas, se regardant les yeux dans les yeux. Marcovaldo discret s'éloigna. - C'est tard, pense t-il, ils vont s'arrêter de roucouler glose : c'est le son produit par les pigeons. Sens figuré : la conversation des amoureux).

7- texte : *Marcovaldo... si premeva contro il naso il convulso \* mazzo di ranuncoli, tentando di colmarsi l'olfatto del loro profumo,* glose : *Qui sta per : afferrato convulsamente.*

(texte : Marcovaldo... pressait le bouquet convulsionné \* de renoncules contre son nez, en essayant de (s'emplir les narines de son parfum ?) glose : Ici pour : empoigné convulsivement.

La reformulation substitue un sens littéral au texte. En 6-, une métaphore fait l'objet du commentaire ; en 7, c'est un hypallage. Dans ces exemples, on voit bien fonctionner la normalisation du sens et de l'interprétation et au-delà le fonctionnement du *geste de lecture* légitime dans l'espace scolaire.

Nous avons pu montrer que les discours imposés par les gloses comme intertexte privilégié sont des discours logiquement stabilisés et que d'autre part, les points d'instabilité du texte sont saturés par des reformulations qui « **reparent** » leur référent dans le sens littéral ou propre. Si nous considérons avec M. Pêcheux (1983/1990) et E. Orlandi (1990) que l'interprétation s'appuie de façon privilégiée sur l'incomplétude des énoncés et sur ses points de dérive, nous pouvons conclure que les gloses explicatives

à usage scolaire interdisent en quelque sorte le processus interprétatif, réduisant la lecture à un simple décodage du texte et à un exercice d'apprentissage du vocabulaire... Ce geste de lecture met à plat le texte littéraire en méconnaissant son opacité.

## Conclusion

Nous avons vu au cours de l'analyse que les mots commentés constituent des sortes de carrefours du texte où fonctionnements énonciatifs et processus discursifs se croisent, laissant des indices d'une certaine pratique de lecture qui configurent des images du sujet-lecteur, du texte littéraire et de la langue elle-même. Pour mener l'analyse nous sommes partie du mot en tant que trace matérielle d'une pratique de lecture stabilisée dans un espace institutionnel défini. Ce n'est pas sa forme morphologique ou sa fonction syntaxique qui nous a intéressée mais sa forme matérielle<sup>8)</sup> (E. Orlandi 1993), son efficacité discursive pour fixer des processus de dénomination et d'interprétation qui (re) configurent le rapport du lecteur au réel (et au texte).

Le mot s'est présenté comme un port d'attache permettant d'amarrer la représentation imaginaire d'un langage transparent et d'une signification stable du texte ; dans cette prétendue transparence du mot, se cristallisent les rapports du sujet au monde des choses fixant son univers référentiel.

Pour finir, nous ferons observer que malgré les modifications et changements de la théorie et malgré les conséquences méthodologiques de cette modification, le mot dans l'analyse de discours est toujours considéré comme le produit et donc comme l'indice de processus discursifs qui s'organisent selon des conditions de productions spécifiques, et configurent les différentes positions des sujets à partir desquelles des énoncés sont formulés. C'est la position de Bakhtine (1929/1987) pour qui le mot est l'arène où et pour laquelle ont lieu des luttes idéologiques. Nous pouvons ajouter avec M. Pêcheux (1983/1990), que cette nature contradictoire fait du mot un point de dérive, le lieu pour la rupture et pour l'émergence des sens nouveaux.

AUROUX Sylvain, 1990, « La définition et la théorie des idées » in Chaurand J., & Mazière F. eds.

AUT'HIER-REVUZ Jacqueline, 1992, *Les non-coïncidences du dire et leur représentation météo-énonciative. Étude linguistique et discursive de la modalisation autonymique*, thèse de Doctorat d'État, U. de Paris 8.

BAKHTINE Michaël, 1929 tr. fçse. 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris Ed. de Minuit

CHARLOT Jean, 1971, *Les partis politiques*, Paris, Colin.

<sup>8)</sup> Selon une démarche qui ne sépare pas forme et contenu mais envisage les formes dans leur réalité indissolublement linguistique et historique.

- CHAURAND Jacques & MAZIÈRE Francine, eds., 1990, *La définition*, Paris, Larousse.
- COLLINOT André et MAZIÈRE Francine, 1987, *L'exercice de la parole*, Paris, Édition des Cendres.
- DUBOIS Jean, 1969, « Lexicologie et analyse d'énoncé », *Cahiers de lexicologie* n° 15
- DUCROT Oswald, 1985, *le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- FOUCAULT Michel, 1971, *l'ordre du discours*, Paris Gallimard.
- GEFFROY Annie, LAFON Pierre, TOURNIER Maurice, 1971, « Quelques groupes politiques en mai 1968 », dans Charlot J.
- GENETTE Gérard, 1982, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil.
- MALDIDIER Denise, 1990, *L'inquiétude du discours*, Paris Ed des Cendres.
- ORLANDI Eni, 1988, *Discurso e Leitura, São Paulo, Cortez/ Campinas, Pontes*.
- ORLANDI Eni, 1990 « Reimpressão do singular : um olhar francês sobre o Brasil» *terra à Vista. Discurso do confronto : Velho a novo mundo* São Paulo, Cortez.
- ORLANDI Eni, 1992, *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*, Campinas, Editora da Unicamp.
- PÊCHEUX Michel, 1975, *Les Vérités de la Police*, Paris Maspero.
- PÊCHEUX Michel, 1982 « Lire l'archive aujourd'hui» *Archives et documents de la SHESL*, n° 2, 35-45.
- PÊCHEUX Michel, 1983/1990, « Le discours : structure ou événement » dans D. Maldidier 1990.