

**EXPLIQUER POUR RÉPUTER,
INTRIGUER POUR COMPRENDRE
Des instruments d'enseignement en transformation**

Christophe Ronveaux
GRAFE//n – UNIGE

INTRODUCTION

Expliquer, c'est commenter ! Mais aussi comprendre, expliciter, résumer, analyser et... justifier. C'est du moins de cette manière que les enseignants désignent les activités qu'ils mènent sur le texte. Dans l'important corpus rassemblé par le Groupe de recherche en analyse du français enseigné (GRAFE), sous l'item « expliquer », les enseignants rangent des pratiques de traitement du texte très diverses. S'agit-il d'un effet d'étiquetage de surface seulement ? Ou de manières d'enseigner plus fondamentalement distinctes ? Faut-il considérer cette diversité à l'aune de la créativité de l'enseignant ? Ou la référer à un genre professionnel, qui rassemblerait sous un air de famille des pratiques du « commentaire » ? Nous posons en première approximation que, du point de vue de l'enseignant, l'explication de texte est une forme de « commentaire littéraire » que l'on définira comme un écrit organisé et analytique par lequel un lecteur ou une lectrice atteste qu'il a compris une œuvre et qu'il ou elle maîtrise les discours qui font la réputation littéraire de cette œuvre.

Cette définition élaborée à partir d'une recherche empirique d'une certaine importance (Ronveaux et Schneuwly, 2018), mais circonscrite à une région linguistique étroite, la Suisse romande, ne fait pas consensus. Sous l'appellation de « commentaire littéraire », abondent en effet, soit des définitions diverses, posées à priori, soit des formes empiriques variées, répertoriées à partir de recherches à larges corpus. En consultant les ressources élaborées par et pour les enseignants, Shawky-Milcent (2020, p. 1) évoque dans son introduction les « nombreuses propositions de démarches créatives pour précéder, accompagner et prolonger la lecture analytique d'un texte ». Pour Claude (2020), le commentaire cohabite avec d'autres formes « d'écriture de la réception » ou « d'écrits d'appropriation ». Sous la plume d'Ahr et De Peretti (2020), les appellations de « lecture analytique », de « commentaire composé », de « lecture littéraire » incarnent peu ou prou dans les régions francophones une « modalité de lecture » dont la variabilité est présentée comme contextuelle et couverte par l'expression hyperonymique d'« approche analytique de la littérature ». Cette variété constatée par les chercheurs et les chercheuses en didactique du français est intéressante pour la didactique comme discipline de recherche et mérite d'être posée comme problème.

Nous voudrions ancrer notre point de vue didactique en interrogeant cette variété. Nous reprenons la distinction de Daunay (2004) de « genre scolaire » et d'« exercice du commentaire » et proposons d'y ajouter la notion de *dispositifs d'enseignement* du commentaire. Ce dernier, piloté par l'enseignant, se distingue de *l'activité du commentaire* réalisée par les élèves. Nous montrons ensuite par des analyses de cas la portée heuristique de cette distinction dans deux questions : d'une part comment les dispositifs sédimentés du commentaire contribuent à fabriquer la réputation littéraire des textes et d'autre part comment l'instrument du commentaire, étant donné sa nature sémiotique et sa fonction d'interface, se transforme pour répondre à de nouveaux contextes d'enseignement.

LA VARIATION CONCEPTUELLE ET EMPIRIQUE DU « COMMENTAIRE » COMME PROBLÈME

Quel problème pose à la didactique la pluralité de définitions et des formes du commentaire ? Dans les quelques travaux récents que nous citons dans l'introduction, les chercheuses et les chercheurs mettent en doute la possibilité de définir de manière univoque le « commentaire ». La superposition des définitions conduirait à une impasse conceptuelle. Il s'agirait alors d'admettre dans les recherches empiriques l'irréductible singularité des pratiques du commentaire, réduisant du même coup les recherches empiriques à des analyses de cas et condamnant le chercheur et la

chercheuse à un discours descriptif ethnographique qui rendrait impossible toute forme de modélisation et, par voie de conséquence, toute forme d'instrumentation de la formation.

Le problème est à la fois théorique et méthodologique.

– Le problème théorique est celui de ne pas disposer d'un concept qui fasse consensus et permette le débat et les comparaisons d'envergure. Dans leur tentative de mener une comparaison francophone des pratiques du commentaire de texte, les chercheurs et chercheuses PELAS¹ (Ahr et De Peretti, 2020) partent de la « lecture analytique », définie par un plan d'études français, pour assoir leurs comparaisons de pratiques de classe, notamment avec des pratiques scolaires belges de commentaires. Mais cette appellation couvre en réalité des pratiques régionales distinctes, qui relèvent de traditions différentes, appelées par exemple « analyse de texte » dans le secondaire belge (Legros, 1977) et « méthode analytique » dans le secondaire romand (Monnier, 2018). Si l'on perçoit bien l'air de famille du discours métatextuel dans ces exercices préparatoires à la dissertation (Jey, 1998 ; Chervel, 2006 ; Ronveaux et Dufays, 2006 ; Denizot, 2013 ; Monnier, 2018), ils relèvent en réalité d'une multitude d'exercices combinés en structures séquentielles et hiérarchisées dont la genèse est à chercher ailleurs que dans la diversité régionale des prescriptions. Nous y reviendrons.

– Le problème méthodologique est celui de poser à priori un concept sur une réalité empirique complexe, dans l'irréductibilité de ses singularités et dans la diversité de ses formulations successives. En admettant que le chercheur parvienne à circonscrire un corpus homogène d'importance, constitué sur le critère d'une région linguistique et administrative, par exemple, la définition posée à priori par un programme ou un plan d'études ne résout pas la difficulté de monter en généralité des pratiques individuelles. La réalité de la classe montre une mosaïque de formes de commentaire, de modalités pédagogiques d'exposition de notions, de combinatoires d'exercices oraux préparatoires à l'écriture du commentaire, qui portent la trace de l'histoire d'une discipline scolaire en constante évolution (Schneuwly et Dolz, 2009). La chercheuse ou le chercheur est bien en peine de dégager de cette hétérogénéité une pratique professionnelle reconnaissable, une forme de « gestus », pour reprendre le concept que Brecht (2000 ; Pavis, 1999) a forgé pour circonscrire un ensemble de traits

1. Le projet de recherche PELAS (Pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire) porte sur les pratiques effectives d'enseignement de la lecture analytique dans une perspective descriptive et herméneutique.

définitoires d'une pratique sociale de référence, qui définirait un quelconque *instrument de l'enseignant de français*.

Nous serions tentés de reporter ce double problème sur ce qui fait le cœur de l'activité de transmission, telle qu'elle s'est instituée spécifiquement à l'école, depuis sa création au milieu du XIX^e dans la plupart des pays industrialisés. Décrire l'explication de texte reviendrait à considérer l'exercice du commentaire sous l'angle d'une discipline scolaire, chargée d'histoire, et d'un instrument d'enseignement, structuré par une pratique sociale. En cela, notre point de vue didactique sur le commentaire comme instrument est ancré dans une conception dynamique et spécifique de la transposition didactique².

LE COMMENTAIRE : UN GENRE SCOLAIRE, UN EXERCICE ET... UN INSTRUMENT

De quelles options la didactique dispose-t-elle pour lever l'impasse et caractériser le commentaire de manière opératoire ?

Première option : poser à priori une définition du commentaire à partir d'une appellation officielle, celle d'un plan d'études, d'un programme ministériel ou d'un moyen d'enseignement officiel. C'est l'option de la plupart des auteurs et autrices que nous mentionnions dans l'introduction et qui définissent le commentaire de texte à partir des Instructions ministérielles françaises de 1969. Ainsi, Massol (2020, p. 287), dans son *Dictionnaire de didactique de la littérature*, qu'il dirige avec Brillant-Rannou, Le Goff et Fourtanier, peut écrire qu'à partir de cette date,

Le commentaire prend la place et la forme qu'on lui connaît encore, devenant le deuxième et très durable exercice écrit de l'Épreuve anticipée de français. Dès lors, la pratique de l'activité de commentaire possède en France une forte orientation institutionnelle, qui la rigidifie en exercice pour l'examen et la valorise au point de lui faire prendre le pas sur l'exercice un peu plus ancien mais non moins renommé de la dissertation.

Considérons la mise en regard de l'« exercice pour l'examen » et de l'« exercice de la dissertation ». Le rapprochement pose comme allant de soi l'effet des épreuves institutionnelles sur la forme prise par l'exercice

2. Cette position ne couvre que partiellement la définition du fondateur de la notion, Chevallard (cf. la mise en débat de cette notion de transposition dans Schneuwly et Ronveaux, 2020 ; Denizot, 2021).

pratiqué dans les classes. Or, selon nous, le problème n'est pas seulement celui, contextuel, d'une région linguistique et administrative centralisée, la France ici. Cette formulation appellerait des précisions sur les mouvements sociohistoriques d'un objet à enseigner complexe, sous influences diverses et variées, notamment celles des usagers et usagères eux-mêmes, qui sans cesse transforment et ajustent leurs instruments, qui se distancient peu ou prou de l'institution.

Deuxième option : distinguer l'objet scolaire prescrit de ses réalisations effectives par les élèves. C'est l'option de Daunay (2004) qui distingue le *genre* scolaire du commentaire de l'*exercice* du commentaire. Le commentaire comme genre, poursuit le chercheur (Daunay, 2004, p. 49), est institué comme « objet scolaire » d'une discipline déterminée, le *français*, par les prescriptions. Il se distingue du commentaire, comme *réalisation*, observable et attestable dans des pratiques singulières, construisant un rapport à la langue et au monde via la lecture de textes et la fréquentation de discours sur la lecture de ces textes. Par cette distinction conceptuelle, Daunay résout plusieurs difficultés, celle de l'historicité des objets d'enseignement et celle de la variation des pratiques en synchronie, comme effet de cette historicité. Il montre comment, « à chaque étape de l'histoire récente du commentaire », l'*exercice* du commentaire s'est construit par strates successives, par opposition à d'autres exercices. Mais, poursuit le chercheur, c'est le propre des prescriptions de circonscrire petit à petit un objet par un ensemble de normes.

On voit bien l'intérêt théorique de cette option et ses avantages méthodologiques pour décrire comment l'école « discipline » les élèves, c'est-à-dire donne forme à l'esprit et transforme les manières de parler et d'écrire au moyen d'exercices spécifiques à une discipline qui s'est construite dans le temps (Schneuwly et Hofstetter, 2014). Ainsi Perret (2020) considère que le commentaire, comme l'explication de texte et la lecture analytique, sont les « avatars » d'un même genre de discours métatextuel. Ces « apparences » d'une même « essence métatextuelle » traduisent l'évolution historique de tensions entre un « genre scolaire », présent dès la création de l'école et de ses contenus disciplinaires, dont la littérature, et des pratiques de classe toujours en transformation.

En réalité, au-delà de ces dénominations, l'exercice trouve son unité dans sa dimension métatextuelle, il correspond à un genre scolaire stabilisé, naturalisé, réifié, reposant sur une observation méthodique des textes. Ainsi, lorsque les programmes de 2019 écrivent que « la méthode est laissée au choix du professeur », on peut comprendre : qu'importe la méthode, pourvu qu'on ait du métatexte ; voire, nous savons que les professeurs proposeront, toujours, une lecture métatextuelle, tant cette approche s'est réifiée dans la culture disciplinaire. (Perret, 2020, p. 11)

Au-delà de la formule provocatrice de Perret, comment comprendre cette évidence que « les professeurs proposeront, toujours, une lecture métatextuelle » ? Présuppose-t-on que le commentaire qui s'enseigne aujourd'hui dans les classes correspond bien à cet objet structurant de la discipline qu'est le métatexte ? La réification de l'objet est telle, semble dire la chercheuse, que le genre du métatexte imprègne l'exercice même du commentaire enseigné. Nous constatons pourtant, dans les empiries que nous mentionnions ci-dessus, des différences entre les normes du genre scolaire et le *commentaire enseigné* d'une part, mais aussi entre les exercices oraux et écrits, par lesquels les enseignants enseignent le commentaire, et l'*activité de commentaire écrite*, réalisée par les élèves d'autre part.

Ce constat nous pousse à formuler une troisième option, qui prolonge la précédente et affine la distinction entre le genre scolaire et les exercices du commentaire : celle de distinguer, dans les exercices, le *commentaire comme instrument* de l'enseignant de l'*activité du commentaire* réalisée par les élèves. La question posée par la recherche GRAFE de 2002 (Schneuwly et Dolz, 2009) de ce qui s'enseigne lorsque des enseignants structurent une séquence sur le texte d'opinion incline à penser que l'instrument du commentaire, produit du travail de l'enseignant, occupe une fonction spécifique, qui ne couvre pas forcément l'activité elle-même. Cette fonction est d'assurer la médiation entre l'élève et le produit générique attendu. De quoi est constitué l'instrument ? Il y aurait la *séquence d'enseignement* qui organise dans le temps, au moyen de tâches, une mise à disposition progressive et raisonnée des éléments constitutifs du commentaire et l'*activité réalisée* effectivement par les élèves, en réaction aux tâches d'enseignement. Cette distinction ajoute un troisième terme à la distinction de Daunay, le commentaire *comme instrument* et *objet enseigné*.

Ce commentaire enseigné, instrument d'enseignement, correspond en réalité à une *fiction de progression* (Schneuwly, 1994 ; 2008, p. 38 et suivantes), imaginée par l'enseignant, à laquelle réagissent les élèves. Le commentaire tel qu'il est imaginé par l'enseignant au moment de planifier son enseignement par exemple correspond à une activité cognitive largement fantasmée. Cependant, cette activité anticipée est réalisée dans la matérialité même de l'instrument. Lorsqu'il élabore ses tâches, l'ordre de ces dernières, lorsqu'il confectionne concrètement ses supports de travail, l'enseignant prévoit ce que l'élève est censé faire. Mais cet exercice ou cette tâche du commentaire planifié, formulé en situation sous la forme de consignes par exemple, se distingue de ce que l'élève effectuera dans l'espace de travail qui lui sera dédié. Ce qu'il apprendra dans cet espace n'est pas réductible à ce que l'enseignant aura prévu pour lui explicitement. L'activité cognitive des élèves, décrite à partir des traces verbales et non-verbales laissées par les divers acteurs des interactions didactiques, couvrirait d'autres objets encore

que les éléments enseignés de la séquence. Dans cette option, il faudrait donc distinguer sous le concept de l'exercice du commentaire, l'*instrument d'enseignement*, déterminé par des dispositifs, par une progression pensée comme une fiction structurée pas à pas par l'enseignant, en une suite de tâches, que l'élève est censé effectuer dans cet ordre, de l'*activité cognitive de l'élève* lorsqu'il produit un commentaire et apprend quelque chose du rapport au texte.

À LA RECHERCHE DE L'EXERCICE PERDU (SÉDIMENTÉ)...

Cette troisième option qui considère le commentaire comme un instrument d'enseignement apporte un élément de solution à la question empirique de ce que font les enseignants quand ils disent qu'ils expliquent le texte et enseignent le commentaire. Considérer le commentaire sous l'angle de l'instrument de l'enseignant revient à interroger le travail d'enseignement dans sa double dimension sociohistorique et individuelle.

L'enseignant est le principal maître d'œuvre qui délimite l'objet et le rend saisissable par les élèves au moyen de dispositifs divers puisés dans la panoplie élaborée par la profession durant la longue histoire d'une discipline scolaire. (Schneuwly et Ronveaux, 2021, p. 5)

Entre le genre scolaire défini par un plan d'étude et l'activité cognitive des élèves, nous posons, dans le prolongement de l'approche instrumentale vygotskyenne (Schneuwly, 2008), le dispositif d'enseignement du commentaire. Nous voudrions montrer à partir de deux analyses de cas que l'*instrument* du commentaire ne se confond pas avec le *genre scolaire* du commentaire et comment cet instrument, imprégné de l'histoire de la discipline scolaire, s'actualise dans la séquence d'enseignement.

Des dispositifs distincts pour une même dissertation littéraire

Le premier exemple est tiré du corpus élaboré par le GRAFE sur l'enseignement du texte d'opinion (Schneuwly et Dolz, 2009). Il est frappant d'observer que, pour une même visée de répondre aux objectifs du plan d'études (l'équivalent des Instructions Officielles françaises) de former à la production écrite d'une dissertation, des enseignants mettent en œuvre deux suites d'exercices différentes. Ces suites sont structurées dans un certain ordre et organisent hiérarchiquement les éléments de l'objet à enseigner : c'est la séquence. Cette unité du travail de l'enseignant est l'unité d'observation de notre corpus, à partir de laquelle nous conduisons notre analyse de cas. Deux des dix-sept séquences qui constituent le corpus utilisent des fables de La Fontaine. Dans l'une, les fables sont au centre d'un

enseignement du texte littéraire, alors que, dans l'autre, les fables servent à illustrer une situation argumentative. Dans les deux cas, il s'agit de préparer les élèves à la production écrite d'un texte argumentatif, la « dissertation littéraire », par l'exercice du « commentaire de texte », selon l'expression utilisée par les deux enseignants pour désigner ce qu'ils font. Le texte attendu est bien le même, celui de la « dissertation littéraire », toujours selon le discours des enseignants. Mais les deux séquences sur la dissertation présentent des dispositifs distincts : l'une place au centre la lecture et l'analyse de textes littéraires, l'autre utilise le texte littéraire pour illustrer une situation argumentative et préparer au repérage d'éléments argumentatifs (les arguments, le plan, etc.).

Observons de plus près la solidarité des exercices. L'agencement des tâches d'enseignement sur La Fontaine, dans la séquence de lecture de textes littéraires, est structuré sur l'unité de la fable. Chaque période administrative de quarante-cinq minutes comprend la lecture d'une nouvelle fable et se déroule peu ou prou suivant la même succession de tâches : découverte du texte par une lecture à voix haute expressive de l'enseignant, compréhension globale de l'histoire, analyse orale du texte en collectif, extrapolation du sens du texte à d'autres textes ou contextes. Toutes ces tâches constituent le dispositif d'enseignement par lequel l'enseignant institue un rapport spécifique au texte. Quant à la séquence sur l'argumentation, elle est structurée autour de documents divers (caricatures de Daumier, fables de La Fontaine, compte rendu sportif anonyme, textes d'opinion tirés de la production médiatique). C'est un autre rapport au texte qui s'institue ici. Le texte littéraire se confond avec d'autres documents de thèmes variés qui sont tous rapportés à l'argumentation. La fable du *Loup et l'Agneau* est lue à voix haute au début de la séquence et présentée brièvement comme un exemple d'argumentation. Elle est commentée à côté d'une gravure de Daumier qui présente un orateur masculin debout sur une chaise au milieu d'un public attentif. Dans ce début de séquence, texte et image sont utilisés dans la même fonction de *représenter* une situation argumentative. Les tâches prévoient que les élèves dégagent de cette représentation verbale et iconique les traits caractéristiques d'un débat contradictoire qui met aux prises un orateur et son public. La fable de cette séquence sur le texte argumentatif sert à définir l'argumentation en général. Ce début de séquence contraste avec la perspective du commentaire littéraire de l'autre séquence : d'un côté, une séquence sur les fables structurée pour permettre aux élèves de dégager des textes d'un même auteur l'orientation argumentative d'une littérature engagée ; de l'autre, une séquence qui utilise le texte littéraire comme accessoire pour définir l'argumentation. Les deux séquences attestent de l'interprétation contrastée des enseignants quand ils élémentarisent l'objet à enseigner, ici nommé indistinctement « commentaire de texte » et

« dissertation littéraire ». Il n’y a pas coïncidence mécanique entre le dispositif d’enseignement et le genre attendu de la dissertation.

Des dispositifs singuliers qui ont des airs de famille

Il nous faut faire un pas de plus dans la démonstration et considérer de plus près la solidarité des exercices dans sa dimension historique. Pour dépasser la dimension individuelle de l’interprétation de chacun des deux enseignants que nous mentionnons ci-dessus dans notre illustration par la présentation de ces deux cas, il convient de changer d’échelle. La restitution des mouvements de l’objet enseigné dans un synopsis permet la constitution de collections de séquences et rend possible la comparaison à plus large échelle. Pour illustrer ce pas de plus, nous puisons à présent dans le corpus rassemblé pour le projet *GRAFE^{litt}* (Ronveaux et Schneuwly, 2018). Le dispositif de recherche vise à décrire et comprendre ce qui s’enseigne en littérature en faisant varier à la fois le texte et les niveaux scolaires. Trente enseignants (10 au primaire, 10 au secondaire 1 et 10 au secondaire 2) ont enseigné deux mêmes textes, une fable de La Fontaine bien connue d’eux et une nouvelle de Lovay, un auteur romand qui leur est peu familier. Les textes contrastés provoquent chez les enseignants des organisations séquentielles différentes. En cela, les textes sont des « réactifs » qui modifient l’instrument d’enseignement et permettent au chercheur et à la chercheuse de fonder leur comparaison. Cet effet des textes sur les pratiques s’opère sur un même enseignant, mais aussi sur les enseignants d’un même degré, et bien sûr, sur les enseignants de cycles différents. Le corpus de soixante séquences d’enseignement de trois cycles différents engendré par ce dispositif de recherche permet de dégager deux types de variations historiques : celles d’instruments d’un même niveau scolaire et celles d’instruments d’« ordres scolaires », autrefois séparés, aujourd’hui en voie d’unification. À l’échelle d’une collection de soixante séquences, le chercheur et la chercheuse peuvent dégager de la diversité des pratiques des variations de formes aux airs de famille proches. Une modélisation de l’instrument de l’enseignant devient possible.

Des modèles contrastés produits de la sédimentation

Nous évoquions dans la section précédente que les enseignants adaptent leur instrument en fonction de leur degré de familiarité avec le texte : au texte classique bien connu, ils font correspondre un dispositif « classique » qui assure un rapport littéraire au texte par une observation fine des figures et de la forme (par exemple la versification) ; au texte contemporain peu familier, ils font correspondre un dispositif « innovant » qui oriente l’élève vers la compréhension de l’intrigue. Tout se passe comme si la

compréhension de la fable va de soi et n'implique pas un travail spécifique sur le sens, tandis que la nouvelle de Lovay considérée comme bizarre place les enseignants et les élèves à égalité devant le sens du texte. « Je suis comme vous », admet un enseignant du degré primaire, en s'adressant à ses élèves, « je ne comprends pas ». La lecture du texte contemporain fait davantage de place au lecteur ou à la lectrice ; l'instrument d'enseignement est questionné par les élèves. On observe donc une tension entre des approches « classiques » et « rénovées » des textes. Ces dispositifs innovants qui « expliquent » le texte contemporain rompent-ils pour autant avec le passé ?

L'observation des exercices d'écriture sur l'ensemble de notre corpus n'atteste pas de rupture, mais plutôt d'un recyclage d'instruments parfois multiséculaires. L'on pouvait s'attendre au succès grandissant de pratiques d'écriture d'invention dont on pourrait imaginer qu'elles rompent avec les activités métatextuelles du commentaire. Mais les analyses des structures des séquences indiquent plutôt l'existence d'un « noyau stable » classique en trois parties (appropriation du texte, étude sur le texte, élargissement du sens du texte) que nous avons exposé ailleurs (Ronveaux et Schneuwly, 2018). Ces résultats indiquent l'instauration graduelle d'un rapport spécifique au texte que nous interprétons comme « le redéploiement de la sous-discipline *littérature* dans le système scolaire et les *sédimentations* de pratiques résultant de la transformation de la discipline » (*ID*, p. 330).

Ainsi, quand tel enseignant du secondaire 2 propose un exercice de réécriture de la nouvelle de Lovay à ses élèves à la manière des *Nouvelles en trois lignes* de Félix Fénéon, il innove moins qu'il ne recycle les instruments à sa disposition. La tâche de réécriture se présente comme un exercice de condensation qui pousse les élèves à inventer un texte à partir du texte source. Mais c'est bien une préparation à l'exercice métatextuel qui est visée ici. Après un moment de lecture du texte de Lovay, puis de production en petits groupes de pairs, les élèves sont invités à lire à voix haute leurs écrits, puis à les commenter. Au bout de la chaîne, cette dernière activité métatextuelle de commentaire par les élèves justifie le dispositif d'écriture. Tant pour préparer leur texte à partir du texte source, que pour le rédiger ensuite et commenter ses effets enfin, les élèves ont discuté divers contenus langagiers (la construction à rebours du récit, la stéréotypie des personnages, l'ironie et le système énonciatif, quelques figures, telle construction syntaxique, tel choix lexical, etc.). Tous ces contenus ont été relevés *avec méthode* par des élèves *disciplinés*, c'est-à-dire rompus à formuler leur rapport au texte.

... ET RETROUVÉ (DISCIPLINANT)

Nous sommes partis du constat d'une diversité d'étiquettes et de définitions de pratiques sur le texte, correspondant peu ou prou à l'activité métatextuelle du commentaire. Il y a quelques bénéfices à distinguer l'exercice du commentaire comme *instrument d'enseignement*, du genre scolaire et de l'activité de l'élève. Cette distinction permet de dégager de la diversité des pratiques, des variétés de modèles d'enseignement. Plus encore, l'approche instrumentale de l'exercice du commentaire donne à voir des modélisations contrastées d'élémentation de l'enseignement du texte littéraire. Entre un enseignement du commentaire qui fabrique la réputation littéraire des textes et un enseignement du commentaire qui crée les conditions d'un débat interprétatif pour comprendre une intrigue, nous observons combien les enseignants transforment leurs instruments, quels dispositifs ils conservent, lesquels ils recyclent au service de situations scolaires toujours plus à l'écoute d'un sujet lecteur à discipliner, pour mieux l'outiller dans son rapport au texte. L'abstraction à laquelle conduit l'analyse de corpus étendus fonde une interprétation sociohistorique de ces transformations. L'instauration de la littérature comme objet d'enseignement dès l'école primaire conduit à une réorganisation de la discipline *français*. Cette réorganisation n'est pas seulement l'effet d'un ajustement à la situation, elle s'inscrit dans le cadre d'une discipline scolaire et de son histoire.

Il convient d'ouvrir notre conclusion à un dernier bénéfice, à peine esquissé dans la section ci-dessus. Celui-ci touche à la difficulté à rendre compte de l'effet des savoirs sur le rapport au texte des élèves. C'est une dernière transformation, celle de l'élève, qu'il faudrait décrire dans le souci de modéliser le commentaire comme discours métatextuel. Cette transformation des élèves est un autre point de vue sur le commentaire, lequel point de vue donne à voir ce qui progresse quand des élèves passent dans le système didactique imaginé par les divers acteurs et actrices de l'école. Ce que nous appelons la discipline des élèves par l'instrument de la profession ne se confond pas avec la progression imaginée par l'enseignant et cadrée par le dispositif. Mais c'est une autre histoire.

RÉFÉRENCES

- Brecht, B. (2000). *Écrits sur le théâtre* (Bibliothèque de la Pléiade). Paris : Gallimard.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.

- Claude, M.-S. (2020). Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : Une progression empêchée ? *Repères*, 62, 17-32. <https://doi.org/10.4000/reperes.3099>
- Daunay, B. (2004). Le commentaire : exercice, genre, activité ? *Les Cahiers Théodile*, 5, 49-61.
- Denizot, N. (2013). « La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique ». *Pratiques*, 157-158, 165-176. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/3823>. DOI : 10.4000/pratiques.3823
- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : Perspectives didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplinon consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler (dir.), *Disziplin—Discipline* (p. 27-46). Fribourg : Academic Press.
- Jey, M. (1998). *La Littérature au lycée. L'invention d'une discipline, 1880-1925*. Metz : Université de Metz.
- Legros, G. (1977). L'analyse textuelle à la liégeoise : réflexions à bâtons rompus. *Cahiers d'analyse textuelle*, 19, 102-116.
- Massol, J.-F. (2020). Commentaire de texte. In N. Brillant Ranou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Honoré Champion, 287-290.
- Monnier, A. (2018). *Le temps des dissertations*. Librairie Droz.
- Pavis, P. (1999). Le gestus brechtien et ses avatars dans la mise en scène contemporaine. *L'Annuaire théâtral : Revue québécoise d'études théâtrales*, 25, 95. <https://doi.org/10.7202/041380ar>
- Perret, L. (2020). L'explicitation de texte et ses avatars : des exercices en tension dans les programmes. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8812>
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinon et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1994). Contradiction and Development : Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 9, no. 4, 281-291.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In Y. Reuter et J.-L. Chiss (éd.), *Didactique du français : état d'une discipline*, Nathan, 47-62.
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Carnet de la section*, 118, Université de Genève.
- Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de

l'enseignement de quelques objets de la discipline « français ». *Pratiques*, 189-190, 1-20.

Shawky-Milcent, B. (2020). « Ça a bien marché ! » : de la créativité lectorale à la créativité didactique et pédagogique dans la conduite d'une lecture analytique en classe. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9222>

Thévenaz-Christen, T., Wirthner, M., Rocher-Jacquin, M., Ronveaux, C., Cordeiro, G. S. & Aeby Daghé, S. (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois*. Namur : Presses universitaires de Namur.