

Le commentaire : exercice, genre, activité ?

Bertrand DAUNAY
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE

Ce papier de travail, qui s'intègre dans la réflexion collective de l'équipe Théodile sur les genres, se propose d'interroger le commentaire littéraire à partir des concepts de *genre* et d'*activité*. Il ne s'agit pas ici de traiter frontalement de ces concepts, mais de les faire travailler très empiriquement à propos d'un exercice scolaire particulier, mon hypothèse étant que la caractérisation d'un exercice scolaire permet d'appréhender ce qui est en jeu, sur le plan didactique, dans ces concepts et dans leurs interrelations.

Dans un premier temps, je tenterai de cerner le commentaire écrit comme *genre* ou comme *exercice*, pour interroger ensuite la variabilité historique des pratiques métatextuelles, par l'analyse de deux objets didactiques, l'explication de texte et l'écriture d'invention.

LE COMMENTAIRE : GENRE OU EXERCICE ?

L'EXERCICE ACTUEL DU BACCALAURÉAT

Pour commencer, je me référerai aux textes institutionnels qui instituent (et de ce fait identifient) le commentaire comme *objet scolaire* ou plus exactement *disciplinaire*. Le commentaire est institué comme exercice spécifique du baccalauréat depuis 1969 (une des trois formes de la « composition française » à l'époque) : exercice spécifique propre à un cycle, qui obéit à des règles codifiées, définies notamment par opposition aux autres épreuves du baccalauréat – toujours dans des trilogies variées où interviennent successivement, avec des dénominations diverses, la dissertation générale, la dissertation littéraire, le résumé/analyse-discussion, le texte argumentatif, l'écriture d'invention... Cette délimitation de l'exercice par son opposition à d'autres me paraît essentielle dans sa caractérisation : en effet, à chaque étape de l'histoire récente du commentaire, ces délimitations successives du commentaire par opposition à d'autres exercices sont liées aux variations de l'exercice de commentaire lui-même.

A tel point que l'on peut se demander si l'on n'a pas affaire, sous la même dénomination de commentaire, à *divers exercices* : on observerait alors l'existence d'une *classe d'objets* (le *commentaire*) qui transcende les exercices eux-mêmes. Peut-on

dès lors parler d'un *genre* ? De ce point de vue, la notion de genre serait un outil de description d'exercices qui auraient un certain *air de famille*. Si l'on se contente pour l'instant des exercices écrits du baccalauréat, cette familiarité est simplement celle des normes qui régissent un ensemble d'exercices, compte non tenu donc des normes qui les distinguent. On peut se demander d'ailleurs, en interrogeant ce genre, si on n'a pas ici une spécificité du genre scolaire, qui diffère de toute autre approche des genres qui porte sur des objets attestés : ce sont les *prescriptions* (et non les *réalisations*) qui construisent petit à petit le genre, dans leurs évolutions mêmes.

Le commentaire de texte évolue donc. En effet, le commentaire a été décrit par de nombreuses circulaires ministérielles, qui en changeaient certaines caractéristiques, mais pas le nom (même si parfois des épithètes – officielles ou non – rendaient compte de ces modifications : par exemple, *commentaire de texte*, *commentaire composé*, *commentaire littéraire*...).

Qu'est-ce qui varie dans la définition du commentaire ? Deux choses :

- des caractéristiques linguistiques, textuelles ou discursives qui ne sont pas toujours très clairement identifiées par les textes officiels, mais qui font l'objet de tout le travail des autres agents de la noosphère : composition, gradation, formes de la citation du texte-source, temps utilisés, posture énonciative, etc.

- des caractéristiques cognitives, puisque le commentaire veut évaluer un rapport au texte littéraire. Ce sont ces caractéristiques qui ont le plus évolué, parce qu'elles touchent en fait à la lecture des textes et au *discours sur la lecture* des textes. Je ne les distingue pas ici, en fonction d'une tradition scolaire qui veut que le discours sur les textes signale la lecture qui en est faite. Or les conceptions de la lecture ont fortement évolué entre 1969 et aujourd'hui et les textes officiels rendent compte assez clairement de cette évolution¹ : on est passé en gros d'une conception du texte possédant un sens que l'élève avait pour charge de rendre à une conception du texte comme devant être actualisé par le lecteur. Parallèlement, les *savoirs* sur les textes et sur la littérature ont évolué sensiblement, avec notamment une centration plus grande sur les données objectivables du texte et l'exclusion progressive de l'intention de l'auteur. Or ces savoirs influent eux aussi sur la lecture des textes, en ce qu'ils engendrent un *rapport au texte* différent, fait de plus ou moins grande distance.

C'est précisément parce que le commentaire signale un rapport au texte que l'écriture du commentaire est définie par Bautier & Rochex (en collaboration avec D. Bucheton pour ce chapitre) comme ouvrant un « espace personnel de pensée et d'analyse », en conclusion de la description de l'exercice que voici reproduite (1998, p. 190) :

Lorsque tout se passe bien, le commentaire littéraire permet que les di-

¹ Même si on ne peut suivre Anne Raymonde de Beudrap dans sa catégorisation historique trop schématique (1994, p. 13 *sqq.*) : 1969-1978 vs 1978-1988...

mensions cognitive, linguistique, expérientielle et subjective « prennent forme » ensemble pour construire un mode de pensée particulier, une « sensibilité particulière » de lecteur. L'écriture nous intéresse donc ici en ce sens qu'elle peut être observée comme un processus intégrateur et hautement formateur, un espace où les savoirs enseignés ou acquis deviennent des modes de penser le texte et, au-delà, de « penser le monde ».

Le commentaire est ici décrit en terme d'*activité* : il s'agit bien pour l'élève de la construction d'une expérience du monde et du langage. Il me semble que les mots *genre* et *activité* ici se distinguent en s'épousant, en ce que le *genre* du commentaire (classe d'objets défini par des normes) permet de réaliser l'*activité* de commentaire (construction d'un rapport au langage et au monde *via* la lecture du texte et le discours sur cette lecture).

LES INCERTITUDES DU TEXTE DE 1969

On reviendra plus loin sur ces questions et sur le problème que posent les conceptions de Bautier & Rochex. Ce problème tient pour moi en l'acceptation des normes actuelles des exercices ou des genres constitués. Or, précisément, ce n'est pas si simple.

Comme je le disais *supra*, les solidarités entre les exercices sont intéressantes pour délimiter un genre. Par exemple, les trilogies actuelles ne fonctionnaient pas auparavant. C'est en 1969 que les exercices du baccalauréat sont progressivement restreints, pour aboutir à trois sujets. Mais au départ, dans le texte de 1969, le commentaire fait partie du premier sujet, qui est lui-même double :

- résumé ou analyse / discussion
- commentaire de texte

On voit bien que le commentaire est solidaire du résumé ou de l'analyse (lequel est en fait un exercice centenaire). Deux autres sujets sont possibles au baccalauréat : une dissertation sur un thème littéraire ; une dissertation sur « un thème intellectuel, moral »².

Du coup, cela interroge la délimitation de la notion de commentaire comme genre : dans cette trilogie de 1969, le commentaire est une des formes que peut prendre l'écriture métatextuelle sur un texte (en association-opposition avec le résumé-analyse). Où est alors le *genre* ? On voit bien la possibilité de décrire un *genre du discours métatextuel*, qui peut se réaliser en exercices divers, qui rendraient tous compte d'une *activité métatextuelle*. Et ce genre se définirait précisément par son ouverture, par son hétérogénéité, par son évolution historique et aussi par sa labilité dans les

² Je parle de dissertation, mais le mot n'est pas utilisé. Le texte ne parle que de « deuxième sujet » et de « troisième sujet », sans les dénommer.

pratiques de classe. Une telle approche redonnerait sa place (mineure) à des caractéristiques secondaires (celles de tel exercice) qui souvent occultent la réalité de l'activité³...

Dans cette optique, le commentaire proprement dit, que l'on appellera par la suite *commentaire composé*⁴ est une des formes que peut prendre la réalisation du genre (un *exercice* donc). En ce cas, évidemment, le résumé ou l'analyse seront eux aussi des *exercices* qui relèvent de ce genre large du discours métatextuel sur un texte. Cela peut être confirmé par l'histoire : l'analyse, par exemple, qui est un très ancien exercice, est décrite par Chervel (1998, p. 69) comme un « résumé mettant l'accent sur l'idée principale et ses relations logiques avec les idées secondaires ». Laquelle, dit-il encore, « apparaît comme un ancêtre à la fois de la dissertation littéraire et de l'explication de texte ». Quant à l'exercice de résumé, il s'oppose à l'analyse notamment par le fait qu'il doit suivre l'ordre du texte et respecter son système énonciatif⁵.

Mais on peut voir les choses autrement et il me semble que l'histoire du commentaire construit cette vision, inverse de la précédente : les solidarités entre les exercices métatextuels sont en effet de moins en moins perçues, à tel point que se constituent des entités distinctes (des *genres*), fortement dissociées. Dès 1970, le commentaire est séparé du résumé, sans explication particulière de cette scission, mais qu'on comprend par la conception grandissante (dans les théories du texte littéraire) de l'impossibilité de résumer le texte littéraire. Et c'est sur le caractère littéraire ou non des textes à commenter ou à résumer que s'opère peu à peu une rigidification générique. En effet, rien n'interdit, en 1969, que le texte à commenter ne soit pas littéraire, de même que rien n'interdit que le texte à résumer soit littéraire ; mais le *travail social* de ces exercices fait que la distinction sera plus tard entérinée : en 1983 une note de service, précisant les principes des épreuves écrites du baccalauréat, dit du résumé : « Il conviendra donc d'éviter des textes que leur facture littéraire trop caractérisée rendrait impropre à ce travail ». L'impropriété tient évidemment au principe de non paraphrasabilité des textes littéraires. On se retrouve alors avec des *genres* bien spécifiques, en l'occurrence le commentaire et le résumé, avec chacun

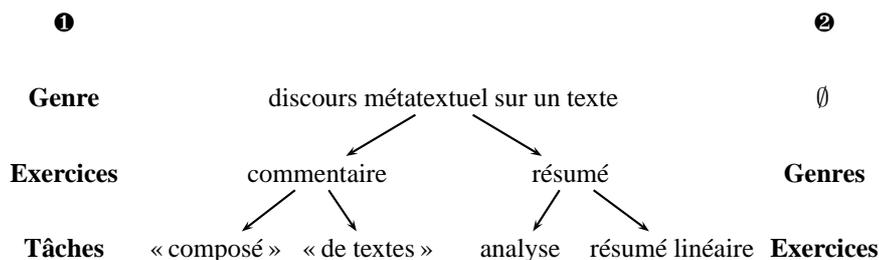
³ Notons que je ne pose pas ici la question des relations entre les disciplines, qui pose d'autres problèmes : parce que je ne suis pas sûr précisément que l'activité à l'œuvre dans le commentaire philosophique ou historique soit à proprement parler métatextuelle, du moins de façon dominante. C'est là la limite du *genre didactique* et du *genre scolaire* – et je m'en tiendrai, dans la suite de ce papier, à la question du *genre didactique*.

⁴ Expression tirée de la consigne du texte de 1969 qui précise que ce commentaire « est toujours composé » : c'est dans un texte de 1983 que le terme « commentaire composé » apparaît pour la première fois.

⁵ Ce qui n'est pas le cas de toute forme scolaire de résumé, mais cela caractérise cet exercice spécifique du résumé dans les exercices du baccalauréat. On verra plus loin (note 8) que cette caractéristique est importante et oblige finalement à déplacer cet objet dans la typologie des genres que je dessine ici.

ses sous-genres : par exemple le *commentaire composé* et le *commentaire littéraire* (où la composition ne serait pas figée) ; ou encore le résumé qui garde ou qui change la situation d'énonciation du texte source.

On est là en présence de deux *systèmes de description* des exercices en question, où s'opère un glissement des catégorisations, que l'on peut rendre par le schéma suivant (où je ne reprends que quelques exemples d'exercices, pour simplifier⁶) :



Dans le premier système de description, on l'a vu, le genre est celui du discours métatextuel sur un texte (littéraire ou non d'ailleurs), qui peut se réaliser sous forme d'exercices divers, dont le commentaire et le résumé (eux-mêmes spécifiables en *tâches* diverses). Dans le deuxième système de description, les genres du commentaire et du résumé sont séparés, ne sont plus descriptibles comme appartenant à une même catégorie, sur le critère précisément essentiel (et constitutifs de ces deux *genres*), le caractère littéraire ou non des textes-supports : dans ce cas, la notion de *discours métatextuel sur un texte* disparaît, en ce qu'elle n'est plus *pertinente* comme catégorie englobante, tant la différence est sentie comme essentielle entre textes littéraires et non littéraires et entre les discours censés pouvoir en rendre compte.

GENRE ET ACTIVITÉ : OUTILS HEURISTIQUE DE DESCRIPTION DES EXERCICES SCOLAIRES

C'est pourquoi la notion de *genre* peut à mon avis être intéressante pour classer les exercices scolaires, quand elle est mise en relation avec celle d'*activité*. Dire que le *commentaire* est un *genre* ou un *exercice* change fondamentalement le regard que l'on a sur lui :

– Si c'est un *exercice* qui relève d'un genre large (le discours métatextuel), il se caractérise par des consignes strictes, rigides, mais qui ne sont que celle de l'exercice,

⁶ Mais il est clair qu'à chaque ligne pourrait s'ajouter d'autres termes : par exemple, à la deuxième ligne, on pourrait ajouter (on y reviendra) *écriture d'invention métatextuelle* ; à la troisième ligne, comme sous catégories du commentaire, on pourrait établir une liste plus longue (en ajoutant par exemple l'actuel *commentaire littéraire* ou – on y reviendra aussi – *explication de texte*) ; comme sous catégorie du résumé, on pourrait notamment ajouter, à côté de ce que j'appelle (faute de mieux) *résumé linéaire*, le *sommaire*. Quant à la *paraphrase*, elle pourrait précisément s'inclure dans les deux catégories.

au même titre qu'écrire en cursive, mettre son nom sur la copie, faire des paragraphes, mettre des guillemets aux citations, etc. : le respect des consignes est alors une simple adéquation à des normes pratiques, qui ne préjugent pas, *a priori*, de l'activité cognitive en jeu. Il peut y avoir des règles plus importantes : ne pas parler des intentions de l'auteur, ne pas paraphraser, marquer sa distance au texte par des signes divers (utilisation de termes savants, description objective du texte, etc.). Mais du coup, on ne dirait pas que le non-respect de ces règles est le signe que l'activité cognitive (ici, métatextuelle) n'est pas en jeu : elle se réalise simplement sous une forme rhétorique qui ne convient pas à l'exercice ;

– Si le commentaire en revanche est perçu comme un *genre* à part entière, alors on suppose que l'adéquation aux règles est le signe de l'activité métatextuelle spécifique qu'il vise et inversement que leur transgression signale qu'elle n'est pas à l'œuvre. Mais, on l'a vu, c'est une *pétition de principe* assez récente qui pose que le texte littéraire est susceptible d'un traitement métatextuel spécifique, qui conduit à définition d'un *genre* et d'une *activité* autonomes.

C'est ce qui explique mes réserves à l'égard de la position de Dominique Bucheton (dans Bautier & Rochex), citée plus haut, que j'ai déjà formulées ailleurs (cf. Daunay, 2002c), particulièrement sur le point suivant : la description du commentaire littéraire faite par Bucheton aboutit à une valorisation sans nuance de l'exercice et entérine l'idée que les formes scolaires de lecture ou de discours sur les textes sont le meilleur moyen de parvenir à se penser ou à penser le texte et le monde. J'ai montré notamment (à propos de la paraphrase ou, inversement de la distance) que les analyses des productions des élèves montraient souvent un aveuglement sur les capacités des élèves, lorsque telles caractéristiques linguistico-discursives étaient rabattues trop rapidement sur les capacités cognitives⁷.

Il me semble précisément que l'on peut analyser ce glissement par le phénomène que j'ai décrit plus haut : le fait que des normes propres à un exercice deviennent des signes de la non-maîtrise de l'*activité* est le signe que l'exercice est constitué en genre, là où une perception plus large du genre permettrait de voir en quoi le non respect de cette norme n'est pas un signe de non maîtrise de l'activité.

Tout mon travail sur la paraphrase (cf. Daunay 2002a et 2002b) peut ainsi être décrit comme une volonté de dessiner des ponts entre les formes de l'activité métatextuelle, pour ne pas donner à penser que le respect de règles rhétoriques formelles disqualifie l'élève. Je reformulerai finalement ma position ainsi, en utilisant les catégories sur lesquelles on travaille ici : la réification et la naturalisation d'un exercice en *genre* interdit de voir la solidarité avec d'autres exercices qui appartiendraient pourtant, dans une vision plus large, au même *genre*. Et du coup, les normes propres

⁷ C'était l'une des critiques formulées dans le cadre de notre dernier programme de THÉODILE : cf. le texte programmatique d'Isabelle Delcambre et d'Yves Reuter (2000).

à l'exercice constitué en genre deviennent des signes de la non maîtrise de l'*activité* visée, là où une perception plus large du genre permettrait de voir en quoi le non respect de cette norme n'est pas un signe de non maîtrise de l'*activité*. Pour le dire autrement et définir ainsi ma position, le non respect des caractéristiques (essentiellement rhétoriques) d'un des *exercices* qui composent le *genre* ne saurait préjuger des compétences de l'élève en termes d'*activité* cognitive. C'est ainsi par exemple qu'une vision réduite (issue d'un processus de naturalisation et de réification) de l'exercice de commentaire composé et de sa rhétorique particulière peut interdire de voir que l'activité de commentaire des élèves se réalise malgré le non respect des formes rhétorique *identifiées* de l'exercice du commentaire (cf. Daunay, 2002c).

UN GENRE DU DISCOURS MÉTATEXTUEL ?

Mais pour pouvoir définir l'existence d'un *genre de discours métatextuel* au sens large, il faudrait pouvoir en définir les caractéristiques discursives. Il en est deux, qui me paraissent importantes : le présent de commentaire et le changement d'énonciation⁸. Ces deux caractéristiques constituent en effet le discours métatextuel comme genre spécifique de discours, à mi-chemin entre les discours théorique et narratif, en ce qu'un texte de nature théorique est amené à intégrer des éléments d'un monde *raconté*. Il s'agirait ainsi d'un « texte intermédiaire », selon l'expression de Bronckart *et al.* (1985, p. 101 *sq.*)⁹, combinant certains aspects que Bronckart (1996, p. 173–175 et 179–181) considère comme propres aux discours théorique et narratif. Or ces caractéristiques du discours métatextuel sont les mêmes pour le commentaire et le résumé (cf. Genette, 1982, p. 280 *sqq.* et Weinrich, 1964/1973, p. 264 *sqq.*)¹⁰.

Une autre caractéristique me semble pouvoir être déterminée, que j'ai proposé de nommer *détexualité* : c'est par ce concept que j'ai tenté de montrer que ce que l'on appelait *paraphrase* n'était pas, contrairement à ce qu'une conception plus étroite de l'exercice (constitué comme genre autonome) supposait, contraire au commentaire. J'appelle *détexualité* le phénomène qui consiste en la fusion du texte commenté dans le commentaire et qui se réalise par la reprise (non marquée) dans le commentaire d'éléments textuels du texte-source, ce qui amène à nier l'énonciation propre à ce dernier : c'est le cas par exemple de toute reprise (non autonymique) d'un mot du texte commenté ou de la simple référence à un personnage du texte commenté, intégré dans le discours même du commentaire ; dans ce cas, les énoncés du texte commenté sont considérés comme ayant une existence en soi, hors du contexte même de

⁸ Si l'on exclut cependant le *résumé* qui respecte le système d'énonciation du texte-source. On voit que la figure présentée plus haut est de ce point de vue caduque : ce type de résumé (le *digest* pour Genette, 1982, p. 283), dans mon optique, relèverait d'une autre genre que le *discours métatextuel*, comme une des formes d'un genre spécifique, le *discours hypertextuel* (Genette, 1982) : cf. *infra*, 2.2.

⁹ Même si ces derniers ne font pas mention explicitement du commentaire (pas plus que Bronckart, 1996).

¹⁰ Pour une discussion plus large : cf. Daunay (2002b, p. 164-166).

l'énonciation du texte-source, qui peut ainsi fusionner avec celle du commentaire ¹¹.

Si donc le commentaire et le résumé peuvent se décrire discursivement comme identiques, s'ils relèvent du même *genre*, et se distinguent comme *exercices*, ils réalisent la même *activité*, et leurs caractéristiques spécifiques sont assez peu importantes au regard des objectifs de formation de l'élève.

LE GENRE DU DISCOURS MÉTATEXTUEL ET SES FRONTIÈRES

Pour poursuivre cette exploration de la description des genres didactiques en question, j'aborderai ici une autre question, celle de leur variabilité historique, par l'analyse de deux objets didactiques, l'explication de texte et l'écriture d'invention.

COMMENTAIRE ET EXPLICATION DE TEXTE

Je n'ai évoqué que rapidement l'explication de texte (*cf. supra*, note 6) : peut-on la considérer comme un exercice particulier du commentaire ? Dans mes travaux antérieurs sur la paraphrase, rejetée dans les deux cas, je les assimilais pour l'essentiel. Mais cette assimilation, finalement, semblait bien résulter d'un effet *générique* implicite des pratiques et des programmes : par exemple, dans le texte de 1970 sur le baccalauréat, le lien est établi entre commentaire et explication orale, avec comme seule différence que l'explication orale « rend compte d'un texte dans son déroulement », alors que « le commentaire écrit doit être construit de manière à faire apparaître méthodiquement les éléments d'intérêt que le candidat découvre dans la page proposée ». La question qui se pose est ici de savoir si ces différences sont significatives et rendent compte d'activités différentes ou si ce sont là des variantes liées aux caractères oral ou écrit des deux exercices. Plus récemment encore, avec la lecture méthodique (1987), le lien est plus étroit : un texte de 1987 dit, à propos du commentaire : « on s'appuie sur la lecture méthodique d'un texte ».

Or cette assimilation du commentaire et de l'explication de texte ne va historiquement pas de soi. En effet, les anciens programmes, à la fin du XIX^e siècle ou au début du XX^e siècle ne font pas cette assimilation. Parce que ces exercices se sont constitués sur d'autres solidarités, ou sur d'autres généalogies. L'explication de texte est en fait née de la volonté de donner une légitimité au corpus de textes littéraires français qui ne faisaient pas l'objet d'analyses sérieuses, comme dans le cas des textes grecs ou latins. L'explication des textes français, perçue comme un exercice neuf, s'invente tout naturellement sur le seul modèle connu, celui de l'explication des auteurs grecs et latins. Le modèle convoqué est l'explication des auteurs anciens et l'explication est conçue avant tout comme une *traduction* ¹².

¹¹ Je définis théoriquement le concept de détéxtualité dans Daunay (2002b, p. 158-167) et je l'illustre par de nombreux exemples dans Daunay (2002a, p. 125-134 et 2002c).

¹² *Cf.* Jey (1998, p. 73 *sqq.*), Daunay (2002a, p. 94 *sqq.*)

Le commentaire de texte, lui, naît sur d'autres bases. En fait, il ne s'institue pas aussi facilement, tout simplement parce qu'il n'a pas d'ancêtre clairement défini. Ce qui naît, à la même époque, c'est la *composition française*. Celle-ci possède une caractéristique institutionnelle commune avec l'explication de texte, c'est qu'elle veut donner sa place à la langue et à la littérature françaises. Mais le commentaire de textes ne se constitue pas comme une entité spécifique : il est une des formes possibles de composition française, assez dominée d'ailleurs au début (cf. Jey, 1998, p. 108) : l'objectif est d'écrire en français, comme le montre ce passage de Paul Janet (cité par M. Jey, *ibid.*, p. 100), qui défend, au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, la composition française (introduite en lycée en 1880 et qui a du mal à s'imposer au baccalauréat en 1890) :

La composition française peut prendre toutes les formes : dissertation de littérature, de morale ou d'histoire, discours, lettres, fables, parallèles, dialogues, etc. Le tout est d'écrire en français.

Et c'est là que la notion de *genre didactique* réapparaît comme un outil heuristique. Si une solidarité nous paraît aujourd'hui évidente entre le commentaire écrit et l'explication orale, en tant que deux réalisations possibles d'un *genre de discours métatextuel*¹³, cette solidarité est historiquement construite. La parenté des deux exercices pouvait bien apparaître dès l'origine aux élèves comme aux professeurs, mais ils ne relevaient pas initialement du même *genre didactique*, tout simplement parce que la notion même de *genre de discours métatextuel* n'avait aucune pertinence. Or le commentaire n'appartient pas au même genre et ne vise donc pas la même *activité* de l'élève s'il est conçu dans une culture scolaire où le genre métatextuel existe ou dans une culture scolaire où ce genre n'est pas constitué. D'où l'illusion d'une *permanence* d'un exercice comme l'explication de texte, qui a connu des changements considérables, mais qui ne sont pas perçus précisément par le fait que leur dénomination identique les fait relever d'un genre que l'on croit stable. C'est ce qui explique, pour en revenir encore à la paraphrase, que l'on ait pu constamment la poser comme le contraire de la bonne explication de texte, *avec la même définition*, alors que ce qu'elle définit finalement évolue constamment. Dans cette conception du *genre scolaire*, on voit apparaître son rôle de construction d'une illusion de stabilité ou d'occultation des différences.

Cette historicité des genres fait ressortir le phénomène de permanence des strates diverses de la discipline, que Chervel (1998) signale, et qui peut être une des causes possibles des malentendus entre professionnels dans la discipline « français » – et notamment au moment de l'instauration de nouveaux programmes, qui ne se rendent

¹³ Littéraire ou non, peu importe ici : dans les lignes qui suivent, s'effacent les distinctions que construisait la première partie de cet article sur la constitution du commentaire comme *genre* (métatextuel littéraire) ou comme *exercice* (forme possible d'un genre métatextuel au sens large).

pas compte de ces effets *génériques* dans la réception des nouveautés institutionnelles.

COMMENTAIRE ET ÉCRITURE D'INVENTION

Ces observations trouvent écho dans les problèmes que posent l'introduction récente dans les programmes de l'écriture d'invention et sa définition institutionnelle¹⁴. En plusieurs endroits, dans les programmes et les commentaires qu'en ont faits leurs concepteurs, une dichotomie est clairement marquée entre *écriture d'invention* et *écriture métatextuelle*, qui renvoie à une double opposition entre culture rhétorique et culture de commentaire et entre écriture méta- et hypertextuelle, c'est-à-dire entre une écriture de commentaire sur un texte et une écriture à partir d'un texte : pastiche, parodie, suite, transposition dans un genre différent, etc.

Le problème tient à certains supports possibles de l'écriture d'invention et au rapport qu'ils induisent aux textes-sources : les programmes (et, à leur suite, les sujets des épreuves de baccalauréat) donnent comme possibilité d'écriture d'invention : la lettre, l'essai, le dialogue, l'article *sur un texte*. Or, dans ce cas, le rapport au texte donné n'est pas hypertextuel, mais métatextuel.

On croit ainsi retrouver des exercices anciens, qui relevaient de l'ancienne composition française. Mais l'aspect apparemment hétéroclite des anciens sujets de composition française s'explique par son origine rhétorique : il n'y a qu'à voir la liste (non exhaustive) qu'établit Chervel (1999, p. 16) pour rendre compte de la « progression des exercices de composition française » dans les classes de grammaire dès la première moitié du XIX^e siècle :

Outre la déversification et l'analyse [...], ce sont des lettres, dialogues, portraits, lieux communs, descriptions, anecdotes, contes, fables, définitions, parallèles, comparaisons, explications de proverbe, etc.

On reconnaît dans ces exercices de composition française les *progymnasmata*, ces exercices préliminaires de l'entraînement rhétorique. Or la classification des exercices scolaires ne peut être la même à l'époque de la rhétorique et à la nôtre, notamment du fait que la notion même d'écriture métatextuelle n'est pas opératoire dans un enseignement de la rhétorique : parler d'un texte, d'un problème d'histoire littéraire ou d'une question historique sont une seule et même chose. Seul l'objet du discours change, mais la finalité de l'exercice est la même. Ce n'est pas le cas aujourd'hui, où l'écriture métatextuelle structure un enseignement de la littérature, et a pris de ce fait une fonction particulière et une réelle autonomie (*cf.* Daunay 2003).

¹⁴ Objet de la recherche d'un groupe de recherche que j'anime avec M.-M. Cauterman : « Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée », Lille, IUFM Nord – Pas-de-Calais, recherche R/RIU/03/04. Membres du groupe de recherche : Marie-Michèle Cauterman, Bertrand Daunay, Clémence Coget, Nathalie Denizot, Brigitte Vanderkelen. Pour un premier compte rendu de cette recherche, *cf.* Daunay & Denizot (2003) et Cauterman, Daunay *et al.* (2004).

L'introduction de l'écriture d'invention dans les nouveaux programmes voulait justement réduire la place de l'écriture métatextuelle, reconnaissant là l'existence *actuelle* d'un *genre de discours métatextuel*. Mais, si l'on reprend nos catégorisations initiales, il fallait aller jusqu'à reconnaître que ce genre se réalisait sous des *exercices* divers (le commentaire, bien sûr, sous des formes diverses ; mais aussi le résumé ou l'analyse ; mais encore la lettre, l'essai, le dialogue, l'article, le compte rendu critique ou la quatrième de couverture... Il était possible alors de construire son pendant : l'écriture d'invention hypertextuelle (avec ses sous-genres ou ses exercices spécifiques)¹⁵.

Bien sûr, une écriture hypertextuelle peut bien contenir une réflexion métatextuelle et une écriture métatextuelle nécessite l'imitation d'un genre connu (la dissertation, la lettre, la quatrième de couverture). Mais la présence du méta- dans l'hyper- et inversement gagnerait à se faire dans la clarté : ce serait là affaire de dominante, qui ne briserait pas l'identification à deux *genres* d'écriture distincts des productions attendues des élèves. Or précisément, cette classification n'était pas possible dans la configuration didactique que j'ai décrite plus haut, où le commentaire s'est constitué (et réifié) en *genre autonome*, garant d'une *activité cognitive* spécifique, comme la dissertation d'ailleurs¹⁶. Mais ce compromis avec l'existant (et la constitution d'une nouvelle trilogie assez bancale, en termes génériques : commentaire, dissertation, écriture d'invention) a deux conséquences majeures : la perte d'identification générique claire de l'écriture d'invention et, partant, de l'activité cognitive qu'elle vise ; la reconnaissance de la naturalisation du commentaire comme genre, avec ce qu'elle engendre comme rigidification des normes rhétoriques d'un exercice particulier, indûment pensées comme les signes de la maîtrise ou de la non-maîtrise de l'activité cognitive qui sous-tend le discours métatextuel au sens large.

La question des genres didactiques, telle que je l'ai trop rapidement traitée ici par l'exemple du commentaire, pose le problème de la légitimité des catégorisations des exercices scolaires et des enjeux possibles d'une redéfinition des objets didactiques¹⁷. L'approche *générique* joue ici plutôt comme un analyseur des sous-bassements théoriques de la configuration actuelle de la discipline : c'est un chantier toujours ouvert...

¹⁵ Pour une typologie des sujets d'écriture d'invention, cf. Cauterman (2003) et Cauterman, Daunay *et al.* (2004).

¹⁶ Qui pose un problème de catégorisation spécifique, puisqu'il s'agit d'un discours théorique sans référence textuelle.

¹⁷ Ainsi que des formes de la « secondarisation » des pratiques langagières, pour reprendre l'expression de Jaubert, Rebière & Bernié.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BEAUDRAP Anne-Raymonde (1994) *Le commentaire de textes en français*, Toulouse, Bertrand-Lacoste – CRDP.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2003) Conférence d'ouverture du colloque *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, actes parus en cédérom.
- BRONCKART Jean-Paul (1996) *Activités langagières. Textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- BRONCKART Jean-Paul et al. (1985) *Le fonctionnement des discours. Un modèle psycholinguistique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- CAUTERMAN Marie-Michèle (2003) « Les sujets d'écriture d'invention au collège et au lycée », dans *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, AIRDPF, pp. 81–96.
- CAUTERMAN M.-M., DAUNAY B., COGET C., DENIZOT N. & VANDERKELEN (2004) *Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée*, Rapport de recherche, Lille, IUFM R/RIU/03/04.
- CHERVEL André (1998) *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHERVEL André (1999) *La composition française au XIX^e siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, Vuibert/INRP.
- DAUNAY Bertrand (2002a) *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, PUV.
- DAUNAY Bertrand (2002b) *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Neuchâtel, Peter Lang.
- DAUNAY Bertrand (2002c), « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques* n° 113–114, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, Metz, CRESEF, pp. 135–153.
- DAUNAY Bertrand (2003) « Les antécédents de l'écriture d'invention », quatrièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, « Enjeux et modalités des écritures littéraires », IUFM d'Aix-en Provence, 22 et 23 mai 2003. Publié dans *Enjeux* n° 57, *Littérature et écriture d'invention*, Namur, CEDOCEF, Septembre 2003, pp. 9–24 et dans les actes du colloque à paraître dans *Skholê*, IUFM Aix-Marseille.

DAUNAY B. & DENIZOT N. (2003) « Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte rendu d'une recherche en cours », *Cahiers THÉODILE* n° 2, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, pp. 81–102.

DELCAMBRE Isabelle & REUTER Yves (2000) « Rapports à l'écriture et images du scripteur », *Les Cahiers THÉODILE* n° 1, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, pp. 1–18.

GENETTE Gérard (1982) *Palimpsestes*, Paris, Seuil.

JEY Martine (1998) *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*, Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

WEINRICH Harald (1964/1973) *Le Temps*, Paris, Seuil.