

Année universitaire 2020-2021

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Second degré – Lettres modernes*

**Comprendre ce qu'est commenter :
tout un art ?**

**Accompagner le retour métacognitif pour
transposer les réussites et les compétences
d'analyse du commentaire pictural au
commentaire littéraire**

Présenté par

Sandrine VILLENAVE

Écrit scientifique réflexif encadré par

Marie-Sylvie CLAUDE

Remerciements

Je tiens à remercier très sincèrement ma directrice de mémoire, Madame Marie-Sylvie Claude, pour son accompagnement et sa disponibilité tout au long de l'élaboration de cet écrit scientifique réflexif. Ses précieux conseils et son enthousiasme auront contribué à faire de ce travail une expérience professionnelle d'une grande richesse. Nos nombreux échanges furent passionnants et j'ai pris un réel plaisir dans cette collaboration qui en outre m'aura permis de développer des compétences profitables à ma pratique d'enseignante.

Sommaire

INTRODUCTION	5
I. CADRE THEORIQUE	7
1. Une évolution scolaire et didactique qui nécessite de (re)penser la terminologie de l'analyse des œuvres	7
1.1. L'art s'affirme dans des préconisations institutionnelles renouvelées	7
1.2. Mise au point terminologique	7
2. Commenter une œuvre : une compétence complexe	8
2.1. Les composantes de l'apprentissage mobilisées dans le commentaire	9
2.2. Les savoirs et savoir-faire expliquent-ils à eux seuls les difficultés ?	11
2.3. La réception d'une œuvre conditionne son interprétation	13
2.4. Une réception subjectivement investie par les élèves	14
3. Une meilleure réussite des élèves pour le commentaire pictural	15
3.1. Une meilleure réussite sur tous les plans ?	15
3.2. Des raisons pléthoriques à considérer avec précaution	16
3.2.1. Des raisons relatives à des différences sémiologiques	16
3.2.2. Des raisons relatives à une meilleure acceptation des normes scolaires	17
3.3. Conséquences dans l'enseignement	18
4. Transférer les compétences d'un commentaire à l'autre	19
4.1. Une réception différente	19
4.2. La question du transfert des compétences	20
4.3. Envisager une didactisation facilitant un transfert de compétences	20
II. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE	22
1. Problématique	22
2. Hypothèse	22
III. METHODE	23
1. Participants	23
2. Mise en œuvre matérielle	23
3. Déroulement	25
4. Recueil et traitement des données	27
IV. RESULTATS.....	29
1. Evaluation des commentaires	29
1.1. Résultats globaux	29
1.1.1. Moyennes de la classe	29
1.1.2. Comparaison des notes des élèves en fonction des commentaires	29
1.2. Résultats spécifiques pour chaque indicateur	30
1.3. Résultats selon les registres de l'apprentissage	31

2. Analyse des retours métacognitifs des élèves	31
2.1. Résultats du premier retour métacognitif	31
2.1.1. Les conceptions des élèves sur la peinture et sur la littérature	32
2.1.2. Les conceptions des élèves sur les attendus par leur réflexion sur leur activité	32
2.1.3. Quelques exemples de verbatims d'élèves	34
2.2. Résultats du second retour métacognitif	34
2.2.1. Tableau de synthèse du second retour métacognitif	34
2.2.2. Quelques exemples de verbatims d'élèves issus du second retour	35
 V. DISCUSSION	36
1. Une meilleure réussite en peinture	36
2. Des progrès en commentaire littéraire	37
3. Des conceptions erronées sur les objets entretenant des présupposés	40
4. Une prise de conscience par les élèves de leur activité	41
5. Un décalage entre les difficultés conçues et les difficultés réelles	42
6. Limites et perspectives	44
 CONCLUSION	45
 BIBLIOGRAPHIE	46
 ANNEXES	48
Annexe 1 : corpus d'œuvres servant de supports aux commentaires	48
Annexe 2 : Grille d'évaluation commune aux commentaires	51
Annexe 3 : Résultats individuels des élèves sur leurs commentaires	52

Introduction

L'image a fait son entrée dans les programmes de français en 1985 (Claude, 2020, p.83) et elle apparaît aujourd'hui bien ancrée dans les pratiques des enseignants comme dans les manuels scolaires, motivée par une pérennisation dans les programmes scolaires et des travaux de recherche en didactique qui se sont intéressés à la question depuis longtemps, comme en témoignent par exemple les travaux de Rouxel dans les années 1990 (Claude, 2016, p.68).

Les programmes exigent aujourd'hui des élèves des compétences d'analyse des œuvres picturales en complément des œuvres littéraires et encouragent à travailler ces deux activités de manière conjointe en déclinant des compétences multiples (observation, lecture, analyse, expression orale ou écrite, interprétation, commentaire, explication) mais ne précisent pas véritablement comment ces deux activités doivent être travaillées ni comment elles pourraient s'enrichir mutuellement alors qu'ils affirment que cette interaction est fructueuse. De plus, une lecture attentive des programmes conduit à nuancer l'introduction de l'image pour deux raisons. D'abord, les programmes du lycée apparaissent essentiellement centrés sur l'analyse littéraire et semblent en retrait par rapport à ceux du collège en ce qui concerne la lecture d'image, sans toutefois l'écarter puisqu'ils mentionnent l'art de façon récurrente dans diverses situations d'apprentissage. En effet, au lycée, l'art apparaît sous la forme de « prolongements artistiques et culturels » qui « peuvent s'ajouter » (et non qui *s'ajoutent* ou *doivent s'ajouter*, ce qui les rend facultatifs !) à l'étude des œuvres littéraires, le cantonnant à un rôle restreint de contextualisation ou d'enrichissement culturel (MEN, 2018, p.8). Ensuite, les programmes du collège, même s'ils accordent plus d'importance à l'analyse de l'image qu'au lycée, interrogent eux aussi. D'une part ils semblent ne pas traiter l'image de la même façon que le texte puisqu'ils préconisent que seuls les textes littéraires doivent faire l'objet d'une « interprétation » d'après ce qui est explicitement prescrit, même si bien sûr les enseignants peuvent tout à fait faire interpréter les images aux élèves. D'autre part, ils mentionnent que « [les images] proposent aux élèves des figurations qui facilitent leur perception des textes littéraires » (MEN, 2015, p.15). Cette formulation offre en outre aux enseignants une prescription particulièrement ambiguë car peut être questionné le sens des termes *figurations* et *perception*, au regard des compétences d'interprétation implicitement sous-jacentes. Cette analyse des programmes interpelle par rapport à la façon dont s'effectue l'interaction de l'art et de la littérature dans l'enseignement, et conduit à formuler des hypothèses troublantes en ce qui concerne les plus-values liées à un enrichissement de la discipline ou au développement des compétences des élèves. Dans le premier cas, avec l'exemple du lycée à l'appui, il semblerait que les arts visuels illustrent la littérature alors que dans l'autre cas ceux-ci faciliteraient la compréhension de la

littérature, révélant de ce fait deux tendances à considérer avec précaution dans la mise en œuvre d'apprentissages associant l'art et la littérature.

Au regard des avancées des recherches en didactique, la réflexion menée dans ce travail se propose de mesurer la compétence d'analyse des œuvres picturales et littéraires des élèves par une étude comparative de leurs commentaires écrits, puis d'interroger la manière de travailler cette compétence en appui sur les réussites des élèves pour les aider à atteindre les objectifs d'analyse fixés par les programmes scolaires, en envisageant les limites et les bénéfices d'un rapprochement entre l'art et la littérature de manière à proposer des dispositifs à mettre en œuvre en classe qui soient pertinents.

Tout d'abord, cette étude sera consacrée à un état de l'art concernant les questions relatives à l'interprétation des œuvres littéraires et picturales par les élèves. A ce propos, la didactique de la lecture littéraire et les programmes vont dans le sens de favoriser une réception des œuvres subjectivement investie par les élèves, et la recherche a mis en évidence que les élèves s'investissent plus spontanément dans la réception de la peinture pour diverses raisons. La tentation est grande de penser que les compétences d'analyse picturale sont naturellement transposées par les élèves à l'analyse littéraire, et qu'un détour par l'art pictural permet automatiquement aux élèves de progresser en littérature. La recherche montre cependant que la peinture et la littérature ne sont pas le même art et qu'elles ne font pas appel à la même démarche d'analyse, et qu'un transfert des compétences d'une activité à l'autre par les élèves n'est pas évident et ne peut pas être immédiat. Ensuite, dans l'objectif de s'appuyer sur les réussites des élèves en commentaire pictural pour les faire progresser en commentaire littéraire, et si le transfert des compétences d'une activité à l'autre n'est pas immédiat, il conviendra de s'interroger sur la manière d'accompagner les élèves dans ce transfert en appui sur leur réception subjective des œuvres, en particulier en s'intéressant à la pertinence d'un retour métacognitif sur leurs productions. Dans cet objectif, l'étude présentera le protocole et les résultats d'une expérimentation menée en ce sens au lycée, avec la mise en œuvre d'un dispositif de didactisation visant à faire progresser les élèves en commentaire littéraire.

I. Cadre théorique

1. Une évolution scolaire et didactique qui nécessite de (re)penser la terminologie de l'analyse des œuvres

1.1. L'art s'affirme dans des préconisations institutionnelles renouvelées

Les raisons sur lesquelles se fonde l'intérêt de combiner l'étude d'œuvres artistiques à celle d'œuvres littéraires semblent ne plus être à prouver tant elles sont nombreuses et bien justifiées par les travaux de recherche et la commande institutionnelle des programmes scolaires. L'interdisciplinarité qui en découle est motivée par le fait que ces deux arts se nourrissent mutuellement, non seulement parce qu'ils participent à la constitution d'un patrimoine culturel commun et concourent à la contextualisation historique et artistique nécessaire à la compréhension des deux arts, mais encore parce que la littérature, en tant qu'art du langage, s'intéresse aux activités langagières et à la « parole sur l'œuvre », quelle qu'elle soit (Chabanne et Dufays, 2011, pp.7-9). En outre, l'esthétique et la sensibilité font actuellement l'objet d'un véritable engouement dans l'éducation, ce qui permet à l'enseignement de l'art pictural et surtout à celui de la littérature de témoigner de la rupture avec le formalisme des décennies précédentes, à condition d'être cependant menés correctement (Kerlan, 2013, pp.18-22).

Dans le contexte d'un intérêt pour l'art renouvelé dans les derniers programmes, il est attendu des élèves qu'ils soient capables d'analyser l'image et le texte, accordant un intérêt manifeste à traiter celle-ci conjointement au texte. Se pencher sur les enjeux épistémologiques et didactiques de ces deux objets est un prérequis nécessaire à toute expérimentation.

1.2. Mise au point terminologique

Afin de délimiter le cadre de notre étude et pour pallier les difficultés liées à la diversité des expressions employées pour analyser une œuvre et qui font de ce fait obstacle à la compréhension, une mise au point terminologique liminaire s'impose.

Dans la suite de cette réflexion, le terme de *commentaire* (pictural ou littéraire) au sens précisé par Claude qui s'appuie sur celui défini par Daunay et étendu au domaine de la peinture (Claude, 2016, p.75) sera retenu car il permet de recentrer la réflexion sur les programmes et les enjeux de l'interaction entre l'art et la littérature, et car il permet de faire consensus par rapport aux avancées de la recherche en mettant en avant la dimension interprétative de la réception des œuvres telle qu'elle doit être enseignée. Dans cette étude, le *commentaire* demandé aux élèves ne désigne donc pas l'exercice tel qu'il est défini pour le baccalauréat dans les classes du lycée, mais une compétence d'analyse des œuvres qui s'inscrit malgré tout dans

les attendus du lycée en ce qui concerne les compétences fondamentales d'expression et d'analyse à acquérir par les élèves.

Le terme de *lecture de l'image*, présent dans les programmes du cycle 4 du collège sous l'expression « lire l'image », sera écarté car il est particulièrement problématique : la lecture est une activité centrée à l'origine sur le texte, mais dont la didactique de l'image a emprunté la terminologie. Cette « périphrase *lecture des images* » a été questionnée par les travaux de recherche de De La Brète (1992, pp.1-13) qui en a souligné les ambiguïtés. L'interprétation de l'expression périphrastique de *lecture de l'image* doit être comprise comme une métaphore puisqu'au sens propre *une image ne se lit pas*, mais elle se présente explicitement comme un amalgame mal défini associant des termes en apparence incompatibles car elle « indifférencie (...) deux langages hétérogènes » (Claude, 2016, p.68).

Le terme d'*œuvre* sera utilisé indifféremment pour caractériser les œuvres picturales et littéraires, et il est à noter que l'étude écartera les autres images et documents composites.

L'inventaire théorique qui suit, préalable à l'étude menée, rappellera tout d'abord des éléments relatifs à l'interprétation puisque celle-ci est indissociable de la réussite d'un commentaire, puis présentera des résultats de recherche qui ont montré la meilleure réussite des élèves pour le commentaire pictural en comparaison du commentaire littéraire, et enfin apportera des éléments de réponse en rapport avec le présupposé isomorphisme de la peinture et de la littérature ainsi que ses conséquences.

Commenter une œuvre fait avant tout appel à des compétences liées à l'interprétation : celle-ci, dans sa définition comme dans ses composantes, rend compte de la complexité de l'activité du commentaire.

2. Commenter une œuvre : une compétence complexe

Malgré leur ambiguïté, les programmes scolaires poursuivent l'objectif de rendre les élèves capables d'interpréter les œuvres, aussi bien picturales que littéraires. Les difficultés que cette compétence peut présenter aux élèves invitent à s'interroger sur la manière de faire progresser les élèves dans l'interprétation des œuvres. Actuellement, la didactique de la lecture littéraire et les programmes vont dans le sens de favoriser une réception des œuvres subjectivement investie par les élèves (Rouxel et Langlade, 2004).

2.1. Les composantes de l'apprentissage mobilisées dans le commentaire

Commenter une œuvre convoque manifestement la compétence d'interprétation ; or, derrière la simple désignation de celle-ci se déploient de multiples enjeux qu'il convient d'analyser au regard des attendus.

Selon le dictionnaire du CNTRL, *interpréter* présente trois définitions principales qui présentent en apparence un aperçu des attendus scolaires du commentaire et révèlent de surcroît les enjeux de la lecture aujourd'hui : « expliquer, chercher à rendre compréhensible ce qui est dense, compliqué, ambigu », « dégager le sens exact d'un texte qui serait peu clair, en déterminer la portée », « donner un sens personnel, parmi d'autres possibles, à un acte, à un fait, dont l'explication n'apparaît pas de manière évidente » (CNTRL, Pierrel, 2013). Ces définitions soulignent curieusement le caractère résistant des textes pouvant faire l'objet d'une interprétation, alors que tout texte est susceptible d'être interprété, et sous-entendent que l'interprétation ferait l'objet d'un traitement similaire et nécessairement difficile de la part de tous les individus, alors qu'elle dépend des textes et des lecteurs ; l'exemple issu des travaux de Burgos détaillé plus loin en constitue une bonne illustration (p.12). La dernière définition semble correspondre le mieux à la lecture littéraire scolaire telle qu'elle est conçue actuellement. En effet, contrairement à la deuxième définition qui sous-entend que l'interprétation serait garante de l'accès à un sens unique et inhérent à l'œuvre, la troisième autorise une pluralité de sens en accordant une place importante à la réception personnelle. Par ailleurs, il est à noter que ces définitions ne s'intéressent qu'au texte et non pas aux arts en général, mais que les remarques qui viennent d'être formulées au sujet du texte peuvent tout à fait s'appliquer aux œuvres picturales parce que le traitement de la peinture en français se fait selon une approche spécifique transposée de ce qui se fait sur la littérature (Claude, 2016, p.68) ; chaque discipline, scolaire ou académique, a ses propres approches des mêmes objets, aucune n'est absolue. Et puis, ces définitions présentent le risque de véhiculer des conceptions erronées parce qu'elles sont bien trop réductrices et figées dans le temps. Elles ignorent en effet l'évolution du concept d'interprétation à la lumière des débats des didacticiens et de l'institution scolaire d'aujourd'hui. Ahr prouve dans ses travaux de recherche (Ahr, 2019, pp.89-106) le caractère indubitablement instable du concept d'interprétation au cours du temps, à la fois d'un point de vue scolaire et d'un point de vue scientifique. En effet, elle montre d'abord que la définition de l'expression « interpréter un texte littéraire » demeure paradoxalement confuse et diversement caractérisée par une majorité d'enseignants (pp.91-94) eu égard aux préconisations institutionnelles évolutives et pas toujours explicitées aux enseignants (pp.94-97). Ahr souligne ensuite que ce flottement définitoire au niveau de l'enseignement s'explique par une évolution

importante et constamment renouvelée ces dernières décennies des théories scientifiques (pp.97-104). Dans l'expérimentation présentée dans la suite de ce document, même si des divergences et désaccords entre chercheurs existent à propos de la façon de définir l'interprétation, a été fait le choix d'affiner ce terme tel qu'il est défini par un dictionnaire en s'appuyant sur les réflexions et le consensus actuel qu'expose Ahr dans ses recherches. En appui sur les travaux de Reuter (Reuter, 1992 ; cité par Ahr, 2019, p.101), Ahr rappelle d'abord que l'interprétation convoque les trois pôles de l'auteur, du texte et du lecteur, et qu'elle est étroitement liée à la compréhension ; elle affirme ensuite que l'interprétation doit être pensée spécifiquement au regard de la réception du texte comme une « expérience subjective du lecteur réel » (Ahr, 2019, p.103), c'est-à-dire en s'intéressant spécifiquement à la réception personnelle des œuvres dans l'esprit des travaux de Langlade (2007, p.71) sur lesquels le présent document reviendra (p.14), sans pour autant nier l'importance à accorder à la dimension sociale puisque l'interprétation se communique et se nourrit des échanges avec autrui (Ahr, 2019, p.104).

Au-delà de sa caractérisation générale évoquée précédemment au sujet du choix terminologique, le terme de commentaire, utilisé dans cette étude et emprunté aux travaux de Claude (Claude, 2019, pp.2-3) doit être défini précisément afin de mieux comprendre les compétences, attendus et enjeux de cet exercice. Claude explique notamment que le commentaire d'une œuvre sollicite et fait interagir les trois registres de l'apprentissage définis par Rayou et Bautier (cités par Claude, 2020, p.85) : le registre cognitif, le registre culturel, et le registre identitaire-symbolique. Ces trois registres sont engagés dans la compréhension et l'interprétation requises dans le commentaire à différents plans. Le registre cognitif est essentiellement axé sur le pôle relatif au texte, à une lecture littérale d'abord et plus réflexive ensuite qui s'appuie sur l'analyse des caractéristiques de l'œuvre. Le registre culturel, quant à lui, concerne davantage les connaissances, mais celles-ci participent aussi à l'interprétation puisqu'elles enrichissent et influencent le jugement. Enfin, le registre identitaire-symbolique a partie liée avec la réception personnelle et le contexte, par leur contribution mutuelle à l'identité du récepteur aussi bien individuelle que sociale : en effet, la réception de l'œuvre faite par le récepteur, d'une part constitue son identité puisque l'expérience esthétique participe à la construction de l'identité qui d'ailleurs est sujette à une constante évolution, et d'autre part dépend de cette identité étant donné que cette dernière influence la réception (Claude, 2020, p.85).

Commenter une œuvre se présente donc comme une activité complexe dont il faut envisager les différentes composantes afin d'être capable d'identifier et d'analyser les potentielles difficultés des élèves. Et cette complexité doit être envisagée aussi en mettant en

perspective la peinture et la littérature car, comme en témoignent les travaux de Claude (Claude, 2016, p.599), les élèves ne rencontrent pas les mêmes difficultés entre le commentaire de la peinture et celui de la littérature.

2.2. Les savoirs et savoir-faire expliquent-ils à eux seuls les difficultés ?

Les hypothèses expliquant les difficultés potentielles des élèves à interpréter une œuvre interrogent la question des savoirs et savoir-faire. Ces difficultés diffèrent selon la nature de l'œuvre, picturale ou littéraire, et peuvent ainsi présenter une majoration de certaines causes en fonction de l'activité : ainsi, sont plutôt observées des défaillances lexicales pour l'analyse littéraire et des défaillances culturelles pour l'analyse picturale (Claude, 2014, pp.108-110), auxquelles pourraient se superposer, sinon pour les textes au moins pour la peinture, des défaillances liées à la nécessité de maîtriser le discours et la syntaxe ou encore des difficultés concernant le métalangage, bien que Ricker a montré que celui-ci n'était pas indispensable pour verbaliser avec pertinence un propos sur les œuvres picturales (Ricker, 2011, p.142), et que la peinture, de par sa nature, « préserve (...) de la confusion entre deux usages du langage, le métalangage du commentaire et celui du texte » (Claude, 2016, p.608). Et ce florilège de défaillances relatives au langage constitue tout autant d'obstacles à l'expression d'une interprétation dont il est possible de penser qu'elle ait pourtant émergé, ou à celle, comme l'évoque Ricker, d'une interprétation circonspecte due aux méconnaissances à propos de certains domaines artistiques (Ricker, 2011, p.149). Même si ce point de vue reste discutable dans le sens où l'expression de l'interprétation résulte simultanément de l'opération d'interpréter et de mettre en mots, les travaux de Ricker présentent l'intérêt de montrer que les difficultés liées au langage inciteraient l'élève au biais de les compenser par des connaissances sur les œuvres qui ne relèvent pas d'une interprétation personnelle (Ricker, 2011, pp.149-150).

Des savoirs et savoir-faire spécifiques à l'analyse sont explicitement présents dans les programmes scolaires du collège et du lycée, certes moins que dans les quarante dernières années, mais cela invite à considérer l'hypothèse selon laquelle les élèves éprouveraient des difficultés à interpréter les œuvres à cause d'un défaut de connaissances. Or, l'accumulation de savoirs, le relevé et l'identification de procédés ou d'éléments formels par les élèves ou encore l'attention exclusivement centrée sur la dimension procédurale des élèves ont montré leurs limites dans la capacité des élèves à interpréter une œuvre, et les programmes et travaux de recherche développés dans les années 1960 qui promouvaient un certain formalisme ont été remis en question depuis (Langlade, 2004, pp.86-88). Langlade a effectivement montré qu'une

démarche purement formaliste, centrée sur le texte, écarte par définition toute démarche interprétative (Langlade, 2004, p.85).

La maîtrise et l'identification des caractéristiques formelles des œuvres présentes dans les programmes qui ont toujours été mises au service de la démarche interprétative, relèvent aujourd'hui moins que dans les précédents programmes d'une démarche techniciste et inductive dans laquelle la construction du sens se ferait à partir de l'interprétation des procédés de style, mais bien plus d'une approche par la réception subjective des œuvres ; cette approche n'implique cependant pas un rejet de la maîtrise des outils langagiers et linguistiques mais leur meilleure appropriation par les élèves (Langlade, 2004, pp.95-96). Les défaillances de savoirs culturels (langagiers, stylistiques, d'histoire littéraire et artistique, etc.), même si elles ne doivent donc pas être niées, ne peuvent à elles seules expliquer toutes les difficultés observées chez les élèves ni les différences observées entre la peinture et la littérature, d'autant plus que des recherches ont montré que de bons élèves ayant un riche bagage de connaissances étaient eux aussi en difficulté dans l'interprétation de certains textes, comme en témoigne l'exemple emprunté aux travaux de Burgos (Burgos, 1992, p.65) qui évoque, en comparaison avec des élèves de lycée professionnel, des lycéens d'enseignement général « désemparés » dans le commentaire du *Grand Cahier* d'Agota Kristof, une œuvre qu'ils ont considérée comme relevant d'un « livre de littérature de masse » tel que Robine le définit (Robine, 1987, citée par Burgos, 1992, p.63). Or, *Le Grand Cahier* ne relève pas de la littérature de masse mais est un roman de forme très novatrice écrit par une autrice très valorisée dans la culture lettrée, un texte difficile au sens qu'il bouscule des conventions bien que sur le plan langagier il peut sembler ne pas poser de difficulté. Contrairement aux élèves issus de milieux favorisés, les élèves de quartiers populaires se sont mieux emparés de cette œuvre, peut-être parce que leur identité se trouve moins bousculée par ce roman qui dénonce la violence et la déshumanisation en temps de guerre. Selon Burgos, l'échec de ces bons élèves issus d'un milieu bourgeois et fréquentant un lycée parisien réputé s'explique par un double rejet, scolaire et social. En effet, formatés à des exercices scolaires et habitués à faire montre de leurs capacités d'analyse littéraire ils n'ont pas trouvé d'intérêt au texte et n'ont pas été en mesure de l'analyser, non pas qu'ils en fussent incapables. De plus, de par leur bagage culturel, ils ont d'emblée jugé péjorativement l'œuvre sans la lire intégralement. Ainsi, « les habituels bons lecteurs devenaient des non-lecteurs » selon les termes de Burgos, et ces observations soulignent remarquablement l'intérêt à accorder à la réception des œuvres par tous les élèves et pas uniquement par les élèves dits en difficulté ou issus de milieux populaires.

Pour aider les élèves à progresser dans l'interprétation des œuvres, il convient donc de réfléchir moins aux dimensions techniques qu'elles peuvent présenter qu'à la manière dont les élèves accordent aux œuvres leur sens, en se penchant nommément sur la réception des œuvres.

2.3. La réception d'une œuvre conditionne son interprétation

Depuis Jauss et les théoriciens de la réception qui ont affirmé que l'œuvre « englobe à la fois le texte comme structure donnée et sa réception ou perception par le lecteur » (Jauss, 1978, pp.212-213), d'autres recherches ont porté sur les paramètres à considérer dans l'activité de lecture au-delà du texte lui-même. Concernant la compréhension et donc la lecture « littérale » d'un texte, « garde-fou de l'interprétation » pour reprendre l'expression empruntée à Eco (Eco, cité par Burgos, 1992, p.63), Giasson a défini une troisième variable de la lecture, considérant l'importance à accorder au « contexte » en plus du « texte » et du « lecteur » (Giasson, 1992, p.334). En relation avec les trois pôles mobilisés dans l'activité interprétative cités précédemment (auteur, texte et lecteur) selon Reuter, et en considérant l'écueil d'une interprétation limitée au texte soulevée par Langlade évoqué plus haut, le lecteur apparaît clairement comme le point de convergence sur lequel se focalise l'attention des recherches concernant l'interprétation.

Ainsi, la recherche se concentre aujourd'hui sur la réception des œuvres par les élèves et sur le sens qu'ils leur accordent, et cela pour deux raisons principales. D'abord, selon Schaeffer, qui se concentre non pas sur les élèves mais sur la réception des œuvres en général, le caractère artistique ou littéraire d'une œuvre ne tient pas à des caractéristiques intrinsèques à l'objet ; c'est plutôt l'expérience esthétique du récepteur qui fait l'œuvre, et selon Schaeffer une expérience esthétique peut être vécue sur autre chose qu'un objet socialement construit comme artistique (cité par Claude, 2017, pp.3-6). Ensuite, comme évoqué précédemment, l'identification des caractéristiques formelles, participant en fait d'une re-construction du sens présumé inhérent à l'œuvre, n'implique pas véritablement la compréhension et la donation de sens aux œuvres par les élèves ni leur appropriation.

Cette attention portée au récepteur dans la construction du sens n'est pas nouvelle mais elle a beaucoup évolué depuis son émergence dans les années 1970, comme le rappellent Claude et Shawky. Ces évolutions s'expliquent par une pluralité d'approches possibles de la prise en compte de l'activité du récepteur et par les conceptions multiples de la lecture qui en découlent. Dans les années 1980, était favorisée une lecture centrée sur le texte, certes reconnaissant le rôle important du récepteur dans la construction du sens, mais faisant de lui un lecteur « modèle » (Eco, 1992, cité par Claude et Shawky), engagé dans une lecture distanciée plus

méthodique qu'autonome et personnelle. Plus récemment, les recherches tendent à faire du récepteur un individu davantage impliqué dans la lecture, un récepteur « empirique » (Langlade, 2007, p.71) qui prendrait la posture d'un lecteur réel subjectivement investi dans son activité de lecture (Claude et Shawky, 2021, p.3).

Aujourd'hui, la didactique de la littérature, suivie par les programmes depuis environ cinq ans, minore ainsi l'identification de ces caractéristiques formelles pour insister sur le sens que les élèves donnent aux œuvres en général, le sens qu'ils co-construisent avec le texte à la façon dont les théoriciens de la réception le pensent et la lecture subjective qu'ils en font.

2.4. Une réception subjectivement investie par les élèves

Dans la continuité de la théorie de la réception, les recherches d'aujourd'hui mettent l'accent sur l'expérience personnelle vécue par le lecteur, comme en témoignent les travaux de Langlade et d'autres didacticiens du sujet-lecteur comme Rouxel, Fourtanier ou Massol qui ont développé le concept de « lecture subjective ». Cette notion renvoie à « la façon dont un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur empirique ». (Langlade, 2007, p.71). Selon Langlade, « [le lecteur] s'attache plus aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci ». Cependant, les travaux de Brénas et Soulé sur des commentaires littéraires au lycée (Brénas et Soulé, 2009, pp.1-2) mettent en évidence une limite à ce concept en ce qui concerne la posture de lecteur des élèves. Ils font remarquer que les commentaires des élèves « relèvent le plus souvent d'une posture d'identification marquée par le seul sceau de l'expérience personnelle, de leurs émotions de sujet-lecteur » et non pas d'une posture décentrée au sens défini par Bucheton (Bucheton, 2000 ; citée par Brénas et Soulé, 2009, p.2), posture pourtant indispensable pour faire interagir les caractéristiques formelles et le sens dans le processus de construction de l'interprétation. Ces deux tendances, d'une part celle des partisans du sujet lecteur qui décrivent une lecture engageant le sujet réel et empirique (Massol, Langlade, Rouxel, Fourtanier, Shawky-Milcent), et d'autre part celle des didacticiens soutenant un mouvement dialectique qui insistent sur la combinaison d'une approche investie et distanciée (Dufays, Ahr, Daunay, Bucheton, Brénas et Soulé), gagneraient à être considérées de manière complémentaire, et cela souligne l'importance de ne pas disjoindre formellement les différentes approches, de ne pas opposer une approche formaliste à une approche basée sur l'expérience esthétique, mais plutôt de les faire interagir et de permettre aux élèves de s'approprier cette co-construction du sens : « l'expérience esthétique doit apprendre aux élèves à résoudre les tensions entre forme et sens d'une part, émotion et argumentation de l'autre » (Brénas et Soulé,

2009, p.10), en envisageant ainsi un dialogue fécond entre les différentes composantes de la lecture, dans un « va-et-vient dialectique » (Dufays, 2002, pp.5-6).

Le choix théorique opéré dans cette étude est de s'appuyer sur ces recherches récentes qui vont dans le sens d'une réception des œuvres subjectivement investie par les élèves ; dans ce cadre, se profile à présent la question de la manière d'envisager les différences de réception des œuvres en fonction de leur nature, picturale ou littéraire.

3. Une meilleure réussite des élèves pour le commentaire pictural

Dans une démarche comparative du commentaire pictural et du commentaire littéraire, la recherche a montré que les élèves s'investissent plus spontanément dans la réception de la peinture pour diverses raisons et ceci a une incidence dans l'enseignement.

3.1. Une meilleure réussite sur tous les plans ?

Les activités et difficultés potentielles des élèves relatives à l'interprétation dans le commentaire des œuvres ainsi que les enjeux des approches didactiques contemporaines ayant été identifiés, il convient de s'intéresser plus précisément à la réussite des élèves dans l'interprétation des œuvres picturales et littéraires par une étude comparative de ces deux activités. Des travaux de recherche se sont penchés sur la question, notamment ceux de Claude (2016). Cette dernière a en effet mené une expérimentation visant à déterminer, pour la peinture et pour la littérature, les attendus des enseignants et les attendus conçus par les élèves ainsi qu'à identifier l'activité et les performances de ceux-ci. Ces recherches ont d'abord prouvé la préférence des élèves pour l'activité de commentaire pictural et ont ensuite montré que « les élèves réussissent (...) mieux à commenter conformément aux normes scolaires la peinture que la littérature » (Claude, 2016, p.599).

Cette meilleure réussite des élèves pour la peinture se décline suivant trois dimensions, faisant écho aux registres de l'apprentissage de Rayou et Bautier évoqués antérieurement : les élèves ont une meilleure conscience des attendus, ils mobilisent - selon les cas - plus efficacement le registre culturel, et enfin ils s'engagent mieux dans l'activité en convoquant davantage le registre identitaire-symbolique (Claude, 2016, pp.599-602). Cependant, cela ne doit pas masquer certaines difficultés propres au commentaire pictural ; en effet, concernant le registre culturel, même si les élèves appartenant à des établissements défavorisés présentent des difficultés moindres pour la peinture, ceux des établissements standards sont davantage en échec par rapport au commentaire littéraire (Claude, 2016, p.602).

3.2. Des raisons pléthoriques à considérer avec précaution

Plusieurs raisons sont susceptibles d'expliquer la meilleure réussite des élèves sur le commentaire de la peinture, dont certaines contestent des présupposés communément admis et dont des résultats de recherche qui les ont interrogés sont particulièrement éclairants. Ces raisons étant considérablement nombreuses, un classement empruntant des termes utilisés par les recherches de Claude (Claude, 2016, pp.602-608) selon qu'elles relèvent d'une part des « différences sémiologiques » et d'autre part d'une « meilleure acceptation des normes scolaires » est adapté pour en faire un inventaire synthétique.

3.2.1. Des raisons relatives à des différences sémiologiques

Ainsi, sont rassemblées ci-après dans une première catégorie les raisons expliquant les meilleures réussites des élèves en peinture qui sont axées sur la nature intrinsèque des œuvres.

La peinture et la littérature ne sont pas de la même nature. L'œuvre picturale est un système plastique « dense » d'après Goodman, composé de signes picturaux de double nature, plastique et iconique selon les travaux du Groupe μ , n'ayant pas de sens littéral au même titre que le texte qui est composé à partir d'un code linguistique (cités par Claude, 2020, p.87). La nature même de la peinture, composée d'un langage non verbal, invite nécessairement les élèves à produire un langage verbal sur l'œuvre qui ne se superpose pas à un texte déjà écrit. Mais, Claude (2016, p.604) souligne que même si la peinture ne peut pas faire véritablement l'objet de paraphrase comme un texte, elle n'empêche pas les élèves de procéder à une description qui se bornerait à être l'équivalent d'une lecture littérale d'un texte. Ceci est à mettre en perspective avec le présupposé selon lequel les élèves auraient tendance à se cantonner à la compréhension littérale du texte alors que la peinture « les engagerait directement au stade de l'interprétation », présupposé qui a été remis en cause par les travaux de Claude, contestant en l'occurrence les travaux de Tauveron (Claude, 2014, p.110).

Une autre raison est celle s'appuyant sur la nature même des deux objets, l'un visible et l'autre lisible, et sur la manière de les lire, pouvant laisser penser que seule la peinture constituerait « un système de lectures » comme l'a défini Marin (cité par Claude, 2016, p.605) contrairement au texte qui présente au lecteur « des jalons incontournables » et une apparence de linéarité dans la construction du sens (Claude, 2016, pp.604-605). Cette première lecture nécessairement linéaire peut bien évidemment être enrichie par des relectures (Claude, 2016, p.605) mais cela nécessite pour le lecteur de prendre le temps pour ce retour, un temps pourtant nécessaire à la construction d'un sens polysémique et d'une interprétation fine.

En écho à cette raison, Vouilloux affirme que la « labilité » des éléments composant la peinture peut donner l'impression d'une interprétation plus ouverte et plus personnelle que celle d'un texte qui semble davantage contraindre l'interprétation (cité par Claude, 2016, p.605).

Selon les enseignants, la compréhension de la peinture serait plus facile pour les élèves (et en particulier pour ceux provenant de milieux sociaux défavorisés), car elle s'offre directement au regard et contourne les difficultés lexicales et culturelles des textes littéraires, mais cette hypothèse a été remise en question par les travaux de recherche de Claude (Claude, 2016, pp.602-603). Effectivement, Claude explique, en convergence avec les réflexions d'Eco au sujet de la naïveté de l'icônisme, que l'interprétation d'une œuvre picturale à un niveau iconographique s'appuie sur des éléments savants et culturels, et ne correspond pas à une simple identification de signes visuels qui permettrait à l'image de faire sens directement sans travail de compréhension ni savoirs de l'observateur (Claude, 2016, p.603). L'interprétation de la peinture, comme de la littérature, mobilise en effet des connaissances culturelles qui s'inscrivent dans un système de conventions, et l'identification des figurés d'une œuvre picturale ne va pas de soi. A ce propos, il est utile de rappeler que les élèves ont davantage de difficultés à mobiliser un registre culturel adéquat pour la peinture en comparaison de la littérature (p.15).

Enfin, des enseignants témoignent de la difficulté à faire prendre conscience aux élèves de la dimension artistique des textes littéraires, de leur littérarité, en comparaison avec celle des œuvres picturales et leur rapport au concept d'*art* (Claude, 2016, p.598). Pourtant, la littérature constitue bel et bien un art, *un art du langage*, mais elle n'est pas toujours aussi bien présentée de cette façon en comparaison avec les autres arts, ni dans les débats didactiques ni dans les préconisations scolaires alors qu'elle constitue pourtant l'*art* le plus représenté (Chabanne et Dufays, 2011, p.8).

3.2.2. Des raisons relatives à une meilleure acceptation des normes scolaires

La seconde catégorie, centrée sur l'adhésion des élèves à la tâche scolaire demandée, regroupe quant à elle d'autres pistes d'explications.

L'environnement contemporain riche en images doterait les élèves d'une meilleure compétence d'analyse picturale du fait d'une exposition fréquente aux images, mais cette hypothèse reste discutable étant donné la nature même de celles-ci et la faible fréquentation d'œuvres picturales (Claude, 2015, p.12).

Une seconde raison est corrélée à une meilleure compréhension des attendus scolaires des enseignants par les élèves concernant la peinture, s'expliquant par « un décalage

de la conscience disciplinaire » entre eux plus important pour la littérature que pour la peinture (Claude, 2016, p.605). Cette conscience disciplinaire, définie par Reuter comme la « manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires (re)construisent les disciplines scolaires » (Reuter, cité par Claude, 2015, p.13), évaluée par Claude par des critères renvoyant aux conceptions des élèves sur l'objet et l'exercice du commentaire, diverge significativement entre la peinture et la littérature. Pour cette dernière, les élèves procèdent majoritairement à une redéfinition de l'exercice qui s'écarte des attendus des enseignants axés sur l'interprétation et sa justification (Claude, 2015, p.16).

Enfin, la motivation des élèves pour l'analyse picturale, retient souvent l'attention, car dans leurs représentations, l'image se dévoile directement et son analyse leur apparaît, par rapport au texte littéraire, moins relever d'un cadre scolaire et moins discriminer leurs spécificités. Cette préférence pour la peinture, prouvée par les études de Claude (Claude, 2016, p.599) est importante à considérer puisqu'elle induit que les élèves s'engagent mieux dans cette activité, même si la façon de s'y investir demande à être interrogée.

Ces raisons ont des conséquences dans les pratiques de classe et favorisent en particulier la tendance consistant à associer parfois naïvement l'analyse picturale et l'analyse littéraire en classe, à conférer aux œuvres picturales une plus-value irréfutable pour l'interprétation ou le registre culturel sans s'interroger sur l'intérêt réel et les limites de cette association.

3.3. Conséquences dans l'enseignement

Le fait que les élèves réussissent mieux à commenter la peinture que la littérature entretient des conceptions différentes et parfois erronées chez les enseignants. En effet, d'une part, un grand nombre d'entre eux estiment que les objectifs et les attendus d'apprentissage sont très proches (Claude, 2016, p.599) voire identiques pour la peinture et la littérature (Claude, 2014, p.106) et en déduisent ainsi que les dispositifs didactiques à mobiliser dans ces deux domaines sont les mêmes ; et d'autre part, ils sont majoritairement convaincus que l'art peut constituer un détour pour faciliter l'apprentissage du commentaire littéraire (Claude, 2014, p.108) et que « pratiquer le commentaire de la peinture suffirait à permettre aux élèves de réaliser des apprentissages qu'ils pourraient décontextualiser et recontextualiser par eux-mêmes au profit du commentaire de la littérature » (Claude, 2014, p.111).

Les résultats de cette recherche révèlent donc la conviction majoritairement partagée par les enseignants d'un impact positif d'un apprentissage de l'analyse picturale sur l'analyse littéraire. Cette évidence pour les enseignants émane d'abord de leur pratique mais aussi

certainement des prescriptions institutionnelles des programmes au fil du temps. En effet, les anciens programmes pour le collège invitaient explicitement à lire l'image pour « consolider l'apprentissage de méthode d'analyse », prescriptions qui, selon Claude (Claude, 2016, p.68), s'appuyaient en l'occurrence sur un rapport de l'inspection générale (Waysbord-Loing, 2000), et cette conception est, sinon renforcée, du moins entretenue par le terme de *lire l'image* présent dans les programmes, un terme dont le caractère problématique a été développé précédemment.

Ainsi, il semble pour une majorité d'enseignants que commenter la peinture permet de commenter la littérature et qu'un détour par l'art facilite nécessairement le commentaire littéraire. Or, la peinture et la littérature présentent des différences significatives qu'il convient de considérer pour étudier les présupposés qui viennent d'être énoncés.

4. Transférer les compétences d'un commentaire à l'autre

La recherche montre que la peinture et la littérature ne sont pas le même art et que les démarches pour les analyser diffèrent d'une activité à l'autre ; se pose alors d'abord la question de la légitimité d'un transfert immédiat des compétences de la première à la seconde et ensuite celle d'une mise en œuvre effective en classe le cas échéant.

4.1. Une réception différente

Le fait que les œuvres picturales et littéraires ne sont pas de la même nature et qu'elles font l'objet de réussites différentes de la part des élèves interroge par rapport à leur réception. Ces différences de nature expliquent que l'activité des élèves n'est pas la même dans le commentaire pictural et dans le commentaire littéraire (Claude, 2016, p.608). Dans ses recherches, Claude, qui remet donc en question le supposé isomorphisme de la peinture et de la littérature, affirme que la peinture et la littérature n'ont pas la même identité et ne font pas sens de la même façon (Claude, 2014, p.103). En effet, la réception de ces deux types d'œuvres ne peut pas être identique : un observateur n'est pas un lecteur et la temporalité de la réception pour ces deux types d'œuvres est nécessairement différente. Et à cela, s'ajoute également l'attrait supérieur des élèves pour la peinture qu'ils préfèrent majoritairement commenter en comparaison avec la peinture (Claude, 2016, p.599).

Or, si les œuvres ne font pas sens de la même façon, cela suppose que l'activité des élèves dans le commentaire dans les trois registres de l'apprentissage, est différente entre la peinture et la littérature et que leur façon effective de commenter les deux types d'œuvres ne peut pas être la même. De ce fait, envisager la transposition des compétences d'analyse d'un

art à l'autre apparaît beaucoup moins évidente, surtout pour des élèves qui n'ont pas une conscience précise des deux disciplines et des attendus ni de leurs conduites.

4.2. La question du transfert des compétences

Ces différences notables entre la peinture et la littérature conduisent à interroger le présumé des enseignants précédemment évoqué (Claude, 2016, p.68), à questionner la possibilité d'un transfert de compétences d'une activité à l'autre, en particulier en ce qui concerne le commentaire. A ce propos, les recherches de Claude ont apporté des réponses significatives : « les deux objets ne faisant pas sens de la même façon, la démarche pour les commenter ne peut pas être la même » (Claude, 2014, p.103) et « la seule pratique du commentaire de la peinture ne peut suffire (...) à lui conférer une fonction médiatrice » (Claude, 2019, p.10). Ceci est à mettre en lien avec le fait que la décontextualisation et la recontextualisation des savoirs d'un domaine à l'autre par l'élève n'est pas intuitive, comme mentionné plus haut. Le détour par l'art et la transposition des compétences de celui-ci vers la littérature ne peuvent donc pas constituer une évidence, contrairement aux présupposés de certains enseignants ; aussi faut-il souligner l'importance pour les enseignants d'avoir conscience que « le détour par la peinture peut manquer le retour à la littérature » (Claude, 2014, p.111).

Il faut bien souligner que ce n'est pas l'approche par la peinture qui est remise en question mais la nature du détour. Pour que ce dernier profite aux apprentissages du commentaire littéraire, il semble nécessaire d'en faire « un levier » plutôt qu'un « détour », un levier qui permettrait aux élèves de prendre conscience de ce qui les fait réussir en commentaire pictural et de tenter de le transposer au commentaire littéraire. Pour cela, « un cadrage explicite » (Claude, 2016, p.75) et « fort » (Claude, 2019, p.10) semble s'imposer.

4.3. Envisager une didactisation facilitant un transfert de compétences

Cependant, le transfert des compétences d'une activité à l'autre reste envisageable même s'il ne va pas de soi, et si l'enjeu de cette étude est de réfléchir à un moyen de faire de l'association art-littérature une expérience riche et fructueuse pour les élèves, alors il faut revenir sur l'objectif premier de la rencontre avec les œuvres, le sens, et la manière d'aider les élèves à y accéder.

Le transfert des compétences n'étant possible qu'à condition de faire l'objet d'une « médiation didactique spécifique » (Claude, 2020, p.84), il faut à présent réfléchir à la manière de mettre en œuvre cette didactisation en appui sur le rapport des élèves aux œuvres. Les

recherches plus anciennes de Brénas et Soulé (Brénas et Soulé, 2009, pp.5-9), qui réfutaient également par leurs travaux le présupposé d'une meilleure facilité à commenter l'image que le texte et celui de l'évidence du détour par l'art, insistaient sur le fait que l'étayage et la mise en œuvre d'un dispositif didactique réfléchi sont des conditions nécessaires pour garantir les conditions d'une médiation iconique réussie, une didactisation qu'ils résumaient bien dans leurs travaux par « apprendre à voir pour apprendre à commenter », une formulation particulièrement inspirante pour la réflexion sur le dispositif didactique à envisager (Brénas et Soulé, 2009, pp.11-12).

Il convient donc de s'intéresser à la façon dont les élèves parviennent à leur commentaire pictural et de tenter d'exploiter leur expérience par des échanges qui pourraient enrichir et diversifier leur façon de recevoir une œuvre littéraire. Les récentes recherches de Claude vont en ce sens puisqu'elles se sont appuyées sur l'analyse des commentaires des élèves en cherchant précisément à identifier le sens que donnent les élèves aux œuvres. Ces recherches ont montré que les commentaires d'œuvres picturales semblent davantage témoigner d'une expérience esthétique au sens défini par Schaeffer (Claude, 2017, p.5) et se sont intéressées au profit que peut procurer cette notion d'expérience esthétique pour « accompagner le retour » à la littérature après le « détour » par l'œuvre picturale (Claude, 2017, pp.3-4), en identifiant par ailleurs dans des recherches postérieures les difficultés didactiques liées aux deux activités (Claude, 2020, pp.83-87) afin de proposer des pistes pour faire usage du détour par l'art avec pertinence (Claude, 2020, pp.88-90).

Un des éléments de ces recherches qui retient aussi l'attention est l'importance qu'il faut accorder aux « conduites des élèves », c'est-à-dire la manière dont ils agissent avec les œuvres, car elles sont étroitement liées à leur rapport aux savoirs et à leur conscience disciplinaire. En effet, les résultats de ces recherches prouvent que les élèves s'approprient mieux les œuvres picturales et émettent l'hypothèse qu'une attention particulière portée à un retour des élèves sur leur activité d'analyse picturale pourrait constituer « un levier pour les aider à construire un tel rapport à la littérature » (Claude, 2020, p.91). Cette recherche invite à tester cette hypothèse ; elle invite à considérer un détour par l'art s'appuyant sur l'activité métacognitive des élèves comme un moyen de leur faire prendre conscience de la manière dont ils pourraient s'approprier les œuvres littéraires dans l'objectif de progresser dans le commentaire de texte et ainsi de réussir le retour à la littérature.

II. Problématique et hypothèse

Dans la continuité des travaux de Claude (Claude, 2020, p.91), en appui sur le postulat selon lequel les élèves réussissent mieux à commenter la peinture que la littérature, cette étude se propose d'envisager la façon dont on peut penser un retour métacognitif des élèves sur leurs commentaires qui leur permette de transposer leurs compétences et leurs réussites d'un art à l'autre.

Les élèves, étant donné qu'ils réussissent mieux à commenter la peinture, auraient pour cette activité une meilleure disposition à s'engager subjectivement dans l'analyse, à identifier les attendus et à effectuer les opérations cognitives permettant l'interprétation. Or, si les élèves prennent conscience de cette disposition par un retour métacognitif sur leurs commentaires picturaux, peut-être qu'un accompagnement métacognitif les faisant réfléchir à ce qu'ils doivent faire pour la littérature les aiderait à aborder un texte littéraire conformément aux attendus. Autrement dit, l'analyse métacognitive des compétences mises en œuvre pour la peinture et de la manière de les transposer à la littérature permettrait aux élèves non seulement de faire évoluer leur rapport à la littérature mais aussi de transposer des compétences d'analyse d'une activité à l'autre et donc de potentiellement pouvoir progresser dans l'analyse des textes.

De cette réflexion découle la problématique à laquelle cette étude est consacrée.

1. Problématique

Accompagner le retour métacognitif des élèves sur leurs commentaires peut-il permettre de transposer les réussites et les compétences d'analyse du commentaire pictural au commentaire littéraire ? Dans quelle mesure un accompagnement consistant en une prise de conscience par les élèves de leurs réussites, de leur engagement subjectif et de la façon dont ils s'approprient les attendus pour les deux types d'œuvres pourrait-il contribuer à ces progrès ?

2. Hypothèse

Cette étude envisage l'hypothèse qu'un accompagnement du retour métacognitif des élèves sur leurs commentaires leur permettrait de progresser en commentaire littéraire par une réflexion sur leur activité dans les deux types d'œuvres. En effet, ce retour réflexif leur permettrait de prendre conscience de leur meilleure réussite en peinture, d'en comprendre les raisons, et ainsi de se rendre compte de leur engagement subjectif et des attendus pour cette activité. En procédant à ce retour métacognitif sur la peinture et la littérature, en transférant donc leur prise de conscience de leur rapport au commentaire d'une œuvre à l'autre, il serait

possible que les élèves s'approprient mieux le texte littéraire et qu'ils parviennent à transposer leurs compétences du commentaire pictural au commentaire littéraire, et donc qu'ils progressent dans le commentaire littéraire et se rapprochent des objectifs visés par les programmes.

Au-delà de l'examen de cette hypothèse principale, cette étude permettra également d'évaluer l'accompagnement proposé dans l'expérimentation. En effet, étant donné qu'il est peu probable que les élèves soient capables d'effectuer ce retour métacognitif eux-mêmes, il faut envisager un dispositif permettant une didactisation de celui-ci, un guidage précis permettant d'accompagner les élèves dans cette démarche.

III. Méthode

1. Participants

L'étude a été menée sur un panel de trente-et-un élèves d'une classe de seconde générale dans un lycée polyvalent du département de la Savoie rassemblant des populations rurales d'une grande diversité culturelle, sociale et économique. Cette classe présente un déséquilibre concernant le genre des élèves puisqu'elle est composée de vingt-deux filles pour seulement neuf garçons, et elle comporte une hétérogénéité notoire concernant les résultats scolaires.

2. Mise en œuvre matérielle

Cette étude a été menée dans le cadre d'une séquence sur le roman *Thérèse Raquin* de Zola portant sur l'objet d'étude des programmes scolaires en vigueur « Le roman et le récit du XVIIe au XXIe siècle » afin non pas de survenir de manière tout à fait décontextualisée mais d'être intégrée de manière pertinente aux apprentissages et ainsi d'avoir du sens pour les élèves.

Afin de tester les hypothèses formulées, le commentaire écrit des œuvres suivantes (Annexe 1) a été demandé aux élèves :

- Edgar Degas, *Dans un café (L'Absinthe)*, 1875-1876 (tableau) ;
- Emile Zola, *Thérèse Raquin*, 1867, extrait du chapitre 11 (texte 1) ;
- Emile Zola, *Thérèse Raquin*, 1867, extrait du chapitre 13 (texte 2).

Le choix des textes de ce corpus se justifie par une longueur et une difficulté similaires d'abord, puis par leur richesse en images, en thèmes abstraits et en émotions qu'ils suscitent, et ensuite et surtout car ils présentent tous deux une résistance à l'interprétation. Cette difficulté dans l'interprétation s'explique par de nombreux éléments implicites nécessaires à la compréhension du passage lui-même mais aussi à la compréhension de l'intrigue du roman et de ses enjeux dans son ensemble. Dans le premier texte, qui évoque l'imminence du meurtre de Camille par Laurent, l'amant de l'héroïne Thérèse, les élèves devaient notamment comprendre que Camille

n'est pas encore mort, que Laurent n'est pas en train de jouer avec lui mais bel et bien en train de le tuer en maquillant son geste en accident, que Thérèse n'est pas morte à la fin de l'extrait même si cela est explicitement écrit, que Thérèse reste certes passive mais pas impassible face à la violence de la situation, que les éléments de la description participent à la construction de l'intrigue du roman. Dans le second texte, décrivant un des passages de Laurent dans une morgue après l'assassinat de Camille, il s'agissait surtout d'identifier que Laurent était à la recherche de sa victime, que se profilaient la personnalité vile du meurtrier mais aussi ses angoisses annonçant les prémices de la décadence du couple, et que Zola portait un regard critique sur la société de son époque.

Il est à noter que les commentaires demandés aux élèves ont été faits avant la mise en œuvre de la séquence en classe ; les élèves avaient lu l'œuvre jusqu'au chapitre correspondant au commentaire du deuxième texte, mais aucun travail n'avait encore été mené en classe afin de rendre les résultats de l'étude plus probants. En ce qui concerne l'œuvre picturale, le tableau de Degas a été sélectionné parce qu'il peut être mis en relation avec l'héroïne éponyme du roman de Zola et des éléments du contexte artistique et historique de l'époque dont il est question, ainsi que pour le fait qu'il soit méconnu des élèves.

La comparaison des trois commentaires permettra d'apporter des éléments de réponse à la problématique de cette étude. Comparer le commentaire du texte 1 et le tableau permettra moins de conforter les résultats des recherches évoquées dans la partie théorique (prouvant que la peinture est mieux analysée par les élèves que la littérature) que d'enclencher la démarche de retour métacognitif des élèves sur leurs productions en appui sur leur meilleure réussite et réception des œuvres picturales dans la mesure où cette meilleure réussite serait confirmée. Comparer le commentaire des deux textes permettra de mesurer les éventuels progrès des élèves et donc de tester l'hypothèse selon laquelle un retour métacognitif des élèves leur permettrait de transposer leurs compétences du commentaire pictural au commentaire littéraire.

L'évaluation des commentaires se présente sous la forme d'une note justifiée par des critères d'évaluation précis, identiques pour l'ensemble du corpus (Annexe 2). Ces critères d'évaluation ont été sélectionnés à partir du cadre des attendus classiques pour l'enseignant, c'est-à-dire correspondant aux attendus formulés par une majorité d'enseignants tels ceux présentés par Claude (Claude, 2015) et de la prise de conscience de ces attendus par les élèves. L'objectif de l'étude étant centré sur l'interprétation des œuvres, certains critères, pourtant pertinents dans d'autres situations d'apprentissage ont été volontairement écartés comme la maîtrise de la langue, d'un point de vue orthographique et syntaxique, ou encore les critères renvoyant à la méthode spécifique de l'exercice du commentaire de type baccalauréat telles

l'organisation normée de l'écrit (introduction, développement organisé en axes et sous-parties, conclusion ; transitions) et l'impersonnalité du propos (critère rejeté car pouvant faire obstacle à l'appropriation personnelle des œuvres). Cette évaluation fournit ainsi un ensemble d'indicateurs sur lesquels s'appuie l'étude proposée.

3. Déroulement

L'expérimentation conduite dans cette étude se compose de trois grandes phases.

La première, représentant la phase témoin de l'expérience, consistait à demander aux élèves de commenter l'œuvre picturale ainsi que le texte 1. Ces commentaires ont été faits en deux temps pour éviter que les élèves cherchent plus ou moins volontairement à faire systématiquement un lien entre les deux œuvres. La consigne a été formulée aux élèves sous la forme suivante : « Commentez. ». Cette consigne, volontairement large et ouverte, évitait d'interférer avec certaines réactions des élèves ou d'induire directement leurs réponses en fonction des attendus interprétatifs de l'enseignant. Cependant, des explications ont été données, notamment afin de préciser que le but de l'exercice était non pas de produire un commentaire de texte de type baccalauréat mais une réflexion témoignant de sa compréhension de l'œuvre. Il est à noter qu'aucun critère d'évaluation n'a été donné et que l'exercice présentait une véritable liberté dans sa réalisation par les élèves. S'en est suivie une phase d'évaluation réalisée par l'enseignant comportant des critères centrés sur les compétences d'interprétation, comme par exemple la capacité à identifier des thèmes abstraits ou celle à accorder un sens second au texte. Ceci a permis, d'une part d'anticiper les réponses des élèves de l'étape suivante, et d'autre part de mesurer le taux de réussite des élèves de manière comparative pour la peinture et la littérature, de manière globale mais aussi de manière plus précise en fonction des indicateurs retenus.

Dans une seconde phase, il s'agissait de mettre en œuvre l'activité réflexive des élèves sur leurs productions écrites. Ce retour métacognitif s'est déroulé en plusieurs étapes :

a) Etape de mise en route.

- Les résultats des commentaires ont été présentés aux élèves, de manière globale pour la classe d'abord, en s'appuyant sur le calcul des moyennes.
- Puis, les copies ont été restituées aux élèves de façon à ce qu'ils aient accès à leurs résultats individuels. Il s'agissait donc d'annoncer aux élèves quel commentaire avait été le mieux réussi, celui de la peinture ou du texte, mais sans donner d'explications ; pour satisfaire ce dernier point, les copies n'ont pas été annotées et la grille d'évaluation utilisée n'a pas été divulguée aux élèves. Cependant, afin de

rassurer les élèves quant à la légitimité des notes qu'ils ont obtenues, il a été précisé que l'évaluation a été menée de manière rigoureuse, que les notes obtenues sont justifiées par des critères précis, et que cette absence d'annotation était volontaire et faisait justement l'objet du travail suivant.

b) Etape de recherche individuelle.

Il a été demandé aux élèves de répondre, par écrit, aux questions suivantes :

- « ① Quel commentaire as-tu le mieux réussi ? Pourquoi, à ton avis ?
Essaie de lister toutes les raisons qui justifient cette différence.
- ② Comment as-tu fait pour mieux réussir tel commentaire ?
Essaie de te souvenir comment tu t'y es pris pour mieux réussir tel commentaire et d'identifier les différences entre les deux.
- ③ Comment ferais-tu pour faire aussi bien dans le commentaire que tu as moins bien réussi ? »

Les objectifs poursuivis par ce questionnaire étaient de faire prendre conscience aux élèves de leur meilleure réussite dans le commentaire de la peinture ou de la littérature et d'en identifier les causes afin d'envisager un transfert des compétences d'une activité à l'autre. Ces écrits (premiers retours métacognitifs) ont été récupérés pour être exploités dans l'étude menée. Pour les commentaires qui ne répondaient pas de manière suffisamment satisfaisante aux attendus, mettant ainsi les élèves en difficulté dans la réponse au questionnaire, il a été proposé aux élèves, en guise de différenciation, le même travail mais en petits groupes de besoin homogènes : les élèves ont pu mettre en commun leurs commentaires et être incités à revenir sur ce travail en considérant avec attention leur prestation et celles de leurs camarades. Même si les élèves n'aiment pas toujours se comparer, cette activité a finalement permis de dédramatiser l'échec dans la tâche demandée, et les élèves concernés se sentaient moins seuls car ils pouvaient échanger entre eux et valoriser leurs réussites individuelles, même si elles étaient éloignées des attendus et des autres élèves de la classe.

c) Etape de mise en commun collective.

- Les réponses des élèves relatives aux questions citées dans l'étape précédente ont été collectées dans un échange à l'oral.
- Suite à cet échange, en appui donc sur leur réflexion au sujet de leurs réussites et échecs ainsi que sur leur façon de s'y prendre pour mener à bien l'exercice, il a été demandé aux élèves de formuler les critères de qualité des commentaires (ce qui correspond aux attendus), en leur précisant que les critères identifiés deviendraient ceux de la grille d'évaluation du prochain commentaire (pour le texte 2).

- Pour structurer et synthétiser les réponses, un tableau à double entrée a été créé en classe, permettant par la même occasion de faire apparaître les correspondances entre les deux arts. Il est à noter que certains critères fondamentaux n'ont pas émergé spontanément dans les propositions des élèves et qu'un étayage a été nécessaire en appui sur des exemples de copies d'élèves. Ce fut notamment le cas pour les critères relatifs à la contextualisation, à l'intertextualité ou à la capacité à identifier des thèmes abstraits, autant de données pourtant présentes dans certaines copies.
- Ce tableau fut ensuite photocopié et donné aux élèves au cours suivant (Annexe 2).

Le fait que ce travail soit mené par les élèves est très important car cela permet qu'ils prennent eux-mêmes conscience de leurs réussites et lacunes, de leur façon de faire et des attendus pour chacune des deux activités. Le choix d'avoir détaillé longuement ces étapes se justifie par le fait que, comme l'a prouvé l'appui théorique de cette étude, la transposition des compétences de commentaire de la peinture à la littérature ne va pas de soi et doit faire l'objet d'un accompagnement spécifique.

Dans une troisième et dernière phase, les élèves ont été invités à s'appuyer sur leur réflexion précédente et à utiliser la grille de critères (Annexe 2) qu'ils avaient construite et qu'ils s'étaient ainsi appropriée, pour réaliser le commentaire d'un second texte, avec la même consigne que lors de la première phase. Comme lors de la première phase, ce commentaire a fait l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant. Pour ce troisième commentaire ainsi que pour les deux précédents dont l'évaluation a été revue et corrigée suite au travail mené en classe, la grille de critères établie par les élèves a été utilisée. Enfin, la restitution des copies a fait elle aussi l'objet d'une attention particulière car elle permettait aux élèves de mesurer leurs progrès et d'avoir à nouveau un retour réflexif sur leur travail. Le travail gagne en pertinence en envisageant ainsi d'impliquer à nouveau les élèves dans ce travail d'analyse sur leurs propres travaux. Pour ce faire, il a été proposé à nouveau aux élèves un questionnaire écrit permettant d'inciter vraiment tous les élèves à réfléchir sur leurs progrès ou difficultés (second retour métacognitif). Les questions suivantes ont été proposées : « As-tu progressé entre le commentaire du texte 1 et celui du texte 2 ? Essaie d'identifier pourquoi. Quels sont les progrès réalisés, quelles sont les difficultés qui persistent ? »

4. Recueil et traitement des données

L'expérimentation menée a permis de recueillir des données se présentant sous la forme d'écrits : trois commentaires d'œuvres et deux retours métacognitifs des élèves.

Les commentaires ont fait l'objet d'une évaluation notée justifiée par des critères mis en évidence par les élèves (voir la grille d'évaluation établie par les élèves en Annexe 2) et constituant des indicateurs précisant les compétences en lien avec l'interprétation pour la peinture et la littérature. Afin de se présenter sous une forme claire et facilement exploitable par les élèves, ces indicateurs ont été organisés selon quatre catégories :

- Présentation : Prise en compte du paratexte (titre, auteur, date ; genre) ; Contextualisation historique, littéraire et artistique
- Description de l'œuvre : Description des éléments principaux, concrets, explicites ; Prise en compte des détails ; Identification de thèmes abstraits (émotions, valeurs, symboles, etc.)
- Analyse de l'œuvre : Citations ou éléments visuels bien ciblés, pertinents, appuyant l'analyse ; Identification pertinente de procédés ou éléments formels ; utilisation du métalangage spécifique ; Interprétation ; Intertextualité, mobilisation de connaissances
- Organisation et développement de la pensée : Propos organisé ; absence de répétitions ou de retours en arrière ; progression dans la réflexion ; Présence d'affirmations mais aussi de doutes et d'interrogations, d'hypothèses.

Il est important de faire remarquer que cette classification et ces critères sont issus de la phase de recherche en classe par les élèves. D'un certain point de vue, scientifique en l'occurrence, le choix opéré dans la dénomination et la caractérisation de ces critères n'est pas satisfaisant, ou du moins pas rigoureux ; à titre d'exemples, le critère « interprétation » présent dans l'« analyse de l'œuvre » est peu adapté dans le sens où tous les critères participent à l'interprétation, et le critère en rapport avec la réflexion (« présence d'affirmations mais aussi de doutes et d'interrogations, d'hypothèses ») mériterait d'être placé dans l'« analyse ». Mais, d'un autre point de vue, l'intérêt de cette grille de critères est qu'elle a été construite par les élèves qui se la sont véritablement appropriée ; même si elle est perfectible, elle n'en demeure pas moins pertinente pour les élèves. Il est à noter que cette grille a été définie à un instant donné et qu'elle aurait pu être affinée par la suite en cours d'année.

Les retours métacognitifs des élèves sur leurs travaux ont été analysés et classés en fonction des conceptions des élèves sur les deux objets et des attendus. Toutes les copies ont été conservées pour l'étude, mais des regroupements ont été faits dans les réponses des élèves.

IV. Résultats

L'analyse des données recueillies au cours de l'expérimentation a permis de fournir, concernant les commentaires, des résultats globaux à l'échelle de la compétence d'interprétation et des résultats affinés à l'échelle de chacun des indicateurs mesurant cette compétence d'interprétation. Concernant les retours métacognitifs, leur examen a conduit à obtenir des résultats se présentant sous la forme de catégories de réponses.

1. Evaluation des commentaires

Les trois commentaires réalisés par les élèves (celui de l'œuvre picturale de Degas et ceux des deux extraits du roman de Zola) ont été évalués suivant la grille de correction établie en classe avec les élèves au moment du retour métacognitif (Annexe 2). Après une première évaluation des commentaires initiaux (peinture et texte 1) permettant de mettre en œuvre la suite de l'expérimentation en classe, l'évaluation a été refaite avec la grille des élèves afin que les résultats obtenus soient objectifs et comparables. Les résultats de cette évaluation se présentent de manière globale sous la forme d'une note sur vingt points, justifiée par un barème précis évaluant plus spécifiquement les sous-catégories de compétences en jeu dans le commentaire. Les résultats présentés ci-après sont issus d'un traitement des données brutes et d'une sélection des résultats les plus pertinents ; les données individuelles des élèves et des résultats de moindre importance sont disponibles en annexe (Annexe 3).

1.1. Résultats globaux

1.1.1. Moyennes de la classe

Le calcul des moyennes de la classe obtenues pour chacun des commentaires permet d'avoir une vision d'ensemble des résultats des commentaires (Tableau 1).

	Commentaire pictural	Commentaire du texte 1	Commentaire du texte 2
Moyenne de la classe (sur 20 points)	10,98	8,60	13,01

Tableau 1 : Moyennes de la classe pour chacun des trois commentaires (nombres obtenus par arrondi au centième).

1.1.2. Comparaison des notes des élèves en fonction des commentaires

Les notes moyennes obtenues sur la classe ne permettent pas de mettre en évidence les différences individuelles des élèves ; aussi est-il important de compléter les résultats précédents par des tableaux permettant de visualiser la réussite des élèves suivant les commentaires (Tableaux 2, 3 et 4).

	Commentaire pictural	Commentaire du texte 1
Nombre d'élèves ayant obtenu la meilleure note	24 / 31	7 / 31

Tableau 2 : Meilleure note des élèves sur les commentaires initiaux avant retour métacognitif (mesurée par le nombre d'élèves - sur les 31 élèves de la classe - ayant obtenu la meilleure note selon le commentaire pictural ou le commentaire du texte 1).

	Commentaire du texte 1	Commentaire du texte 2
Nombre d'élèves ayant obtenu la meilleure note	1 / 31	29 / 31
Nombre d'élèves ayant obtenu une note équivalente	1 / 31	

Tableau 3 : Meilleure note des élèves sur les commentaires initiaux avant retour métacognitif (mesurée par le nombre d'élèves - sur les 31 élèves de la classe - ayant obtenu la meilleure note selon le commentaire du texte 1 ou du texte 2).

	Commentaire pictural	Commentaire du texte 2
Nombre d'élèves ayant obtenu la meilleure note	2 / 31	26 / 31
Nombre d'élèves ayant obtenu une note équivalente	3 / 31	

Tableau 4 : Meilleure note des élèves sur le commentaire pictural et le commentaire littéraire après retour métacognitif (mesurée par le nombre d'élèves - sur les 31 élèves de la classe - ayant obtenu la meilleure note selon le commentaire pictural ou le commentaire du texte 2).

1.2. Résultats spécifiques pour chaque indicateur

Afin d'avoir un regard plus précis sur l'évaluation menée, la présentation des résultats globaux doit être complétée par celle des différents indicateurs composant la compétence générale d'interprétation relative au commentaire. Pour ce faire, les moyennes de la classe pour chacun des indicateurs ont été calculées.

N° de l'indicateur (et barème)	Indicateur	Commentaire pictural	Commentaire du texte 1	Commentaire du texte 2
Indicateur 1 (sur 1 point)	Prise en compte du paratexte : titre, auteur, date ; genre	0,63	0,66	1
Indicateur 2 (sur 1 point)	Contextualisation historique, littéraire et artistique	0	0	0,52
Indicateur 3 (sur 1 point)	Description des éléments principaux, concrets, explicites	0,98	0,89	1
Indicateur 4 (sur 1,5 points)	Prise en compte des détails	0,97	0,47	1,15
Indicateur 5 (sur 1,5 points)	Identification de thèmes abstraits (émotions, valeurs, symboles, etc.)	0,90	0,89	1,31
Indicateur 6 (sur 3 points)	Citations ou éléments visuels bien ciblés, pertinents, appuyant l'analyse	1,70	1,11	1,71
Indicateur 7 (sur 3 points)	Identification pertinente de procédés ou éléments formels ; utilisation du métalangage spécifique	0,81	0,52	0,89
Indicateur 8 (sur 5 points)	Interprétation	2,78	2,55	3,40
Indicateur 9 (sur 1 point)	Intertextualité, mobilisation de connaissances	0,28	0	0,27
Indicateur 10 (sur 1 point)	Propos organisé ; absence de répétitions ou de retours en arrière ; progression dans la réflexion	0,98	0,89	0,94
Indicateur 11 (sur 1 point)	Présence d'affirmations mais aussi de doutes et d'interrogations, d'hypothèses	0,97	0,76	0,83

Tableau 5 : Moyennes de la classe pour chacun des indicateurs composant l'évaluation des commentaires (nombres obtenus par arrondi au centième).

1.3. Résultats selon les registres de l'apprentissage

Même si, comme cela a été évoqué précédemment, cette grille réalisée par les élèves présente ses limites pour fournir une interprétation scientifiquement rigoureuse concernant les registres de l'apprentissage entrant en jeu dans l'interprétation des œuvres faite par les élèves, il est possible de s'y appuyer pour enrichir les résultats par critères. Dans ce cadre, les onze indicateurs ont été classés selon le registre d'apprentissage mobilisé principalement : le registre cognitif est ainsi représenté par les indicateurs 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10 et 11, alors que les indicateurs 2, 7 et 9 rendent compte du registre culturel. Le registre identitaire-symbolique a été écarté du classement car il n'était pas représenté significativement par les indicateurs de la grille. Le tableau ci-dessous (Tableau 6) présente les résultats ainsi obtenus.

	Registre des apprentissages	Nombre total de points attribués	Commentaire pictural	Commentaire du texte 1	Commentaire du texte 2
Résultats bruts	Registre cognitif (indicateurs 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10 et 11)	15	9,91	8,22	11,34
	Registre culturel (indicateurs 2, 7 et 9)	5	1,09	0,52	1,68
Résultats sur 20 points	Registre cognitif (indicateurs 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10 et 11)	20	13,21	10,96	15,12
	Registre culturel (indicateurs 2, 7 et 9)	20	4,36	2,08	6,72

Tableau 6 : Moyennes de la classe obtenues par regroupement des indicateurs selon le registre de l'apprentissage mobilisé principalement (nombres obtenus par arrondi au centième ; résultats bruts correspondant aux points attribués dans l'évaluation et nombres correspondant aux résultats ramenés à une même échelle, à une note sur 20 points).

2. Analyse des retours métacognitifs des élèves

Les deux retours métacognitifs (avant et après didactisation) ont fait l'objet d'une analyse focalisée sur les conceptions des élèves au sujet de la nature des objets (peinture et littérature), de leur activité et des attendus sous-jacents.

2.1. Résultats du premier retour métacognitif

Les écrits individuels des élèves issus de leur premier retour métacognitif sur leurs commentaires avant la mise en commun en groupe classe font émerger des conceptions de deux natures : des conceptions sur les deux objets que sont la peinture et la littérature (données issues de la première question, cf. *Méthode* pp.25-26) et des conceptions sur les attendus. Ces conceptions sur les attendus n'ont pas émergé spontanément chez les élèves mais ce qui en témoigne, ce sont leurs réponses dans les deux autres questions relatives à la prise de conscience de l'activité réalisée et de la manière de la transposer d'un commentaire à l'autre. Dans un souci de clarté et d'objectivité, les réponses similaires ont été regroupées mais aucune réponse n'a été écartée de l'étude.

2.1.1. Les conceptions des élèves sur la peinture et sur la littérature

Le tableau suivant (Tableau 7) présente les conceptions ainsi que leur récurrence dans les écrits des élèves selon qu'elles évoquent exclusivement la peinture ou la littérature, ou qu'elles procèdent par comparaison des deux objets.

Conceptions des élèves sur la nature des objets	Nombre d'occurrences sur les 31 élèves	
	Peinture	Littérature
Interprétation		
C'est plus facile à analyser, à comprendre, à donner du sens.	23	6
Plus facile de repérer et citer des éléments formels.	1	4
Plus facile d'utiliser le vocabulaire approprié, de montrer ses connaissances, de faire des liens avec les autres œuvres.		4
Plus facile d'exprimer ses émotions, de donner son avis, de faire des hypothèses.	3	3
Permet ou incite à imaginer l'histoire, à se la représenter, à la voir, à se représenter les émotions.	12	4
Nature des objets		
Il y a plus de détails et d'éléments.	12	3
Les éléments et les détails sont plus facilement identifiables.	4	
C'est plus concret.		1
Absence d'implicite.	1	
Sens polysémique.	2	
L'interprétation est plus contrainte, elle dépend de l'auteur ; incitation à recopier ou résumer. Sens déjà donné, figé.	1	5
Il s'agit d'une langue universelle.	1	
Rapport aux objets		
Cela attire.	1	
Cela n'a pas d'intérêt.		1
Une meilleure aisance est ressentie.	9	2
Prérequis et compétences travaillées		
Structurer sa réponse est plus facile.	2	2
Le collège et les autres matières ont permis de s'habituer à l'analyse.	1	
Analyser une œuvre a été appris en cours.		1
Cela demande plus de temps.		4
Il faut comprendre l'œuvre sinon on ne peut rien écrire.		1

Tableau 7. Relevé des conceptions des élèves sur les objets (la peinture et la littérature) présentes dans leur premier retour métacognitif.

2.1.2. Les conceptions des élèves sur les attendus par leur réflexion sur leur activité

Le questionnaire proposé aux élèves les incitait à prendre conscience de leur activité dans le commentaire et à réfléchir à la manière de transposer leurs compétences d'un commentaire à l'autre en appui sur leurs réussites. Ces questions les ont en fait invités implicitement à réfléchir sur les attendus : en effet, caractériser les réussites et difficultés implique pour l'élève d'identifier l'activité mise en œuvre (ou non) ainsi que sa pertinence en s'interrogeant sur ce qui était attendu par l'enseignant ; et, la comparaison des deux types de commentaires a permis d'affiner quantitativement et qualitativement ces attendus. Dans cette étude, le choix a été fait de présenter les données obtenues de manière à pouvoir comparer

l'activité réalisée par les élèves et l'activité qu'ils envisagent de faire pour transposer leurs réussites et compétences parce qu'il permet d'identifier ce qui semble le plus important pour les élèves. Les résultats obtenus, consignés dans le tableau ci-après (Tableau 8) et classés selon des catégories rendant compte de deux grandes compétences (des compétences d'interprétation et des compétences scolaires générales ou transversales), présentent de manière indifférenciée la meilleure réussite des élèves sur la peinture ou sur la littérature ; une très large majorité d'élèves ayant mieux réussi le commentaire de la peinture, ces résultats rendent donc essentiellement compte de la prise de conscience des élèves de leur activité sur la peinture et de leur façon d'envisager d'en transposer les réussites sur la littérature. La colonne « activité » correspond à la description par les élèves de ce qu'ils ont fait dans l'œuvre qu'ils ont le mieux réussi à commenter et la colonne « transposition » correspond à ce qu'envisagent de faire les élèves pour progresser en s'appuyant sur leurs réussites d'un commentaire d'une œuvre à l'autre.

Conceptions des élèves sur les attendus	Nombre d'occurrences sur les 31 élèves	
	Activité	Transposition
Interprétation		
Présenter l'œuvre.	2	
Ne pas seulement décrire ou recopier mais interpréter.	13	7
Prendre en compte les détails.	6	9
Se concentrer sur les éléments importants.	2	3
Identifier les suggestions, l'implicite, l'abstrait.	2	2
S'intéresser à l'auteur et à sa façon de faire, à ses intentions.	3	
Faire appel à l'imagination.	5	1
Faire des hypothèses	3	2
S'appuyer sur des éléments formels.	8	1
Prendre en compte plusieurs sens et plusieurs points de vue.	1	
Mieux repérer les éléments, mieux les citer.	1	3
S'appuyer sur les émotions.	6	3
Lier les éléments entre eux.	1	3
Utiliser ses connaissances.	1	1
Compétences scolaires générales ou transversales		
Relecture, nouvelle observation	1	2
Surligner, entourer les éléments importants, repérer des ensembles ou paragraphes	1	3
Utiliser un brouillon.	1	
Comprendre ce qui est attendu ou ce qu'il faut faire.	1	2
Gérer le temps	2	5
Anticiper / améliorer un 2 ^e exercice similaire	2	
Organiser sa réponse.	4	5
Respecter la langue (orthographe, syntaxe).		6
Se motiver, faire un effort plus important, ne pas céder à la lassitude d'un exercice qui se répète, développer sa réponse.	1	4
Absence de réponse		
Ne sait pas.	1	2

Tableau 8. Relevé des conceptions des élèves sur leur activité dans le commentaire de la peinture et du texte 1 et de leurs conceptions pour transposer leurs compétences de l'une à l'autre (issu du premier retour métacognitif).

2.1.3. Quelques exemples de verbatims d'élèves

La reproduction d'extraits d'écrits des élèves permet d'enrichir la vision globale et synthétique des résultats présentés précédemment car elle rend compte des véritables formulations des élèves. Voici donc une sélection de verbatims particulièrement intéressants, dont seule l'orthographe a été corrigée :

- n°1 : « La peinture est une langue universelle alors que le texte est en français alors [ça] ne m'intéresse pas. »
- n°2 : « Sur la peinture on voit, sur le texte on imagine. »
- n°3 : « Pour la peinture, toutes les informations sont données, il n'y a pas de sous-entendus. »
- n°4 : « Chacun peut interpréter le tableau comme il veut alors que dans le texte on ne peut pas vraiment. »
- n°5 : « Il faudrait que le texte soit écrit avec un français moderne et simple »
- n°6 : « De plus, le texte j'ai eu énormément de mal à le comprendre et j'ai moins l'habitude de commenter un texte car à l'école ou au collège, j'avais plus l'habitude de commenter des images / peintures (même en anglais et en espagnol). »

2.2. Résultats du second retour métacognitif

Alors que dans le premier retour métacognitif les élèves devaient comparer leur activité entre le commentaire pictural et le commentaire du texte 1, ils devaient dans leur second retour métacognitif confronter leurs commentaires de textes afin d'identifier les réussites et les difficultés à l'issue du travail, et ainsi les progrès faits et encore à faire.

2.2.1. Tableau de synthèse du second retour métacognitif

Le même tableau que pour le premier retour métacognitif a été utilisé pour ordonner les résultats de ce deuxième retour métacognitif (Tableau 9), d'abord pour faciliter leur comparaison mais aussi parce que les réponses des élèves étaient très similaires entre les deux retours. Les cases non remplies du tableau permettent de visualiser les conceptions non évoquées par les élèves, et les réponses nouvelles par rapport au premier retour sont renseignées à la fin du tableau. Ce tableau permet d'observer les réussites et les difficultés telles que les conçoivent les élèves, les élèves n'ayant pas encore eu à ce moment-là la grille d'évaluation complétée par l'enseignant. Cette auto-évaluation par les élèves présente ainsi les compétences qu'ils maîtrisent ou non selon leur point de vue ; elle met de ce fait en évidence les compétences dont ils ont conscience et qu'ils conçoivent comme importantes, mais aussi leur regard sur la façon de transposer leurs compétences d'un commentaire à l'autre (par exemple, en envisageant leurs difficultés les élèves prennent conscience de ce qu'ils doivent faire pour y remédier par la suite, et l'identification de leurs réussites leur permettra de les mobiliser à nouveau en accordant de l'intérêt aux compétences en question).

Conceptions des élèves sur les attendus	Nombre d'occurrences sur les 31 élèves	
	Réussites	Difficultés
Interprétation		
Présenter l'œuvre.	5	
Ne pas seulement décrire ou recopier mais interpréter.	12	10
Prendre en compte les détails.	5	4
Se concentrer sur les éléments importants.	2	2
Identifier les suggestions, l'implicite, l'abstrait.	2	
S'intéresser à l'auteur et à sa façon de faire, à ses intentions.	3	
Faire appel à l'imagination.	1	
Faire des hypothèses	5	1
S'appuyer sur des éléments formels.	3	3
Prendre en compte plusieurs sens et plusieurs points de vue.		
Mieux repérer les éléments, mieux les citer.	5	3
S'appuyer sur les émotions.	5	1
Lier les éléments entre eux.	1	1
Utiliser ses connaissances.	3	5
Compétences scolaires générales ou transversales		
Relecture, nouvelle observation	1	
Surligner, entourer les éléments importants, repérer des ensembles ou paragraphes	1	
Utiliser un brouillon.		
Comprendre ce qui est attendu ou ce qu'il faut faire.	10	
Gérer le temps		2
Anticiper / améliorer un 2 ^e exercice similaire	5	
Organiser sa réponse.	14	
Respecter la langue (orthographe, syntaxe).	1	3
Se motiver, faire un effort plus important, ne pas céder à la lassitude d'un exercice qui se répète, développer sa réponse.	6	4
Absence de réponse		
Non mentionné.	2	5
Autres / nouvelles réponses → Compétences scolaires générales		
Eviter les répétitions.		4
Trouver les mots pour s'exprimer.		1

Tableau 9. Relevé des conceptions des élèves sur leur activité dans les commentaires des textes 1 et 2 et de leurs conceptions pour transposer leurs compétences du premier au second (issu du second retour métacognitif).

2.2.2. Quelques exemples de verbatims d'élèves issus du second retour

Ces quelques verbatims d'élèves permettent d'illustrer les résultats précédents :

- n°1 : « J'avais le barème alors j'ai fait attention à l'orthographe. »
- n°2 : « Ma difficulté qui persiste est le fait de ne pas comprendre le texte à 100%. »
- n°3 : « Ma difficulté : écrire plus. »
- n°4 : « En fait, des fois je ne trouve pas les mots pour dire ce que je pense, du coup ça fait des phrases mal dites. »
- n°5 : « J'ai progressé [...] néanmoins je n'ai pas réussi à suivre pleinement la grille d'évaluation »
- n°6 : « Le travail du premier commentaire était un entraînement donc l'envie de faire un travail rigoureux était moins forte que dans le deuxième commentaire. »

V. Discussion

1. Une meilleure réussite en peinture

L'observation des moyennes générales des commentaires initiaux présente une meilleure réussite en peinture (10,98/20) qu'en littérature (8,60/20) dans les moyennes générales, ce qui correspond aux résultats des recherches effectuées par Claude (Claude, 2016, p.599). Cependant, dans l'un comme dans l'autre cas, les résultats ne sont pas très élevés, et ceci peut s'expliquer par deux raisons. D'abord, il faut rappeler que l'évaluation menée s'est concentrée sur la compétence d'interprétation et que d'autres compétences n'ont pas été évaluées, telle celle de la maîtrise de la langue, ou n'ont pas fait l'objet d'un barème très important, comme ce fut le cas pour l'organisation du propos par exemple. Ensuite, il faut également se remémorer qu'aucun travail spécifique en classe n'a été fait avant les commentaires initiaux ni entre les commentaires littéraires, ce qui explique que tous les attendus ne puissent pas être atteints et qu'une marge de progrès importante demeure, aussi bien en ce qui concerne le commentaire pictural que le commentaire littéraire.

Même si la grande majorité des élèves a mieux réussi le commentaire pictural, une part significative d'élèves (7/31) a mieux réussi le commentaire du texte 1. En moyenne, leur note a augmenté de 1,68 point entre le commentaire pictural et le commentaire littéraire, ce qui est peu comparé aux élèves ayant mieux réussi la peinture dont l'augmentation est de 3,56 points (cf. Annexe 3). Cette meilleure aptitude à commenter le texte ne semble pas pouvoir s'expliquer par le profil des élèves car il est très différent (4 très bons élèves qui ont des notes en français excellentes, 1 redoublant et 1 élève qui ont des résultats convenables mais en deçà de leurs capacités, et 1 élève en grande difficulté). Par contre, les réponses des élèves (bien qu'elles ne correspondent pas à celles des élèves en question) dans leurs retours métacognitifs peuvent apporter une explication : en effet, plusieurs élèves ont évoqué une meilleure aisance au fil des commentaires et ont expliqué qu'ils avaient pu anticiper et être plus efficaces dans le traitement d'un exercice auxquels ils avaient déjà été confrontés (le commentaire du texte 1 était postérieur au commentaire pictural).

Les résultats par indicateur montrent que les élèves ont de meilleurs résultats en peinture sur tous les indicateurs à l'exception de ceux relatifs à la présentation de l'œuvre : la prise en compte du paratexte et la contextualisation historique. Ces résultats s'expliquent par la nature intrinsèque des objets et par le protocole mis en œuvre. En effet, concernant le premier indicateur, le paratexte est de fait davantage mis en évidence pour le texte par rapport au tableau : l'hypothèse peut être émise que l'attention est d'abord attirée par l'image pour la peinture et par le paratexte pour la littérature. Et en ce qui concerne la contextualisation

historique, les élèves pouvaient s'appuyer sur leur lecture du début de l'œuvre littéraire alors que le tableau leur a été proposé de façon tout à fait décontextualisée.

En regroupant les indicateurs en fonction des registres de l'apprentissage (Tableau 6), il est possible d'avoir un regard plus précis sur l'activité interprétative des élèves. Les résultats obtenus montrent d'abord que le registre culturel est très peu mobilisé par les élèves pour les trois commentaires. Les élèves obtiennent en effet l'équivalent de 4,36/20 pour le commentaire pictural, 2,08/20 pour le commentaire du texte 1 et 6,72/20 pour celui du texte 2. Ces résultats montrent aussi que les élèves présentent plus de difficultés en littérature qu'en peinture concernant ce registre culturel : ces résultats, même s'ils semblent aller à l'encontre de ceux obtenus par Claude (Claude, 2016, p.602), qui a montré que les élèves d'établissements standards étaient davantage en échec en peinture qu'en littérature pour le registre culturel, ne doivent pas être trop hâtivement considérés comme tels car il convient de s'interroger sur le contexte de l'établissement ; en effet, même si celui-ci n'appartient pas à la catégorie des établissements dits prioritaires, les élèves qui le composent sont issus de milieux très divers, culturellement et socio-économiquement. Les élèves mobilisent par contre plus efficacement le registre cognitif pour les trois commentaires. Les résultats révèlent à nouveau une meilleure réussite pour la peinture (avec des moyennes de 13,21/20 pour le commentaire de la peinture et de 10,96/20 pour le commentaire du texte 1).

2. Des progrès en commentaire littéraire

Les moyennes générales des commentaires littéraires révèlent une progression très importante entre le commentaire littéraire initial (8,60/20) et le commentaire littéraire réalisé après le retour métacognitif (13,01/20). Ces résultats prouvent que la réalisation par les élèves d'un retour métacognitif sur leur commentaire pictural leur permet de progresser dans le commentaire de texte, confirmant ainsi les hypothèses envisagées par Claude dans ses recherches récentes (Claude, 2020, p.91). Ces résultats sont vraiment significatifs puisque seuls 2 élèves ont obtenu une note inférieure ou équivalente dans le commentaire du texte 2 en comparaison avec le commentaire du texte 1. L'analyse détaillée de ces copies fournit des explications sur ces résultats moins bons : les deux élèves en question ont fait des contre-sens et ne se sont pas suffisamment appuyés sur le texte.

En observant les remarques des élèves dans le second retour métacognitif, des pistes d'explication peuvent être envisagées pour expliquer ces progrès si importants dans le commentaire du texte 2. D'abord, il semble que les élèves se soient davantage investis dans le commentaire du deuxième texte parce que celui-ci était noté et comptait dans la moyenne de

leur trimestre, ce qui révèle une maladresse ou un biais dans le protocole mis en œuvre (exemple du verbatim n°6 du second retour). Ensuite, plusieurs élèves ont estimé que ce deuxième texte était plus facile à comprendre que le premier. Cette explication reste discutable car elle ne peut pas expliquer les progrès réalisés au niveau de certains indicateurs comme la prise en compte des détails ou la citation d'éléments, et car il faut remarquer que certains élèves ont eu certes de meilleurs résultats dans le commentaire du deuxième texte mais que ces progrès sont entachés par des contresens ou de la paraphrase.

Même si les progrès concernent une large majorité d'élèves, une interprétation plus fine de ces résultats est nécessaire ; et cette analyse doit se pencher aussi bien sur la compréhension des échecs des élèves que sur celle de leurs progrès parce qu'elles peuvent se nourrir mutuellement. Les progrès et échecs des élèves se situent sur des indicateurs hétérogènes, appartenant aussi bien au registre cognitif que culturel ; les moyennes présentées dans les résultats selon les registres de l'apprentissage sont donc à prendre avec précaution. Ces résultats présentent des progrès très importants entre les deux commentaires de texte, aussi bien pour le registre cognitif (passage de 10,96/20 à 15,12/20) que pour le registre culturel (passage de 2,08/20 à 6,72/20). Même si les notes restent peu élevées pour le registre culturel, les progrès constatés sont tout de même vraiment conséquents pour les deux registres considérés : plus de quatre points d'écart. Ceci est vraiment significatif car il faut rappeler qu'aucun travail, ni sur l'œuvre ni sur des notions littéraires ou linguistiques, n'a été mené entre ces différents commentaires. Ces résultats montrent donc que le retour métacognitif a permis aux élèves de mobiliser plus efficacement aussi bien le registre cognitif que le registre culturel. Même si le registre identitaire symbolique n'a pas été spécifiquement testé dans l'expérimentation, il semble qu'il ait été toutefois mobilisé par les élèves car les résultats montrent qu'ils ont compris qu'ils pouvaient utiliser certaines ressources dont ils disposaient sans avoir conscience qu'elles étaient à solliciter et donc qu'ils agissaient comme sujets impliqués. Cependant, il n'y a pas ou peu de progrès par rapport au commentaire pictural sur certains critères (les critères 3, 6, 7, 9, 10 et 11, relevant des trois registres de l'apprentissage), alors que le retour métacognitif aurait dû permettre de dépasser les acquis qui ont été révélés dans le commentaire pictural. Les critères qui ont bénéficié des progrès les plus importants (critères 1,2, 4, 5 et 8) révèlent que les élèves ont progressé dans la méthode de présentation de l'œuvre (critères 1 et 2) et dans certaines compétences de l'interprétation pourtant souvent difficiles à acquérir par les élèves, ce qui est très intéressant : la prise en compte des détails (critère 4), l'identification de l'abstrait (critère 5) et la capacité à formuler une interprétation pertinente à partir de ses observations (critère 8).

Par ailleurs, 5 élèves ont obtenu une note inférieure ou équivalente dans le commentaire du texte 2 par rapport au tableau ; ces 5 élèves avaient mieux réussi le commentaire pictural que le commentaire du texte 1, et l'un d'eux a eu une note inférieure au commentaire du texte 2 par rapport au texte 1. Ces élèves ont eu des notes globales moyennes et ont des résultats souvent moindres dans le critère spécifique de l'interprétation (critère 8) ; les résultats selon les registres de l'apprentissage ne permettent pas de fournir d'explication puisqu'ils sont peu significatifs, et le profil des élèves, quant à lui, n'est pas plus éclairant puisque parmi ces 5 élèves, 3 sont des élèves en difficulté et 2 sont de bons élèves. Le cas de ces quelques élèves mérite une attention particulière car il est révélateur d'une limite du protocole de l'expérimentation menée et plus largement d'une difficulté dans l'apprentissage de l'interprétation des œuvres menée en classe. En effet, comme cela a été remarqué plus haut dans la présentation des résultats, le registre identitaire-symbolique, qui n'a pas été formulé par les élèves dans leurs retours ni mobilisé pendant la phase de mise en commun à l'oral, n'a ainsi pas été représenté dans la grille d'évaluation et n'a donc certainement pas pu être mobilisé et transposé efficacement par les élèves dans le commentaire du second texte puisqu'ils n'en avaient pas conscience. Or, ce registre est fondamental pour permettre une réception des œuvres subjectivement investie par les élèves. L'expérimentation et le travail menés en classe, pour être plus pertinents, auraient donc dû permettre aux élèves de prendre conscience aussi des composantes du registre identitaire-symbolique car cela aurait certainement permis, non seulement à ces cinq élèves d'avoir des résultats en progrès à la fin du dispositif, mais aussi à tous les autres élèves de potentiellement pouvoir progresser davantage. En outre, cela souligne une nouvelle fois le caractère problématique de la grille d'évaluation utilisée ; en effet, celle-ci est somme toute très scolaire et très figée et a peut-être tendance à faire de l'interprétation des œuvres une sorte de démarche *mécanique* plutôt qu'une appropriation personnelle (pouvant d'ailleurs constituer une contrainte pour les élèves comme peut le suggérer le verbatim n°5 du second retour métacognitif). De façon plus large, ces remarques invitent à réfléchir à comment mieux favoriser une réception subjectivement investie par les élèves en classe comme le préconisent Langlade et Rouxel dont il a été question dans la partie théorique, et à comment concilier les attendus scolaires avec celle-ci.

Ces remarques permettent de comprendre certaines réponses formulées par les élèves dans leurs retours métacognitifs dont l'analyse est l'objet de la suite de ce document.

3. Des conceptions erronées sur les objets entretenant des présupposés

Les réponses des élèves dans le premier retour métacognitif révèlent leurs conceptions sur la peinture et sur la littérature, non seulement par la présence effective de ces conceptions, qu'elles soient compatibles ou non avec les attendus scolaires, mais aussi par l'absence d'autres conceptions qui auraient pourtant pu émerger.

Le tableau 7 montre que les élèves n'ont formulé que des conceptions erronées, discutables ou imprécises, aussi bien sur la peinture que sur la littérature, comme en témoignent ces quelques exemples des verbatims n°2 à 4 issus du premier retour métacognitif : « Sur la peinture on voit, sur le texte on imagine. » ; « Pour la peinture, toutes les informations sont données, il n'y a pas de sous-entendus. » ; « Chacun peut interpréter le tableau comme il veut alors que dans le texte on ne peut pas vraiment. ». Le cas du verbatim n°1 attire l'attention car, un élève qui, expliquant que « la peinture est une langue universelle alors que le texte est en français », propose une conception plus proche et juste de la différence de nature entre les deux objets et de ce qui est enseigné à l'école sans pour autant émettre un jugement sur une hypothétique facilité d'interprétation (même si cela pourrait être contesté en considérant le cas d'une peinture d'une autre culture, aborigène par exemple, utilisant des codes figuratifs qui sont totalement inconnus d'un occidental). Les conceptions les plus présentes chez les élèves sont, par ordre du nombre d'occurrences dans les copies : la peinture est plus facile à analyser que la littérature, la peinture permet d'imaginer ou de se représenter le contenu de l'œuvre, la peinture possède plus d'éléments et de détails que la littérature. Les conceptions majoritairement représentées concernent donc la peinture, mais les autres réponses des élèves à propos de la littérature sont également nombreuses ; et de toute façon, qu'il s'agisse de la peinture ou de la littérature, les conceptions erronées dans l'une entretiennent les conceptions erronées dans l'autre (par exemple, en appui sur les formulations des élèves répertoriées dans le tableau 7, penser que l'interprétation est unique et conditionnée par l'écrivain dans un texte sous-entend que l'interprétation d'une œuvre picturale ne présente aucun jalon d'interprétation posé par l'artiste peintre ; de même, penser que faire des liens avec les autres œuvres n'est possible qu'en littérature impliquerait que les œuvres picturales s'analysent indépendamment de tout autre élément de contexte artistique ou historique). Ces conceptions, certes attendues au regard de l'étude réalisée dans la partie théorique, sont néanmoins très générales et incomplètes, et montrent que les élèves ont une conscience différente de celle présupposée par l'école à propos de la nature et des caractéristiques précises propres aux œuvres qu'il importerait de reconstruire avec les élèves par une démarche d'explicitation telle que le conçoit Rayou (2018, pp.102-105) afin de pallier les malentendus immanents à l'activité du commentaire. Une attention

particulière semble nécessaire en ce qui concerne la littérature classique, comme en atteste le verbatim n°5 issu du premier retour métacognitif, dans lequel un élève exprime le fait qu' « il faudrait que le texte soit écrit avec un français moderne et simple ».

Il est possible de penser que ces conceptions erronées, mises en relation avec les conceptions évoquant une meilleure aisance ou attirance des élèves pour la peinture, ont pour conséquence une meilleure implication des élèves dans leur travail de commentaire, ce qui se traduit par de meilleurs résultats en peinture. Or, les meilleurs résultats effectivement obtenus en peinture risquent de réactiver les conceptions que les élèves se sont faites. A la suite de cette expérimentation, il apparaît donc très important de mettre en œuvre en classe un dispositif qui permettrait de faire évoluer les conceptions initiales des élèves vers des conceptions compatibles avec la culture scolaire et ses attendus. Un autre axe de réflexion serait de s'interroger sur la façon dont se créent ces conceptions chez les élèves et quelle est leur origine : culturelle, d'un point de l'élève en tant qu'individu singulier ou d'un point de vue de notre société française dans sa globalité, ou alors scolaire, forgée de manière involontaire par les enseignants ou les prescriptions scolaires qui pourtant s'efforcent de mettre en œuvre une pédagogie explicite comme nous le rappelle Rayou (Rayou, 2018, pp.97-99). Le verbatim n°6 du premier retour métacognitif constitue une bonne illustration de ce propos : une élève explique ses difficultés par le fait qu' « [elle a] moins l'habitude de commenter un texte car à l'école ou au collège, [elle avait] plus l'habitude de commenter des images / peintures (même en anglais et en espagnol) », ce qui révèle l'échec de l'élève au fil de sa scolarité à saisir les enjeux du travail d'analyse littéraire (et aussi l'échec de l'enseignement...).

4. Une prise de conscience par les élèves de leur activité

Les retours métacognitifs ont également permis aux élèves de prendre conscience de leur activité dans le commentaire des œuvres et de réfléchir à la façon dont ils pourraient progresser, et ainsi de s'interroger indirectement sur les attendus scolaires correspondants. Les résultats présentés dans le tableau 8 proposent une vision globale des réponses des élèves, mais il est à noter que l'analyse des copies a révélé qu'il y avait souvent une correspondance plutôt limitée entre ce que les élèves font et ce qu'ils envisagent de faire pour s'améliorer : les élèves proposent souvent des pistes d'amélioration nouvelles sans s'appuyer sur les réussites qu'ils ont identifiées (et cette remarque est également valable pour le second retour métacognitif). De plus, les résultats montrent que les attendus formulés par les élèves sont globalement conformes aux attendus scolaires, mais incomplets. Même si les réponses proposées abordent diversement l'interprétation, la stratégie de travail ou encore les compétences scolaires générales non

spécifiques au français, certaines compétences fondamentales de l'interprétation évoquées dans la partie théorique ne sont pas ou peu représentées comme la polysémie de la signification, la mise en évidence des éléments implicites ou l'identification des éléments abstraits. De plus, certains attendus sont souvent cités par les élèves alors qu'ils n'interviennent pas dans l'interprétation mais relèvent de compétences scolaires générales telles que le respect de la langue et l'organisation dans la rédaction. Ces attendus des élèves relatifs à la maîtrise de la langue et à l'organisation sont en décalage avec les attendus spécifiques à l'interprétation des œuvres ; pourtant les élèves leur accordent beaucoup d'importance dans la transposition des compétences. D'ailleurs, lorsqu'ils s'intéressent en particulier à la façon dont ils s'y prendraient pour transposer leurs compétences de la peinture à la littérature, les élèves formulent des réponses qui sont proches de leur activité initiale et qui mettent essentiellement en avant la capacité à prendre en compte les détails et des compétences scolaires non spécifiques au français. Ces résultats montrent que les élèves ne conçoivent pas clairement ce qui est attendu dans le commentaire tel qu'il a été défini dans la partie théorique, et ils illustrent et confirment les variations de la conscience disciplinaire entre enseignants et élèves, variations qui sont d'autant plus importantes que les élèves sont en difficulté et qui soulignent l'enjeu d'une « acculturation disciplinaire » (Reuter, 2007, pp.60-61).

Les élèves ne peuvent donc pas entièrement transposer leurs compétences d'un commentaire à l'autre pour deux raisons : d'une part ils ne parviennent pas à transposer les compétences qu'ils maîtrisent, et d'autre part, n'ayant pas conscience qu'elles entrent en jeu dans le commentaire, ils ne mobilisent pas certaines compétences. Ces résultats confirment les hypothèses à propos de la nécessité de mettre en œuvre en classe un dispositif spécifique pour parvenir à transposer les compétences d'un commentaire à l'autre (Claude, 2016).

5. Un décalage entre les difficultés conçues et les difficultés réelles

Le deuxième retour métacognitif, dont les résultats sont présentés dans le Tableau 9, rend compte des réussites et des difficultés estimées par les élèves à l'issue du travail, c'est-à-dire après le travail réalisé en classe sur les commentaires initiaux et sur la grille d'évaluation. Les résultats obtenus ne font pas apparaître de grandes différences avec le premier retour métacognitif : les élèves n'ont pas pris en compte certains attendus, et leur façon de concevoir leurs difficultés est révélatrice des limites du travail effectué. En effet, certaines compétences fondamentales liées à l'interprétation évoquées dans la partie précédente (polysémie, implicite, abstrait), absentes dans le premier retour métacognitif, n'apparaissent toujours pas dans ce second retour alors qu'elles ont pourtant fait l'objet d'un travail spécifique en classe (ce qui

n'est guère étonnant puisque ces compétences ne figuraient pas ou peu dans les commentaires des élèves). Ceci pourrait s'expliquer par l'amalgame de ces termes évoqués en classe mais insuffisamment explicités et absents dans la grille d'évaluation pour certains, les rendant incompatibles et flous pour les élèves, mais aussi par l'emploi des expressions « mise en évidence » ou « identification » qui sous-entendent que ces éléments renvoient à un sens qui serait davantage à dévoiler qu'à co-construire, ce qui ne va pas dans le sens de l'interprétation des œuvres telle qu'elle a été conçue dans la partie théorique. De plus, bien que les compétences liées à la maîtrise de la langue avaient été écartées de la grille d'évaluation de façon explicite car ne relevant pas de l'interprétation, elles figurent à nouveau dans les réponses des élèves dans le second retour, même si c'est de manière moindre (le verbatim n°1 du second retour en constitue un bon exemple, tout à fait paradoxal puisqu'un élève explique avoir fait attention à l'orthographe grâce à la grille d'évaluation alors que cette compétence en était absente). Le décalage de la conscience disciplinaire au sens donné par Reuter s'est donc maintenu même après le travail conduit en classe ; ceci pourrait s'expliquer par la tension entre conscience disciplinaire et discipline, dont il est probable qu'elle puisse s'opérer chez des lycéens qui sont des élèves déjà très avancés dans le cursus scolaire (Reuter, 2007, pp.63-64).

En effet, malgré les progrès constatés entre les commentaires, un décalage persiste entre les difficultés conçues par les élèves et leurs difficultés réelles, et ceci est un frein à leurs progrès futurs puisqu'ils ne sont toujours pas totalement capables à l'issue du travail mené d'avoir conscience et donc de mobiliser certaines compétences pourtant fondamentales. De ce constat, deux actions sont à envisager : d'une part une remédiation mérite d'être réalisée dans la classe, et d'autre part une réflexion sur la didactisation opérée dans l'expérimentation doit être faite. En ce qui concerne les élèves, la remédiation doit porter spécifiquement sur leurs conceptions sur les objets en les leur faisant expliciter eux-mêmes (Rayou, 2018) par d'autres activités métacognitives notamment, mais aussi sur la façon dont ils ont réussi à atteindre les objectifs attendus en appui notamment sur les grilles d'évaluation complétées par l'enseignant. Du côté du dispositif didactique mis en œuvre, même s'il s'inscrivait dans un « cadrage fort » suggéré par Claude (Claude, 2019) dans l'objectif de faire parvenir les élèves à transposer leurs compétences entre les commentaires, il n'est pas pleinement satisfaisant et demande à être amélioré. Par ailleurs, il faut noter que certains élèves ont clairement identifié leurs difficultés mais n'ont pas réussi à les caractériser avec précision ni à les surmonter (exemple des verbatims n°2 et 5 du second retour), et cela s'est aussi traduit par de la frustration lors d'échanges à l'oral en classe. Il semble donc que le cadrage devrait également prendre en considération la dimension affective des élèves de manière plus personnalisée.

6. Limites et perspectives

Cette étude présente bien sûr des limites liées à sa portée modeste : l'expérimentation n'a été conduite que sur une seule classe et ne s'est concentrée que sur un corpus limité d'œuvres à commenter ; les résultats sont donc peu significatifs et ne permettaient pas d'étudier les différences qui auraient pu être constatées sur une population plus importante et variée d'élèves ni d'analyser l'influence de la nature des œuvres (peinture non figurative ou poésie par exemple). D'autres limites peuvent être énoncées au sujet du protocole mis en œuvre : des limites en rapport avec l'évaluation réalisée par un seul enseignant et aux biais que cela suppose, ou encore des limites liées à des choix opérés dans la mise en œuvre du dispositif didactique qui ont certainement influencé la qualité des commentaires des élèves comme l'ordre de traitement des commentaires et le temps accordé. Mais au-delà de ces limites inhérentes à l'ampleur réduite de l'étude, il est davantage pertinent de se concentrer sur l'évaluation de la démarche didactique mise en œuvre. Le cadrage qui a été proposé dans cette expérimentation a certes permis aux élèves de progresser dans leurs commentaires mais il n'a pas suffi à faire évoluer toutes leurs conceptions incompatibles avec les réquisits scolaires ni à rendre conscients ou plus compétents les élèves sur tous les attendus du commentaire. De plus, le dispositif mis en œuvre n'a pas permis d'évaluer ni de faire travailler les élèves sur le registre identitaire-symbolique, et il n'a, de ce fait, certainement pas permis aux élèves de s'approprier vraiment les œuvres de manière subjective. De ce fait, trois pistes d'améliorations principales seraient à envisager : un ajout dans les questionnaires des retours métacognitifs de questions qui permettraient de mobiliser et de faire émerger le registre identitaire-symbolique, un travail spécifique sur la nature des deux objets que sont la peinture et la littérature afin de faire évoluer les conceptions des élèves, et un dispositif lors de la phase d'élaboration de la grille d'évaluation avec les élèves qui soit plus rigoureux mais aussi plus explicite en ce qui concerne les critères précis entrant en jeu dans la compétence interprétative. De plus, cette expérimentation soulève également la problématique liée à la potentielle limite d'une analyse menée seulement à partir des travaux des élèves : proposer aux élèves de réfléchir sur un corpus de commentaires qui répondent parfaitement aux attendus pourrait aussi constituer une piste d'amélioration intéressante à exploiter.

L'étude menée est révélatrice de la tension entre la réception subjective des œuvres et les attendus scolaires. En effet, elle souligne la difficulté à concilier, aussi bien du point de vue des élèves que des enseignants, l'appropriation personnelle des œuvres par les élèves et les exercices scolaires, à parvenir à utiliser vraiment la première au service de la seconde. A ce propos, cela invite aussi à se pencher sur la question de l'exercice normalisé du commentaire

de texte tel qu'il est attendu pour les épreuves du baccalauréat, d'autant plus que l'expérimentation a été menée sur une classe de Seconde dans laquelle est progressivement conduit l'apprentissage de cet exercice. En effet, ce genre d'exercice très normalisé risque d'entretenir la confusion chez les élèves et semble ne pas pouvoir faire cette conciliation dans sa forme actuelle. Pourtant, la qualité d'un commentaire et l'intérêt et le plaisir qu'il peut procurer aux élèves dépendent de la réception du texte ; utiliser la lecture réelle et l'appropriation personnelle dans l'exercice du commentaire de type baccalauréat est un enjeu qui pourrait prolonger la réflexion menée dans cette présente étude. Claude, qui avait déjà précisé que cette problématique concernait les enseignants qui d'ailleurs y sont relativement sensibles, et qu'elle devait aussi être incarnée par les élèves (Claude, « *Rapports aux arts [...]* », à paraître, p.7), a d'ailleurs souligné l'intérêt et montré les difficultés que cette question soulève (Claude, *Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ?*, à paraître, pp.11-12).

Conclusion

L'expérimentation réalisée dans cette étude a montré qu'un dispositif de retour métacognitif des élèves sur leurs commentaires picturaux et littéraires engendre leurs progrès dans l'interprétation des textes littéraires. Ce cadrage permet aux élèves de prendre conscience de leur activité et des attendus scolaires et ainsi de mobiliser et de transposer leurs compétences plus efficacement. Cependant, l'étude a aussi révélé une persistance des conceptions erronées et du décalage de la conscience disciplinaire chez les élèves par rapport à celle des enseignants. Ces résultats encouragent à approfondir cette approche à deux niveaux. D'une part, d'un point de vue méthodologique, il conviendrait d'accorder une place plus importante au registre identitaire symbolique, de formuler un protocole parvenant à articuler plus rigoureusement le pôle de la recherche et celui relatif à l'enseignement en classe, et de réfléchir à un dispositif qui permettrait de faire évoluer les conceptions des élèves sur les objets et sur les attendus. D'autre part, l'expérimentation menée ne constitue qu'un exemple de didactisation et il serait intéressant de la comparer avec d'autres types de cadrage, favorisant par exemple davantage l'oral ou l'échange entre pairs.

Bibliographie

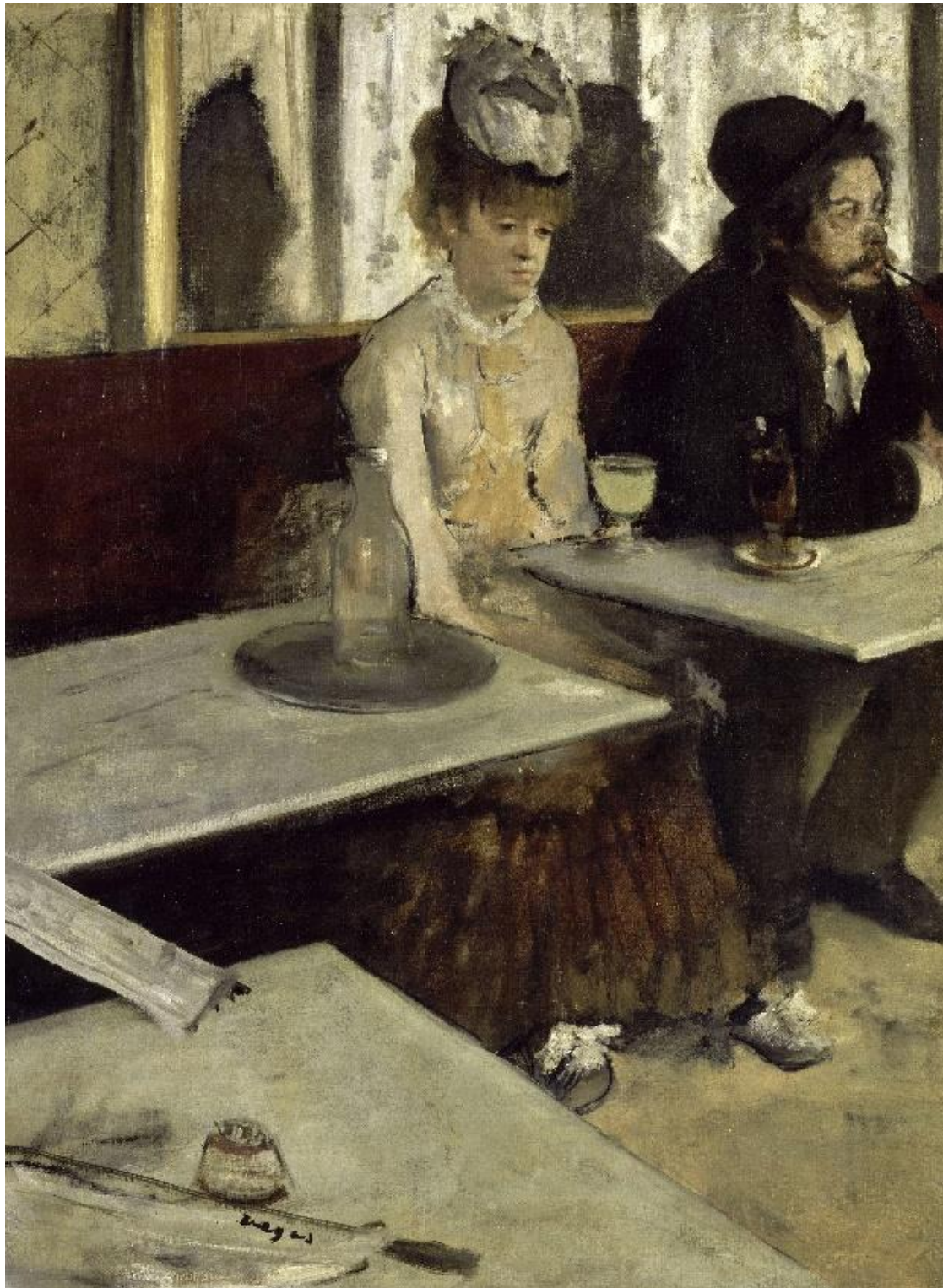
- Ahr (2019). *L'interprétation : un concept stabilisé ? à stabiliser ?*, *Approches didactiques de la littérature*, Presses universitaires de Namur, pp.89-106.
- Brénas et Soulé (2009). L'image : un tremplin-leurre vers le commentaire de texte ? *Tréma*, 24, pp.1-2, pp.5-12.
- Burgos (1992). Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs, *Pratiques*, n°76, p.63, p.65.
- Chabanne et Dufays (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique, *Repères*, 2011 / 43, n°210, pp.7-9.
- Claude (2014). Commenter la peinture et la littérature : quels apports de la recherche pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, 2014 / 77, p.103, p.106, pp.108-111.
- Claude (2015). Commenter la peinture, commenter la littérature : ce que les enseignants attendent, ce que les élèves entendent, *Recherches en didactique*, 2015 / 2, n°20, pp.12-13 ; pp.15-16.
- Claude (2016). Commentaire de la peinture et commentaire de la littérature : étude comparée de l'activité des élèves, *Didactique du français et de la littérature*, CREM, pp.598-608.
- Claude (2016). Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? *Education et didactique*, 10-1, p.68, p.75.
- Claude (2017). Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots une expérience esthétique, *Revue de recherche en Littératie médiatique multimodale*, 2017 / vol.6, pp.3-6.
- Claude (2019). Lecture de la peinture, lecture littéraire : les présupposés d'un détour, pp.2-3, p.10.
- Claude (2020). En passant par l'approche analytique de la peinture... *Le français aujourd'hui*, 2020 / 3, n°210, p.83-91.
- Claude (à paraître). Le commentaire vu par des élèves et par des enseignants : une progression empêchée ?, pp.1-13.
- Claude (à paraître). Rapport aux arts des élèves et enseignants du secondaire : entre malentendus et connivence, *Article HEP Bejune*, p.7.
- Claude et Shawky (2021). Numérique et lecture littéraire : quel contrat ?, p.3.
- Dufays (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept, *Tréma*, 19, 2002, pp.5-6.

- Giasson (1992). *La lecture, de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p.334.
- De La Brète (1992). Image, Lecture et Didactique, *Tréma*, 2011-2, *L'image*, pp.1-13
- Kerlan (2013). A la source éducative de l'art, *De Boeck Supérieur, STAPS*, 2013/4 - n°102, pp.18-22.
- Jauss (1978). Pour une esthétique de la réception, *NRF Gallimard Paris*, pp.212-213.
- Langlade (2007). La lecture subjective, *Didactique, Québec français, Printemps 2007 / 145*, p.71.
- Langlade (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels, *Armand Colin « Le français aujourd'hui »*, 2004/2 - n°145, pp.85-96.
- MEN : Ministère de l'Education nationale (2015, 2018). Programmes scolaires du cycle 4 du collège et du lycée.
- Pierrel (2013), Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), repéré à <https://www.cnrtl.fr/> le 01/01/2021.
- Rayou (2018). Pédagogie explicite. *E.N.S. Editions – Recherche et formation*, 2018/1 n°87, pp.97-107.
- Reuter (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Education et didactique, septembre 2007/Vol.1-n°2*, pp.27-68.
- Ricker (2011). Analyser les œuvres d'art au musée : quels moyens langagiers ? *Repères*, 43, p.142, pp.149-150.
- Rouxel et Langlade (2004). Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. *PUR*.
- Waysbord-Loing (2000). L'image dans l'enseignement des lettres. Rapport de l'inspection générale. Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.

Annexes

Annexe 1 : corpus d'œuvres servant de supports aux commentaires

Tableau : Edgar Degas, *Dans un café (L'Absinthe)*, 1875-1876



Texte 1 : Emile Zola, *Thérèse Raquin*, 1867, chapitre 11 (extrait)

Le crépuscule venait. De grandes ombres tombaient des arbres, et les eaux étaient noires sur les bords. Au milieu de la rivière, il y avait de larges traînées d'argent pâle. La barque fut bientôt en pleine Seine. Là, tous les bruits des quais s'adoucissaient ; les chants, les cris arrivaient, vagues et mélancoliques, avec des langueurs tristes. On ne sentait plus l'odeur de friture et de poussière. Des fraîcheurs traînaient. Il faisait froid.

Laurent cessa de ramer et laissa descendre le canot au fil du courant.

En face, se dressait le grand massif rougeâtre des îles. Les deux rives, d'un brun sombre taché de gris, étaient comme deux larges bandes qui allaient se rejoindre à l'horizon. L'eau et le ciel semblaient coupés dans la même étoffe blanchâtre. Rien n'est plus douloureusement calme qu'un crépuscule d'automne. Les rayons pâlisent dans l'air frissonnant, les arbres vieillissent jettent leurs feuilles. La campagne, brûlée par les rayons ardents de l'été, sent la mort venir avec les premiers vents froids. Et il y a, dans les cieux, des souffles plaintifs de désespérance. La nuit descend de haut, apportant des lindeux dans son ombre.

Les promeneurs se taisaient. Assis au fond de la barque qui coulait avec l'eau, ils regardaient les dernières lueurs quitter les hautes branches. Ils approchaient des îles. Les grandes masses rougeâtres devenaient sombres ; tout le paysage se simplifiait dans le crépuscule ; la Seine, le ciel, les îles, les coteaux n'étaient plus que des taches brunes et grises qui s'effaçaient au milieu d'un brouillard laiteux.

Camille, qui avait fini par se coucher à plat ventre, la tête au-dessus de l'eau, trempa ses mains dans la rivière.

— Fichtre ! que c'est froid ! s'écria-t-il. Il ne ferait pas bon de piquer une tête dans ce bouillon-là.

Laurent ne répondit pas. Depuis un instant il regardait les deux rives avec inquiétude ; il avançait ses grosses mains sur ses genoux, en serrant les lèvres. Thérèse, roide, immobile, la tête un peu renversée, attendait.

La barque allait s'engager dans un petit bras, sombre et étroit, s'enfonçant entre deux îles. On entendait, derrière l'une des îles, les chants adoucis d'une équipe de canotiers qui devaient remonter la Seine. Au loin, en amont, la rivière était libre.

Alors Laurent se leva et prit Camille à bras-le-corps. Le commis éclata de rire.

— Ah ! non, tu me chatouilles, dit-il, pas de ces plaisanteries-là... Voyons, finis : tu vas me faire tomber.

Laurent serra plus fort, donna une secousse. Camille se tourna et vit la figure effrayante de son ami, toute convulsionnée. Il ne comprit pas ; une épouvante vague le saisit. Il voulut crier, et sentit une main rude qui le serrait à la gorge. Avec l'instinct d'une bête qui se défend, il se dressa sur les genoux, se cramponnant au bord de la barque. Il lutta ainsi pendant quelques secondes.

— Thérèse ! Thérèse ! appela-t-il d'une voix étouffée et sifflante.

La jeune femme regardait, se tenant des deux mains à un banc du canot qui craquait et dansait sur la rivière. Elle ne pouvait fermer les yeux ; une effrayante contraction les tenait grands ouverts, fixés sur le spectacle horrible de la lutte. Elle était rigide, muette.

— Thérèse ! Thérèse ! appela de nouveau le malheureux qui râlait.

À ce dernier appel, Thérèse éclata en sanglots. Ses nerfs se détendaient. La crise qu'elle redoutait la jeta toute frémissante au fond de la barque. Elle y resta pliée, pâmée, morte.

Texte 2 : Emile Zola, *Thérèse Raquin*, 1867, chapitre 13 (extrait)

Quand il n'y avait pas de noyés sur la dernière rangée de dalles, il respirait à l'aise ; ses répugnances étaient moindres. Il devenait alors un simple curieux, il prenait un plaisir étrange à regarder la mort violente en face, dans ses attitudes lugubrement bizarres et grotesques. Ce spectacle l'amusait, surtout lorsqu'il y avait des femmes étalant leur gorge nue. Ces nudités brutalement étendues, tachées de sang, trouées par endroits, l'attiraient et le retenaient. Il vit, une fois, une jeune femme de vingt ans, une fille du peuple, large et forte, qui semblait dormir sur la pierre ; son corps frais et gras blanchissait avec des douceurs de teinte d'une grande délicatesse ; elle souriait à demi, la tête un peu penchée, et tendait la poitrine d'une façon provocante ; on aurait dit une courtisane vautrée, si elle n'avait eu au cou une raie noire qui lui mettait comme un collier d'ombre ; c'était une fille qui venait de se pendre par désespoir d'amour. Laurent la regarda longtemps, promenant ses regards sur sa chair, absorbé dans une sorte de désir peureux.

Chaque matin, pendant qu'il était là, il entendait derrière lui le va-et-vient du public qui entraît et qui sortait.

La morgue est un spectacle à la portée de toutes les bourses, que se payent gratuitement les passants pauvres ou riches. La porte est ouverte, entre qui veut. Il y a des amateurs qui font un détour pour ne pas manquer une de ces représentations de la mort. Lorsque les dalles sont nues, les gens sortent désappointés, volés, murmurant entre leurs dents. Lorsque les dalles sont bien garnies, lorsqu'il y a un bel étalage de chair humaine, les visiteurs se pressent, se donnent des émotions à bon marché, s'épouvantent, plaisantent, applaudissent ou sifflent, comme au théâtre, et se retirent satisfaits, en déclarant que la morgue est réussie, ce jour-là.

Laurent connut vite le public de l'endroit, public mêlé et disparate qui s'apitoyait et ricanait en commun. Des ouvriers entraient, en allant à leur ouvrage, avec un pain et des outils sous le bras ; ils trouvaient la mort drôle. Parmi eux se rencontraient des loustics d'atelier qui faisaient sourire la galerie en disant un mot plaisant sur la grimace de chaque cadavre ; ils appelaient les incendiés des charbonniers ; les pendus, les assassinés, les noyés, les cadavres troués ou broyés excitaient leur verve goguenarde, et leur voix, qui tremblait un peu, balbutiait des phrases comiques dans le silence frissonnant de la salle. Puis venaient de petits rentiers, des vieillards maigres et secs, des flâneurs qui entraient par désœuvrement et qui regardaient les corps avec des yeux bêtes et des moues d'hommes paisibles et délicats. Les femmes étaient en grand nombre ; il y avait de jeunes ouvrières toutes roses, le linge blanc, les jupes propres, qui allaient d'un bout à l'autre du vitrage, lestement, en ouvrant de grands yeux attentifs, comme devant l'étalage d'un magasin de nouveautés ; il y avait encore des femmes du peuple, hébétées, prenant des airs lamentables, et des dames bien mises, traînant nonchalamment leur robe de soie.

Un jour, Laurent vit une de ces dernières qui se tenait plantée à quelques pas du vitrage, en appuyant un mouchoir de batiste sur ses narines. Elle portait une délicieuse jupe de soie grise, avec un grand mantelet de dentelle noire ; une voilette lui couvrait le visage, et ses mains gantées paraissaient toutes petites et toutes fines. Autour d'elle traînait une senteur douce de violette. Elle regardait un cadavre. Sur une pierre, à quelques pas, était allongé le corps d'un grand gaillard, d'un maçon qui venait de se tuer net en tombant d'un échafaudage ; il avait une poitrine carrée, des muscles gros et courts, une chair blanche et grasse ; la mort en avait fait un marbre. La dame l'examinait, le retournait en quelque sorte du regard, le pesait, s'absorbait dans le spectacle de cet homme. Elle leva un coin de sa voilette, regarda encore, puis s'en alla.

Par moments, arrivaient des bandes de gamins, des enfants de douze à quinze ans, qui couraient le long du vitrage, ne s'arrêtant que devant les cadavres de femmes. Ils appuyaient leurs mains aux vitres et promenaient des regards effrontés sur les poitrines nues. Ils se poussaient du coude, ils faisaient des remarques brutales, ils apprenaient le vice à l'école de la mort. C'est à la Morgue que les jeunes voyous ont leur première maîtresse.

Annexe 2 : Grille d'évaluation commune aux commentaires

	CRITERES D'EVALUATION	POINTS	COMMENTAIRE PICTURAL	COMMENTAIRE TEXTE 1	COMMENTAIRE TEXTE 2
	• Présentation	/ 2			
1	Prise en compte du paratexte : titre, auteur, date ; genre	/ 1			
2	Contextualisation historique, littéraire et artistique	/ 1			
	• Description de l'œuvre	/ 4			
3	Description des éléments principaux, concrets, explicites	/ 1			
4	Prise en compte des détails	/ 1,5			
5	Identification de thèmes abstraits (émotions, valeurs, symboles, etc.)	/ 1,5			
	• Analyse de l'œuvre	/ 12			
6	Citations ou éléments visuels bien ciblés, pertinents, appuyant l'analyse	/ 3			
7	Identification pertinente de procédés ou éléments formels ; utilisation du métalangage spécifique	/ 3			
8	Interprétation	/ 5			
9	Intertextualité, mobilisation de connaissances	/ 1			
	• Organisation et développement de la pensée	/ 2			
10	Propos organisé ; absence de répétitions ou de retours en arrière ; progression dans la réflexion	/ 1			
11	Présence d'affirmations mais aussi de doutes et d'interrogations, d'hypothèses	/ 1			
	NOTE	/ 20			
	Remarques				

Annexe 3 : Résultats individuels des élèves sur leurs commentaires

Comparaison entre le commentaire pictural et le premier commentaire littéraire :

	NOTES		
Elèves	Commentaire pictural	Commentaire texte 1	Différence Peinture / Littérature
Elève 1	10,75	13	-2,25
Elève 2	11	13,75	-2,75
Elève 3	9	6,75	2,25
Elève 4	13,25	10	3,25
Elève 5	10	9,5	0,5
Elève 6	13	10,5	2,5
Elève 7	6,5	8	-1,5
Elève 8	12	15	-3
Elève 9	10,5	5,75	4,75
Elève 10	8,25	3,5	4,75
Elève 11	12	12,75	-0,75
Elève 12	12	11	1
Elève 13	9,5	4	5,5
Elève 14	10	8	2
Elève 15	10	5,75	4,25
Elève 16	7,5	4	3,5
Elève 17	10	6,5	3,5
Elève 18	16,25	12,75	3,5
Elève 19	13	9	4
Elève 20	12	4,5	7,5
Elève 21	9,75	7,5	2,25
Elève 22	11,25	8	3,25
Elève 23	11	12	-1
Elève 24	12	11	1
Elève 25	10,5	3,75	6,75
Elève 26	14,5	7,75	6,75
Elève 27	12	10,5	1,5
Elève 28	8	3,5	4,5
Elève 29	12	6,25	5,75
Elève 30	12,25	12,75	-0,5
Elève 31	10,5	9,5	1
MOYENNES	10,97580645	8,596774194	2,379032258

Elèves	Nombre	Progrès d'un commentaire à l'autre
Elèves ayant eu un meilleur résultat en commentaire pictural	24/31	+ 3,56 points
Elèves ayant eu un meilleur résultat en commentaire littéraire	7/31	+ 1,68 point

Année universitaire 2020-2021

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation* - Mention Second degré**

Comprendre ce qu'est commenter : tout un art ?

**Accompagner le retour métacognitif pour transposer les réussites et les
compétences d'analyse du commentaire pictural au commentaire littéraire**

Auteur : Sandrine VILLENAVE

Résumé :

Les recherches récentes, celles de Claude en particulier, ont montré que les élèves commentent mieux les œuvres picturales que les œuvres littéraires et qu'un détour par l'art dans l'objectif d'aider les élèves à progresser en littérature n'est cependant pertinent qu'à condition de faire l'objet d'un cadrage fort car les compétences d'analyse mobilisées dans le commentaire pictural ne sont pas transposées automatiquement par les élèves dans le commentaire littéraire. Dans cette présente étude, il s'agissait d'expérimenter un cadrage prenant la forme de retours métacognitifs et d'une grille d'évaluation créés par des lycéens et d'en mesurer l'efficacité par l'évaluation des commentaires écrits des élèves avant et après cette didactisation. Les résultats de cette étude révèlent que ce dispositif a permis de faire progresser les élèves dans le commentaire littéraire au niveau des différentes composantes entrant en jeu dans l'interprétation ; ils ont de surcroît permis de mettre en évidence la complexité et les enjeux de l'exercice du commentaire au regard des avancées de la recherche et des prescriptions institutionnelles actuelles.

**Mots clés : commentaire – littérature – peinture – transfert des connaissances
– détour métacognitif**

Abstract :

Recent research, that of Claude in particular, has shown that students comment on pictorial works better than literary works and that a detour through art with the objective of helping students to progress in literature is, however, relevant only on condition of being the object of a strong framing because the analytical skills mobilized in the pictorial commentary are not transposed automatically by the pupils in the literary commentary. In this present study, the aim was to experiment with a framework taking the form of metacognitive feedback and an evaluation grid created by high school students and to measure its effectiveness by evaluating the written comments of students before and after this didactization. The results of this study reveal that this device made it possible to advance students in literary commentary in terms of the different components involved in interpretation ; moreover, they made it possible to highlight the complexity and challenges of the exercise of commentary in the light of advances in research and current institutional prescriptions.

**Keywords : commentary – literature – paintings – knowledge transfer –
metacognitive detour**