



**HAL**  
open science

## L'intérêt de l'œuvre d'art au sein du débat-réglé

Marine Attard

► **To cite this version:**

| Marine Attard. L'intérêt de l'œuvre d'art au sein du débat-réglé. Education. 2022. dumas-03723962

**HAL Id: dumas-03723962**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03723962>**

Submitted on 15 Jul 2022

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

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

**Année universitaire 2021-2022**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **L'intérêt de l'œuvre d'art au sein du débat-réglé**

**Mots Clefs : œuvre d'art, débat-réglé, langage, expression orale**

**Présenté par : Marine ATTARD**

**Encadré par : Mélanie PERRIER**

## **Remerciements**

Je souhaite remercier en tout premier lieu Mme Mélanie PERRIER pour ses précieuses recommandations, sa précision et sa rigueur dans le suivi de ce mémoire. La réalisation de cette étude n'aurait pas abouti sans ses conseils d'orientation et sa pertinence.

La rédaction de ce mémoire n'aurait pas non plus été possible sans la présence exceptionnelle de Mme Isabelle MOREAU, ma tutrice PEMF, que je remercie pour son accompagnement régulier et son soutien sans faille.

## Sommaire

<b>Remerciements</b> .....	2
<b>Sommaire</b> .....	3
<b>Introduction</b> .....	5
<b>Partie I : Des liens entre le débat-réglé et l'œuvre d'art</b> .....	7
1. Débat-réglé et étude d'une œuvre d'art : une pédagogie commune .....	7
1.1. Définition et enjeux de chacun des enseignements .....	7
1.2. Points de convergence et de divergence entre débat-réglé et débat-philo .....	9
1.3. L'organisation pédagogique du débat-réglé et de l'étude de l'œuvre d'art.....	11
1.3.1. Le temps d'enseignement .....	11
1.3.2. Les modalités de travail à privilégier .....	13
1.3.3. La définition des rôles des élèves .....	14
1.3.4. Les supports du débat-réglé.....	15
1.3.5. La trace écrite, entre mémoire individuelle et mémoire collective.....	17
1.3.6. L'évaluation des savoirs et compétences acquises .....	18
2. Débat-réglé et étude d'une œuvre d'art : des compétences et des objectifs communs.....	18
2.1. Développement des compétences langagières.....	19
2.2. Développement personnel : l'expression de soi .....	20
2.3. Développement de valeurs citoyennes : la prise en compte de l'autre .....	20
<b>Partie II : L'œuvre d'art : un support à privilégier pour le débat-réglé</b> .....	22
1. L'approche de l'œuvre .....	22
1.1. L'approche sensible.....	23
1.2. L'approche plastique .....	24
1.3. L'approche langagière .....	25
2. L'introduction de l'œuvre : choix didactiques .....	26
2.1. Quand ?.....	26
2.2. Où ? .....	27
2.3. Sous quelle forme ? .....	27
2.4. Quelle œuvre ?.....	28
3. Le rôle de l'enseignant .....	28
3.1. Accompagner pour donner confiance.....	29
3.2. Étayer pour dépasser le « difficile-à-dire » .....	30
<b>Partie III : Comment mettre en place un débat-réglé avec des œuvres d'art ?</b> .....	31
1. Présentation de la séquence menée en classe .....	31
2. Présentation des données relevées en classe et leur analyse.....	34

2.1.	Analyse du taux de prises de parole des élèves .....	35
2.2.	Analyse de la prise de parole des petits parleurs .....	36
2.3.	Analyse de la prise de parole des grands parleurs .....	39
2.4.	Analyse des traces écrites prélevées en classe.....	41
3.	Bilan et points de vigilance .....	42
<b>Conclusion</b>	.....	<b>45</b>
<b>Références bibliographiques</b>	.....	<b>46</b>
<b>Annexes</b>	.....	<b>48</b>
<b>Annexe n°1 : Extraits des verbatim des séances 3, 5 et 7</b>	.....	<b>48</b>
<b>Annexe n°2 : Questionnaire distribué aux élèves à l'issu du premier débat (séance 2)</b>	.....	<b>50</b>
<b>Résumé</b>	.....	<b>52</b>

## **Introduction**

La pratique du débat est largement inscrite dans les programmes scolaires aujourd'hui. Elle participe au développement de compétences orales lors des échanges en littérature par exemple – on parle alors de débat interprétatif – mais aussi lors d'échanges à portée scientifiques où l'élève est invité à expliciter une démarche ou à interpréter un résultat – on parlera de débat scientifique. Mais la pratique du débat est très largement représentée par l'enseignement de l'Éducation Morale et Civique. Les programmes de l'Éducation Nationale préconisent, au cycle 3, que cette discipline doit faire l'objet d'échanges oraux pendant au moins trente minutes hebdomadaires. C'est à cette occasion qu'ont souvent lieu les conseils de classe, où chaque élève détient un rôle, et où les problèmes rencontrés lors de la vie de classe sont démêlés. C'est de ce type de séance que s'inspire le débat-réglé en situation scolaire. L'objectif est alors de donner aux élèves un premier aperçu de la vie démocratique et ainsi former leur citoyenneté, c'est-à-dire développer leur esprit critique, et donc leur capacité à remettre en question la parole d'un pair, mais aussi développer des comportements respectueux de leurs égaux d'une part, et d'eux-mêmes d'autre part (en adoptant les bons gestes environnementaux par exemple). Aussi, les contenus débattus font appel à une rhétorique spécifique qui doit être enseignée.

Pourtant, la pratique du débat-réglé, au sein de l'enseignement de l'Éducation Morale et Civique, n'est pas la seule à permettre le développement de compétences orales et de valeurs citoyennes. L'étude d'une œuvre d'art, au sein de l'enseignement de l'histoire des arts, le permet aussi. D'ailleurs, l'enseignement obligatoire de l'histoire des arts en école primaire, au cycle 3 du moins, est une nouveauté depuis 2008. Ainsi, l'enseignement de l'histoire des arts est clairement distingué de celui des arts plastiques, et plus encore, l'histoire des arts enseigné à l'école n'est pas l'histoire de l'art enseigné dans le supérieur. Les programmes de 2008 souhaitent ainsi affirmer une volonté de faire partager une culture commune et universelle réunissant tous les arts. L'objectif de cet enseignement doit permettre à l'élève, à l'issue de sa scolarité obligatoire, d'avoir acquis des repères temporels et spatiaux, de maîtriser des méthodes pour exprimer sa sensibilité face à l'œuvre d'art, de l'interpréter et de la mettre en relation avec ses connaissances. Ainsi, l'enseignement de l'histoire des arts à l'école a un enjeu citoyen d'expression de soi et de prise en compte de ses pairs, mais aussi de construction d'une culture humaniste dans le sens où l'élève s'inscrit peu à peu dans l'histoire du monde et des civilisations, et de leurs cultures.

Dans ces conditions, utiliser l'œuvre d'art comme support du débat-réglé, et donc allier les spécificités de chacun, semble un moyen judicieux de développer à la fois le langage des élèves et leur citoyenneté. En effet, l'enseignement de l'histoire des arts, pluridisciplinaire, et du débat-réglé, exercice privilégié pour l'échange oral, se retrouvent dans leurs enjeux et leurs objectifs comme en témoignera ce document.

La problématique qui guidera notre réflexion est la suivante : Comment l'œuvre d'art, conjuguée au débat-réglé, peut développer le langage et permettre l'acquisition de valeurs citoyennes ? Après en avoir défini les notions et les enjeux, notre étude commencera par souligner les liens entre la pratique du débat-réglé et l'étude d'une œuvre d'art, révélant notamment des pratiques communes dans les modalités pédagogiques. Ensuite, nous verrons quelles sont précisément les compétences développées par ce projet et comment cela est possible. Puis, nous aborderons spécifiquement la question de l'œuvre au cœur du débat, comme support idéal pour cet échange oral réglementé. Enfin, nous confronterons ces recherches théoriques à l'expérimentation menée avec de vraies élèves.

## **Partie I : Des liens entre le débat-réglé et l'œuvre d'art**

Des liens peuvent être mis en évidence entre l'enseignement du débat-réglé et celui de l'histoire des arts, portant tout à la fois sur les enjeux de chaque discipline, qui, une fois liées, remplissent les mêmes objectifs. Pour parvenir à développer les compétences communes aux deux enseignements, et ainsi révéler leurs similitudes, il convient également de relever leurs points communs sur le plan des modalités pédagogiques.

### 1. Débat-réglé et étude d'une œuvre d'art : une pédagogie commune

#### 1.1. Définition et enjeux de chacun des enseignements

L'enseignement de l'histoire des arts à l'école repose sur trois piliers qui communiquent et se correspondent<sup>1</sup> : l'enseignement de l'esthétique, c'est-à-dire permettre à l'élève d'exprimer sa sensibilité et ses émotions face à l'œuvre ; l'enseignement méthodologique, ce qui signifie l'outillage des élèves, ce que l'enseignant donne à ses élèves pour qu'ils puissent s'exprimer sur l'œuvre d'un point de vue plastique, technique, iconographique et symbolique ; l'enseignement didactique, soit les connaissances apportées sur l'artiste, l'époque, le courant, etc. qui aideront l'élève à construire ses repères en histoire des arts, repères qui le rendront ensuite autonome face aux œuvres.

Pour F. CLAUS, dans *L'histoire des arts et les maîtres de l'école primaire*<sup>2</sup>, l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire pose plusieurs enjeux, rejoignant la définition de D. LAGOUTTE :

- L'expérimentation de l'esthétique de l'œuvre ;
- La verbalisation de ses émotions pour pouvoir faire une analyse sensible de l'œuvre ;
- La construction d'une culture artistique commune, à la fois par la rencontre avec les œuvres et par l'analyse de celles-ci (et donc l'enrichissement du langage) ;
- Le développement de la personnalité de l'élève en lui donnant goût à l'art et en le rendant curieux des lieux culturels.

---

<sup>1</sup> In. LAGOUTTE D., WERCKMEISTER F. (2017). *Enseigner l'histoire des arts. Des œuvres de référence*. Vanves : Hachette Éducation. (p. 12)

<sup>2</sup> In. CLAUS F. (2011). *L'histoire des arts et les maîtres de l'école primaire*. Toulouse : SCÉRÉN-CRDP Midi-Pyrénées. (p. 5)



Ainsi, la discipline histoire des arts fait donc appel à plusieurs champs : ce qui relève de soi (l'expression de la sensibilité, de ses goûts), ce qui relève de l'universel (les connaissances sur l'œuvre qui sont indéniables), ce qui relève de la construction commune (la méthodologie pour aborder l'œuvre, le cheminement qu'opèrent les élèves entre eux dans la classe pour construire un savoir commun). L'alliance de ces trois domaines permettent la formation d'un « citoyen éclairé, un honnête homme<sup>3</sup> ».

L'enseignement du débat-réglé, ajouté à celui de l'histoire des arts, permet de renforcer cette formation. Le débat, de manière générale, est une discussion autour d'une question de nature controversée. Quel que soit le type de débat, les participants remplissent deux rôles majeurs : un premier rôle lié à l'expression oral, un second rôle en lien avec l'écoute. Le premier rôle est évident, on ne saurait imaginer un débat avec des participants muets. On doit donner son opinion, prendre position, exprimer son accord ou son désaccord et convaincre avec des arguments et des exemples. Le second rôle est moins évident mais tout aussi nécessaire : celui qui ne parle pas doit écouter, entendre l'avis de l'autre et le comprendre pour pouvoir raisonner sur cette opinion et ainsi pouvoir interagir et donc prendre la parole à son tour.

Ainsi, les participants doivent remplir ces deux rôles tout en respectant les opinions de chacun. Cela ne signifie pas qu'il faut accepter une opinion sans la discuter ou la remettre en question. Bien au contraire, un débat ne débouche pas forcément sur une réponse exacte et définitive, mais toute critique doit être constructive et avisée. C'est en respectant ces deux rôles avec discernement que le débat peut faire avancer les interrogations vers une conclusion commune – partielle ou aboutie.

Enfin, un troisième rôle presque tout aussi indispensable devrait être défini lors d'un débat : celui de modérateur. Il veille à distribuer la parole équitablement et à proposer des temps de parole à peu près équivalents à chaque participant afin que chacun se sente respecté.

Le débat-réglé, en particulier, comprend ces différents rôles et cette notion importante de respect. Comme son nom l'indique, le débat-réglé en appelle à des règles. Ce type de débat, que l'on appelle aussi débat argumenté, n'aboutit pas forcément à une réponse ou une solution unique, et en aucun cas à un gagnant et un perdant. Chacun des participants peut s'enrichir des propos d'un autre, et en ce sens le débat a un objectif formateur<sup>4</sup>.

L'enjeu principale de l'école demeurera toujours de former les futurs citoyens. Au regard du débat-réglé, cela signifie former les jeunes élèves à participer aux échanges sociaux de la vie quotidienne et à intégrer l'espace démocratique de la République. L'école doit donc

---

<sup>3</sup> Loc. cit.

<sup>4</sup> In. Ministère de l'Éducation nationale, (2015). *Le débat (réglé ou argumenté)*.

former les élèves à « dire ce qui [leur] semble juste ou légitime<sup>5</sup>. » Mais le débat, à l'école, n'a pas uniquement vocation à former les futurs citoyens. Comme dit en introduction, le débat à l'école peut prendre plusieurs formes et s'inscrire dans diverses disciplines (débat interprétatif d'un texte ou d'une œuvre, débat scientifique, débat autour de la résolution d'un problème, etc.). Dans tous les cas, c'est un moment d'échange et de co-construction des savoirs. Les élèves partagent leurs connaissances et leurs valeurs. Ils construisent ensemble des règles de vie commune, apprennent à communiquer avec pertinence et à écouter. Ils y développent également leur identité, exprimant leurs émotions et des faits relatifs à leur histoire personnelle.

Le débat-réglé est à privilégier à l'école car il garantit un cadre sécurisant pour les enfants, tant que le plan physique et moral (règles à respecter pour prendre la parole, rôles), que sur le plan affectif (respect de chacun, droit de chaque élève à s'exprimer), que sur le plan pédagogique (question choisie par l'enseignant avec discernement pour faire progresser les acquis des élèves sur l'aspect du langage et l'aspect des connaissances didactiques).

Finalement, par le débat-réglé, tout comme par l'échange autour d'une ou plusieurs œuvres d'art, l'élève développe tout à la fois des compétences langagières en s'exprimant et en écoutant, et donc construit ses savoirs avec les autres ; il fait valoir sa personne en tant que citoyen éclairé, exprimant ses opinions et étant attentif aux paroles des autres pour interagir dans un cadre dédié.

## 1.2. Points de convergence et de divergence entre débat-réglé et débat-philo

Comme nous l'avons vu, il existe des liens entre le débat-réglé et l'enseignement de l'histoire des arts. L'étude de l'œuvre pourrait faire seulement le cas d'un débat interprétatif (tout comme le texte littéraire qui est aussi une forme d'œuvre), mais alors il ne s'agirait plus d'une étude poussée des intentions de l'artiste pour aller vers la réflexion autour d'un phénomène de société comme le permettrait un débat-réglé. Ce point sera précisé plus tard, lorsqu'on abordera le lien avec l'enseignement de l'Éducation Morale et Civique. De plus, le débat interprétatif n'impose pas un cadre aussi défini et sécurisant que le débat-réglé, puisque le débat interprétatif est une simple « situation pédagogique qui permet [...] d'apprendre à comprendre des textes littéraires [ou des œuvres artistiques] qui présentent des difficultés de compréhension.<sup>6</sup> ». Il implique donc un support sur lequel le groupe fera des allers-retours fréquents, mais pas nécessairement une question controversée, ni tout autre modalité.

---

<sup>5</sup> Loc. cit.

<sup>6</sup> In. Ministère de l'Éducation nationale, (2016), *Le débat interprétatif*.

Cependant, on peut relever certains points communs entre débat-réglé et débat-philosophie. Tout d'abord, le débat-philosophie, parfois appelé « discussion à visée philosophique » est bien un type de débat-réglé. Il s'agit plus précisément d'un débat-réflexif autour d'une question touchant à la philosophie. Le premier point commun porte sur la place du débat à l'école. Selon P. THARRAULT, la culture du débat doit être inscrite au sein de la classe pour pouvoir pratiquer le débat-philosophie<sup>7</sup>, il en va de même pour le débat-réglé puisque leur origine est commune : les élèves ont donc l'habitude d'avoir recours à la discussion, à l'échange collectif pour apprendre, pour s'organiser et pour pratiquer. Les élèves savent donc écouter, s'exprimer, argumenter et illustrer par des exemples. La culture du débat implique donc que des règles sociales soient mises en place : le respect des autres et du matériel, la politesse, le non-recours à la violence verbale ou physique<sup>8</sup>. Ces règles sociales sont primordiales pour la mise en place du débat : l'élève doit savoir écouter pour ne pas couper la parole, pour ne pas répéter un camarade. Il doit savoir s'exprimer sans insulter, sans blâmer les propos d'un autre. Il doit savoir que la critique d'une opinion peut être faite en toute bienveillance.

Le débat-réglé et le débat-philosophie ont un mode de fonctionnement commun : il y a un moment pour débattre et le choix du sujet ne relève pas du hasard. Il faut prendre en compte les enjeux de la question pour pouvoir définir le rôle de chacun des participants (les élèves) et celui du médiateur (l'enseignant)<sup>9</sup>. Les rôles, en particulier, forment les élèves à la citoyenneté en les confrontant aux responsabilités qui en découlent, aux droits et aux devoirs qui leur sont dûs. Les élèves doivent comprendre leur engagement et le respecter.

L'organisation de la pensée et le travail de groupe font avancer les interrogations. Plus particulièrement, le collectif permet « le développement d'exemples, de contre-exemples, d'hypothèses... en utilisant différents types de raisonnements (hypothético-déductif, inductif, par l'absurde...)»<sup>10</sup>.

Finalement, dans le débat-réglé comme dans le débat-philosophie, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Chacun est invité à s'exprimer ou à prendre parti, et chacun en est capable puisque les sujets sont suffisamment vastes pour qu'il n'y ait pas de hors sujet possible (ou rarement). Les avis sont discutés mais le jugement n'est que peu probable car pour chaque parti il y a une part d'acceptable et une part d'inacceptable. La question doit donc être soigneusement choisie, et en aucun cas elle ne doit être fermée ou mener à une conclusion définitive.

---

<sup>7</sup> In. THARRAULT P. (2007). *Pratiquer le « débat-philosophie » à l'école : Cycles 2 et 3*. Paris : Retz. (p. 36).

<sup>8</sup> Loc. cit.

<sup>9</sup> Ibid. p. 37.

<sup>10</sup> In. Ministère de l'Éducation nationale, (2015). *La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif*.

Malgré leurs nombreux points communs, débat-réglé et débat-philo ne remplissent pas les mêmes objectifs d'enseignement. Tout d'abord, ils impliquent des sujets différents même si la manière de les aborder est très similaire. La philosophie traite de valeurs ou de notions abstraites : « [...] le débat-philo n'est pas un débat littéraire, ni un débat scientifique. Il ne s'agit pas non plus d'un « débat citoyen » ni d'un « débat de société ». Le débat à visée philosophique, lui, aborde des sujets touchants à l'existence même, et qui ne sauraient recevoir de réponses définitives sur le plan technique ou scientifique : le bonheur, le bien et le mal, la violence, le beau, la mort...<sup>11</sup> » Ainsi, le débat-réglé s'apparenterait davantage à ce que P. THARRAULT appelle « débat de société » et aurait donc pour objet des sujets en lien avec l'actualité de la société qui font écho à des sujets propres à l'enseignement de l'Éducation Morale et Civique : le réchauffement climatique pour aborder le développement durable et l'éco-citoyenneté, les attentats pour aborder la laïcité et la liberté d'expression, l'égalité homme-femme pour parler de l'égalité en général, la pandémie de la Covid-19 pour travailler sur l'hygiène, la solidarité et le respect des autres, etc. Ce type de sujet invite les élèves à exprimer leurs sentiments et leurs opinions, et à partager ce qu'ils savent, à démentir certaines informations erronées. P. THARRAULT précise que cet exercice a un effet cathartique<sup>12</sup> car il permet aux enfants de transmettre leurs émotions en les partageant. Ils soulagent leur pensée et constatent qu'ils ne sont pas seuls. C'est aussi un moment pendant lequel il faudra veiller à dédramatiser certaines situations souvent exagérées par les médias ou déformées et mensongères<sup>13</sup>. Ce type de discussion pourra donc faire l'objet en amont d'un travail sur l'esprit critique, sur la réception des informations véhiculées par les médias et le poids des images.

Ainsi, le débat-réglé s'inscrirait davantage du côté du concret, de la réalité, traitant de faits actuels et s'étant produits, tandis que le débat-philo examinerait plutôt les idées abstraites et hautement intellectuelles.

### 1.3.L'organisation pédagogique du débat-réglé et de l'étude de l'œuvre d'art

#### 1.3.1. Le temps d'enseignement

Si le temps consacré au débat-réglé n'a nullement besoin de faire l'objet d'un moment précis dans la journée, il faut garder en tête que certains apprentissages (notamment ceux

---

<sup>11</sup> In. THARRAULT P. (2007). (p. 28).

<sup>12</sup> Ibid. p. 26.

<sup>13</sup> Ibid. p. 27.

requérant une part importante d'écrit et / ou de réflexion intellectuelle) doivent être disposés de manière savante, en respectant la psychologie et les rythmes de l'enfant. Le débat-réglé en appelant essentiellement à l'oral, il conviendrait de choisir pour cet enseignement un temps où les élèves ne sont pas disponibles pour du travail écrit. Dans le cas de notre expérimentation, détaillée en troisième partie de ce mémoire, l'heure précédant la pause méridienne et suivant la récréation du matin est idéale.

Dans tous les cas, le débat-réglé autour d'œuvres d'art nécessitera forcément un temps d'échange autour des œuvres où aucune question controversée (et donc propre au débat) n'interviendra. Il faudra donc prévoir un temps de travail sur l'œuvre elle-même, et uniquement celle-ci. Ce temps pourra donc avoir lieu en même temps que celui habituellement consacré à l'enseignement de l'histoire des arts : il s'agira d'un moment collectif de partage des émotions, de description et d'analyse de l'œuvre dans sa globalité. Ainsi, le débat pourra, quant à lui, se faire sur le temps habituellement dédié à l'enseignement de l'Éducation Morale et Civique pour interpréter l'œuvre et / ou le message de l'artiste et donc en révéler les enjeux qui mèneront à la construction de la problématique animant le débat : la question controversée. Le débat-réglé étant bien un exercice privilégié pour former les futurs citoyens, comme expliqué plus haut, l'E.M.C. y a toute sa place.

Maintenant que nous savons qu'il n'y a pas un moment particulier à privilégier dans la journée mais plutôt des temps disponibles à défaut des autres enseignements ; de même que les créneaux dédiés habituellement à l'histoire des arts et à l'E.M.C. par l'emploi du temps de la classe sont parfaitement acceptables, il faut ensuite définir le meilleur moment pour débattre dans la séance.

Avant le premier débat, la séquence doit s'ouvrir sur une présentation du projet dans laquelle l'objectif et les enjeux du débats seront partagés aux élèves, voire délibérés avec eux. Il sera également nécessaire de mettre en place dès la première séance les règles et les sanctions en cas de non-respect de ces règles, et les rôles attribuables aux élèves<sup>14</sup>. Les élèves étant les principaux acteurs du débat, il semble pertinent de les impliquer dans la construction de ces paramètres. Puis, chaque débat devra être préparé au préalable pour permettre à chaque élève d'avoir les savoirs nécessaires pour s'exprimer. Cela signifie qu'il faut fournir aux élèves les connaissances didactiques en lien avec la question, ou la morale se dégageant de l'œuvre dans notre cas, mais également des clés de langage (les outils de la langue comme le vocabulaire et la formulation d'expressions adéquates pour exprimer son accord ou son désaccord, apporter

---

<sup>14</sup> In. Ministère de l'Éducation nationale, (2015). *Le débat (réglé ou argumenté)*.

un exemple, etc.). Enfin, le débat doit se clore par un bilan collectif qui fera ressortir les moments forts de cet échange et tentera d'établir une conclusion commune.

### 1.3.2. Les modalités de travail à privilégier

Le choix des modalités de travail s'opère sur plusieurs champs : la place de l'écrit dans cet exercice oral, le regroupement des élèves (ou non) et l'aménagement de la classe.

Bien qu'il s'agisse essentiellement d'un exercice oral, la place de l'écrit n'est pas négligeable. Elle peut servir aux élèves les plus réticents à la pratique orale comme support rassurant lors du débat. L'écrit est aussi un moyen de mieux réfléchir : les idées sont posées, organisées et argumentées grâce à la transcription des pensées vers les mots qui peuvent être désormais visualisés. L'intérêt de l'écrit sera plus spécifiquement démontré dans la troisième partie de ce mémoire.

Pour ce qui est des modalités de regroupement des élèves, plusieurs choix sont possibles. Le débat est bien entendu un exercice collectif (on ne débat pas avec soi-même) qui implique au moins deux, voire trois personnes (si les deux participants sont accompagnés d'un modérateur). Cet exercice peut donc être réalisé en très petits groupes, ou en groupes plus imposants jusqu'à comprendre le groupe-classe dans son entier. L'intérêt du travail en groupe, et ce même si un débat en classe entière est envisagé, se ressent particulièrement lorsque la question choisie pour animer le débat est fermée dans le sens où elle invite à prendre le parti « Pour » ou le parti « Contre ». Deux groupes s'affrontent alors, et ces groupes auront préalablement réfléchi à leurs arguments et exemples pendant un travail de réflexion groupée. Cette disposition est également possible si la question appelle à trois réponses possibles ou plus, notamment si ce sont des réponses graduées de type « Tout à fait d'accord », « Plutôt d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Pas du tout d'accord » comme dans l'exercice des « Quatre coins<sup>15</sup> ». Toutefois, il sera important de démontrer que si dans chaque groupe il y a des points qui sont contredits par l'autre groupe, il y a aussi des arguments irréfutables. Finalement on peut donc aboutir à une réponse commune, où il n'y a ni « gagnant », ni « perdant ». Le retour collectif post-débat sera aussi l'occasion de faire le bilan de ce qui a été soulevé pendant le débat et ce qui a été appris.

Paradoxalement, le débat invite aussi à une pratique individuelle. Avant de formuler des idées à haute voix, il faut être capable de les formuler pour soi (dans sa tête ou à l'écrit). Si

---

<sup>15</sup> In. Ministère de l'Éducation nationale, (2015). *Le débat (réglé ou argumenté) : Pour aller plus loin*.

certaines enfants sont parfaitement capables d'opérer cette réflexion interne, certains auront besoin du recours à l'écrit pour former et développer leurs idées. Un travail individuel de réflexion pourra donc précéder le débat, mais aussi l'approche de l'œuvre pour que chacun puisse équitablement exprimer sa sensibilité ou sa vision.

Enfin, l'aménagement de la classe pourra participer à la réussite du débat : plusieurs dispositions sont possibles et doivent être testées car elles sont propres à l'enseignant, à sa classe et aux moyens disponibles. On peut donc proposer aux élèves de s'asseoir en U, en cercle, en rang, à leur table, au sol, sur des bancs. Cela peut également se faire dans l'espace de la cour, du préau, de la BCD plutôt que dans la classe. Dans tous les cas, l'aménagement doit permettre une circulation fluide de la parole. Il faudra donc éviter les recoins qui pourraient exclure injustement des élèves.

### 1.3.3. La définition des rôles des élèves

Lors du débat, tous les élèves ont un rôle qui les engage et les responsabilise<sup>16</sup>. Nous l'avons vu, les participants doivent parler et écouter, ce pour faire avancer le débat et donc progressivement apporter une réponse à la question. Le modérateur a quant à lui le rôle de distribution de la parole, mission qu'il doit remplir équitablement à l'égard de chaque participant. D'autres rôles spécifiques peuvent être définis à l'instar de celui du modérateur. D'ailleurs, ce dernier rôle est souvent assimilé à celui de président de séance (ou président du débat).

L'assistant du président soutient le président dans sa mission : il veille à ce que la parole soit distribué équitablement et qu'aucun participant ne soit négligé (notamment si le président a tendance à favoriser ses amis, il sera donc judicieux de choisir un assistant ayant un cercle d'amis différent). L'assistant veille aussi au temps de parole : un participant ne doit pas monopoliser le débat qui ne serait plus qu'un monologue, tout comme un participant a le droit au temps qui lui est nécessaire pour rassembler ses pensées et exprimer ses idées.

Le garant de la consigne est celui qui veille au contenu de la parole. Il connaît bien le sujet, la problématique soulevée et les œuvres et est capable d'intervenir s'il sent qu'un participant dérive et risque le hors-sujet.

Les garants des règles du débat, au minimum au nombre de deux pour plus de justice, s'assurent du respect des règles du débat (qui ont été définies ensemble en classe, comme ne

---

<sup>16</sup> In. Ministère de l'Éducation nationale, (2015). *Le débat (réglé ou argumenté)*.

pas couper la parole, ne pas s'exprimer si le président ne nous a pas donné la parole, respecter les autres, ne pas insulter, etc.), et sanctionnent en cas de non-respect.

Le maître du temps donne le top départ du débat et le clôt en indiquant que le temps est écoulé. Il pourra aussi, par prévention, avertir les participants du temps restant, notamment lorsqu'il reste une minute.

Les scripteurs prennent des notes tout au long du débat pour garder une trace de ce qui a été dit.

Les observateurs n'interviennent pas dans le débat, ne participent pas à l'échange. Ils observent soit pour apprendre des autres sur leur manière d'amener une idée et de la justifier, de répondre à un camarade, soit pour évaluer les participants (taux de participation, pertinence). On pourra alors attribuer à chaque observateur un participant à évaluer.

Avoir un rôle spécifique (en dehors de celui d'observateur) n'empêche pas de participer au débat et d'exprimer ses idées, cependant certains rôles sont coûteux en termes de tâches et pourront soit être remplis par deux élèves (un garant des règles et son assistant par exemple), soit être uniquement dédiés à leur mission et choisir délibérément de ne pas participer. Ce choix pourra être laissé à la libre appréciation de l'élève, en fonction de ses capacités, ou défini en classe entière. De même, le choix des rôles pourra se faire sur le volontariat, le tirage au sort, ou au choix de l'enseignant.

Enfin, l'enseignant a aussi un rôle de recadrage du sujet (si le garant de la consigne ne perçoit pas l'égarement) et des comportements (si les garants des règles protègent leurs amis ou ne remplissent pas leur rôle correctement). L'enseignant est là aussi pour introduire le débat, en proposant un réinvestissement de ce qui a été vu lors du dernier débat (des stratégies de langage par exemple), ou lors de l'étude de l'œuvre et de l'élaboration de la problématique. C'est lui aussi qui conclut le débat en rappelant les idées principales, en soulevant les questions restantes, en félicitant les bons comportements et les réussites de chacun.

#### 1.3.4. Les supports du débat-réglé

Notre étude porte sur l'œuvre d'art comme support du débat-réglé, mais avant d'entrer spécifiquement dans ce sujet, énonçons les autres supports possibles.

L'absence de support, ou plutôt la simple question controversée suffit au débat-réglé. Les supports qui auront servi à étudier la question et à en échafauder la réponse ne sont normalement plus disponibles lors du débat puisque travaillés en amont. En revanche, les élèves le souhaitant peuvent avoir des notes.



Un document peut faire office de support du débat, et donc être la source de la problématique qui animera le débat-réglé. Ce document peut être un texte littéraire, un article de presse ou un support visuel de type photographie, caricature, illustration, affiche, publicité, œuvre d'art.

L'intérêt du support visuel est de mieux cerner les enjeux de la question, et donc de distinguer les partis possibles. Pour les jeunes enfants dont l'accès à l'écrit est difficile cela reste un support à privilégier : il permet la simple description, donne des idées et invite donc une première approche de la question, ainsi que le dit O. BLOND RZEWUSKI : « L'image permet de recadrer la réflexion, d'éviter la dispersion, d'autant plus que les petits ont tendance à fonctionner par "association d'idées". L'image, parce qu'elle est présentée, décrite, et identifiée comme support aux échanges, évite certains "égarements"<sup>17</sup> ». L'image fixe donc l'attention des participants. Cependant, le support visuel n'est pas sans risque. Dans l'esprit des enfants, il peut induire qu'il n'y a qu'une seule réponse possible et que la liberté d'opinion n'existe donc pas. Cela est particulièrement vrai pour les illustrations créées spécifiquement pour cet exercice. Mais les œuvres d'art offrent une vision plus large et permettent de multiples interprétations. En effet, chaque observateur s'approprie l'œuvre à sa manière. L'œuvre, même si elle avait un caractère objectif, devient subjective dans le regard de celui qui en parle.

Ainsi donc, le choix des supports visuels est capital et ne doit pas être fait au hasard. Dans le cas de l'art, on privilégiera des œuvres ayant une « capacité évocatrice<sup>18</sup>. » Cela peut être une œuvre produite dans un but spécifique, comme celui de faire réagir sur le climat par exemple.

L'œuvre invitant à une approche sensible, il y a donc interprétation personnelle du message de l'artiste. Mais ce message délivré par l'œuvre ou par l'artiste est lui aussi subjectif. L'œuvre d'art provoque donc des mises en relations complexes mais fort diverses où l'observateur interroge à la fois le soi, les autres, et les enjeux de l'œuvre. Finalement, le « débatteur » part alors de l'expression de soi, de ses émotions, de son goût, etc. pour aller vers la description et l'interprétation de l'œuvre, du message de l'artiste. De même que l'élève exprimera sa propre sensibilité, il fera preuve de sensibilité à l'égard des autres. Il ne jugera pas et ne fera preuve d'aucune malveillance envers le ressenti des autres. Il sera donc capable de respecter la liberté d'opinion et d'expression de chacun. Cela fait donc bien partie d'une éducation à la citoyenneté.

---

<sup>17</sup> BLOND-RZEWUSKI O. (dir.) (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Paris : Hatier. (p. 138).

<sup>18</sup> Loc. cit.

Enfin, un certain type de support, se rapportant plus à la définition du matériel, est nécessaire lors du débat. Le bâton de parole, que le président de séance distribue aux participants, permet d'identifier le porteur de parole. On évite ainsi des coupures de paroles. Des symboles pour marquer les avertissements et les manquements aux règles du débat peuvent être collectivement choisis, afin, encore une fois, d'identifier les mauvais comportements et ainsi les éviter. Lors de mon expérimentation en classe, nous avons opté pour des cartons jaunes et des cartons rouges en nous référant aux règles du football.

### 1.3.5. La trace écrite, entre mémoire individuelle et mémoire collective

Bien que le débat-réglé se pratique essentiellement à l'oral, il n'empêche pas la production d'écrit. L'Éducation Morale et Civique s'appuie également essentiellement sur l'oral (trente minutes d'oral hebdomadaires sont préconisées par les programmes), et les traces écrites y sont possibles comme le démontrent C. SALA et Ch. MEUNIER dans leur ouvrage *L'enseignement moral et civique à l'école primaire*<sup>19</sup>. Tout d'abord, ils soulignent que « Tout comme le langage, l'écriture permet à l'élève de construire sa pensée. » On pourra donc proposer de l'écrit individuel avant le débat pour réfléchir en amont aux questions que l'on se pose ou faire émerger des idées. Cet écrit pourra devenir ensuite collectif et prendre la forme d'affiches. L'écrit peut intervenir également au cours de la séquence, chaque fois qu'il est nécessaire d'organiser les idées et de les mûrir. Cela permettra notamment à tous les élèves de s'exprimer, même les petits parleurs qui n'oseraient pas prendre la parole lors du débat. Cet écrit pourrait être toujours à disposition des élèves lors du débat, afin d'avoir un support rassurant sur lequel s'appuyer lorsqu'on a un doute. Enfin, l'écrit occupe une place importante en fin de séquence, à l'issue du débat, pour faire le bilan de ce qu'on retient du débat, ce qu'on en a compris. Dans tous les cas, ces écrits peuvent prendre différentes formes : des notes griffonnées au brouillon, un résumé, des réponses à des questions posées sur un document, un schéma ou une carte mentale, une leçon comportant ou non des définitions, une frise chronologique, etc.

Ces traces écrites ont pour objectifs d'aider les élèves à mieux comprendre et à mieux réfléchir, à organiser leur pensée. Elles permettent aussi de définir des concepts et de limiter le fourmillement d'idées afin de ne pas dépasser le cadre de la question.

---

<sup>19</sup> SALA C., MEUNIER Ch. (2017). *L'enseignement moral et civique à l'école primaire*. Malakoff : Dunod. (p. 117).

### 1.3.6. L'évaluation des savoirs et compétences acquises

L'évaluation de ce projet, entre débat-réglé et étude d'une œuvre d'art, peut faire l'objet d'une évaluation continue en plus d'une évaluation ponctuelle. De même, différents types d'évaluation sont possibles.

Tout d'abord, il conviendra d'évaluer les élèves en continue car l'art étant un sujet sensible et la question du débat étant complexe et souvent relative aux connaissances et au vécu personnel, tout élève ne sera pas forcément en bonnes conditions à chaque débat. Un sujet pourra être perçu facilement par un élève et difficilement par un autre.

Ensuite, l'évaluation pourra porter sur plusieurs critères : capacité à émettre des idées, à les argumenter et à les illustrer (cela peut être évalué à l'oral comme à l'écrit), taux de participation et qualité d'expression (uniquement à l'oral), écoute des autres (par un écrit post-débat résumant les principales idées et arguments donnés). Pour différencier et être plus juste dans l'évaluation, on pourra distinguer l'évaluation orale des petits et des grands parleurs : n'évaluer les petits parleurs que sur le taux de participation et les grands parleurs sur la durée de prise de parole et la qualité du langage par exemple.

Comme dit précédemment, les observateurs peuvent avoir un rôle d'évaluateurs. Une grille d'observation devra avoir été précédemment construite en commun, et expliquée. Le participant lui-même peut également s'auto-évaluer, en co-évaluation avec l'enseignant, et ainsi rendre compte par lui-même de ses progrès tant sur le plan cognitif que comportemental<sup>20</sup>. Un exemple de grille d'évaluation est donné dans le document du Ministère de l'Éducation nationale « Le débat<sup>21</sup> » proposant une échelle de 1 à 4 pour noter les critères suivants : la prise de parole, le remplissage du rôle, le respect des règles, l'argumentation, l'utilisation de la parole des autres, l'utilisation des outils de langage, la diction.

## 2. Débat-réglé et étude d'une œuvre d'art : des compétences et des objectifs communs

Nous avons établi des liens entre l'enseignement du débat-réglé et l'étude d'une œuvre d'art. Ces liens portent sur les enjeux et les choix pédagogiques. Mais ces deux champs d'étude ont également des objectifs communs qui permettent le développement de compétences communes. Ces compétences portent sur le langage, l'expression de soi, et la prise en compte de l'autre.

---

<sup>20</sup> In. Ministère de l'Éducation nationale, (2015). *Le débat (réglé ou argumenté)*.

<sup>21</sup> In. Ministère de l'Éducation nationale, (2016), *Le débat*.

## 2.1. Développement des compétences langagières

Débattre, tout comme étudier une œuvre d'art, impose de maîtriser le langage, et en particulier le langage oral. D'un point de vue professionnel, la maîtrise du langage en situation de débat fait référence à l'activité de politicien, comme nous pouvons l'observer régulièrement lors des débats télévisés. Quant à la maîtrise du langage au regard des œuvres d'art, cela peut être perçu comme le travail du critique d'art ou de l'historien de l'art qui publient des articles scientifiques, ou encore de celui du conservateur ou du médiateur, notamment dans les institutions culturelles, qui s'occupent de faire « parler » les œuvres. Bien entendu, dans le cadre scolaire il ne s'agit pas de former les élèves à des métiers d'adultes, mais d'éveiller leur curiosité pour ces pratiques et d'entreprendre une forme d'initiation qui servira leur élévation vers le citoyen éclairé.

Au cycle 3, le langage oral comporte différentes sous-compétences listées par les programmes<sup>22</sup> et définies par le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

- Écouter pour comprendre ;
- Parler en prenant en compte son auditoire ;
- Participer à des échanges dans des situations diverses ;
- Adopter une attitude critique par rapport à son propos.

La maîtrise de ces compétences est essentielle pour savoir écrire, mais l'inverse est aussi vrai comme le souligne le Bulletin Officiel « de même, l'acquisition progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus maîtrisé<sup>23</sup>. » Ainsi, en plus d'un entraînement régulier à la pratique orale, la rencontre régulière avec l'écrit permettra aux élèves une meilleure aisance lors des débats. Le travail sur le langage oral, lui, doit porter sur le contenu (l'argumentation), la forme (la formulation, l'usage du vocabulaire) et la qualité de la diction (voix suffisamment forte et intelligible).

Si la pratique de l'échange oral collectif est régulière et fait l'objet de retour réflexif pour les élèves, on pourra observer un développement des compétences langagières dans le sens où les élèves sont désormais capables de varier les structures de leur discours, d'en augmenter le volume, par l'introduction progressive des phrases complexes, par l'usage de

---

<sup>22</sup> In. Ministère de l'Éducation nationale, (2020), *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n° 31 du 30 juillet 2020*.

<sup>23</sup> Loc. cit.

l'argumentation, ainsi que le remarque M. TOZZI<sup>24</sup>. L'utilisation du vocabulaire sera davantage observable lors du travail sur l'œuvre, l'histoire des arts impliquant un vocabulaire précis.

## 2.2. Développement personnel : l'expression de soi

Face à l'œuvre d'art, l'élève exprime sa sensibilité, sa personne. Il se découvre à lui-même et aux autres. Cela peut le rendre vulnérable, et l'enseignant devra veiller à la sécurité affective de chacun en prohibant les jugements de valeurs. Par l'art, l'enfant se laisse aller à vagabonder dans ses souvenirs et son vécu. En effet, plus l'enfant est jeune et plus la distanciation est difficile : « Par exemple, ils captent des détails non significatifs, mais qui les frappent, alors que ces détails ne jouent aucun rôle dans la compréhension de l'image. Ainsi, la signification des œuvres et de ce qui est représenté est difficilement comprise<sup>25</sup>. » Un enfant non familiarisé avec l'art pourra avoir la même expérience qu'un très jeune enfant. Même si la découverte de soi ou le partage de sa personnalité n'est pas à bannir, il faudra ramener les élèves à la réalité de l'exercice demandé.

De même, l'enfant participant au débat s'ouvre à l'autre et exprime sa personnalité : il donne son opinion et écoute celle des autres pour enrichir ses propres connaissances et son point de vue. En ce sens, la pratique du débat, et plus largement la pratique du langage, aiderait les individus à construire leur identité : « Toute prise de parole met en danger mais elle permet de faire exister entre soi et les autres, une différence qui construit l'enfant en tant que sujet. [...] Les débats interprétatifs [d'œuvres] permettent la structuration de la pensée et la construction du sujet autant que celle de l'élève<sup>26</sup>. »

Finalement, le développement du langage oral concoure au développement de soi. Or le langage oral se développe, en partie, par le débat-réglé et par le débat interprétatif (l'étude des œuvres).

## 2.3. Développement de valeurs citoyennes : la prise en compte de l'autre

Prendre conscience de soi, de sa sensibilité et de sa singularité permet à chacun de mieux prendre en compte l'autre. En effet, l'enfant qui est capable d'exprimer sa sensibilité

---

<sup>24</sup> TOZZI M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette. (p. 66-67).

<sup>25</sup> LAGOUTTE D. WERCKMEISTER F. (2017). *Enseigner l'histoire des arts. Des œuvres de référence*. Vanves : Hachette Éducation. (p. 59).

<sup>26</sup> BILLOUET P. (2007). *Débattre : Pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan. (p. 287-288)

comprendra que l'autre est tout aussi capable d'éprouver cette sensibilité, et que par conséquent, pour conserver de bons rapports, il faut choisir ses paroles et ses actes. De même, l'enfant qui prend conscience de sa singularité, de sa personnalité unique, comprendra qu'il ne peut attendre de l'autre d'être toujours en accord avec lui, et que les opinions sont donc aussi diverses que les personnes sont nombreuses et différentes. La prise de conscience de ces phénomènes contribuera au développement de l'empathie de l'enfant, sa capacité à prendre en compte l'autre dans son individualité et sa sensibilité, et donc formera l'esprit citoyen de cet enfant.

Le langage, à travers le débat, tout comme l'art, à travers l'éveil sensible, contribuent tous deux à développer ces compétences citoyennes. Tout d'abord, lors du débat-réglé, l'élève développe son altérité comme le déclare M. TOZZI : « [lors du débat] on remarque une augmentation de la capacité des élèves à prendre en compte le discours, les attitudes et les savoirs de l'autre pour produire leur propre discours, l'enrichir tout en se positionnant par rapport aux propos de son camarade<sup>27</sup>. » Cette prise en compte du discours de l'autre passe par l'approbation ou la contestation des idées de l'autre, qui sont enrichies ou contredites.

Quant à l'étude d'une œuvre d'art, elle ouvre l'individu à l'autre par la curiosité : l'individu étant capable d'éprouver des sentiments ou d'avoir des opinions sur une image, il souhaite naturellement connaître ceux des autres afin de pouvoir se comparer. Mais l'art est aussi un « apprentissage [qui] modifie l'écoute, le regard, le rapport à soi et aux autres, il donne confiance en soi. [...] L'éducation artistique apporte aux enfants une sensibilité capable de structurer leur corps, d'élever leur esprit, d'aiguiser leur sens critique, et de développer la compréhension de l'autre<sup>28</sup>. »

Ainsi, la prise en compte de l'autre ne va pas de soi et doit également être travaillée. Seulement, ce travail doit s'opérer par la pratique du langage (le débat-réglé, le débat interprétatif autour d'une œuvre d'art) et par l'éveil de la sensibilité et donc l'expression de soi. Finalement, conjuguer le débat-réglé et l'œuvre d'art permettent bien d'élever les élèves vers une citoyenneté éclairée.

---

<sup>27</sup> TOZZI M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette. (p. 66-67).

<sup>28</sup> Ministère de l'Éducation nationale, (2016), *Les enseignements et l'éducation artistiques. Une éducation de la sensibilité par la sensibilité*.

## **Partie II : L'œuvre d'art : un support à privilégier pour le débat-réglé**

Comment nous l'avons vu, l'enseignement de l'histoire des arts, et en particulier l'étude d'une œuvre d'art, et la pratique du débat-réglé visent des objectifs communs. Leurs enjeux et leurs modalités pédagogiques se retrouvant, le lien les unissant devient alors logique et pratique. L'œuvre d'art peut alors être un support à privilégier pour le débat-réglé, comme nous allons le démontrer : elle propose des approches diverses et variées et peut intervenir de plusieurs manières lors de la pratique du débat-réglé, comme nous allons le démontrer.

### 1. L'approche de l'œuvre

Avant de définir les différentes façons d'aborder une œuvre d'art, intéressons-nous à ce qui définit l'objet en tant qu'œuvre d'art. Qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? Qu'est-ce qui la caractérise ?

Tout d'abord, il convient de dire que toute œuvre est subjective, car elle la traduction d'un mode de pensée d'un auteur. Il s'agit donc d'une transformation de la « réalité quotidienne » de l'artiste comme le précise D. LAGOUTTE<sup>29</sup>. Cela est d'autant plus vrai que tout être est doté de sensibilité, et que finalement c'est bien la sensibilité de l'artiste, sur le monde qui l'entoure, que nous donne à voir son œuvre. L'œuvre est aussi dotée d'une intention, celle de son auteur, à partager un message avec un observateur. Tout comme chaque relation entre l'œuvre et son spectateur sera unique, l'interprétation que s'en fera cette tierce personne est tout aussi singulière. L'observateur, doté de sa propre sensibilité et de ses propres intentions, traduit avec ses mots, ses connaissances, ses souvenirs, ce qu'il a sous les yeux. Ainsi, l'approche de l'œuvre sera forcément sensible, subjective et intentionnelle.

Cela défini, il nous faut maintenant réfléchir à la démarche : comment aborder l'œuvre d'art ? Comment l'amener en classe ? D. LAGOUTTE décrit un schéma d'introduction à l'œuvre d'art dans son ouvrage *Enseigner l'histoire des arts. Des œuvres de référence*<sup>30</sup>. Il y précise que l'enseignant doit intervenir le moins possible, ou du moins uniquement pour apporter les connaissances que les enfants ignorent et qui sont nécessaires à leur exploration. Il préconise ainsi qu'avant toute rencontre avec l'œuvre, il faut d'abord solliciter l'attention des élèves en leur racontant une histoire, puis qu'il faut les informer sur la découverte à venir. Viens

---

<sup>29</sup> LAGOUTTE D., WERCKMEISTER F. (2017). *Enseigner l'histoire des arts. Des œuvres de référence*. Vanves : Hachette Éducation. (p. 16)

<sup>30</sup> Ibid. p. 51

ensuite la rencontre avec l'œuvre : c'est un moment de questionnement où les élèves sont libres de dire tout ce dont ils ont envie ou besoin de dire : ils expriment leurs émotions, leurs sentiments à l'égard de l'œuvre, la révèlent sous le prisme de leur vécu personnel. Ensuite, seulement, vient un temps de recherches, de description, d'analyse. Enfin, D. LAGOUTTE précise qu'une fois la rencontre avec l'œuvre éprouvée, il n'est pas rare que les élèves souhaitent à leur tour devenir créateur, et parfois même aller plus loin en s'intéressant à d'autres œuvres du même champ artistique ou du même courant.

Ainsi, l'œuvre d'art est significative car évocatrice du message de son auteur, multiple car subjective et porteuse d'autant de points de vue qu'il y a de regardeurs, interrogatrice car provocatrice de la curiosité naturelle des enfants. À cela s'ajoutent les différentes approches possibles d'une œuvre, toutes nécessaires à la pratique du débat-réglé.

### 1.1.L'approche sensible

L'art en lui-même est une source de motivation pour les élèves. L'image semble plus facile à aborder qu'un texte, et elle offre la possibilité à l'élève d'imaginer, de rêver. D. LAGOUTTE disait qu'il fallait introduire l'œuvre par une histoire, c'est de l'histoire de l'œuvre dont il faut parler, son auteur, son contexte de création, permettant ainsi à l'élève d'opérer un véritable voyage dans le temps et dans l'espace. Les petites anecdotes de vie quotidienne ancrent les élèves dans l'histoire de l'œuvre qui s'en rapprochent. Ils mettent en images les mots, tout comme ils mettront en mots l'image quelques instants plus tard. Motiver les élèves à propos de l'art permettra aux élèves d'exprimer toute leur sensibilité sans limite et de se sentir pleinement investi à la fois par l'œuvre et par leur apprentissage.

Comme nous l'avons vu en première partie, les enfants ont tendance à interpréter une œuvre avec leur vécu personnel<sup>31</sup>. En cela, la rencontre avec l'œuvre est chargée d'émotions. De même, prendre la parole (de manière générale, et encore plus face à une œuvre d'art puisqu'elle incite à s'ouvrir publiquement) est une prise de risque particulièrement éprouvante. Il faudra donc veiller à offrir un cadre sécurisant aux élèves lors de cette rencontre. Ainsi, afin que celle-ci soit favorable, l'enseignant doit veiller à ce que les conditions soient optimales<sup>32</sup> : les consignes doivent être clairement énoncées ; le discours autour de l'œuvre doit être suffisamment étayé pour ne pas provoquer l'incompréhension de l'œuvre ; l'intérêt de l'élève

---

<sup>31</sup> Cf. 2.2. Développement personnel : l'expression de soi (Partie I)

<sup>32</sup> LAGOUTTE D., WERCKMEISTER F. (2017). *Enseigner l'histoire des arts. Des œuvres de référence*. Vanves : Hachette Éducation. (p. 57)



doit être sans cesse sollicité ; l'élève doit comprendre que ce ne sont pas uniquement les connaissances qui lui permettront d'avoir une meilleure approche de l'œuvre, et que par conséquent toute réponse est correcte ; chacun est libre de s'exprimer ou non ; le vocabulaire doit être donné aux élèves afin de ne pas les frustrer lorsqu'ils s'expriment.

## 1.2. L'approche plastique

Les conditions énoncées précédemment pour que la rencontre avec l'œuvre se passe bien sont tout aussi valable lors de l'approche plastique de l'œuvre. Les émotions ont été dites mais elles sont toujours présentes, et l'enfant dans son manque d'expérience et de connaissances continuera d'exprimer sa personne même lors de la description de l'œuvre. Chaque détail le ramènera à son vécu, à une image avec laquelle il aura construit un lien. Pour guider l'élève, et le ramener à la réalité de l'exercice, il conviendra de construire avec lui le cheminement qui permet à l'observateur éclairé de ne pas s'égarer et d'être le plus objectif possible lors de la rencontre avec l'œuvre. Ainsi, on pourra fournir aux élèves des outils pour faciliter cette entrée dans l'art, cette lecture de l'œuvre. Ces outils peuvent prendre différentes formes :

- La frise chronologique de la classe pour situer l'œuvre dans son contexte de création ;
- Le planisphère (ou la carte de France) si l'œuvre a été créée dans un lieu particulier ;
- Les étapes pour entrer dans l'œuvre en partant du général pour aller vers le particulier ;
- Le vocabulaire, et notamment celui en lien avec la spécificité de l'art : les termes se rapportant à la forme, à l'espace, à la lumière, à la couleur, à la matière, au corps, au support, à l'outil, au temps<sup>33</sup>.

Cependant, comme l'indique D. LAGOUTTE<sup>34</sup>, il ne faut pas limiter la découverte d'une œuvre à une simple grille d'observation. Cela emprisonnerait les élèves dans une méthode laissant peu de place à la liberté, et notamment à la liberté d'expression. L'œuvre d'art serait enfermée dans un carcan de mots bien définis duquel la sensibilité serait peu à peu évincée.

---

<sup>33</sup> Ministère de l'Éducation nationale, (2016), *Lexique pour les arts plastiques : les éléments du langage plastique*.

<sup>34</sup> LAGOUTTE D., WERCKMEISTER F. (2017). *Enseigner l'histoire des arts. Des œuvres de référence*. Vanves : Hachette Éducation. (p. 55)

### 1.3.L'approche langagière

L'approche sensible et l'approche plastique de l'œuvre permettent toutes deux de développer le langage. La première invite à l'expression de soi, elle favorise donc la prise de parole et développe les compétences langagières de l'élève sur le plan de la prise de risque. L'élève ose prendre la parole, exprimer son point de vue et s'affirmer en tant qu'individu ayant une opinion. Celle-ci pourra donc davantage concerner les petits-parleurs, dans leurs premiers pas dans le langage. La seconde approche est davantage méthodologique : elle doit permettre à l'élève d'acquérir du vocabulaire et de trouver les tournures de phrases correctes qui traduiront ses pensées. En ce sens, elle développe donc les compétences langagières de l'élève sur le plan de la forme. Celle-là concernera plutôt les grands-parleurs, habitués à prendre la parole, mais dont l'exigence en matière de qualité pourra être renforcée.

Une autre approche de l'œuvre, toujours en lien avec le langage, doit être abordée. Il s'agit de celle portant sur le contenu. Dans leur étude de l'œuvre, les élèves décrivent, expriment leurs émotions, comparent l'œuvre avec d'autres, s'interrogent sur les fonctions de l'œuvre ou les intentions de l'artiste, donnent du sens à l'œuvre, etc. Ces différents discours possibles sont ceux que l'enseignant attend de ses élèves pour parler d'art, en se basant sur des pratiques expertes<sup>35</sup> (en se référant aux métiers d'historien de l'art ou de critique d'art par exemple). L'enseignant doit donc maîtriser lui-même ces types de discours pour pouvoir intervenir auprès des élèves et ainsi transmettre son savoir : « encourager les conduites verbales qui s'orientent vers ces discours-modèles, les reformuler dans ce sens, évaluer la pertinence des interventions, juger des compétences déjà en place et les valider<sup>36</sup>. » Mais n'oublions pas que, même pour les experts, ces discours ne sont pas formulés à partir de rien. Ils sont le fruit d'un travail important d'observation de l'œuvre, de recherches, de réflexion et de confrontations d'idée. Le discours à produire reste « difficile-à-dire » comme nous le verrons plus tard.

---

<sup>35</sup> CHABANNE, J.-Ch., PARAYRE M, VILLAGORDO E., DEQUIN P., (2011), « Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle ». *Repères*, (N°43), pp. 7-29.

<sup>36</sup> Loc. cit.

## 2. L'introduction de l'œuvre : choix didactiques

### 2.1. Quand ?

La rencontre avec l'œuvre peut avoir lieu à plusieurs moments de la séquence en histoire des arts, comme l'indique D. LAGOUTTE<sup>37</sup>. L'instant le plus évident est le début de séquence, pour motiver les élèves entre autres, mais il faudra tout de même préparer cette rencontre par une mise en contexte, une présentation de l'artiste, du courant artistique, du genre, l'introduction du vocabulaire, etc. Concernant notre projet de mêler œuvre d'art et débat-réglé, cela semble effectivement le moment le plus propice. L'œuvre servira d'introduction et motivera les élèves : un travail d'observation et d'analyse amènera progressivement un questionnement de l'œuvre ou de son auteur. On pourra également amener directement un élément de comparaison à l'œuvre pour la rapprocher ou au contraire l'opposer à une autre donnée : il pourra s'agir d'une comparaison à une autre œuvre, mais aussi à un document par exemple. L'œuvre rencontrée avant même le débat ou toute question donnera du sens à ce qui sera construit par la suite. Cela n'empêchera pas après le débat de faire un retour sur l'œuvre, qui serait indubitablement plus éclairé.

Si la rencontre devait avoir lieu pendant la séquence, on pourrait imaginer que la question guidant le débat aurait déjà été posée. L'œuvre serait alors un support de recherche à étudier pour préparer des éléments de réponse. Le débat, ou une partie du débat pourrait aussi avoir déjà été mené, et l'œuvre viendrait compléter les hypothèses des élèves en leur donnant de nouveaux arguments et exemples.

Enfin, si la rencontre avec l'œuvre se faisait après le débat, elle pourrait permettre de prolonger ou d'ouvrir le débat à une nouvelle question. On pourrait aussi imaginer qu'une œuvre aurait déjà été introduite et que cette rencontre post-débat ne serait qu'une rencontre avec une nouvelle œuvre, différente pour nuancer la conclusion, ou similaire pour la renforcer.

Mais finalement la rencontre avec l'œuvre se fait tout au long de la séquence, car même si les élèves ont déjà approché l'œuvre en question, chaque information nouvelle, chaque questionnement est une nouvelle rencontre de l'œuvre, une nouvelle approche, un nouveau point de vue.

---

<sup>37</sup> LAGOUTTE D., WERCKMEISTER F. (2017). *Enseigner l'histoire des arts. Des œuvres de référence*. Vanves : Hachette Éducation. (p. 50)

## 2.2.Où ?

La rencontre avec l'œuvre peut avoir lieu dans un espace dédié aux œuvres : musée, galerie, institution, etc. ou en classe avec une reproduction. L'espace symbolique du musée pourra permettre une entrée plus directe avec l'œuvre pour se rendre compte des dimensions, des véritables couleurs, de l'impact du point de vue du spectateur (dans le cas d'une sculpture en particulier)<sup>38</sup>. Cependant, il n'est pas toujours possible de déplacer une classe au musée, surtout si cela doit être fait régulièrement. Par ailleurs, les œuvres choisies pour le débat étant de nature particulière, il est d'autant plus difficile de pouvoir rencontrer les œuvres supports du débat en « vrai ». On pourra donc réfléchir à la disposition de la classe lors de la rencontre avec l'œuvre dans cet espace transposé, et ainsi jouer sur les conditions de réception de l'œuvre.

Un avantage également à la rencontre en classe est qu'on pourra présenter un large panel d'œuvres, et notamment des œuvres conservées dans des collections des quatre coins du monde, ou dans des musées totalement différents.

## 2.3.Sous quelle forme ?

Si la rencontre s'opère au musée, l'œuvre sera sous sa forme véritable, sans altération des couleurs ou du format comme pourrait le faire une reproduction. En revanche, si la rencontre a lieu à l'école, on pourra se questionner sur la forme de la reproduction<sup>39</sup>. Une reproduction numérique, vidéoprojetée sera-t-elle plus fidèle ? ou du moins permettra-t-elle une égale réception que l'œuvre véritable ? Ou une œuvre papier sera-t-elle plus adaptée en ce sens qu'on pourra en fournir un exemplaire par élève ? Toutes les réponses sont possibles et dépendent des moyens disponibles, ainsi que des choix de l'enseignant. Dans l'idéale, à l'école, il conviendrait d'offrir toutes les possibilités aux élèves : une reproduction très grand format vidéoprojetée et une reproduction papier, en couleurs, par élève. On pourra aussi proposer des détails de cette œuvre, eux-mêmes imprimés ou vidéoprojetés, en choisissant une reproduction de très haute définition.

---

<sup>38</sup> CHABANNE, J.-C., PARAYRE M., VILLAGORDO E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan. (p. 9).

<sup>39</sup> Ibid. p. 10.

## 2.4. Quelle œuvre ?

Le choix de l'œuvre doit répondre à plusieurs exigences<sup>40</sup> : d'une part il doit être en adéquation avec les programmes scolaires, mais d'autre part, il doit surtout permettre l'émergence d'un questionnement qui guidera le débat-réglé. En ce sens, l'œuvre choisie doit être suffisamment explicite sur un sujet de société, voire elle doit être controversée. Mais il faudra aussi réfléchir à l'accessibilité de l'œuvre par les enfants. Une œuvre trop complexe à déchiffrer ne permettra pas d'effectuer un travail efficace dessus ou demandera tant d'étagage que les élèves ne parviendront à aucun apprentissage. Enfin, lorsqu'on aura arrêté son choix sur une œuvre, il faudra se poser la question « Pourquoi celles-ci et pas une autre ? » pour être certain qu'il n'y a bien que cette œuvre qui répond aux critères de recherches.

Ensuite, l'œuvre d'art doit-elle être choisie uniquement pour elle-même ou pour sa capacité à raisonner avec d'autres ? Devons-nous choisir une seule œuvre ou un corpus ? Les deux cas sont possibles : l'œuvre peut être suffisamment explicite et engageante pour permettre un débat à elle toute seule, mais elle peut aussi nécessiter une confrontation avec une autre œuvre pour être comprise ou pour apporter un questionnement. Il est toutefois important de savoir qu'une œuvre est constamment mise en réseau<sup>41</sup>, surtout lorsque les élèves commencent à avoir vu un certain nombre d'œuvres. Les élèves commenceront à exprimer des « C'est comme... » à mesure que leur culture artistique se développera.

## 3. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant devra veiller à conserver l'attention des élèves sur l'œuvre, ou du moins sur le sujet d'apprentissage. En effet, comme le remarque D. LAGOUTTE<sup>42</sup> « [...] les enfants ont des difficultés à se distancier, donc à identifier les choses. Ils sont incapables de comprendre des images complexes décrivant des scènes et des activités variées. Par exemple, ils captent des détails non significatifs, mais qui les frappent, alors que ces détails ne jouent aucun rôle dans la compréhension de l'image. Ainsi, la signification des œuvres et de ce qui est représenté est difficilement comprise [...] » Les enfants, habitués à voir des images qui « racontent » quelque chose (albums de littérature jeunesse, bandes-dessinées, dessins animés) auront tendance à

---

<sup>40</sup> Ibid. p. 12.

<sup>41</sup> Ibid. p. 13.

<sup>42</sup> LAGOUTTE D., WERCKMEISTER F. (2017). *Enseigner l'histoire des arts. Des œuvres de référence*. Vanves : Hachette Éducation. (p. 59).

vouloir raconter l'histoire qui semble se dérouler sous leurs yeux : ils inventent les pensées du personnage, mais aussi ses actions passées et futures, sa vie en générale. Parfois, la scène étant familière aux élèves, ils perdent de vue l'exercice et racontent un évènement vécu que leur rapporte l'œuvre. Il faudra donc veiller à maintenir l'attention des élèves dans l'exercice et leur donner les clés pour qu'ils soient capables de décrire et d'analyser une image. En effet, un manque de pratique régulière, un manque de confiance en soi, ou un manque d'outils, de méthodes, risquera davantage d'égarer l'enfant et de lui faire perdre de vue l'objectif de l'exercice. En plus de bien expliciter les attentes, il faudra veiller à bien aiguiller l'élève dans son rapport à l'œuvre en le dotant d'outils et en l'encourageant.

### 3.1. Accompagner pour donner confiance

Nous l'avions remarqué précédemment, prendre la parole représente pour les élèves une prise de risque. Cela déclenche des émotions, plus ou moins fortes d'un élève à l'autre, et surtout plus ou moins maîtrisables. Ces émotions sont en lien avec différents aspects de la prise de parole : « [le] verbal, [le] paraverbal (les tonalités de voix, la rapidité d'élocution,) et [le] non verbal (mimiques, gestes, postures, etc.)<sup>43</sup> ». Ces trois aspects doivent être travaillés en classe afin de donner confiance aux élèves lors de leur prise de parole.

L'école impose une certaine forme de langage, qui lui est propre et qui positionne l'enfant dans un sentiment d'insécurité. Il ne peut plus parler comme à la maison et doit choisir ses mots et prendre soin de ses formulations s'il veut se faire comprendre de l'enseignant et de ses pairs. L'enjeu est donc pour l'enseignant d'enrichir le vocabulaire de l'élève et de lui donner des formes de discours adaptées à son apprentissage sans contrer son individualité. L'enfant ne doit pas avoir l'impression, par exemple, que le vocabulaire lui est imposé, mais plutôt qu'il est une aide pour mieux s'exprimer. Cela est d'autant plus important qu'un enfant usant des mêmes coutumes que les autres se sentira davantage accepté et à sa place. En se sentant membre du groupe, l'élève prendra plus facilement la parole. Plus ses connaissances en vocabulaire et formulation croîtront, plus sa parole sera affirmée. Ainsi, prendre la parole en classe ne représentera plus une prise de risque.

---

<sup>43</sup> Ministère de l'Éducation nationale, (2016), *Oral et émotions*.

### 3.2.Étayer pour dépasser le « difficile-à-dire »

Si le manque de vocabulaire, ou la difficulté à transformer les idées en mots sont les raisons pour lesquelles la prise de parole est si difficile, ils ne sont pas les seuls motifs expliquant la réticence des élèves à s'exprimer.

En effet, les questions sont parfois trop abstraites<sup>44</sup> : que vois-tu ? à quoi penses-tu ? Ce sont des questions déjà complexes pour un adulte, elles le sont encore plus pour l'enfant qui manque d'expérience. Il faut donc faire attention à poser des questions précises et sans ambiguïté qui ne vont pas provoquer de confusion dans l'esprit des élèves. De même, ces questions abstraites peuvent sembler très évidentes car il ne s'agit que de décrire du factuel (ce qu'on voit, ce qu'on ressent) mais il s'agit en fait d'un exercice complexe car la tâche est dense. Il y a beaucoup à dire, et on ne sait pas par quoi commencer.

S'exprimer ainsi est aussi une prise de risque pour l'élève. Bien qu'il n'y a pas de mauvaise réponse, la peur de commettre une erreur empêche certains élèves de parler. La prise de risque réside aussi dans le fait que l'élève s'expose et se dévoile : il donne à voir sa manière de percevoir l'art, mais il exprime aussi son intériorité, ses sentiments. Il faudra donc rassurer, et veiller au respect entre élèves.

Enfin, la présence même de l'enseignant est troublante pour les élèves. L'étude d'une œuvre d'art, la pratique du débat-réglé sont des exercices où il n'y a normalement pas de mauvaise réponse. Alors comment justifier l'intérêt de tels exercices, et surtout la présence de l'enseignant ? Justement, l'enseignant doit apprendre à laisser faire ses élèves, à les laisser constituer eux-mêmes leurs apprentissages et donc à se placer en retrait : « paradoxalement, l'étayage de la parole passe aussi par le sens du silence, de l'écoute, d'une patience, un sens du retrait<sup>45</sup>. ».

---

<sup>44</sup> CHABANNE, J.-Ch., (2010), « L'activité de l'enseignant dans les situations de rencontre avec des œuvres d'art (littérature, arts visuels) : quels gestes professionnels spécifiques? (Co) activité de l'enseignant et de l'élève au *momento* de « parler de l'œuvre ». Compte-rendu du Congrès International de DIDACTIQUES (CiDd, Université de Genève).

<sup>45</sup> CHABANNE, J.-Ch., PARAYRE M, VILLAGORDO E., DEQUIN P., (2011), « Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle ». *Repères*, (N°43), pp. 7-29.

### **Partie III : Comment mettre en place un débat-réglé avec des œuvres d'art ?**

C'est dans le cadre de mon stage de Master II MEEF à l'école Léon Maurice Nordmann (Paris 13<sup>e</sup>) que j'ai expérimenté mes recherches. J'enseigne dans cette école élémentaire à mi-temps à une classe de CM1 composée de 11 garçons et 11 filles, soit 22 élèves. Dès la première période, j'avais fait le constat que, lors des moments d'échange oral, seuls quelques élèves s'exprimaient, et qu'il s'agissait toujours des mêmes élèves. Par ailleurs, parmi les élèves participants peu, certains ne participaient même pas du tout. Je souhaitais alors trouver un moyen d'amener ces élèves à s'exprimer et à mieux s'intégrer dans le groupe classe. De plus, pour ce qui est des élèves qui participaient souvent, j'avais remarqué qu'ils avaient tendance à ne pas écouter les autres : soit qu'ils répétaient ce qu'avait dit un camarade, soit qu'ils interagissaient dans une relation duelle élève-enseignant et ne pouvaient donc réagir aux propos d'un camarade.

Pour toutes les raisons exprimées ci-dessus, l'intérêt de faire des débats-réglés autour d'œuvres d'art m'est apparu comme la solution idéale pour permettre d'une part à mes élèves petits parleurs de s'exprimer, et d'autre part à mes élèves grands parleurs de développer leurs compétences d'écoute.





#### 1. Présentation de la séquence menée en classe



L'expérimentation en classe s'est déroulée sur les périodes 3 et 4 (soit février et avril 2022). Afin d'optimiser mes résultats, les séances ont pris diverses formes. Les élèves ont tantôt expérimenté l'écrit réflexif individuel (avant ou après le débat), le travail en groupe avant le débat, le débat en classe entière ou en petits groupes. Dans tous les cas, chaque débat aura été précédé d'une description et analyse de l'œuvre ou des œuvres, de l'expression des enjeux concernant l'œuvre ou les œuvres (ou interprétation du message de l'artiste) et de la problématique qu'elle(e) pose(nt). La problématique aura ensuite été débattue soit dans la continuité de ce premier travail, soit sur un autre jour pour laisser le temps aux élèves de mûrir leurs idées.



Le tableau ci-dessous résume la séquence que j'ai expérimenté en classe. La première séance était consacrée à la mise en place des règles du débat, il n'y avait donc pas d'étude d'œuvre. Les séances suivantes se sont toutes déroulées sur un seul moment de la journée (sauf



contre-indication), généralement le matin après la récréation puisqu'il s'agissait d'un moment non propice aux apprentissages écrits pour mes élèves.

Séance	Déroulement de la séance	Ecrit individuel	Travail en groupe	Durée du débat	Œuvres
1	<b>Les règles du débat-réglé</b> (février 2022) Echange oral collectif sur l'intérêt de débattre en classe, sur les règles que l'on pourrait mettre en place et les sanctions en cas de non-respect de ces règles, définition des rôles des élèves.	/	/	/	/
2	<b>Océan de plastique</b> (février 2022) Découverte de l'œuvre en collectif, rapide échange oral. Ecrit individuel, consigne : « Vous allez écrire sur cette feuille tout ce qui vous vient en tête en regardant cette photographie. Vous pouvez la décrire mais aussi dire ce qu'elle évoque pour vous, réfléchir à pourquoi cette œuvre invite à un débat, invite à prendre partie. » Débat en classe entière.  <u>Œuvre</u> : Benjamin Von Wong, <i>10 000 plastic bottles, one mermaid and a single wish</i> (2019)	Oui	Non	15'	
3	<b>Se reconnecter à la nature</b> (février 2022) Découverte des œuvres en collectif, échange oral pour les décrire et lire un document sur le Land Art. Proposition d'une question fermée (réponse oui / non) pour le débat. Travail en groupe : un groupe pour défendre « oui », un groupe pour défendre « non ». Débat en classe entière.  <u>Œuvres</u> : <i>Spiral Jetty</i> de Robert Smithson (Etats-Unis, 1970) <i>Nid</i> de Nils Udo (Etats-Unis, 2005) <i>Double Negative</i> de Michael Heizer (Etats-Unis, 1970)	Non	Oui	15'	  

4	<p><b>L'homme et l'animal</b> (février 2022)  Découverte des œuvres en collectif, échange oral pour les décrire.  Proposition d'une question fermée (réponse oui / non) pour le débat.  Travail en groupe : un groupe pour défendre « oui », un groupe pour défendre « non ».  Débat en classe entière.</p> <p><u>Œuvres :</u>  Théodore Géricault, <i>Le Derby d'Epsom</i> (1821, Louvre)  August Macke, <i>Parc zoologique</i> (fin XIX-début XXe siècle, privé)  Banksy, graffiti animalier (XXIe siècle)</p>	Oui	Oui	15'	
5	<p><b>Recycler les déchets</b> (avril 2022)  Séance étalée sur trois jours.  <u>Jour 1 :</u> Découverte de l'œuvre, rapide échange oral pour exprimer ses émotions et décrire les œuvres (avec point méthodologique sur la description).  Ecrit individuel, consigne : choisissez une des œuvres et décrivez-la : sujet, matériaux, couleurs, formes, autre.  <u>Jour 2 :</u> Analyse et interprétation des œuvres (oral collectif). Proposition d'une question pour le débat.  <u>Jour 3 :</u> Rappel de ce qui a été dit précédemment et de la question.  Ecrit individuel pour répondre à la question du débat.  Débat en classe entière.  <u>Œuvres :</u> Guerra de la Paz, <i>Indochine</i>, <i>Painterly and Pink Pom Pom</i> (2011)</p>	Oui	Non	20'	
6	<p><b>Solidarité et fraternité</b> (avril 2022)  Séance étalée sur deux jours.  <u>Jour 1 :</u> Découverte des œuvres, rapide échange oral pour exprimer ses émotions et décrire les œuvres.  Analyse et interprétation des œuvres (oral collectif).  Proposition d'une question pour le débat.  <u>Jour 2 :</u> Débat en petits groupes. Groupe des petits parleurs sous mon tutorat.  Débat en classe entière (10').</p> <p><u>Œuvres :</u> diverses œuvres de Keith Haring.</p>	Non	Non	15'	

7	<p><b>Le devoir de mémoire</b> (avril 2022) Séance étalée sur deux jours.</p> <p><u>Jour 1</u> : Découverte de l'œuvre, rapide échange oral pour exprimer ses émotions et décrire l'œuvre. Analyse et interprétation de l'œuvre (oral collectif). Visionnage des vidéos de <i>1 jour – 1 question</i> sur l'Holocauste et la Seconde Guerre mondiale pour revoir l'interprétation des œuvres et préparer le débat. Proposition d'une question pour le débat.</p> <p><u>Jour 2</u> : Débat en classe entière.</p> <p><u>Œuvre</u> : Can Togay et Gyula Pauer, <i>Les Chaussures au bord du Danube</i> (2005, Budapest).</p>	Non	Non	20'	
8	<p><b>La liberté, la liberté d'expression</b> (avril 2022) Séance étalée sur deux jours.</p> <p><u>Jour 1</u> : Découverte des œuvres, rapide échange oral pour exprimer ses émotions et décrire les œuvres. Analyse et interprétation des œuvres (oral collectif). Proposition d'une question pour le débat.</p> <p><u>Jour 2</u> : Débat en classe entière.</p> <p><u>Œuvres</u> :</p> <p><i>Freedom</i> de Zenos Frudakis (bronze, 2001, Philadelphie) <i>Chuuuut</i> de Jef Aérosol (street art, Paris)</p>	Non	Non	15'	

## 2. Présentation des données relevées en classe et leur analyse

De nombreux paramètres auraient pu être observés lors de ces séances, mais tous n'apportaient pas de réponse concrète à la problématique de ce mémoire. Rappelons justement cette problématique : comment l'œuvre d'art, conjuguée au débat-réglé, peut développer le langage et permettre l'acquisition de valeurs citoyennes ? Comme dit précédemment, j'ai fait l'hypothèse que l'œuvre, comme support du débat-réglé, pouvait aider mes élèves petits parleurs à s'exprimer en leur donnant l'opportunité de s'appuyer sur un support visuel que l'on peut décrire et interpréter. Pour vérifier cette hypothèse, j'ai donc relevé le nombre d'interventions de ces élèves petits parleurs à chaque débat (sans prendre en compte la pertinence de leurs propos). Quant aux grands parleurs, j'avais remarqué qu'ils avaient des difficultés à écouter les autres et qu'ils avaient tendance à répéter les paroles de leurs camarades

ou à ne renvoyer la parole qu'à l'enseignant. J'ai donc fait l'hypothèse que l'œuvre d'art, au cœur du débat, pouvait les inciter à développer leur curiosité et leur empathie de l'autre pour mieux écouter. Pour vérifier cette hypothèse, j'ai relevé le nombre d'interventions de ces élèves, mais j'ai également vérifié le contenu de leur propos : expression d'une idée, réponse à un camarade (expression de l'accord ou du désaccord), répétition exacte des paroles d'un camarade ou reprise d'une idée d'un camarade pour l'enrichir, l'argumenter ou l'illustrer d'exemples. Dans le cas de ces grands parleurs, il aurait également pu être intéressant d'analyser la qualité de leur parole : pertinence du propos (ou hors-sujet), arguments utilisés, qualité d'expression (utilisation de vocabulaire et tournure des phrases). Mais par souci de concision et de clarté, ces données ne sont pas analysées.

Afin de gagner du temps et rendre ces analyses plus claires et donc davantage exploitables, j'ai choisi d'analyser la prise de parole de seulement six élèves : trois élèves petits parleurs (en vert) et trois élèves grands parleurs (en bleu). Par souci d'anonymat, les prénoms des élèves ont été modifiés.

## 2.1. Analyse du taux de prises de parole des élèves

Le tableau ci-dessous donne le nombre de prises de parole par élève et par séance, ainsi que le pourcentage que cela représente par rapport aux prises de parole des autres élèves. En effet, chaque description / analyse d'œuvre ou débat s'est faite en classe entière, sauf le débat de la séance 6 pour lequel j'avais sélectionné sept élèves petits parleurs pour venir débattre sous mon tutorat. Concernant les données de ce tableau, il faut également préciser qu'il n'y a pas eu d'enregistrement de la prise de parole ni pour la séance 1 (mise en place des règles du débat), ni pour la séance 2 (Océan de plastique) car j'étais très pessimiste quant aux résultats. Enfin, seule la description d'œuvre de la séance 5 a fait l'objet d'un enregistrement, donc les données exploitées sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Elève	Séance 3 débat		Séance 4 débat		Séance 5 description		Séance 5 débat		Séance 6 débat		Séance 7 débat		Séance 8 débat	
	Nombre de prises de parole*	Pourcentage	Nombre de prises de parole*	Pourcentage	Nombre de prises de parole*	Pourcentage	Nombre de prises de parole*	Pourcentage	Nombre de prises de parole*	Pourcentage	Nombre de prises de parole*	Pourcentage	Nombre de prises de parole*	Pourcentage
Lou	2	10%	1	5%	1	6%	5	14%	x	-	1	5%	3	11%
Noam	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%	5	17%	0	0%	0	0%
Quentin	2	10%	2	11%	2	11%	7	19%	x	-	2	10%	2	7%
Valentin	2	10%	2	11%	1	6%	3	8%	x	-	3	15%	ABS	-
Elena	1	5%	2	11%	0	0%	0	0%	5	17%	0	0%	2	7%
Charlotte	1	5%	0	0%	3	17%	0	0%	5	17%	1	5%	3	11%

\*Nombre total des prises de parole : 21 (séance 3), 19 (séance 4), 18 (séance 5, description de l'œuvre), 37 (séance 5, débat), 29 (séance 6), 20 (séance 7), 27 (séance 8).

Ce tableau démontre donc bien que lors du deuxième débat, soit au début de l'expérimentation, les grands parleurs ont tendance à s'appropriier la parole à la défaveur des petits parleurs qui s'expriment peu, voire pas du tout. Cependant, le taux de prises de parole des grands parleurs lors des séances 3 et 4 reste faible puisqu'environ l'ensemble des élèves avait pris la parole. En effet, les présidents lors de ces premiers débats avaient à cœur de distribuer la parole à chacun des élèves quitte à priver un élève ayant déjà parlé d'un second tour de parole.

L'analyse du taux de prises de parole des élèves lors des séances suivantes est étudiée plus spécifiquement à la fois du côté des petits parleurs et du côté des grands parleurs, au regard d'extraits de verbatim, dans les parties ci-dessous.

## 2.2. Analyse de la prise de parole des petits parleurs

De manière générale, de la première à la dernière séance, les petits parleurs sont ceux qui s'expriment le moins. Mais l'objectif de ce projet n'était pas non plus de les faire parler autant que les grands parleurs, mais plutôt de les inviter à oser prendre la parole au moins une fois lors d'un débat, ou tout autre échange oral, et donc surtout à renforcer leur confiance en eux lorsque l'oral intervient dans d'autres disciplines.

La description des œuvres ayant eu lieu lors de la séance 5 est révélatrice de l'intérêt des œuvres pour les petits parleurs. Charlotte a pris la parole trois fois, et Noam une fois quand habituellement il ne la prend jamais. L'extrait du verbatim de cette séance, ci-dessous, rend compte des propos des petits parleurs et des grands parleurs. Charlotte fût même la première à prendre la parole lors de cet échange collectif, où elle décrivit ce qu'elle voyait, et exprima ses

pensées pour dire ce que ça lui rappelait. Noam s'exprima aussi pour révéler la connexion qu'il avait faite entre l'œuvre et ses connaissances (« Ça me fait penser à l'automne. ») Il est probable, cependant, que si un autre élève avait déjà fait le rapprochement entre l'œuvre et l'automne, Noam ne se serait pas exprimé du tout lors de cet échange.

<b>Séance 5 (Recycler les déchets, description des œuvres) : extrait du verbatim</b>	
Charlotte	Moi je vois un arbre avec des troncs en habits. Moi je trouve que les espèces de feuillages, ils sont bien faits.
Quentin	Moi je vois un arbre.
Lou	Moi je pensais que c'était petit.
Charlotte	Moi je pense que les trucs rose pâle ce sont des pompons découpés mais des pompons tout doux.
Valentin	Moi ça me fait aussi penser un peu à un bonsaï parce que les bonsaïs ont des feuilles roses.
Charlotte	On dirait des espèces de poils qui pendouilles, c'est dégoutant. Après je vois des espèces de fleurs, des oranges et rouges.
Noam	Ça me fait penser à l'automne.
Quentin	Moi ça me fait penser un peu des arbres qui ont des feuilles longues...

En revanche, lors du débat concernant ces mêmes œuvres et ayant eu lieu sur un autre jour, les petits parleurs n'ont pas pris une seule fois la parole, bien que les œuvres étaient toujours présentes sous leurs yeux. Les grands parleurs ont occupé une grande place dans cet échange collectif, ce qui a probablement donné l'impression aux petits parleurs qu'ils n'avaient pas leur place dans ce débat.

Finalement, c'est surtout le débat de la séance 8 qui prouve les quelques progrès réalisés par les petits parleurs entre le début et la fin de cette séquence. Si Noam éprouve encore de grandes difficultés à prendre la parole en classe entière, on voit bien que Elena et Charlotte ont davantage participé, à égalité même avec les grands parleurs. Cependant, l'absence d'un des grands parleurs explique peut-être aussi cette prise de risque.

Afin de clôturer l'analyse de la prise de parole des petits parleurs, regardons de plus près le débat de la séance 6, celui où j'avais sélectionné sept petits parleurs à venir échanger sous mon tutorat. Les autres élèves étaient alors répartis en deux groupes mixtes (grands parleurs et moyens parleurs).

<b>Séance 6 (La solidarité et la fraternité, groupe des petits-parleurs) : extrait du verbatim</b>	
Noam	Il ne faut pas être seul.
Elena	Je suis d'accord avec A. et M., on peut inviter des amis.
Charlotte	Après la famille, les amis sont comme de la famille.
Noam	Il ne faut pas être seul, il faut une troisième famille après les amis.
Elena	Il faut essayer d'être sympa avec les autres.
Charlotte	Je suis d'accord.
Noam	On est seul à l'école si on n'a pas d'amis.
Elena	Ce n'est pas un monde, on ne peut pas faire des activités seuls.
Charlotte	Je serai triste.
Noam	Pour se faire des amis, il faut parler aux autres.
Charlotte	Ça ne marche pas comme ça, il faut proposer de jouer ou proposer une activité.
Elena	Il ne faut pas être timide, il ne faut pas rester dans son coin.
Noam	Elena a raison, il faut au moins essayer.
Charlotte	Je suis d'accord avec Noam.

La question qui animait les débats des différents groupes, choisie par les élèves à l'issue de la description et de l'analyse des œuvres de Keith Haring, était « Pourquoi est-il important de se faire des amis ? » Cependant, pour le groupe des petits parleurs, il m'aura fallu poser d'autres questions ou tourner les questions autrement afin de solliciter leur parole qui semblait difficile à venir. J'avais donc posé la question inverse « Comment se serait si nous n'avions pas d'ami ? » et la question « Comment se fait-on des amis ? » pour aider mes élèves à prendre la parole.

Finalement, nous pouvons remarquer qu'en petit groupe, isolés de grands parleurs, les élèves petits parleurs se libèrent et sont tout aussi capables de prendre la parole d'une part, mais aussi de faire preuve de pertinence d'autre part : ils expriment leur accord ou désaccord (« Je suis d'accord », « Elena a raison », « Ça ne marche pas comme ça [...] »), et ils se complètent les uns les autres (« il faut une troisième famille après les amis », « il faut proposer de jouer ou proposer une activité », « il faut au moins essayer »).

Pour conclure sur le cas des petits parleurs, les œuvres d'art les ont bien aidés à s'exprimer davantage comme on le voit dans la description d'œuvres de la séance 5. Le fait d'isoler ces élèves du reste du groupe a également été très profitable à leur expression orale. Enfin, l'entraînement régulier à ce type d'exercice aura sans doute bien aidé les élèves petits parleurs à oser prendre la parole en fin de séquence, et dans les autres moments d'échanges oraux en classe, renforçant ainsi leur confiance en eux.

### 2.3. Analyse de la prise de parole des grands parleurs

Analysons à présent le contenu des prises de parole des grands parleurs. Les tableaux ci-dessous indiquent la catégorie à laquelle appartient chaque intervention des élèves grands parleurs lors des séances 3, 5 (débat), et 7.

Elève	Débat 3					
	Exprimer une idée	Justifier, argumenter, illustrer	Répéter l'idée d'un camarade	Exprimer son accord / désaccord	Enrichir l'idée d'un camarade	Hors-sujet
Lou	1	1	0	1	1	0
Quentin	0	0	0	2	2	0
Valentin	1	1	0	1	1	0

Elève	Débat 5					
	Exprimer une idée	Justifier, argumenter, illustrer	Répéter l'idée d'un camarade	Exprimer son accord / désaccord	Enrichir l'idée d'un camarade	Hors-sujet
Lou	2	0	0	0	1	2
Quentin	2	1	0	4	4	0
Valentin	1	1	0	1	1	1

Elève	Débat 7					
	Exprimer une idée	Justifier, argumenter, illustrer	Répéter l'idée d'un camarade	Exprimer son accord / désaccord	Enrichir l'idée d'un camarade	Hors-sujet
Lou	1	0	0	0	0	0
Quentin	0	0	0	1	1	0
Valentin	1	1	0	1	1	0

Globalement, peu de hors-sujet ont été relevé lors de ces débats, que ce soit du côté des petits parleurs, des grands parleurs ou des autres élèves. Le débat de la séance 5 fait donc figure d'exception, probablement parce qu'il était plus long que les précédents (20 minutes contre 15 minutes précédemment) et que les élèves n'avaient pas eu la possibilité de préparer leurs arguments (pas d'écrit réflexif individuel ou de travail en groupe avant).

De même, si les élèves grands parleurs sélectionnés pour cette étude ont tendance à répéter mots pour mots les propos de leur camarade dans d'autres situations de classe, notamment Lou et Valentin, aucun d'eux n'a répété exactement la parole d'un camarade et ce dès le début de ce projet. S'il arrivait parfois qu'un élève répète les paroles d'un autre élève,



en réemployant notamment les mêmes mots ou la même tournure de phrase, c'était seulement pour approuver le propos, et éventuellement le compléter, comme nous pouvons le voir dans les extraits des verbatim suivants (séances 3 et 7) :

Charlotte	Je suis contre ces œuvres, parce que ça gâche l'environnement. Ça gâche du bois, notre oxygène et ce n'est vraiment pas bien.
Quentin	En fait Charlotte, oui ça gâche du bois mais ça peut aussi servir aux animaux pour qu'ils fassent leur nid [en pointant <i>Nid</i> ]. Les oiseaux cassent aussi des brindilles dans les arbres alors que ce soit l'homme ou les oiseaux... pour que les oiseaux terminent dedans, ça change un petit peu rien du tout.
Valentin	Certes ça gâche un peu de bois mais on en gâche beaucoup plus en temps réel, mais c'est pas parce qu'on gâche du bois que...

Charlotte	C'est important, si on oubliait on ne saurait plus qui nous a aidé.
Valentin	Oui c'est important.

On remarque également, à travers ces verbatim, que les élèves grands parleurs ont développé d'autres stratégies pour exprimer leur accord ou désaccord. Si parfois ils se contentent de dire « Je suis d'accord [avec] », parfois ils emploient des expressions plus élaborées : « En fait Charlotte, oui », « Certes », « En fait, oui », « V. a raison » ; ou reformulent leur camarade pour pouvoir les compléter ou les contredire : « Pour ce qu'a dit Elena, elle a dit qu'on peut se promener sur ça mais en fait ça sert un peu à rien. C'est juste une spirale et après tu repars. » (Séance 3) D'ailleurs, il faut noter dans cet échange que Lou a contredit Elena et que celle-ci n'a plus osé prendre la parole lors du débat. Juste avant, Charlotte s'était également exprimé et avait été contredite par Quentin. Elle n'a plus non plus pris la parole au cours du débat. Finalement, la raison pour laquelle les petits parleurs ne prennent pas ou très peu la parole est peut-être qu'ils ne se sentent pas suffisamment en confiance ou légitimes pour prendre la parole car les grands parleurs vont forcément les contredire.

Finalement, nous remarquons que les grands parleurs sont capables non seulement de prendre la parole avec pertinence, en exprimant leurs idées, la justifiant et l'illustrant, mais qu'ils sont aussi capables d'écouter les autres en exprimant leur accord ou désaccord, en complétant ou contredisant les propos de leurs camarades. Il est assez probable que ce ne soit que l'exercice du débat qui ait permis le développement d'une telle compétence, car je n'ai jamais observé d'approbation ou de désapprobation, voire tout autre commentaire, lors des échanges oraux descriptifs ou analytiques des œuvres. Cependant, en dehors de la répétition de Quentin lors de la séance 5 (« Je vois un arbre. », répétant Charlotte), il me semble que les

œuvres ont réellement permis aux élèves grands parleurs de développer leur capacité d'écoute et leur citoyenneté, puisque les éléments qu'ils soulignaient des œuvres se répondaient sans se répéter et qu'ils ne se sont jamais jugés. Leur pensée se sera alors focalisée sur l'image, comme s'ils avaient pour mission d'en extraire toutes les informations possibles, mais que pour atteindre leur objectif il leur fallait travailler collectivement, laisser chacun exprimer son point de vue, et profiter de ce que leur offrait la curiosité et l'empathie pour construire une conclusion commune sur l'œuvre.

#### 2.4. Analyse des traces écrites prélevées en classe

Si l'expérimentation a essentiellement fait l'objet d'échanges oraux, quelques traces écrites ont tout de même été créées, soit par soucis d'avoir des traces de l'expérience, soit qu'elles étaient nécessaires pour varier l'approche de l'exercice du débat. Ainsi, les élèves ont eu parfois recours à l'écrit réflexif individuel avant ou après un débat, et ont eu l'occasion de répondre à un questionnaire sur leur participation orale lors du premier débat. Enfin, la dernière séance faisait l'objet d'une co-évaluation : j'ai bien entendu observé les élèves à chacune des séances, mais je leur ai offert l'opportunité de s'évaluer eux-mêmes sur quelques critères choisis.

Concernant la légitimité, citée plus haut, des petits parleurs à prendre la parole en groupe-classe, j'avais interrogé les élèves à l'issue du premier débat (séance 2) sur leur ressenti face à leur participation lors de l'échange, et notamment l'intérêt qu'ils avaient eu pour les œuvres. Les résultats du questionnaire sont consultables en annexes. Seul Noam avait répondu à la question « Veux-tu dire quelque chose à la maîtresse au sujet de ta participation en classe ? » précisant que s'il ne participait pas c'est parce qu'il aurait aimé savoir plus de choses. Dans son questionnaire, il affirmait également vouloir prendre davantage la parole en classe mais ne pas savoir quoi dire. Il a reconnu que l'œuvre l'avait aidé pour pouvoir décrire. C'est d'ailleurs ce que prouve le petit écrit réflexif qui avait précédé l'exercice oral : Noam avait écrit « Dans l'image, je vois bien qu'elle est épuisée [la sirène] et qu'elle a l'air de se sentir mal et qu'elle est vraiment morte. » Noam avait donc bien décrit l'œuvre et s'était placé du côté du seul personnage afin d'interpréter son état. L'intérêt de l'œuvre pour Noam est encore plus flagrant lorsqu'on compare les deux écrits individuels de la séance 5, le premier précédant la description orale collective, le second précédant le débat et invitant à réfléchir à la question du débat. Noam avait décrit très succinctement l'œuvre « Elle est en habit, c'est grand, c'est rose et blanc. » et n'avait rien rendu pour le second écrit. Tout comme Noam, Charlotte a bien été

aidée par l'œuvre pour décrire ce qu'elle voyait, lors de cette séance comme lors des suivantes. Cependant sa réflexion écrite est plus poussée même si elle manque parfois d'argumentation. C'est peut-être ce qui lui a manqué pour oser prendre la parole. Par ailleurs, elle précise dans son questionnaire, que bien souvent un autre camarade a déjà dit ce qu'elle voulait dire. Pour Elena, la question n'est pas tant la légitimité que la confiance en soi. Ses écrits réflexifs étaient toujours très complets et développés, mais ce n'est que vers la fin de la séquence qu'Elena a réellement pris confiance en elle et a osé prendre la parole. Enfin, le verbatim de la séance 5 (débat) n'identifie que les grands parleurs comme participant au débat : les petits-parleurs (et bien d'autres élèves également) se sont effacés au profit des grands parleurs qui ont probablement donné l'impression de bien maîtriser le sujet, de l'argumenter et de l'illustrer par des exemples, laissant ainsi peu de place aux petits parleurs pour s'exprimer ou même espérer s'exprimer, leur confiance s'amenuisant à mesure que les grands parleurs se relancent la parole.

Analyser les écrits réflexifs des grands parleurs n'a pas tant d'intérêt : leurs écrits sont aussi riches et argumentés que leurs oraux. On constate bien que ces élèves sont aussi à l'aise à l'écrit qu'à l'oral et qu'ils sont capables de justifier et d'illustrer leurs propos dans les deux cas. Chaque questionnaire des élèves grands parleurs sélectionnés révèle qu'ils écoutent les autres lors de leur prise de parole pour pouvoir rebondir sur les propos de leur camarade. Cette dernière information démontre bien que les élèves grands parleurs mettent à profit leur compétence d'écoute différemment selon le contexte. En situation de classe dite « normale », c'est élèves ne sont pas forcément dans l'écoute des autres, mais débattre les forcent à écouter car ils ne peuvent plus compter que sur eux-mêmes. En effet, je n'ai que très rarement participé lors des débats (sauf pour redonner le cadre lors des débordements de comportement ou si les interventions devenaient trop hors-sujet), il n'y avait donc personne pour reformuler les paroles des élèves.

### 3. Bilan et points de vigilance

Lors des situations d'enseignement dans d'autres disciplines et impliquant de l'oral, j'ai pu remarquer que les élèves grands parleurs avaient tendance à se réapproprier des aptitudes qu'ils ont développées lors des débats et donc à mieux prendre en compte la parole des autres en exprimant leur accord ou leur désaccord, en rebondissant sur la parole d'un camarade pour la contester ou la compléter. Des progrès ont également été observés chez les petits parleurs dans les autres disciplines : ceux-ci prennent davantage la parole. Sans doute ont-ils pris confiance en eux au fur et à mesure de l'année, et aussi se sont-ils habitués à notre système

d'alternance et donc à notre présence. Par ailleurs, j'ai pu remarquer que ma pratique elle-même a changé, notamment vis-à-vis de ces petits parleurs que je sollicite davantage. Enfin, on ne peut exclure l'intérêt du sujet : plus encore pour un petit parleur que pour un grand parleur, le sujet doit être suffisamment explicite et intéressant, les consignes étayées, et l'intérêt personnel de l'élève ne doit pas non plus être négligé.

Ce projet est donc une réussite. Les petits parleurs osent prendre la parole et les grands parleurs font plus attention aux autres lorsqu'eux-mêmes ne prennent pas la parole. Cependant, cette expérience a révélé quelques points sur lesquels il faut être vigilant avant de mener un tel projet.

Tout d'abord, et cela semble évident, il ne faut pas forcer un élève à participer s'il ne le souhaite pas. Certains enfants auront besoin de d'abord observer les autres avant de se sentir suffisamment confiant pour intervenir à leur tour. C'est probablement ce qui aura motivé mes élèves petits parleurs à s'exprimer. De plus, encourager ces élèves lors de chaque échange oral (même hors débat) et les féliciter à chaque prise de risque aidera davantage les petits parleurs à gagner confiance en eux.

Ensuite, sans forcer la parole des petits parleurs et sans restreindre ou frustrer les grands parleurs, il faudra tout de même veiller à la sécurité affective de chacun des élèves en rappelant au président du débat qu'il doit répartir assez équitablement la parole sans favoriser ses amis. L'assistant du président pourra donc être un élève ayant un cercle d'amis différent du président, cela permettra une plus juste répartition de la parole. De même, les arbitres devront être bien au fait de leur rôle : ils ne sont pas là pour distribuer des peines aux enfants qu'ils n'apprécient pas, et encore moins à provoquer des camarades pour les sanctionner. Concernant ces rôles, j'ai pu remarquer que leur tâche est plutôt conséquente : ils ne peuvent à la fois écouter, participer, surveiller et distribuer les pénalités. On pourra donc proposer deux solutions : soit les arbitres ne participent pas au débat, soit ils sont assistés par des assistants d'arbitre qui veillent également au maintien des règles du débat, permettant ainsi aux arbitres de se reposer et d'avoir moitié moins d'élèves à surveiller. Quant au rôle de scripteur, il faudra choisir évidemment des élèves dont le geste graphique est rapide afin d'éviter l'énervement face à cette lourde tâche, mais un travail sur la prise de note pourra être fait en amont pour permettre à chacun, ou du moins à une bonne partie des élèves, d'entrer dans ce rôle. De même que précédemment, ces élèves-ci pourront ne pas participer au débat.

Enfin, le point de vigilance qui me semble le plus important est celui du rôle des participants eux-mêmes. Nous avons défini l'intérêt du débat-réglé lors de la première séance, mais celui-ci aurait dû être rappelé à chaque début de séance : exprimer son point de vue sur

une question et écouter celui des autres pour le contredire ou le compléter afin de répondre à une question commune et donc avancer vers une réponse commune. S'il est important que les élèves gardent bien en tête que nous avons tous des avis différents, une culture différente et que ceux-ci ne doivent pas être critiqués ou jugés, c'est en les exprimant et en les confrontant que nous pouvons faire avancer les connaissances de chacun et enrichir un savoir commun qui permettra de conclure le débat.

## **Conclusion**

Ainsi, ce mémoire avait pour objet de démontrer le développement du langage et l'acquisition de valeurs citoyennes grâce à la conjugaison de l'œuvre d'art au débat-réglé. L'aspect théorique comme l'aspect pratique de ce document confirment les hypothèses selon lesquelles l'œuvre d'art comme support du débat-réglé peut aider les élèves petits parleurs à oser prendre la parole, et aider les élèves grands parleurs à mieux prendre en compte les propos des autres en les écoutant et en faisant preuve de curiosité et d'empathie à leur égard.

Du point de vue de l'expérimentation en classe, non seulement les élèves petits parleurs ont gagné confiance en eux, mais ils ont aussi fait preuve de pertinence dans leur prise de parole, notamment lorsqu'ils étaient isolés entre petits parleurs. L'œuvre leur aura servi de support pour décrire, mais elle les aura aussi motivés à exprimer leurs idées et à les argumenter. Quant aux grands parleurs, le simple exercice du débat les aura incités à mieux s'écouter les uns les autres pour se répondre mutuellement sans se répéter. L'œuvre, ici encore, aura également aidé les grands parleurs à développer leurs idées, en les complétant au maximum : certains les auront décrites ou auront poursuivi leur interprétation lors des débats, permettant à d'autres élèves de rebondir sur leur propos, s'appuyant encore une fois sur l'œuvre. C'est donc bien en développant leur esprit citoyen que ces élèves auront mis leur sensibilité et leurs compétences au service du débat.

Si l'analyse de la pratique de mes élèves démontre bien la capacité à progresser sur le plan du langage et de l'écoute en classe, ma propre pratique, en tant qu'enseignante débutante, pourrait également faire l'objet d'une analyse. Tout au long de cette année, j'ai cherché à mieux construire ma relation avec mes élèves : j'ai beaucoup encouragé et félicité, et peut-être plus encore les petits parleurs, j'ai sollicité la parole de chacun, m'assurant de ne négliger personne, j'ai remis en question mon plan de classe afin de pouvoir mettre en valeur chaque personnalité de ma classe, et de plus en plus j'ai cherché à lâcher prise pour m'effacer et laisser mes élèves co-construire leurs apprentissages, à leur laisser la parole pour qu'ils se répondent entre eux sans passer par le contrôle de l'enseignant. C'est un exercice qui me paraît encore difficile et sur lequel je dois encore progresser, mais je pense que laisser les élèves reformuler les idées des autres, et les valider ou les réfuter est aussi un moyen de les aider à davantage prendre la parole.

## **Références bibliographiques**

### **Ouvrages**

- BILLOUET P. (2007). *Débattre : Pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- BLOND-RZEWUSKI O. (dir.) (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Paris : Hatier.
- CHABANNE, J.-Ch., PARAYRE M., VILLAGORDO E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.
- CLAUS F. (2011). *L'histoire des arts et les maîtres de l'école primaire*. Toulouse : SCÉRÉN-CRDP Midi-Pyrénées.
- LAGOUTTE D., WERCKMEISTER F. (2017). *Enseigner l'histoire des arts. Des œuvres de référence*. Vanves : Hachette Éducation.
- SALA C., MEUNIER Ch. (2017). *L'enseignement moral et civique à l'école primaire*. Malakoff : Dunod.
- THARRAULT P. (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école : Cycles 2 et 3*. Paris : Retz.
- TOZZI M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette.

### **Articles**

- CHABANNE, J.-Ch., (2010), « L'activité de l'enseignant dans les situations de rencontre avec des œuvres d'art (littérature, arts visuels) : quels gestes professionnels spécifiques? (Co)activité de l'enseignant et de l'élève au *momento* de « parler de l'œuvre ». Compte-rendu du Congrès International de DIDACTIQUES (CiDd, Université de Genève).
- CHABANNE, J.-Ch., PARAYRE M, VILLAGORDO E., DEQUIN P., (2011), « Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle ». *Repères*, (N°43), pp. 7-29.

## Pages web

Ministère de l'Éducation nationale, (2020), *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n° 31 du 30 juillet 2020*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité\\_obligatoire/37/5/Programme2020\\_cycle\\_3\\_comparatif\\_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf) (dernière consultation : 28/04/2022).

Ministère de l'Éducation nationale, (2016), *Le débat*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/S\\_exprimer\\_a\\_l\\_oral/40/7/4-RA16\\_C3\\_FRA\\_1\\_s\\_exprimer\\_le\\_debat\\_599407.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/S_exprimer_a_l_oral/40/7/4-RA16_C3_FRA_1_s_exprimer_le_debat_599407.pdf) (dernière consultation : 28/04/2022)

Ministère de l'Éducation nationale, (2016), *Le débat interprétatif*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/16336/download#:~:text=Le%20d%C3%A9bat%20interpr%C3%A9tatif%20est%20un,et%20du%20carnet%20de%20lecteur> (dernière consultation : 28/04/2022).

Ministère de l'Éducation nationale, (2015). *Le débat (réglé ou argumenté)*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/20581/download> (dernière consultation : 28/04/2022).

Ministère de l'Éducation nationale, (2015). *Le débat (réglé ou argumenté) : Pour aller plus loin*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/20581/download> (dernière consultation : 28/04/2022).

Ministère de l'Éducation nationale, (2015). *La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress\\_emc\\_discussion\\_DVP\\_464017.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf) (dernière consultation : 28/04/2022).

Ministère de l'Éducation nationale, (2016), *Les enseignements et l'éducation artistiques. Une éducation de la sensibilité par la sensibilité*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/43/1/2-RA\\_C2\\_C3\\_EEA-education-sensibilite\\_570431.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/43/1/2-RA_C2_C3_EEA-education-sensibilite_570431.pdf) (dernière consultation : 28/04/2022).

Ministère de l'Éducation nationale, (2016), *Lexique pour les arts plastiques : les éléments du langage plastique*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/82/2/RA\\_C2C3\\_AP\\_Lexique\\_Elements\\_du\\_langage\\_plastique-dm\\_613822.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/82/2/RA_C2C3_AP_Lexique_Elements_du_langage_plastique-dm_613822.pdf) (dernière consultation : 29/04/2022).

Ministère de l'Éducation nationale, (2016), *Oral et émotions*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/16231/download> (dernière consultation : 29/04/2022).



## Annexes

### Annexe n°1 : Extraits des verbatim des séances 3, 5 et 7

<b>Séance 3 (Se reconnecter à la nature) : extrait du verbatim</b>	
Charlotte	Je suis contre ces œuvres, parce que ça gâche l'environnement. Ça gâche du bois, notre oxygène et ce n'est vraiment pas bien.
Quentin	En fait Charlotte, oui ça gâche du bois mais ça peut aussi servir aux animaux pour qu'ils fassent leur nid [en pointant <i>Nid</i> ]. Les oiseaux cassent aussi des brindilles dans les arbres alors que ce soit l'homme ou les oiseaux... pour que les oiseaux terminent dedans, ça change un petit peu rien du tout.
Valentin	Certes ça gâche un peu de bois mais on en gâche beaucoup plus en temps réel, mais c'est pas parce qu'on gâche du bois que...
Lou	Moi je dis pour l'œuvre en forme de spirale, moi je dis que c'est pas bien. Parce que c'est pas bien parce que ça bloque les poissons, ils ont moins de place et sont bloqués et donc c'est pas très bien.
Elena	Pour celle qui est là [en pointant <i>Spiral Jetty</i> ], en fait, ça peut rester très longtemps, ça peut être intéressant pour ceux qui veulent se promener.
Lou	Pour ce qu'a dit Elena, elle a dit qu'on peut se promener sur ça mais en fait ça sert un peu à rien. C'est juste une spirale et après tu repars.
Quentin	Par exemple, pour la spirale, peut-être que c'est pas très bien et que ça empêche les poissons de vivre tranquillement, sauf que les cailloux, les coquillages qui sont là... les cailloux ils sont trouvés sur la plage, ils sont naturels et les coquillages pareils, les animaux sont morts dedans.
Valentin	Je voulais aussi dire que c'est avec l'art qu'on a découvert plein de trucs. Sinon on n'aurait pas la peinture, il y aurait plein de trucs qu'on ne saurait pas faire. C'est en partie avec l'art qu'on a commencé à construire le monde. Les hommes préhistoriques, ils faisaient des dessins pour raconter ce qu'il se passait.

<b>Séance 5 (Recycler les déchets, débat) : extrait du verbatim</b>	
Valentin	Je trouve qu'il y a beaucoup trop de personnes qui jettent, qui ne recyclent pas ou qui ne découpent pas. Parce qu'on peut découper les tee-shirts pour faire des manches courtes pour l'été. Après, des pantalons c'est la même chose, un pantalon troué au genou, ça fait un short pour l'été.
Lou	Je ne comprends pas trop pourquoi est-ce qu'on jette alors qu'on peut recycler. Enfin, parce que parfois on jette un peu, voilà.
Quentin	Moi je pense qu'il faut mieux, si on achète, d'acheter du synthétique, parce que le synthétique c'est du plastique et le plastique c'est recyclé.
Valentin	Je voulais aussi dire que si on regarde bien les photos [en pointant une œuvre de <i>Guerro de la Paz</i> ], on dirait sur la première que le pied est tout droit, là sur le côté.
Lou	C'est bien de recycler et si tu as des habits trop petits, c'est bien de les donner à d'autres personnes. En fait, je rejoins un peu C.

Quentin	En fait oui c'est bien de recycler mais pour recycler il faut qu'en même acheter les habits d'abord avant de recycler.
Valentin	Après y'a des trucs qu'on peut pas recycler. Si mettons, je sais pas, j'ai un pantalon.. je sais pas, j'ai une paire de chaussures, elles deviennent trop petites, elles sont aussi usées...
Quentin	V. a raison, on peut recycler aussi des matériaux comme le plastique, avec le plastique on peut recycler comme je disais tout à l'heure et en donner aux enfants pauvres et aux pays pauvres.
Lou	Ouais mais aussi... Je trouve que on dirait des stalactites. [ <i>en pointant une œuvre de Guerro de la Paz</i> ]
Quentin	Bah en fait, acheter du neuf, je suis d'accord avec E. ça coûte de l'argent. Mais si on recycle, on n'est plus obligé d'avoir autant d'argent qu'avant.
Lou	En fait, bah je dirais que ces œuvres elles sont plus petites qu'en vrai. [ <i>en pointant une œuvre de Guerro de la Paz</i> ],
Quentin	Moi je pense qu'il faut pas jeter et qu'il vaut mieux recycler tout et n'importe quoi et ça éviterait aussi la pollution. Il faut acheter de l'occasion. Moi je suis pas d'accord avec N. et en même temps je suis d'accord avec V. parce que si comme V. dit on change un petit peu notre vie quotidienne et on fait attention à nos vêtements, on pourrait ne plus polluer.
Lou	Avant on prenait un peu moins l'avions donc ça polluait déjà moins la nature.

<b>Séance 7 (Le devoir de mémoire) : extrait du verbatim</b>	
Charlotte	C'est important, si on oubliait on ne saurait plus qui nous a aidé.
Valentin	Oui c'est important.
Quentin	Je suis d'accord.
Lou	Si on oubliait, ceux qui se seraient battu n'auraient plus d'importance.
Quentin	On referait les erreurs du passé, il y aurait d'autres guerres, on n'aurait pas retenu à quoi les guerres ont servi.
Valentin	C'est notre passé à tous, c'est important de savoir qu'on est aussi coupable. Mais on n'est pas obligé de se souvenir des guerres du Moyen Âge car ça fait trop longtemps, mais il vaut mieux parler des plus proches car on s'en souvient. Si on faisait un monument aux morts à chaque guerre, il n'y aurait plus que ça et ça n'aurait plus d'intérêt.

## Annexe n°2 : Questionnaire distribué aux élèves à l'issu du premier débat (séance 2)

Seuls 19 élèves étaient présents (sur 22) et ont répondu.

### Est-ce que tu participes en classe ?

	Nombres de réponses	Pourcentage
Oui	16	84 %
Non	3	16 %

### Que dirais-tu de ta participation en classe ? (une seule réponse par élève)

	Nombres de réponses	Pourcentage
Je participe tout le temps.	1	5 %
Je participe beaucoup.	3	16 %
Je participe de temps en temps.	12	63 %
Je ne participe pas souvent.	2	11 %
Je ne participe jamais.	0	0 %

Pas de réponse : 1 (5 %)

### Quand ce sont les autres qui parlent, est-ce que tu les écoutes ?

	Nombres de réponses	Pourcentage
Oui	18	95 %
Non	1	5 %

### Pourquoi ?

	Nombres de réponses	Pourcentage
Parce qu'ils sont intéressants.	13	68 %
Parce que je n'ai rien d'autre à faire.	2	11 %
Parce que je veux pouvoir rebondir sur ce que dit mon camarade.	6	32 %
Parce que cela ne m'intéresse pas.	1	5 %

NB : certains élèves ont entouré plusieurs réponses (elles ont toutes été prises en compte).

### Si tu participes peu en classe, est-ce que tu aimerais participer plus ?

	Nombres de réponses	Pourcentage
Oui	9	47 %

Non	3	16 %
Je ne sais pas	2	11 %

Pas de réponse : 5 (26 %)

**Selon toi, pourquoi est-ce que tu participes peu en classe ?** (une seule réponse)

	Nombres de réponses	Pourcentage
Je ne sais pas quoi dire.	4	21 %
J'ai des idées, mais je ne sais pas comment les dire.	0	0 %
Un de mes camarades a déjà dit ce que je voulais dire.	8	42 %
Je n'ai pas envie de participer en classe.	1	5 %

Pas de réponse : 6 (32 %)

**Est-ce que l'œuvre t'a aidé à participer en classe ?**

	Nombres de réponses	Pourcentage
Oui	11	58 %
Non	7	37 %

Je ne sais pas : 1 (5 %)

**Pourquoi ? une seule réponse**

	Nombres de réponses	Pourcentage
Elle m'a donné des idées.	9	47 %
J'ai pu décrire ce que je voyais.	6	32 %
Je n'ai pas compris le message de l'œuvre.	2	11 %
Je n'étais pas intéressé(e).	0	0 %

Pas de réponse : 2 (11 %)

**Veux-tu dire quelque chose à la maîtresse au sujet de ta participation en classe ?**

**Noam** : « J'aimerais savoir plus de choses, c'est pour ça que parfois je ne lève pas tout le temps la main. » (Les fautes d'orthographe ont été corrigées.)

## **Résumé**

*Développer la parole des petits parleurs et rendre plus efficace celle des grands parleurs fut l'enjeu à l'origine de la rédaction de ce mémoire. La solution qui me paraissait alors la plus envisageable était d'organiser des débats-réglés autour des œuvres d'art. Ce projet révèle les enjeux communs et les modalités pédagogiques similaires de ces enseignements, insistant sur la spécificité et le rôle de l'œuvre d'art comme support du débat-réglé. Ainsi, nous remarquons que cela a non seulement permis de développer les compétences langagières des élèves mais aussi leurs valeurs citoyennes : l'expression de sa propre sensibilité face à l'œuvre, conjuguée au cadre réglementé et respectueux du débat ont contribué à donner confiance à l'élève lors des phases orales et à prendre en compte l'autre lors des phases d'écoute. Ce mémoire démontre donc que l'art, au sein du débat-réglé, construit l'élève en tant qu'individu et que citoyen éclairé.*

**Mots Clefs :** œuvre d'art, débat-réglé, langage, expression orale

*To develop the speech of small speakers and making more effective the one of large speakers was the challenge at the origin of the writing of this thesis. The solution that seemed the most suitable at the time was to organize regulated debates around works of art. This project reveals the common issues and the similar pedagogical methods of these teachings, insisting on the specificity and the role of the work of art as a support for the regulated debate. Thus, we note that this not only made it possible to develop the language skills of the pupils but also their civic values: the expression of one's own sensitivity regarding the work of art, combined with the regulated and respectful framework of the debate, contributed to giving confidence to pupils during the oral phases and to showing empathy to others during the listening phases. This thesis therefore demonstrates that art, within the regulated debate, builds the children as an individual and as an informed citizen.*

**Key-words:** works of art, regulated debate, language, oral expression.