



HAL
open science

**Les débats interprétatifs et réflexifs autour des œuvres
d'art en classe de moyenne section : de l'expression de la
sensibilité individuelle à la prise en compte d'une idée
universelle**

Justine Hubert

► **To cite this version:**

Justine Hubert. Les débats interprétatifs et réflexifs autour des œuvres d'art en classe de moyenne section : de l'expression de la sensibilité individuelle à la prise en compte d'une idée universelle. Education. 2017. dumas-01643315

HAL Id: dumas-01643315

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01643315>

Submitted on 5 Feb 2018

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

**Les débats interprétatifs et réflexifs autour des œuvres d'art
en classe de moyenne section : de l'expression de la sensibilité
individuelle à la prise en compte d'une idée universelle**

Justine Hubert

Sous la direction de
Anne Touzeau

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I. PARTIE 1 - Débat interprétatif / débat réflexif autour des œuvres d'art : une thématique à la croisée entre trois cadres théoriques, la didactique de l'histoire des arts, la didactique de la philosophie et la didactique de l'oral réflexif	6
1. La didactique de l'histoire des arts : la démarche interprétative des œuvres d'art	6
1.1 La rencontre avec l'œuvre : les choix didactiques de l'enseignant autour de la mise en scène de la présentation de l'œuvre	6
1.2 L'interprétation et le langage : pratiquer la parole et apprendre la parole autour de l'œuvre	8
1.3 Le rapport à la sensibilité : de l'interprétation de son propre ressenti à l'ouverture à l'altérité	10
2. La didactique de la philosophie : les débats réflexifs à visée philosophique ..	11
2.1 Les débats à visée philosophique : différentes formes, différents choix didactiques de l'enseignant	11
2.2 L'introduction d'un questionnement philosophique par l'œuvre d'art : débat interprétatif / débat réflexif	15
2.3 Les trois registres du philosophe : penser par soi-même, être soi-même, être et penser dans le groupe	18
3 La didactique de l'oral réflexif : le langage comme un passage progressif de l'expression du vécu individuel à l'expression du concept et de la pensée universelle	20
3.1 Le langage pour parler de soi : dire l'expérience	20
3.2 Le langage pour réfléchir : penser l'expérience	21
3.3 Le langage pour s'ouvrir à l'altérité : penser le rapport à l'autre et à sa pensée	22

II. PARTIE 2 - La mise en œuvre de la séquence en classe : débat interprétatif et débat réflexif, c'est quoi l'amour ?	23
1. Une séquence construite autour de deux formes de débat : le débat interprétatif des œuvres d'art et le débat réflexif	23
1.1 Deux questionnements à l'origine de la conception de la séquence : comment aborder les œuvres ? Comment aborder les débats interprétatifs et réflexifs en classe de moyenne section ?	23
1.2 Présentation de la séquence	26
2. Analyse du recueil de données	33
2.1 Présentation du recueil de données et de la méthodologie d'analyse	33
2.2 Analyse des prises de parole	34
2.2.1 Analyse du taux de parole de chaque participant	34
2.2.2 Analyse du contenu des prises de paroles des élèves	35
2.2.2.1 <i>Analyse de la parole selon les critères propres à la rencontre avec les œuvres d'art (séances 3, 4, 6, 7)</i>	35
2.2.2.2 <i>Analyse de la parole selon les critères propres au débat à visée philosophique (séance 8)</i>	39
2.2.2.3 <i>Analyse de la parole selon les critères propres à l'oral réflexif (séances 3, 4, 6, 7, 8)</i>	44
3. Bilan de la séquence	48
3.1 Le retour sur les hypothèses	48
3.2 Bilan : ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné	49
CONCLUSION	51
Bibliographie	52
Annexes	55

Introduction

« Quand on est jeune, il ne faut pas hésiter à s’adonner à la philosophie, et quand on est vieux, il ne faut pas se lasser de philosopher. Car jamais il n’est trop tôt ou trop tard pour travailler à la santé de l’âme. »¹

La philosophie aujourd’hui a dépassé le cadre de l’enseignement de la classe de terminale pour se faire une place au sein des écoles primaires et maternelles. En effet, ce nouvel enseignement se voit notamment justifié par le socle commun de 2015² qui a pour objectif d’ouvrir à la connaissance, de former le jugement et l’esprit critique ; de fournir une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante et de liberté ; de favoriser un développement de la personne en interaction avec le monde qui l’entoure ; d’accompagner le développement cognitif et sensible des élèves en respectant leur intégrité ; de donner aux élèves les moyens d’agir, d’échanger avec autrui, d’acquérir leur autonomie et d’exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. Or, la philosophie répond à tous ces objectifs, tel que le précise un rapport de l’UNESCO publié en 2006 : « L’enseignement de la philosophie contribue à la formation de citoyens libres. Il exerce en effet à juger par soi-même, à confronter des argumentations diverses, à respecter la parole des autres, à se soumettre seulement à l’autorité de la raison. En d’autres termes, l’enseignement de la philosophie est un excellent instrument pour permettre de comprendre les visions du monde auxquelles se réfèrent les droits de l’homme et les fondements philosophiques de ces droits, et il contribue à doter l’individu d’une véritable liberté de pensée, d’une liberté vis-à-vis des dogmes et de la sagesse incontestée. »³. Il ne s’agit donc pas seulement de faire découvrir aux élèves les théories des grands philosophes mais de leur permettre de développer leur réflexion et leur esprit critique, leur permettre de questionner leur sensibilité, d’exercer leurs libertés, et de rencontrer l’autre en tant que membre d’une même société. Or, dès l’école maternelle, les élèves se posent des questions sur de grands concepts humains tels que la vie, la mort, l’amour, le bonheur mais ils sont également confrontés aux règles imposées par le groupe, à la différence et à la rencontre avec l’autre. C’est ainsi que le documentaire *Ce n’est qu’un début* réalisé en 2010 par Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier⁴ présentent des élèves qui ont entre 3

¹ Epicure, Octave HAMELIN (trad.), « Lettre à Ménécée », *Revue de Métaphysique et de Morale*, n°18, 1910, p.397-440.

² Bulletin officiel n°17, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 23 avril 2015.

³ Rapport publié par l’UNESCO, « Stratégie intersectorielle concernant la philosophie », 2006.

⁴ Jean-Pierre POZZI, Pierre BAROUGIER, *Ce n’est qu’un début*, 2010.

et 4 ans dans une classe de maternelle de Seine-et-Marne et qui discutent ensemble de thématique comme l'amour, la liberté, l'autorité, la différence, à travers des ateliers à visée philosophique menés par leur enseignante ; nous pouvons voir que les élèves sont amenés progressivement à s'exprimer, à s'écouter et à se connaître en réfléchissant ensemble sur des sujets et surtout nous pouvons voir que malgré leur jeune âge ils sont capables de penser par eux-mêmes et d'exprimer leurs idées avec leur langage à eux.

« Tous les arts sont comme des miroirs où l'homme connaît et reconnaît quelque chose de lui-même. »⁵

En parallèle, les piliers 4 et 6 de la charte pour l'éducation artistique et culturelle (fig.1) précisent que « L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est une éducation par l'art. » et « L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain. »⁶. L'éducation artistique et culturelle, et plus généralement l'éducation à l'Art, semble donc présenter des objectifs similaires à l'enseignement de la philosophie et participer à une même volonté de permettre aux élèves de développer à la fois leur sensibilité, leur esprit critique et leur réflexion concernant le monde. L'art permet de considérer l'enfant en tant que personne singulière dans sa dimension cognitive mais aussi dans sa dimension sociale, sensible et esthétique, il est donc particulièrement « éducatif » dans le sens où il questionne à la fois l'individualité de chacun en s'adressant directement à lui-même et la socialisation puisqu'il permet à chacun de s'ouvrir à l'altérité et aux autres. Il permet donc aux élèves, tout comme la philosophie, d'exercer leur citoyenneté au sein d'une société démocratique. C'est notamment pour mettre en avant cet aspect éducatif de l'art et plus particulièrement de l'étude des œuvres d'art que les programmes de maternelle stipulent pour le domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » que « Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions [...] L'enseignant les incite à être précis pour [...] différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements [...] ».⁷

⁵ Alain, *Les aventures du cœur*, 1945.

⁶ Charte pour l'éducation artistique et culturelle, juillet 2016.

⁷ Bulletin officiel n°2, Programme d'enseignement de l'école maternelle, 26 mars 2015.

« **L’art et la communication sont les deux antidotes non violents à la violence.** »⁸

La philosophie et l’art sont donc amenés à se rencontrer, à permettre aux élèves d’atteindre des objectifs communs par le biais de la communication, de l’échange et plus particulièrement de la construction d’un oral réflexif. Ce sont ces points de rencontres entre différents domaines disciplinaires et cadres théoriques qui ont orienté mon questionnement et mes recherches. En effet, il semblerait que l’étude d’un corpus d’œuvre d’art tout comme le débat réflexif à visée philosophique amènent les élèves à s’interroger sur des valeurs universelles, sur la portée des discours et des idées et que tous deux favoriseraient le développement de l’élève en tant que personne dans sa singularité (se questionner soi) mais également le développement de sa socialisation, de son ouverture à l’autre (questionner l’autre) par l’intermédiaire du langage. Il s’agirait alors pour les élèves d’apprendre à regarder une œuvre d’art, d’apprendre à philosopher, tout comme il s’agirait d’apprendre par l’œuvre d’art et d’apprendre par la philosophie. Nous nous sommes alors demandé **comment l’étude d’un corpus d’œuvres d’art permet aux élèves de s’interroger sur les valeurs universelles qu’elles véhiculent ? Et comment est-il possible de passer de l’étude d’une œuvre (débat interprétatif) à l’étude de ses valeurs (débat réflexif) ?** Ainsi, nous émettons l’hypothèse principale que l’étude d’un corpus d’œuvres d’art permettrait aux élèves de s’interroger sur les valeurs universelles qu’elles véhiculent parce qu’elles les amènent à se questionner sur leurs sensibilité et à observer le questionnement des autres (les artistes, leurs pairs). Par ailleurs, nous émettons également l’hypothèse que l’étude et l’interprétation de ces œuvres d’art permettent de passer du débat interprétatif au débat réflexif, de l’expression de la personnalité dans sa singularité à l’expression d’une idée universelle. Notre objectif sera donc de montrer à travers l’élaboration d’une séquence où se mêlent rencontre avec les œuvres d’art, débat à visée philosophique et oral réflexif que les élèves sont amenés à exprimer leur individualité et leurs idées personnelles tout en prenant en compte l’altérité et en construisant ensemble la définition d’un concept universel.

Ce mémoire s’articulera donc en deux parties. Nous verrons tout d’abord que la thématique des débats interprétatif et réflexif autour des œuvres d’art est à la croisée entre trois cadres théoriques, la didactique de l’histoire des arts, la didactique de la philosophie et celle de l’oral réflexif. Puis nous présenterons et analyserons la mise en œuvre de la séquence

⁸ Jacques SALOMÉ.

en classe autour de la question « C'est quoi l'amour ? » afin d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

I. Débat interprétatif / débat réflexif autour des œuvres d'art : une thématique à la croisée entre trois cadres théoriques, la didactique de l'histoire des arts, la didactique de la philosophie et la didactique de l'oral réflexif

1) La didactique de l'histoire des arts : la démarche interprétative des œuvres d'art

1.1 La rencontre avec l'œuvre : les choix didactiques de l'enseignant autour de la mise en scène de la présentation de l'œuvre

La question des choix didactiques semble être à l'origine de l'enseignement et en dévoile sa complexité. Comme le montre Dominique Bucheton avec le Multi-Agenda⁹, l'enseignant qui construit ses séances se retrouve face à de nombreuses préoccupations qui vont déterminer ses postures et gestes professionnels. Ainsi, elle relève cinq préoccupations de l'enseignant : le pilotage de la leçon, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et les savoirs visés. Or, lorsqu'un enseignant envisage de mettre en place une séquence didactique autour des œuvres d'art, très rapidement se pose un certain nombre de questions pouvant relever de ces préoccupations définies par Dominique Bucheton et notamment concernant la présentation des œuvres d'art aux élèves. Ainsi, selon Jean-Charles Chabanne : « La rencontre avec l'œuvre ne va jamais de soi : la présentation de l'œuvre n'est pas un simple acte technique précédant l'essentiel mais un vrai geste professionnel qui engage des choix théoriques et éthiques. »¹⁰. En effet, l'auteur présente les problématiques auxquelles les enseignants sont confrontés. Tout d'abord, **la problématique de l'espace** : l'enseignant est amené à penser un espace physique, matériel mais également un espace symbolique ; il peut alors s'interroger sur la pertinence de mettre en place la rencontre avec l'œuvre dans les lieux ordinaires d'exposition (musées, galeries, salles de spectacle...) ou à sa transposition, à son intégration dans l'espace même de la classe qui peut entraîner une réflexion sur la réorganisation de l'espace pour modifier et rendre plus aisée la réception et l'accès à l'œuvre d'art. D'autre part, il aborde **la problématique de l'objet**, problématique essentielle dans le cadre de l'histoire de l'art : comment aborder

⁹ Dominique BUCHETON, Yves SOULÉ, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education et didactique*, vol 3 – n°3, 2009.

¹⁰ Jean-Charles CHABANNE, Marc PARAYRE, Eric VILLAGORDO (éd.), *La rencontre avec l'œuvre, Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, Paris, L'Harmattan, 2012.

l'œuvre en tant qu'objet ? L'œuvre authentique est-elle toujours préférable à ses représentations, à ses reproductions ? La rencontre doit-elle se faire uniquement face à l'œuvre elle-même ? Même si la rencontre directe avec l'œuvre authentique présente des intérêts (réelle prise en compte du format, de la matière, des techniques, possibilité de tourner autour d'une œuvre en volume...), Jean-Charles Chabanne démontre que « la rencontre avec l'œuvre, même authentique, n'exclut pas le cortège multiforme de ses reproductions »¹¹. En effet, il est alors intéressant de se questionner sur l'impact de la reproduction sur la rencontre avec l'œuvre car même si elle peut présenter des limites, elle permet également, lorsqu'elle est de bonne qualité, d'observer des détails des œuvres (notamment la signature de l'artiste, les traces des outils...) mais surtout de permettre à l'œuvre de pénétrer l'espace de la classe. Dans le cadre de cette problématique, il est important de signifier l'intérêt d'un dispositif tel que celui de l'artothèque, qui permet à certaines écoles d'emprunter des œuvres d'art et ainsi d'initier la rencontre face à l'œuvre authentique au sein même de l'espace scolaire de la classe. Jean-Charles Chabanne revient également sur **la problématique du temps** et questionne le moment choisi pour la rencontre avec l'œuvre. La rencontre avec l'œuvre doit-elle nécessairement être faite en tout premier lieu, au début d'une séquence ? Selon lui, il semble pertinent de mettre en place un travail préparatoire à la rencontre avec l'œuvre permettant notamment, tel le recueil des conceptions initiales, de prendre en compte les expériences antérieures des élèves et leurs savoirs « déjà là » qui vont influencer leur rencontre avec l'œuvre et leurs capacités à la recevoir. Ainsi, l'œuvre n'est pas nécessairement entièrement découverte en début de séquence : elle peut être présentée par morceaux, se dévoiler petit à petit et ainsi permettre aux élèves de vivre une expérience nouvelle et progressive. L'auteur présente également **la problématique du choix de l'œuvre** ou des œuvres, sans doute l'une des premières problématiques que se pose l'enseignant : ce questionnement l'oblige à préciser son projet et ses objectifs didactiques, à savoir s'il souhaite enseigner des savoirs sur l'œuvre et/ou faire de cette expérience de rencontre avec l'œuvre une source même de savoirs et de connaissances. Tout comme le choix d'une œuvre littéraire présente une importance dans le cadre d'une séquence de littérature, le choix d'une œuvre d'art pose et questionne la démarche didactique de l'enseignant. De plus, cette problématique amène à **questionner la notion de corpus**, est-ce que la rencontre se fait avec une œuvre unique, ou bien avec un ensemble d'œuvres ? Or, Jean-Charles Chabanne écrit que « Les situations observées révèlent que la rencontre avec une œuvre implique nécessairement la

¹¹ *Ibid.*

rencontre avec d'autres œuvres : mise en relation dans un mouvement continu, au sein d'un domaine artistique ou bien de manière transversale. »¹². S'il semble donc pertinent de convoquer non pas une œuvre unique mais un corpus d'œuvre, l'enseignant se retrouve, une fois encore, face à des choix didactiques dans la manière de construire des liens entre les différentes œuvres afin d'atteindre des objectifs. Ainsi, l'enseignant se trouve face à un certain nombre de problématiques qui questionnent des enjeux théoriques propres à la discipline de l'histoire de l'art et qu'il doit réussir à transposer dans sa didactique. Mais surtout, cette réflexion autour de la rencontre avec l'œuvre met en avant le double intérêt de cette démarche qui permet à la fois de construire chez les élèves des savoirs sur les œuvres mais également des savoirs sur les expériences, sur le vécu face à l'œuvre, dont le langage oral et l'expression de la sensibilité font partis.

1.2 L'interprétation et le langage : pratiquer la parole et apprendre la parole autour de l'œuvre

Nous venons donc de voir que la rencontre avec l'œuvre ne permet pas uniquement de mettre l'élève en contact avec une œuvre mais bien de l'initier à une expérience qui, si elle est d'abord un processus intérieur, devient rapidement un moment de socialisation et d'échange qui nécessite alors de construire la parole et le langage autour de l'œuvre. En effet, selon Jean-Charles Chabanne, « [...] la rencontre avec l'œuvre est l'occasion de multiples formes de discours, tantôt oraux, tantôt écrits. À l'école, ces discours ont une place souvent centrale ; ils sont des médiations vers des savoirs et des savoir-faire, mais ils peuvent aussi être identifiés en eux-mêmes comme des objets d'apprentissage : il s'agit bien d'apprendre à parler et à écrire sur l'œuvre. »¹³. La rencontre avec l'œuvre puis la recherche de son interprétation nécessite donc une pratique et un recours au langage, à la parole. Tout d'abord pour l'enseignant qui a recours à la parole en tant que compétence professionnelle : il est amené à se questionner sur ce qu'il peut dire avant la présentation de l'œuvre, s'il doit garder le silence ou introduire l'œuvre ; mais également durant le temps de la rencontre, il peut s'interroger sur le contenu de ses interventions, sur la manière dont il peut réagir aux interventions des élèves, s'il doit les laisser parler, les relancer... En parallèle, la parole de l'élève revêt un double enjeu : elle permet de donner une forme à sa pensée (qu'elle soit d'ordre conceptuelle ou affective) et donc de verbaliser ses idées et ressentis face à l'œuvre et d'autre part, la parole autour de l'œuvre peut être considérée comme un acte de socialisation

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

puisqu'elle permet de construire une « communauté » où la pensée est construite de manière collective et où chaque membre entre en relation. Ainsi, par sa parole, l'élève peut exprimer sa pensée personnelle mais également s'impliquer dans la construction de la pensée du groupe, dans l'échange de points de vue. Cependant, l'élève est rapidement confronté à ce que Jean-Charles Chabanne qualifie de « difficile-à-dire ». En effet, il peut être déstabilisé par le fait qu'il ne lui suffit plus de réciter ou de restituer un savoir appris, qu'aucune réponse ne peut être qualifiée de bonne ou de mauvaise, mais qu'il s'agit bien de nouer une relation personnelle avec l'œuvre, de se questionner, d'interpréter son ressenti face à cette rencontre. Il lui faut donc inventer ou découvrir une « nouvelle langue » et exprimer avec des mots ce qu'il semble difficile à dire. Cet aspect représente donc un enjeu pour l'enseignant qui doit lui proposer des outils lui permettant de faciliter cette prise de parole. Selon Jean-Charles Chabanne, pour y parvenir, l'enseignant doit avant tout adopter une posture d'accueil qui ne va pas se concentrer directement sur les savoirs mais qui va plutôt mettre en place une écoute bienveillante autorisant les élèves à expérimenter cette nouvelle parole et à prendre des risques. Cependant, il peut être très vite confronté, de par l'expression de la subjectivité des élèves, à des maladresses pouvant être jugées ainsi au regard des savoirs institutionnels, à l'interprétation « légitime » et au discours validé par les historiens de l'art. C'est pourquoi l'enseignant doit également mettre en place un étayage afin de stimuler, d'accompagner et de relancer des élèves en difficultés face à cette nouvelle forme de prise de parole. L'enseignant doit également être particulièrement attentif, notamment pour les jeunes élèves, à toute tentative de prise de parole et de communication (même non verbale) afin de valoriser toute prise de risque comme étant un premier pas vers une pensée raisonnée et articulée. Par ailleurs, Jean-Charles Chabanne donne deux exemples d'étayage de la part de l'enseignant : les paroles d'annonce, l'enseignant doit penser ce qui est dit avant la présentation de l'œuvre afin de mobiliser l'attention de ses élèves, de lever certaines difficultés et de lancer une démarche interprétative ; mais également les paroles d'accompagnement lors des échanges qui permet de diriger l'attention, d'exploiter certaines propositions d'interprétation, de pointer certains aspects, d'organiser la parole... Enfin, l'enseignant doit également apprendre aux élèves à écouter la parole de leurs pairs, à écouter le discours qui est en train de se former au sein de la « communauté discursive » qui est propre à chaque classe. Car, tout comme le souligne Jean-Charles Chabanne, « La dynamique de la parole dans l'évènement de rencontre

avec l'œuvre doit être considérée, de leur point de vue, non comme un phénomène purement interne, intime, mais avant tout comme un évènement essentiellement socialisé. »¹⁴

1.3 Le rapport à la sensibilité : de l'interprétation de son propre ressenti à l'ouverture à l'altérité

La rencontre avec l'œuvre, sa découverte et son interprétation, procède donc, notamment par l'intermédiaire du langage comme nous venons de le démontrer, d'un rapport à soi et à sa sensibilité à un rapport à l'autre et à la prise en compte de la pensée des autres. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné, la charte pour l'éducation artistique et culturelle précise : « L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une éducation par l'art. » ; et « L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain »¹⁵. L'éducation artistique et plus spécifiquement la rencontre avec l'œuvre a donc pour objectif de contribuer à la formation de l'élève en tant que personne et citoyen mais également à sa meilleure compréhension du monde qui l'entoure. En ce sens, dans leur ouvrage, Alain Kerlan et Samia Langar¹⁶, démontrent que la rencontre avec les œuvres d'art contribue au développement de l'intelligence sensible, qui vient compléter l'intelligence rationnelle, et permet donc de reconsidérer le sensible comme forme de l'intelligible. L'art permettrait aux enfants de ressentir davantage ce qui se passe en eux en leur faisant vivre des émotions à travers la représentation. Ainsi, la rencontre avec les œuvres permettrait l'épanouissement équilibré de chaque enfant en prenant en compte sa part sensible et sa dimension individuelle (le rapport à soi) tout comme sa dimension sociale (le rapport aux autres) ; l'enfant est donc amené à construire son identité, à affirmer sa personnalité à travers une rencontre avec les autres, ses pairs mais aussi les artistes. A ce sujet, Isabelle Ardouin, dans son ouvrage¹⁷ démontre qu'il peut exister une tension entre le singulier et l'universel, entre le fait de se développer soi et de s'ouvrir au reste du monde. Or, selon elle, « Il ne s'agit pas de choisir entre une éducation centrée exclusivement sur les savoirs ou centrée exclusivement sur l'apprenant, la première pensant l'écolier sans l'enfant et la seconde

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Charte pour l'éducation artistique et culturelle, *op. cit.*

¹⁶ Alain KERLAN, Samia LANGAR, *Cet art qui éduque*, Bruxelles, Yapaka.be, juin 2015.

¹⁷ Isabelle ARDOUIN, *L'éducation artistique à l'école*, Condé-sur-Noireau, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF Editeur, 1997.

l'enfant sans l'écolier » et elle ajoute « Avoir accès à la capacité de créer des liens, être en relation aux autres et aux savoirs, et donc à soi-même, c'est avoir accès à l'universalité, c'est construire son humanité. »¹⁸. Selon elle, les œuvres d'art ne sont pas intrinsèquement éducatives mais elles le deviennent lorsqu'elles permettent aux élèves de poser des questions sur le monde qui les entourent par l'intermédiaire de l'enseignant qui trouve des situations d'apprentissage ayant du sens pour les élèves. À travers les œuvres d'art, les élèves peuvent prendre progressivement conscience d'une certaine universalité des représentations ce qui leur permet de s'inscrire dans l'humanité : la rencontre avec les œuvres devient une rencontre de soi-même. Il s'agit donc selon Isabelle Ardouin de « [...] mettre en résonance et raisonnement des questions que se posent les élèves, avec des œuvres susceptibles de leur permettre de trouver des réponses, ou tout simplement de voir que ces questions peuvent aussi se partager. »¹⁹. Il existe donc un réel va-et-vient entre la conscience de soi et la conscience de l'autre à travers la rencontre avec les œuvres d'art.

2) La didactique de la philosophie : les débats réflexifs à visée philosophique

2.1 Les débats à visée philosophique : différentes formes, différents choix didactiques de l'enseignant

Nous venons donc de voir que le débat interprétatif et la rencontre avec les œuvres d'art nécessitent de la part de l'enseignant de faire un certain nombre de choix didactiques mais également de mesurer son langage et d'apprendre la parole autour de l'œuvre à ses élèves afin que ces derniers soient en mesure non seulement d'exprimer leur propre ressenti et d'explorer leur intériorité mais aussi de communiquer avec les autres et d'échanger autour de leurs points de vue. Or, face aux débats à visée philosophique, l'enseignant se retrouve également face à différentes formes et procédures de débat qui lui nécessitent de faire des choix. En effet, tout comme le développe Michel Tozzi dans son ouvrage, il existe différentes approches du débat à visée philosophique : l'approche langagière, l'approche citoyenne, l'approche psychanalytique et l'approche essentiellement philosophique²⁰. La première approche met l'accent sur la pratique langagière indispensable dans la construction de l'identité de l'élève mais également dans sa réflexivité et dans son positionnement au sein

¹⁸ *Ibid.*, p.20.

¹⁹ *Ibid.*, p.76-77.

²⁰ Michel TOZZI, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, Hachette, 2001.

d'une interaction sociale. Ainsi, l'auteur note qu'après plusieurs séances de débat à visée philosophique, les élèves développent des compétences linguistiques : ils sont capables d'adopter des formes linguistiques nouvelles, d'argumenter en ayant recours à des phrases complexes, de prendre en compte le contexte d'énonciation mais surtout ils commencent à prendre en compte le discours de l'autre et à être capable de prendre position par rapport à ce dernier en exprimant son accord ou son désaccord. La deuxième approche, l'approche citoyenne de la discussion à visée philosophique, met en avant l'importance du débat et de la parole de l'élève comme éléments participants à l'épanouissement de l'enfant et au développement d'une société démocratique. L'objectif de cette démarche est de permettre aux élèves d'exprimer ce qu'ils pensent et d'argumenter non dans le but de convaincre l'autre mais pour questionner cette idée à travers l'interaction. En ce sens, Alain Delsol propose un modèle de débat avec une perspective démocratique qui propose d'instaurer différentes fonctions rotatives au sein du groupe avec notamment un président de séance, un reformulateur, un interrogateur du groupe etc. pendant une heure par semaine afin d'aider les élèves à comprendre ce qu'est une discussion et à y trouver sa place. Ainsi, les élèves sont amenés à conceptualiser, problématiser et argumenter leurs points de vue à propos de thèmes pouvant notamment relevés du programme de l'enseignement moral et civique et plus généralement de la vie de la classe : l'élève découvre les règles de la vie en société et ses valeurs. Cependant, Michel Tozzi soulève une limite à ce modèle concernant la posture de l'enseignant qui n'intervient pas dans le débat pour relancer la discussion, questionner ou reformuler des propos ce qui peut poser problème dans certains cas. La troisième approche, l'approche psychanalytique, a pour objectif principal de permettre à l'enfant de se rendre compte qu'il est capable de penser sur de grands problèmes et elle met en avant le débat comme participant à la construction de l'individu. L'auteur cite notamment la méthode de Jacques Lévine qui insiste sur la structuration identitaire de l'enfant mise en œuvre dans les débats où l'enfant se sent libre d'exprimer son point de vue devant les autres. La dernière approche qui est une approche spécifiquement philosophique vise à donner à l'élève l'occasion de mettre des mots sur sa pensée et de faire usage de sa raison ; il s'agit donc de travailler en parallèle le langage et la construction de la pensée tel que l'exprime Michel Tozzi « Ce travail de la langue et de la pensée offre aux enfants la possibilité de repérer, d'ordonner de classer les différents éléments de leur expérience, de leurs représentations pour clarifier un réel riche et complexe, lui donner du sens, car la langue possède en elle cette fonction

conceptualisante. »²¹. Pour cette approche, l'auteur cite le modèle de Anne Lalanne qui met en place en classe un « entretien philosophique de groupe » animé par l'enseignant qui revêt plusieurs fonctions telles que la gestion de la parole, les interrogations, les reformulations, les relances, les recentrages et les synthèses sans apporter son point de vue et en s'appuyant sur les approches du groupe pour construire progressivement la pensée collective. L'enseignant est donc amené à proposer un questionnement ouvert pour que les élèves cherchent eux-mêmes les réponses sans chercher à tout prix la « bonne réponse ». Michel Tozzi cite également la méthode de Matthew Lipman qui est le premier à avoir introduit la « philosophie pour enfants » à travers l'usage d'albums et de romans qui poussent à la réflexion en mettant en scène des enfants qui réfléchissent ensemble. Sa méthode consiste à lire un passage de ces histoires, de faire formuler aux élèves les questions qui s'y posent, d'en choisir une puis de former la classe en « communauté de recherche » qui examine la question en commun. L'auteur propose également son propre modèle didactique concevant l'apprentissage du philosophe autour de trois processus de pensée : la problématisation (se poser des questions), la conceptualisation (tenter de définir les mots et notions) et l'argumentation (prendre position en avançant des idées). L'enseignant se retrouve donc à puiser dans ces différentes approches afin de construire sa propre didactique du débat à visée philosophique. Mais il doit également choisir la forme de la discussion qu'il va mettre en œuvre selon les objectifs qu'il s'est fixé. Dans son ouvrage, Oscar Brenifier propose une typologie des discussions.²² Il présente notamment le « quoi de neuf ? » comme un exercice qui a pour but de faire parler les élèves à tour de rôle pour qu'ils racontent ce qui leur est arrivé ou ce qui les préoccupe sans aucune contrainte si ce n'est de parler chacun son tour et de s'exprimer clairement ; le conseil de classe qui a pour objectif de mettre en avant des difficultés rencontrées par les élèves et de résoudre des problèmes et conflits concernant le fonctionnement social de la classe ; le débat d'opinions qui ressemble à la forme du « quoi de neuf ? » mis à part le fait qu'il contraint les élèves à traiter d'un sujet en particulier ; le bouillonnement d'idées qui est une discussion semblable au modèle du « brainstorming » ; les exercices oraux qui est une discussion permettant aux élèves de mettre en pratique des éléments de cours ; le débat argumentatif où les élèves apprennent à argumenter en faveur d'une thèse pour la défendre face à une autre thèse ; et enfin la discussion formalisée à laquelle appartient la discussion à visée philosophique qui invite les élèves à s'exprimer face à un sujet mais également à prendre du

²¹ *Ibid.*, p.44.

²² Oscar BRENIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Paris, SEDRAP Education, ALCOFRIBAS NASIER, 2007.

recul pour analyser ses propres pensées ainsi que celles des autres. Par ailleurs, l'enseignant doit également se questionner quant à l'âge des élèves qu'il a face à lui en classe : un débat à visée philosophique ne sera pas le même s'il a lieu en classe de maternelle ou en classe de cycle 3. Oscar Brenifier aborde notamment la philosophie en maternelle. Selon lui, il est difficile, en petite section, d'installer une discussion avec la classe entière et même parfois avec une demi-classe, les élèves peuvent ne pas se sentir toujours concernés, n'osent pas répondre ou se contentent de répéter ce que vient de dire l'un de leurs camarades. Dans ce cas, il est plus pertinent de mettre en place des exercices de discussion en petits groupes, de 10 minutes à 30 minutes, où les élèves sont avant tout incités à s'écouter et à se répondre après avoir choisi un thème à traiter. Les élèves sont ainsi amenés à apprendre à rester sur le sujet choisi, à ne pas simplement répéter ce que disent les autres, à écouter et à émettre progressivement un jugement. En moyenne section, il est également préférable d'organiser la classe en demi-groupe et de proposer un exercice qui dure environ 30 minutes. Il est alors possible d'instaurer les premières règles du débat : demander la parole en levant le doigt, attendre son tour, répondre aux questions, émettre des hypothèses et des jugements, se souvenir de la parole des autres et y répondre. Et le débat peut partir d'une question formulée par l'enseignant avec deux ou trois réponses possibles à cette question. Pour conclure le débat, il est nécessaire de vérifier que la plupart des élèves ont en tête à la fois la question et les réponses qui ont été construites. Selon Oscar Brenifier, en classe, et plus particulièrement en maternelle, des moments philosophiques apparaissent durant la discussion notamment lorsque l'élève rencontre une idée contraire à la sienne ou lorsqu'il hésite à répondre à une question qui le gêne parce qu'il ressent le problème qui se pose. C'est donc à l'enseignant de repérer ces moments qui peuvent se manifester par des attitudes verbales mais également non verbales telles qu'à travers un élève qui bouge, qui sourit, la classe qui se met à rire... C'est ce projet qui a été mené dans une classe de maternelle de Seine-et-Marne et qui a fait l'objet du documentaire *Ce n'est qu'un début*²³ : on y voit Pascaline, l'enseignante, qui met en place des ateliers à visée philosophiques plusieurs fois par mois. Alors que les élèves sont assis en cercle autour d'une bougie, ils sont amenés à se questionner sur des thématiques telles que : c'est quoi un chef ? Qu'est-ce qu'un ami ? Etre intelligent ça veut dire quoi ? C'est quoi la peur ? C'est quoi l'amour ? C'est quoi être pauvre ? ... Et l'on peut y observer que, malgré le jeune âge des élèves, ces derniers sont amenés progressivement à construire leurs pensées ainsi qu'une pensée commune. L'enseignant doit donc faire des choix didactiques, s'adapter à

²³ Jean-Pierre POZZI, Pierre BAROUGIER, *Ce n'est qu'un début*, op.cit.

l'âge et à la maturité des élèves qu'il a face à lui mais il doit également clairement définir son rôle et ses interventions lors du débat. Ainsi, Michel Tozzi démontre que l'une des difficultés principales rencontrées par les élèves lors des débats à visée philosophique est d'être capable de dépasser leur expérience et leurs opinions pour prendre en considération celle des autres. Pour pallier à cette difficulté, l'enseignant, même s'il ne participe pas au débat en donnant son avis, peut guider les élèves dans leur réflexion notamment à travers la reformulation et la synthèse. À travers ces deux formes de guidage, l'enseignant permet de créer des liens entre les apports personnels de chaque élève et le cheminement de la pensée collective. Enfin, Michel Tozzi propose quelques pistes selon les approches choisies par les enseignants. Pour ceux qui souhaitent essentiellement travailler la pratique du langage et l'oral argumentatif : il est nécessaire d'insister sur la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Pour ceux qui orientent leur pratique sur un débat démocratique : il est nécessaire de mettre en avant les échanges pour éviter la construction de préjugés. Et enfin, pour ceux qui choisissent d'aborder les débats à visée essentiellement philosophique : il est important d'initier chez les élèves une démarche rigoureuse de questionnement et de conceptualisation tout en favorisant la discussion entre les pairs. Ainsi, l'enseignant est amené à construire progressivement sa posture en s'inspirant des diverses approches du débat, en choisissant un type de discussion, en s'adaptant à l'âge de ses élèves et en guidant ses élèves dans leur réflexion. Mais très rapidement se pose également la question du support du débat : est-ce qu'il fait le choix d'ancrer la conversation à partir d'un texte de littérature ? D'une situation réelle vécue en classe ? D'une œuvre d'art ?

2.2 L'introduction d'un questionnement philosophique par l'œuvre d'art : débat interprétatif / débat réflexif

En effet, l'enseignant peut choisir d'ancrer le débat en se servant d'un certain nombre de supports abordés par Oscar Brenifier dans son ouvrage²⁴. L'auteur présente notamment l'atelier basé sur un texte où l'enseignant s'appuie sur une histoire ou un conte qu'il lit aux élèves plusieurs fois ; à partir de ce texte ils sont amenés à entrer dans la compréhension de manière fine mais également de se questionner autour d'une problématique extraite de cette histoire, d'argumenter leurs idées et de les comparer à celles de leurs camarades. Il décrit également l'atelier sur film où le principe est similaire à celui de l'atelier sur texte où il s'agit

²⁴ Oscar BRENIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire, op. cit.*

de comparer différents éléments narratifs du film, d'analyser la posture des personnages et d'apprécier ou interpréter le film. Les ateliers à visée philosophique peuvent aussi s'appuyer sur un objet (notamment pour les classes de maternelle) qui permet de partir d'un élément concret et donc de vérifier le rapport entre l'objet et ce que l'on dit de lui. Le débat à visée philosophique peut également partir d'une situation notamment vécue en classe qui permet de questionner les normes morales et sociales ; il s'agit alors pour les élèves de formuler des questions et d'affirmer des points de vue en les justifiant et en les reliant à la situation vécue ou décrite. Par ailleurs, l'atelier peut être basé sur un thème imposé par l'enseignant ou choisi par les élèves. Enfin, l'enseignant peut choisir de partir d'une œuvre d'art afin d'initier la réflexion dans la perspective d'un débat à visée philosophique. Oscar Brenifier conseille alors d'utiliser au moins deux œuvres et de convoquer un corpus afin d'inciter la comparaison et donc de faciliter l'analyse. Il lui semble également intéressant d'amener les élèves à choisir leur œuvre préférée et à argumenter ce choix. Par ailleurs, ce choix présente l'intérêt de permettre aux élèves de développer leurs appréciations esthétiques, leur analyse des formes, des couleurs, de travailler la description d'une œuvre mais également l'analyse de cette œuvre en cherchant à comprendre l'intention des artistes. Pour que cette entrée en matière soit pertinente, il est important que l'enseignant choisisse des œuvres qui sont parlantes pour les élèves et il peut par exemple analyser lui-même l'œuvre en amont. De plus, Oscar Brenifier remarque l'importance de prendre le temps d'aborder chaque point d'analyse les uns après les autres afin de permettre à chaque élève de les comprendre, de les analyser et de les critiquer. L'enseignant peut également montrer l'exemple d'une analyse afin d'initier les élèves à cet exercice mais il doit alors distinguer ces moments d'explication des moments de discussion. Afin d'inciter les élèves à analyser finement une œuvre, l'enseignant peut demander ce que l'auteur a souhaité exprimer en réalisant son œuvre et les diverses propositions peuvent alors être discutées ; pour les élèves d'un âge avancé (cycle 3), des critiques peuvent également être formulées quant à l'adéquation entre la réalisation de l'œuvre et les intentions attribuées à l'artiste. Or, lorsque l'enseignant choisit d'ancrer le débat à partir d'un corpus d'œuvre d'art, le premier temps est nécessairement celui de l'interprétation, du débat interprétatif, et ce temps peut être suivi et prolongé par un temps de débat réflexif à partir d'une problématique extraite des œuvres. Il est donc nécessaire de distinguer ces temps de débat et de mettre en avant les différences entre débat interprétatif et débat réflexif afin d'en cerner les enjeux. C'est ce que nous propose Laurent Husson dans l'ouvrage *Débattre, Pratiques scolaires et démarches éducatives*. Selon lui, le débat interprétatif présente deux dimensions « [La première] est méthodologique et concerne la construction de la dimension du dialogue, du

jugement et de son expression ; [la seconde] concerne l'interprétation proprement dite, c'est-à-dire la mise en rapport de la dimension subjective liée à l'appréhension esthétique et de la dimension argumentative afin de dégager un sens, qui selon le cas, soit devient objectif, soit reste certes subjectif mais est néanmoins communicable. »²⁵. Le premier temps est donc celui qui concerne d'avantage le temps de la description et de l'apprentissage de la méthode d'analyse plastique et formelle alors que le second temps est celui de l'interprétation du message délivré par l'artiste et de l'appréciation subjective. Ce deuxième temps permet notamment de mettre en avant une confrontation des points de vue et de construire chez l'élève un début d'argumentation. En parallèle, Laurent Husson définit le débat réflexif en se basant sur les actes cognitifs présentés par Michel Tozzi, et développés précédemment, à savoir la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation ; et il décrit le débat réflexif comme donnant naissance à « une communauté ouverte de discussion »²⁶ qui repose sur des règles propres à la pratique historique de la philosophie. Enfin il distingue les deux formes de débat en se basant sur l'analyse de différents critères : les acteurs, l'objet du débat, le contenu, le but, l'aboutissement et le statut de l'enseignant. Concernant le débat interprétatif : les acteurs sont les élèves en tant que personnes raisonnables et sensibles capables de développer leur expression subjective en lien avec la compréhension d'une œuvre ; l'objet du débat concerne une œuvre source d'émotions et de réflexions dont le sens est relativement ouvert ; le contenu de ce débat est essentiellement sous la forme d'impressions et d'avis en tenant compte de celui des autres ; le but est de construire chez les élèves un jugement esthétique personnel et de leur permettre de prendre conscience du message révélé par l'œuvre ; l'aboutissement de ce débat concerne une progression personnelle de l'œuvre et une ouverture à l'autre ; et quant au rôle de l'enseignant, il permet aux élèves d'exprimer leurs ressentis et d'assurer le respect du point de vue de chacun et il renvoie régulièrement à l'œuvre afin de suggérer si nécessaire une interprétation parmi d'autres. Concernant le débat réflexif : les acteurs sont les élèves en tant que personnes capables de formuler des questions à portée universelle et devant élaborer des arguments raisonnables ; l'objet du débat concerne des questions universelles dépassant les objets qui les ont suscitées ; le contenu de ce débat est essentiellement sous la forme d'idées écoutées et questionnées par la « communauté » ; le but est de permettre aux élèves de questionner certaines idées et évidences ; l'aboutissement de ce débat concerne l'évolution d'une réflexion

²⁵ Pierre BILLOUET (coordination), Roland DEPIERRE, Laurent HUSSON, Jean-Marc LAMARRE, Anne TOUZEAU, *Débattre, Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.58.

²⁶ Pierre BILLOUET (coordination), Roland DEPIERRE, Laurent HUSSON, Jean-Marc LAMARRE, Anne TOUZEAU, *op. cit.*, p.64-65.

personnelle ; quant au statut de l'enseignant, il permet l'expression des élèves mais également leur silence, et il écoute et reformule les idées formulées par ces derniers. L'œuvre d'art semble donc être un objet d'étude et d'analyse intéressant afin de basculer du débat interprétatif au débat réflexif et de mettre en œuvre les trois registres du philosophe : penser par soi-même, être soi-même, être et penser dans le groupe.

2.3 Les trois registres du philosophe : penser par soi-même, être soi-même, être et penser dans le groupe

Malgré les quelques réticences relevées dans l'ouvrage de Michel Tozzi²⁷ ; à savoir que les enfants seraient trop jeunes pour aborder ces questions de la vie, de l'amour, de la mort, qu'ils n'auraient pas les capacités intellectuelles, les connaissances adéquates et la maturité pour aborder ces problèmes ; il semblerait que le débat à visée philosophique permette aux élèves de développer ce que Oscar Brenifier appelle les trois registres du philosophe : penser par soi-même (intellectuel), être soi-même (existentiel), être et penser dans le groupe (social). Selon lui, le penser par soi-même signifie « [...] avant tout comprendre que la pensée et la connaissance ne tombent pas du ciel [...] mais qu'elles sont produites par des individus, ayant pour seul mérite de s'être arrêtés sur des idées, de les avoir exprimées, de les avoir examinées et de le savoir retravaillées. »²⁸. En d'autres termes, pour les élèves, il s'agit dans un premier temps d'apprendre à penser par eux-mêmes, d'apprendre à exprimer ce qu'ils pensent d'un sujet, mais également de devenir conscients de ce qu'ils pensent ; ces deux aspects nécessitent un travail sur la pensée et sur la parole ainsi qu'une préparation à la confrontation avec la parole de l'autre qui interroge et peut contredire. Selon Oscar Brenifier, l'enseignant peut mettre en place un certain nombre d'exercices encourageant l'enfant à penser par lui-même et à articuler les pensées qui lui viennent à l'esprit. Par exemple, il propose de mettre en place des activités permettant de travailler les concepts et hypothèses, de structurer et clarifier des idées, de reformuler des idées, d'argumenter, de s'entraîner à pratiquer l'interrogation et l'objection... Toutes ces activités amènent les élèves à intellectualiser et à prendre conscience de leurs pensées. L'autre registre du philosophe abordé par Oscar Brenifier est celui d'être soi-même. En effet, selon lui, le débat à visée philosophique incite les élèves à être eux-mêmes et donc à se risquer aux

²⁷ Michel TOZZI, *L'éveil de la pensée réflexive*, op. cit.

²⁸ Oscar BRENIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, op. cit., p.12.

jugements, à la confrontation avec l'autre, aux faits de ne pas avoir la certitude qu'une réponse est la bonne... L'auteur relève donc deux résistances à l'activité philosophique en classe : « [...] Le syndrome du bon élève qui ne se risque pas à moins d'être assuré d'avoir la bonne réponse, il ne s'autorise pas à être lui-même, il n'a aucune distance face à la pression extérieure ; et le syndrome du cancre qui cherche avant tout à s'opposer, il sait ce qu'il faut faire et c'est pour cela qu'il ne le fait pas. »²⁹. Les élèves perdent donc leurs repères habituels, il n'existe plus de hiérarchie entre eux et l'enseignant, ils ne savent plus à quoi ou à qui il faut obéir, ils ne doivent plus seulement apporter la « bonne réponse » notamment afin de « faire plaisir à l'enseignant » mais plutôt d'apporter leur réponse et de s'exprimer en tant qu'être existentiel. Il semble donc important pour l'enseignant de clarifier dès le départ ces particularités propres au débat à visée philosophique, en insistant sur le fait qu'aucune réponse ne peut être qualifiée de bonne ou mauvaise, que les moqueries ne sont pas acceptées et d'instaurer progressivement un climat de confiance permettant aux élèves de s'incarner pleinement en tant qu'être, d'oser être eux-mêmes et de participer en tant que tel au débat. Enfin, le dernier registre du philosophe abordé par l'auteur est celui de l'être et penser dans le groupe. Selon lui, le débat à visée philosophique met en rapport l'élève avec le monde dans lequel il vit et il met en œuvre un véritable processus de socialisation. En effet, les règles de ce débat entraînent la reconnaissance de l'autre et de ce qu'il dit, d'entrer en dialogue voire de se confronter à l'autre, de pouvoir changer l'autre mais accepter aussi de pouvoir être changé par lui, de verbaliser ces relations, de mettre au cœur d'une discussion des sujets sensibles où chacun peut disposer d'un point de vue différent selon sa propre sensibilité. Mais surtout, il semble important pour l'enseignant d'amener les enfants à comprendre que cette activité permet de penser ensemble et non pas de penser les uns contre les autres, qu'il ne s'agit pas avant tout de convaincre l'autre mais plutôt de faire évoluer sa pensée grâce à l'autre. Ainsi, selon Michel Tozzi, avec les ateliers à visée philosophique « L'école n'est plus ce lieu des questions biaisées, souvent fermées, où le maître interroge sur des réponses qu'il connaît pour vérifier si l'élève sait, où celui-ci est sous la pression de l'ignorance ou de l'erreur, et par sa réponse, perdant ou gagnant. Mais un lieu où l'enfant pose lui-même les questions qui lui importent, et trouve du sens à chercher ses propres réponses, avec un maître pour une fois non assuré des siennes ; où il découvre, sur la base de sa curiosité, la complexité du monde, la nécessité vitale de la réflexion pour comprendre, et le besoin des autres pour y voir plus clair dans sa vie ; où le savoir prend signification par l'interrogation, l'énigme, la recherche, dans

²⁹ *Ibid.*

une relation non dogmatique aux réponses. »³⁰. Nous avons donc pu voir que le débat à visée philosophique peut se pratiquer sous différentes formes et qu'il est donc nécessaire pour l'enseignant de faire des choix selon les objectifs qu'il se fixe et en s'adaptant à ses élèves ; d'autre part nous avons également vu que le questionnement philosophique introduit par une œuvre d'art permet de mettre en place deux types de débat, le débat interprétatif et le débat réflexif, tous deux présentant des caractéristiques propres ; mais surtout nous avons vu que ces différentes formes de débat permettent à l'élève d'être amené à penser par lui-même, être lui-même et être penser par le groupe. Or, toutes ces dimensions nécessitent de nombreux apprentissages et notamment l'apprentissage de l'oral et plus particulièrement de l'oral réflexif.

3) La didactique de l'oral réflexif : le langage comme un passage progressif de l'expression du vécu individuel à l'expression du concept et de la pensée universelle

3.1 Le langage pour parler de soi : dire l'expérience

Que ce soit le débat interprétatif ou le débat réflexif, tous deux ne sauraient exister sans le recours au langage. En effet, le langage va permettre à l'élève d'opérer un passage, une transition entre l'expression de son vécu en tant que personne individuelle à l'expression d'un concept et la prise en compte d'une dimension universelle. Et, selon Dominique Bucheton, le langage est tout d'abord ce qu'elle appelle « un décolleur d'expériences ». ³¹ Ce premier niveau de langage permet à l'élève de verbaliser son contact avec le monde, l'expérience émotionnelle, sensorielle, esthétique et intellectuelle. Il permet notamment à ce dernier de prendre de la distance face à ce qu'il a vécu et de pouvoir raconter son expérience. Selon Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, cette mise à distance peut être longue et difficile car il s'agit pour l'élève d'apprendre à détacher le langage de soi et du monde mais il s'agit également, notamment pour les élèves de maternelle, de simplement apprendre à écouter et à regarder, à faire preuve d'attention à soi-même, à ne plus être uniquement dans l'être et l'agir mais être capable de canaliser son attention pour exprimer un vécu, un ressenti³². Or, comme nous l'avons vu, les élèves sont confrontés à ce que Jean-Charles

³⁰ Michel TOZZI, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, op. cit., p.17.

³¹ Jean-Charles CHABANNE, Dominique BUCHETON, *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, France, AIDFLM, 1999.

³² *Ibid.*

Chabanne appelle le « difficile-à-dire », il leur faut « inventer une langue » pour dire ce qui ne peut être dit que par eux-mêmes et pour exprimer des choses difficiles³³. En ce sens, Denise Doyon et Carole Fisher qui abordent dans leur ouvrage le langage en maternelle³⁴, affirment que la fonction la plus importante du langage parlé est celle de parler de soi-même, de mettre des mots sur sa compréhension du monde, avant même de communiquer avec les autres. D'autre part, cette première approche du langage permet pour l'enseignant d'apprécier la capacité qu'à l'élève à raconter un événement tout en tenant compte de son auditoire, ce qui est une première tentative d'ouverture à l'autre.

3.2 Le langage pour réfléchir : penser l'expérience

Le langage n'est donc pas seulement un moyen d'exprimer son individualité, ses ressentis et son vécu car c'est aussi et surtout à travers lui que s'exprime la pensée. En effet, selon Dominique Bucheton le deuxième niveau de langage est le langage réflexif : « Il permet à l'enfant de penser le rapport au monde. Il va mettre le monde en mots, le conceptualiser. »³⁵. Le langage est donc un moyen pour l'élève de penser l'expérience et de la conceptualiser. Selon Denise Doyon et Carole Fisher, ce niveau de langage se développe en maternelle notamment dans le contexte d'argumentation : lorsque les élèves sont amenés à argumenter, à verbaliser la manière dont ils ont procédé pour arriver à un résultat ; ils apprennent alors à justifier leurs actions et à appuyer leurs points de vue donc à clarifier leurs pensées. Ainsi, les auteurs affirment que : « Favoriser le développement de l'esprit critique chez les enfants, c'est leur fournir un outil qui permette de verbaliser leurs raisonnements et de les vérifier à la lumière d'autres manières de raisonner et d'aborder le même phénomène. »³⁶. Or, c'est à travers la pratique de l'oral réflexif notamment au sein des débats à visée philosophique que cet esprit critique peut se développer : le débat offre la possibilité aux enfants d'exprimer leurs idées, de les discuter, de les confronter... Le langage revêt alors à la fois des fonctions propres à la communication mais également des fonctions de représentation : il existe donc un lien étroit entre le langage et la pensée. Mais aussi et surtout, le langage est un moyen pour l'élève de faire évoluer sa pensée et à ce titre, Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne

³³ Jean-Charles CHABANNE, « L'activité de l'enseignant dans les situations de rencontre avec des œuvres d'art : quels gestes professionnels spécifiques ? (Co-)activité de l'enseignant et de l'élève au moment de « parler de l'œuvre » », *Actes du Congrès international de didactique, L'activité de l'enseignant : intervention, innovation, recherche*, février 2010.

³⁴ Denise DOYON, Carole FISHER, *Langage et pensée à la maternelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010.

³⁵ Pierre BILLOUET (coordination), Roland DEPIERRE, Laurent HUSSON, Jean-Marc LAMARRE, Anne TOUZEAU, *op. cit.*

³⁶ Denise DOYON, Carole FISHER, *Langage et pensée à la maternelle, op. cit.*, p.26.

affirment que le langage est autoréflexif et autoévaluatif : les pratiques langagières modifient en permanence notre façon de nous référer au monde et d'en construire notre propre modèle.³⁷ Le langage est alors envisagé comme un processus, comme une dynamique de la pensée en mouvement, qui permet de percevoir le réel de manière évolutive selon notre propre rapport à nous mais également selon notre rapport aux autres. Par ailleurs, selon les auteurs, la dimension autoévaluative du langage se porte sur le contenu mais également sur la forme du langage puisque lorsque l'élève parle, il est constamment dans une forme de contrôle et d'autoévaluation de ce qu'il est en train de dire mais aussi de la manière dont il est en train de le dire en se référant à des normes langagières en construction. Le langage permet donc à l'élève de réfléchir, de clarifier sa pensée et de l'articuler mais également de faire évoluer cette pensée. Ainsi comme l'écrivent Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne : « Apprendre c'est donc moins récupérer un système de référence tout établi, qu'on intégrerait sans transition, que le construire dans l'interaction par un processus lent et difficile d'ajustement des formes de symbolisation privées (affects, percepts) et collectives (langages, gestes, stéréotypes, formes culturelles. »³⁸. Le langage, car il est notamment au cœur de la communication, est donc étroitement lié au rapport à l'autre et à la confrontation avec sa pensée : le langage peut être un moyen de s'ouvrir à l'altérité et de prendre progressivement conscience de la pensée universelle.

3.3 Le langage pour s'ouvrir à l'altérité : penser le rapport à l'autre et à sa pensée

Le troisième niveau de langage défini par Dominique Bucheton est le langage qui « permet de penser le rapport avec les autres et leurs pensées. »³⁹. En effet, le langage permet aux élèves d'apprendre à se distancier de l'autre, de mesurer ses ressemblances mais également d'accepter les différences. Comme le soulignent Denise Doyon et Carole Fisher, le langage est inséparable de la communication ; d'ailleurs, l'enfant apprend à communiquer avant même de parler ; et si les enfants tous comme les adultes communiquent c'est tout d'abord pour « combler nos besoins sociaux », être en relation avec les autres et apprendre à penser ensemble⁴⁰. À travers le langage, l'élève peut exposer son point de vue à l'autre, mettre au clair sa pensée dans le but d'être compris et il prend alors le risque d'être soumis à

³⁷ Jean-Charles CHABANNE, Dominique BUCHETON, *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, op. cit.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Denise DOYON, Carole FISHER, *Langage et pensée à la maternelle*, op. cit.

des questions, à des approbations, à des désaccords. Or, c'est grâce à cette rencontre avec la pensée de l'autre que l'élève peut être amené à reconsidérer sa pensée, à questionner ses valeurs personnelles pour tendre progressivement vers la prise en compte des valeurs universelles. L'élève prend place au sein d'un échange, d'un discours, tout comme il commence à prendre place au sein d'une classe, d'un groupe, d'une société. Et c'est particulièrement à travers le débat à visée philosophique que l'élève est amené à prendre cette place, à questionner le monde en exposant son point de vue mais également en découvrant le point de vue de l'autre. Il apprend alors que ses pensées ne sont pas fixes, immobiles, elles peuvent évoluer au cours de sa vie, il a le droit de changer de position, il a le droit de réfléchir, il a le droit de s'affirmer en tant qu'élève, en tant que citoyen et en tant qu'être. Ainsi, Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne reviennent sur cet aspect en généralisant la réflexion sur le discours aux apprentissages scolaires : « Les apprentissages scolaires, [...] mettent en jeu le sujet, c'est-à-dire un point de vue singulier sur l'école et sur les connaissances, une volonté, une affectivité, qui sont irréductiblement engagés dans les processus d'élaboration conceptuelle [...]. Réciproquement, les apprentissages re-travaillent cette subjectivité, l'ouvrent à la collectivité, permettent au sujet scolaire son insertion dans la communauté discursive de l'école, et au-delà, dans ce qu'il convient d'appeler, avec gravité, la culture. »⁴¹.

II. La mise en œuvre de la séquence en classe : débat interprétatif / débat réflexif, c'est quoi l'amour ?

1) Une séquence construite autour de deux formes de débat : le débat interprétatif des œuvres d'art et le débat réflexif

1.1 Deux questionnements à l'origine de la conception de la séquence : comment aborder les œuvres ? Comment aborder les débats interprétatifs et réflexifs en classe de moyenne section ?

Après mes recherches et mes lectures, ma réflexion s'est portée sur la construction de la séquence que j'allais pouvoir mener en classe. Etant donné que j'ai fait le choix dès le départ

⁴¹ Jean-Charles CHABANNE, Dominique BUCHETON, *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, op. cit.

d'ancrer cette séquence autour de la rencontre avec les œuvres d'art, mon premier questionnement s'est porté sur la manière dont j'allais pouvoir aborder les œuvres avec mes élèves de moyenne section, qui visiblement, ont eu peu l'occasion d'y être confronté l'année précédente. Je me suis alors questionnée sur la manière dont j'allais initier la rencontre avec l'œuvre, sur la manière dont j'allais les amener à exprimer ce « difficile à dire ». Je suis donc partie des différentes problématiques présentées dans l'ouvrage de Jean-Charles Chabanne⁴², et présentées dans la première partie, à savoir : la problématique de l'espace, la problématique de l'objet, la problématique du choix de l'œuvre et du corpus et la problématique du temps. Tout d'abord, concernant la problématique de l'espace, pour des raisons pratiques, je n'ai pas eu d'autre choix que de transposer la rencontre avec l'œuvre dans l'espace scolaire ; cependant, j'ai malgré tout choisi d'utiliser un lieu propre à cette rencontre, un espace de l'école qui n'avait jamais été découvert par les élèves. En effet, nos séances autour des œuvres d'art se sont déroulées dans une salle réservée à la projection qui permettait donc non seulement d'avoir le matériel à disposition (vidéoprojecteur) mais également de créer une atmosphère particulière puisque la pièce est assez petite, dans l'obscurité... Les enfants ont ainsi pu se retrouver face à une œuvre projetée en grand format, dans le noir, dans un espace relativement neutre qui ne laissait que peu de place à la distraction. D'autre part, concernant la problématique de l'objet, également pour des raisons pratiques, la rencontre s'est faite autour de reproductions d'œuvres d'art ; cependant, je me suis attachée à ce que ces reproductions soient de bonne qualité afin que l'on puisse profiter des avantages de la reproduction en zoomant sur des détails, en observant de plus près les coups de pinceau, les expressions... J'ai également fait le choix en amont d'aborder cette problématique de l'objet avec les élèves en les amenant à définir la notion d'œuvre d'art, notion centrale tout au long de la séquence ; je reviendrais sur cet aspect dans un second temps lorsque je présenterais en détail le déroulement de ma séquence. Puis, concernant le choix des œuvres et du corpus, il s'est effectué après que j'ai pu définir la thématique que nous allions aborder... Or, j'ai choisi cette thématique après une réflexion qui a été faite par les élèves en classe lors d'un temps de regroupement. Un des élèves a dit à un autre, l'un de ses meilleurs copain, « Je suis amoureux de toi », ce à quoi l'autre a répondu « Tu ne peux pas être amoureux de moi, je suis un garçon ! Mais moi je t'aime bien quand même... ». À partir de cette réflexion, je me suis rendue compte que les élèves semblaient souvent être interpellés par la question de l'amour, du sentiment amoureux / amical, et j'ai donc choisi de partir de cette thématique puisqu'elle

⁴² Jean-Charles CHABANNE, Marc PARAYRE, Eric VILLAGORDO (éd.), *La rencontre avec l'œuvre, Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture, op. cit.*

semblait leur être proche. À partir de ce choix, je me suis moi-même questionnée sur les différentes significations que je pouvais donner à l'amour et j'ai ainsi déterminé trois types de sentiments : le sentiment amoureux, le sentiment amical et le sentiment d'amour entre parents et enfants. J'ai donc décidé d'élaborer mon corpus d'œuvre autour de ces trois sentiments, tout en essayant de choisir des œuvres dans différents médiums et relativement explicites pour les élèves ; je reviendrais plus précisément sur ces œuvres par la suite. Enfin, concernant la problématique du temps, j'ai donc choisi d'initier la rencontre avec l'œuvre dès la deuxième séance de la séquence, après avoir défini la notion d'œuvre d'art, afin que les élèves soient rapidement confrontés à cet objet nouveau et qu'ils puissent l'appréhender de manière progressive tout au long du déroulement de cette séquence. Cependant, j'ai fait le choix, de découvrir la première œuvre en différents temps afin de bien dissocier les différentes étapes de la rencontre avec l'œuvre ; un temps pour la description, un temps pour l'interprétation ; alors que ces deux étapes ont été abordées au sein d'une même séance pour les œuvres suivantes. Suite à ce questionnement, je me suis interrogée sur la manière dont j'allais pouvoir aborder ces deux types de débat, le débat interprétatif et le débat réflexif, avec mes élèves de moyenne section. En effet, de nombreux auteurs, et notamment Oscar Brenifier⁴³, soulignent les objections qui sont soulevées concernant le débat à visée philosophique à l'école : les élèves sont jugés « trop petits », c'est « difficile pour eux », ils ne sont pas « des philosophes », ils ne sont pas capables de se décentrer... Afin de pallier à certaines de ces difficultés, j'ai choisi notamment de construire avec eux, tout au long de l'année les règles de prise de parole pouvant être transposées lors des temps de débat : par exemple, à travers le rituel du « quoi de neuf ? », les enfants ont appris à lever la main pour prendre la parole, à s'écouter les uns les autres, à s'exprimer de la façon la plus claire possible afin d'être compris par les autres... D'autre part, je me suis questionnée sur la manière dont je pouvais amener une ébauche d'argumentation chez les élèves notamment dans le cadre de l'interprétation des œuvres, or, il m'a semblé que l'expression de leurs goûts et de leurs ressentis pouvait donner lieu à une première argumentation. Enfin, j'ai également dû faire des choix concernant la forme à donner au débat à visée philosophique, or, ces choix ont notamment été orientés par le jeune âge de mes élèves et par le fait qu'ils n'avaient jamais été confrontés à ce type de débat avant ; j'ai donc choisi un dispositif où le guidage était relativement fort au départ (inspiré des écrits de Anne Lalanne⁴⁴ et Oscar Brenifier⁴⁵) vers un guidage plus modéré au fur

⁴³ Oscar BRENIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, op. cit.

⁴⁴ Anne LALANNE, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2002.

⁴⁵ Oscar BRENIFIER, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, op. cit.

et à mesure des séances. Au-delà de ces deux questionnements centraux, je me suis posée un certain nombre d'interrogations avant de construire ma séquence : quels objectifs fixés pour les élèves ? Quelle posture abordée lors des discussions ? Comment accompagner les échanges sans être trop « directive » ? Comment faire en sorte que tous les élèves participent à ces échanges ? Comment organiser l'espace ? Autant de questions qui ont pour certaines été résolues et qui pour d'autres demanderaient davantage d'expériences pour y répondre...

1.2 Présentation de la séquence

J'ai choisi de mener ma séquence en période 4, c'est-à-dire entre le mois de février et le mois de mars, à raison d'une à deux séances par semaine, en début d'après-midi et après le temps de repos, uniquement avec les moyennes sections de ma classe, ce qui m'a permis de mener ces séances avec un petit groupe de 7 élèves. La séquence comporte 8 séances que j'ai choisi de vous présenter dans un premier temps dans un tableau récapitulatif.

Séquence : débat interprétatif / débat réflexif, c'est quoi l'amour ?		Niveau : moyenne section	Domaines : - Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Compétences : - Observer, comprendre et transformer des images - Oser entrer en communication - Réfléchir et échanger avec les autres
N° de la séance	Titre de la séance	Objectifs / Enjeux	Déroulement
1	La notion d'œuvre d'art	- présenter le projet - définir ensemble la notion d'œuvre d'art : c'est quoi une œuvre d'art ? Comment on la reconnaît ? Où trouve-t-on des œuvres d'art ?	1^{er} temps : présentation du projet (découverte des œuvres + questionnaire autour de la thématique de l'amour) avec pour finalité la réalisation d'un diaporama à présenter aux parents / dans les autres classes 2^e temps : échange autour de la notion nouvelle « d'œuvre d'art », c'est quoi une œuvre d'art ?

			<p>Relance et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A quoi ça sert ? (à faire joli ? à apprendre des choses ? à exprimer des idées ? à montrer ?) - Avez-vous déjà vu des œuvres d'art ? Si oui, où ? (l'exemple du Louvre et du musée des beaux-arts de Nantes) - Connaissez-vous des œuvres d'art célèbre ? (exemple de la Joconde) - Est-ce qu'une œuvre d'art est uniquement une peinture ? (montrer d'autres exemples : une photo, une sculpture, un édifice) - Comment pouvons-nous reconnaître une œuvre d'art ? <p>3^e temps : institutionnalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une œuvre d'art est quelques chose de fragile, précieux - Une œuvre d'art c'est quelque chose qui est fait par un artiste - Une œuvre d'art est exposée dans un musée, une galerie... - Une œuvre d'art ça montre quelque chose
2	Description de l'œuvre de Gustave Klimt	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre aux élèves à regarder et à prélever les éléments importants d'une œuvre d'art et nécessaire à sa compréhension - apprendre aux élèves à décrire une œuvre d'art et à répondre aux questions : Qu'est-ce qu'on voit ? qu'est-ce que c'est ? Comment c'est fait ? - initier un premier vocabulaire propre à la description : devant, derrière, au centre, au fond, les postures, les vêtements, les motifs, les couleurs, la signature de l'artiste 	<p>1^{er} temps : tissage et rappel de la notion d'œuvre d'art</p> <p>2^e temps : qu'est-ce qu'on voit ?</p> <p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que voit-on au centre de l'œuvre ? Qui sont ces personnages ? - Comment reconnaît-on l'homme ?) Et la femme ? - Comment sont-ils habillés ? Qu'est-ce que l'on voit sur leurs vêtements ? - Quelle est leur position ? Comment sont-ils ? Debout ? Allongés ? Agenouillés ? Loin l'un de l'autre ? Proches ? - Sur quoi sont-ils installés ? <p>3^e temps : qu'est-ce que c'est ? Comment c'est fait ?</p>

			<p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que c'est ? Une peinture ? Une photographie ? Une sculpture ? - Que représente le fond de l'œuvre ? Quelles sont les couleurs utilisées ? A quoi vous-ont-elles fait penser ces couleurs ? <p>Bilan :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les détails importants de l'œuvre sont... - Cette œuvre est une peinture de l'artiste Gustave Klimt et son titre est « Le Baiser »
3	Analyse de l'œuvre de Gustave Klimt	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre aux élèves à exprimer leurs points de vue, ce qu'ils comprennent du message de l'artiste / de l'œuvre - apprendre aux élèves à répondre à la question : qu'est-ce que ça veut dire ? - apprendre aux élèves à appuyer leurs interprétations sur des éléments de l'œuvre - aborder le traitement de la thématique de l'amour : le sentiment amoureux 	<p>1^{er} temps : tissage, rappel des points importants de la description et rappel du titre de l'œuvre « Le Baiser »</p> <p>2^e temps : qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que je comprends du message de l'artiste ?</p> <p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si les deux personnes se font un baiser, qu'est-ce que cela veut dire ? Qu'est-ce que l'artiste veut nous montrer ? - Comment peut-on voir que les deux personnages sont amoureux ? Quels sont les indices laissés par l'artiste ? <p>Bilan :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'artiste, Gustave Klimt, a voulu nous montrer... - Pour lui, l'amour c'est...
4	L'œuvre de Constantin Brancusi	<ul style="list-style-type: none"> - mêmes objectifs que pour les séances 3 et 4 concernant la description et l'interprétation - apprendre aux élèves à créer des liens entre les différentes œuvres - apprendre aux élèves à confronter les points de 	<p>1^{er} temps : tissage et rappel du traitement de la thématique de l'amour par Gustave Klimt</p> <p>2^e temps : qu'est-ce qu'on voit ?</p> <p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que voyez-vous ? Quels sont les personnages ? - Est-ce que l'on peut reconnaître

		<p>vue des artistes / les différents traitements d'un même thème</p>	<p>un homme et une femme ? - Quelle est leur position ? Comment sont-ils ?</p> <p>3^e temps : qu'est-ce que c'est ? Comment c'est fait ?</p> <p>Relances et questionnements : - Qu'est-ce que c'est ? Une peinture ? Une photographie ? Une sculpture ? - Quel est le matériau ? Comment l'artiste a fait ?</p> <p>4^e temps : qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que je comprends du message de l'artiste ?</p> <p>Relances et questionnements : - Que font les deux personnages ? S'ils se font un baiser, qu'est-ce que cela veut dire ? Qu'est-ce que l'artiste veut nous montrer ? - Comment peut-on voir que les deux personnages sont amoureux ? Quels sont les indices laissés par l'artiste ?</p> <p>Bilan : - L'artiste, Constantin Brancusi, a voulu nous montrer... - Pour lui, l'amour c'est...</p>
5	L'œuvre de Vivian Maier	<p>- mêmes objectifs que les séances 2, 3 et 4 - aborder le traitement de la thématique de l'amour : le sentiment amical</p>	<p>1^{er} temps : tissage et rappel du traitement de la thématique de l'amour par Constantin Brancusi</p> <p>2^e temps : qu'est-ce qu'on voit ?</p> <p>Relances et questionnements : - Que voyez-vous au centre ? - Comment savons-nous que ce sont deux petites filles ? - Comment sont-elles habillées ? - Quelle est leur position ? Comment sont-elles ? Qu'est-ce qu'elles regardent ? - Que peut-on voir derrière elles ?</p> <p>3^e temps : qu'est-ce que c'est ? Comment c'est fait ?</p>

			<p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que c'est ? Une peinture ? Une sculpture ? Une photographie ? - Est-ce que l'on peut voir des couleurs ? <p>4^e temps : qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que je comprends du message de l'artiste ?</p> <p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que font les deux petites filles ? - Que sont-elles l'une pour l'autre ? Est-ce qu'elles s'aiment ? - Quels sont les indices qui nous montrent qu'elles s'aiment ? <p>Bilan :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'artiste, Vivian Maier, a voulu nous montrer... - Pour elle, l'amour c'est...
6	L'œuvre de Elisabeth Vigée-Lebrun	<ul style="list-style-type: none"> - mêmes objectifs que les séances 2, 3 et 4 - aborder le traitement de la thématique de l'amour : le sentiment d'amour entre parents et enfants 	<p>1^{er} temps : tissage et rappel du traitement de la thématique de l'amour par Vivian Maier</p> <p>2^e temps : qu'est-ce qu'on voit ?</p> <p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que voyez-vous au centre ? - Comment savons-nous que ce sont deux filles ? - Comment sont-elles habillées ? - Quelle est leur position ? <p>Comment sont-elles ?</p> <p>3^e temps : qu'est-ce que c'est ? Comment c'est fait ?</p> <p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que c'est ? Une peinture ? Une sculpture ? Une photographie ? - Quel est le fond de la peinture ? - Quelles sont les couleurs utilisées ? <p>4^e temps : qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que je comprends</p>

			<p>du message de l'artiste ?</p> <p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que font les deux filles ? - Que sont-elles l'une pour l'autre ? Est-ce qu'elles s'aiment ? - Quels sont les indices qui nous montrent que l'une et la mère et l'autre la fille ? - Quels sont les indices qui montrent qu'elles s'aiment ? <p>Bilan :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'artiste, Elisabeth Vigée-Lebrun, a voulu nous montrer... - Pour elle, l'amour c'est...
7	Quelle est mon œuvre préférée ?	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre aux élèves à exprimer ce qu'ils ressentent face à une œuvre d'art - apprendre aux élèves à répondre à la question : quelle est mon œuvre préférée ? - apprendre aux élèves à exprimer leurs goûts et à l'expliquer 	<p>1^{er} temps : tissage, rappel du traitement de la thématique de l'amour par les 4 artistes</p> <p>2^e temps : quelle est mon œuvre préférée ? Pourquoi ? Qu'est-ce que je ressens ?</p> <p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi cette œuvre est ton œuvre préférée ? - Qu'est-ce que tu ressens quand tu la regardes ? - A quoi elle te fait penser ? <p>Bilan :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Annoncer la fin du travail sur les œuvres - Présenter le débat réflexif de la prochaine séance
8	Le débat réflexif : c'est quoi l'amour ?	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre aux élèves à exprimer leurs points de vue concernant la question posée - apprendre aux élèves à respecter les règles de prise de parole du débat - apprendre aux élèves à écouter leurs camarades et à réagir à leurs propos : exprimer leur accord ou leur désaccord - apprendre aux élèves à 	<p>1^{er} temps : tissage, créer le lien entre les séances autour des œuvres et le débat réflexif</p> <p>2^e temps : règles du débat</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'asseoir en cercle - Commencer à parler lorsque la bougie est allumée - Demander la parole en levant le doigt : parler chacun son tour, ne pas couper la parole - Ecouter ce que disent ses camarades : dire si je suis d'accord

		<p>exprimer leurs points de vue en les justifiant par un exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en avant les trois sentiments abordés autour de l'amour : le sentiment amoureux, le sentiment amical et le sentiment parents-enfants 	<p>ou pas d'accord</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répondre à la question posée <p>3^e temps : c'est quoi l'amour ?</p> <p>Relances et questionnements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ca veut dire quoi aimer ? - Est-ce que l'on peut aimer de différentes façons ? Est-ce que l'on peut aimer différentes personnes / choses ? - Que fait-on lorsque l'on est amoureux ? Amis ? Avec nos parents ? <p>Bilan :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clore le débat : l'amour c'est...
--	--	--	---

Ainsi, j'ai appuyé ma séquence sur un corpus de quatre œuvres : *Le Baiser* de Gustave Klimt (1908-1909) (fig.2), *Le Baiser* de Constantin Brancusi (1923-1925) (fig. 3), une photographie de Vivian Maier (vers 1950) (fig. 4) et *Madame Vigée-Lebrun et sa fille* de Elisabeth Vigée-Lebrun (1789) (fig.5). Ce corpus a donc permis d'aborder différents médiums : la peinture, la sculpture et la photographie ; offrant aux élèves une vision de l'œuvre d'art ne se limitant pas à la peinture. D'autre part, comme mentionné précédemment, ces œuvres permettent d'aborder les 3 sentiments en lien avec l'amour ; le sentiment amoureux, amical et parents-enfants ; à travers des éléments relativement explicites et compréhensibles par les élèves : la posture des personnages représentés / photographiés, leurs regards... Il a donc été possible pour les élèves d'observer que chaque artiste pouvait proposer un point de vue différent, donner une définition différente de l'amour. Par ailleurs, j'ai choisi d'aborder ce corpus d'œuvre en me basant sur les différentes actions mises en œuvre dans la compréhension d'un texte et analysées par l'enquête Pirls⁴⁶ à savoir ; prélever, interpréter, inférer et apprécier. En effet, ces différentes actions peuvent être reliées aux différentes étapes de la rencontre avec l'œuvre : la description (prélever), l'interprétation (interpréter et inférer) et enfin l'expression du goût (apprécier). Cette méthodologie a été mise en œuvre pour chacune des 4 œuvres abordées en incitant les élèves à répondre aux questions : qu'est-ce que je vois ? Qu'est-ce que c'est et comment c'est fait ? Qu'est-ce que ça

⁴⁶ Enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) qui mesure les performances en lecture des élèves de CM1 et qui a été présentée à la presse internationale le mardi 11 décembre 2012 à Amsterdam.

veut dire ? Quelle est mon œuvre préférée ? Ainsi, progressivement, le vocabulaire de la description s'est installé et les élèves ont pu commencer à mettre en place un certain nombre de réflexes et d'habitudes concernant les éléments importants à observer mais également concernant la manière de justifier leurs interprétations. J'ai donc dû particulièrement diriger les premières séances notamment en posant de nombreuses questions pour pointer les éléments à observer, installer le vocabulaire nouveau, puis j'ai pu progressivement m'effacer, les laissant procéder aux différentes étapes seuls me contentant de reformuler leurs propos afin de m'assurer de la compréhension de tous. Enfin, le débat réflexif permet de clore la séquence et notamment de noter les évolutions des élèves au niveau de leur prise de parole, de leur argumentation et de la prise en compte du point de vue de l'autre. Autant d'aspects qui ont été recueillis et vont pouvoir servir mon analyse.

2) Analyse du recueil de données

2.1 Présentation du recueil de données et de la méthodologie d'analyse

À partir de la mise en œuvre de la séquence, nous avons choisi de réaliser des enregistrements et des vidéos des élèves à chaque séance, qui feront l'objet de transcriptions afin d'apporter des exemples pouvant être utiles à l'analyse. Nous nous appuierons essentiellement sur les séances 3 et 4 ; puis les séances 6, 7 et 8 afin de pouvoir éventuellement noter un écart entre le début et la fin de la séquence. D'autre part, nous avons également eu recours au cours des séances à des grilles d'observation concernant les trois aspects de notre recherche : la rencontre avec les œuvres d'art (débat interprétatif), le débat à visée philosophique (débat réflexif) et l'oral réflexif (fig.6, 7, 8) ; ainsi nous avons pu au sein même des séances, focaliser notre attention sur certains points. Ces trois grilles vont également servir notre analyse puisque nous allons pouvoir, à partir de l'observation de certains critères, croiser les résultats des trois grilles et ainsi noter l'évolution des prises de parole des élèves au niveau de l'expression de leur individualité et au niveau de la prise en compte de la parole de l'autre et d'un message plus universel.

Nous allons donc procéder dans un premier temps à une analyse quantitative de la prise de parole des élèves afin d'observer plus particulièrement leur participation aux échanges et donc leur engagement. Puis dans un second temps, nous mettrons en œuvre une analyse qualitative de la parole des élèves, individuellement puis au niveau du groupe, afin de nous concentrer d'avantage sur leur contenu et de pouvoir ainsi revenir sur notre hypothèse principale à savoir

l'idée que l'étude d'un corpus d'œuvres d'art permettrait aux élèves de s'interroger sur des valeurs universelles parce qu'elle les amène à se questionner à la fois sur leur sensibilité et à observer le questionnement et le point de vue des autres (les artistes, ses camarades).

2.2 Analyse des prises de parole

2.2.1 Analyse du taux de parole de chaque participant

Le tableau qui est présenté ci-dessous permet d'indiquer, pour chaque séance étudiée, le nombre de prise de parole de chacun des participants ainsi que le pourcentage que cela représente. Il permet ainsi d'observer l'évolution du taux de prise de parole de chaque élève, et donc son engagement dans la tâche, au fur et à mesure des séances.

Participants	Séance 3		Séance 4		Séance 6		Séance 7		Séance 8	
	Nb de prise de parole	Pourcentage	Nb de prise de parole	Pourcentage	Nb de prise de parole	Pourcentage	Nb de prise de parole	Pourcentage	Nb de prise de parole	Pourcentage
Alice	0	0	1	3,1	1	5,3	3	12	2	4,3
Barthélémy	Abs.	0	0	0	1	5,3	3	12	Abs.	0
Ernest	4	16	6	18,8	2	10,5	3	12	6	12,8
Eulalie	1	4	2	6,3	3	15,8	2	8	6	12,8
Lucien	4	16	3	9,4	2	10,5	1	4	8	17
Yannis	4	16	5	15,6	1	5,3	2	8	4	8,5
Zélie	1	4	3	9,4	3	15,8	1	4	6	12,8
PE	11	44	12	37,5	6	31,6	10	40	15	32
Ensemble des élèves	14	56	20	62,5	13	68,4	15	60	32	68
TOTAL	25	100	32	100	19	100	25	100	47	100

Tableau 1 : le taux de parole de chacun lors des séances 3, 4, 6, 7 et 8.

Dans ce tableau, « Abs. » désigne un élève absent, « PE » désigne le professeur des écoles.

Après analyse de ce tableau, nous pouvons tout d'abord noter que le taux de prise de parole de chacun des élèves ne suit pas nécessairement une croissance linéaire ; le pourcentage de prise de parole des élèves n'augmente pas toujours entre la séance 3 et la séance 8. Par exemple, on peut voir que Yannis a davantage participé lors de la séance 3 que

lors de la séance 8. Alors que, à l'inverse, Eulalie semble avoir participé davantage à chaque séance et elle est de plus en plus présente dans les échanges au fur et à mesure de la séquence. Ces prises de paroles variables peuvent notamment s'expliquer par la fatigabilité et l'attention des élèves, en effet, ces séances ayant lieu l'après-midi après le temps de repos, certains élèves présentaient des signes de fatigue (notamment lors des séances du vendredi) et l'attention n'était pas toujours la même.

D'autre part, nous pouvons observer que le taux de prise de parole du professeur des écoles varie peut lors des séances même si on peut noter une légère diminution de ce taux entre la séance 3 et la séance 8. De plus, on peut noter que, à chaque séance, le taux de prise de parole du professeur des écoles est inférieur au taux de parole de l'ensemble des élèves, ce qui montre que les élèves se sont pour la plupart investis dans les séances. Et, globalement, les élèves ont peu à peu acquis les règles de prise de parole, les différentes étapes de rencontre avec les œuvres, ce qui a permis au professeur des écoles de moins intervenir et de pouvoir davantage les laisser prendre la parole et guider la séance.

Cependant, si ce tableau donne des premiers indices sur l'implication et l'engagement des élèves lors des séances, il ne permet pas d'affirmer ou d'infirmier notre hypothèse principale à savoir l'idée que l'étude d'un corpus d'œuvres d'art permettrait aux élèves de s'interroger sur des valeurs universelles parce qu'elle les amène à se questionner à la fois sur leur sensibilité et à observer le questionnement et le point de vue des autres. C'est pourquoi, il est nécessaire d'analyser qualitativement le contenu des prises de paroles des élèves au regard des critères qui vont être présentés et selon les trois entrées de la séquence : la rencontre avec les œuvres d'art, le débat à visée philosophique et l'oral réflexif.

2.2.2 Analyse du contenu des prises de paroles des élèves

2.2.2.1 Analyse de la parole selon les critères propres à la rencontre avec les œuvres d'art (séances 3, 4, 6, 7)

Nous allons procéder dans un premier temps à l'analyse de la parole des élèves à partir des critères propres à la rencontre avec les œuvres d'art ; nous allons donc essentiellement nous focaliser sur les séances 3, 4, 6 et 7 puisque ces séances regroupent les

différentes étapes d'analyse des œuvres : la description, l'interprétation et l'expression du goût.

Les critères retenus dans le cadre de cette analyse sont :

- **L'expression d'un point de vue personnel, d'une observation et/ou l'expression du goût.** Ce critère sera noté A.
- **La justification d'un point de vue à partir d'un élément de l'œuvre.** Ce critère sera noté B.
- **L'explication du goût.** Ce critère sera noté C.
- **La répétition du point de vue d'un camarade.** Ce critère sera noté D.
- **La réaction au point de vue d'un camarade (accord ou désaccord).** Ce critère sera noté E.

	Séance 3						Séance 4						Séance 6						Séance 7					
	A	B	C	D	E	Total	A	B	C	D	E	Total	A	B	C	D	E	Total	A	B	C	D	E	Total
Alice	-	-	-	-	-	0	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	3
Barthélémy	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	1	-	-	-	1	1	2	-	1	-	-	3
Ernest	2	2	-	-	-	4	3	1	-	-	1	5	2	1	-	-	-	3	2	-	2	-	-	4
Eulalie	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	2	1	-	1	-	-	2
Lucien	3	1	-	-	-	4	1	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	2	1	-	1	-	-	2
Yannis	2	1	-	-	-	3	2	2	-	-	1	5	1	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	2
Zélie	1	1	-	-	-	2	2	1	-	-	-	3	2	2	-	-	-	4	1	-	1	1	-	3
Total	9	5	0	0	0	14	10	4	0	0	2	16	9	5	-	-	1	15	9	0	8	2	0	19
Total en %	64,3	35,7	0	0	0	100	62,5	25	0	0	12,5	100	60	33,3	0	0	6,7	100	47,4	0	42,1	10,5	0	100

Tableau 2 : la nature de la prise de parole de chaque élève, selon les critères de la rencontre avec les œuvres, lors des séances 3, 4, 6 et 7.

L'observation et l'analyse de ces résultats, vont nous permettre de répondre particulièrement à deux questions : est-ce que les élèves sont amenés à exprimer leur individualité à travers ces séances ? Et ont-ils également été amenés à s'ouvrir à l'altérité et au point de vue de l'autre ?

Ainsi, en prenant appui sur le tableau ci-dessus, il est tout d'abord possible d'observer que le taux d'interventions pour apporter des points de vue personnels, pour faire part d'observations et pour exprimer des goûts a été relativement constant tout au long de la séquence. Mise à part pour la séance 7, cette particularité peut s'expliquer par le fait que durant cette séance, les élèves ont été amenés à s'exprimer davantage les uns après les autres

ce qui met de côté la spontanéité de leurs interventions. Or, ce taux est supérieur à la moyenne pour les séances 3, 4 et 6, ce qui montre que les élèves sont globalement capables d'exprimer leur individualité et leur point de vue, comme on peut l'observer par exemple avec l'intervention de Lucien lors de la séance 3 qui émet une idée personnelle :

9	Lucien	Parce que quand on est amoureux, on achète des fleurs.
---	--------	--

Ou encore de Yannis en séance 4 qui décrit et exprime une observation très précise concernant l'œuvre :

11	Yannis	On a l'impression que les yeux de la madame et du monsieur, ils sont tous collés et ils sont prêts. Ils sont proches avec leurs yeux.
----	--------	---

De plus, on peut également remarquer que durant la séance 7, tous les élèves ont été capables d'expliquer leurs goûts, d'expliquer pourquoi ils préféreraient telle ou telle œuvre, en s'appuyant pour certains sur des éléments propres à l'œuvre, comme le font Ernest et Lucien :

2	Ernest	Moi mon œuvre préférée c'est elle (il montre l'œuvre de Klimt). Parce qu'ils ont des bijoux et la dame elle a des fleurs sur sa tête et c'est joli.
20	Lucien	(Il montre l'œuvre de Klimt). J'aime bien cette œuvre parce qu'il y a des fleurs et aussi parce qu'il y a pleins de couleurs, c'est multicolore.

Ou pour d'autres en s'appuyant sur des ressentis ou des expériences plus personnelles comme Barthélémy et Eulalie :

7	Barthélémy	Parce qu'elles sont copains. Et moi j'aime bien mes copains.
13	Eulalie	Parce que la maman elle fait un câlin à sa fille et moi j'aime bien faire des câlins à ma mère.

Par ailleurs, on peut remarquer que certains élèves sont capables de justifier leurs points de vue en s'appuyant sur des éléments de l'œuvre, c'est le cas notamment de Ernest et Zélie lors de la séance 3 :

16	Ernest	Parce que le monsieur il aime bien sa chérie, il lui fait un bisou et ils serrent dans les bras.
18	Zélie	Elle a l'air contente parce qu'elle sourit et elle a des fleurs sur sa tête.

Et même de Yannis durant la même séance, qui tente de comprendre le point de vue de l'artiste :

21	Yannis	Et moi je crois que l'artiste il aime bien les amoureux.
----	--------	--

Ou encore de Lucien lors de la séance 6 :

15	Lucien	Elles s'aiment parce qu'elles se font un câlin et la petite fille elle est sur la maman. Et elles ont l'air contentes.
----	--------	--

Cependant, ces interventions restent malgré tout peu nombreuses et il semble difficile pour les élèves de se mettre à la place de l'artiste et surtout de justifier et de se détacher de leurs points de vue personnels.

Enfin, on peut observer que les élèves ont progressivement commencé à prendre en compte la parole de l'autre, la parole de leurs camarades notamment lors des séances 4 et 6 où Yannis, Ernest et Barthélémy réagissent aux paroles de leurs camarades et expriment leurs désaccords :

13	Zélie	On dirait qu'ils se font un bisou sur la bouche et ils se font un câlin.
14	Yannis	Oh non !
15	PE	Ah Yannis, tu n'es pas d'accord ?
16	Yannis	Non moi je crois pas qu'ils se font un bisou, moi je vois qu'ils se font un câlin.

17	Eulalie	Et aussi, et bah les dames elles se tiennent sur les épaules. Et aussi on voit leurs cheveux.
18	Ernest	Mais non c'est pas des dames. Ici il y a une dame et ici un monsieur.

4	Yannis	Il y a un enfant et elle se tient dans les bras de la maman. Il y a deux filles. Et elles se font un baiser sur la bouche !
5	Barthélémy	Non, elles ne se font pas un bisou sur la bouche. Elles se font un câlin.

De la même manière, on peut voir durant la séance 7, que certains élèves écoutent particulièrement leurs camarades puisqu'ils reprennent et/ou répètent les idées émises par ces derniers (sans doute pour se rassurer), comme le font Zélie et Alice :

8	Yannis	Moi j'aime bien celle-là (il montre l'œuvre de Brancusi). Parce que en fait, il y a un garçon et un garçon, il y a deux garçons et parce que c'est une pierre.
9	Zélie	Celle-là (elle montre l'œuvre de Brancusi). Parce qu'il y a une fille et un garçon.

2	Ernest	Moi mon œuvre préférée c'est elle (il montre l'œuvre de Klimt). Parce qu'ils ont des bijoux et la dame elle a des fleurs sur sa tête et c'est joli.
14	PE	Alice tu nous dis quelle est ton œuvre préférée ?
15	Alice	(Elle montre l'œuvre de Klimt)
16	PE	Est-ce que tu peux nous dire pourquoi ?
17	Alice	Parce que.
18	PE	D'accord, mais est-ce que tu peux essayer d'expliquer pourquoi tu préfères cette œuvre ? Qu'est-ce qui te plaît dans cette œuvre ?
19	Alice	Parce qu'il y a des bijoux.

Ainsi, on peut voir après l'analyse de la parole des élèves, que ces séances autour de la rencontre avec les œuvres d'art, leurs ont permis d'exprimer leur individualité, leurs points de vue et leurs goûts ; ils ont également pu commencer pour certains à justifier leurs points de vue en s'appuyant sur des éléments des œuvres ou en essayant de comprendre le message de l'artiste. Enfin, ils ont été amenés à s'ouvrir progressivement à l'autre, à écouter leurs camarades et à prendre leur parole en compte notamment en exprimant leurs désaccords ou en reprenant certaines idées déjà émises.

2.2.2.2 Analyse de la parole selon les critères propres au débat à visée philosophique (séance 8)

Dans un deuxième temps, nous procédons à l'analyse de la parole des élèves à partir des critères propres au débat à visée philosophique ; nous allons donc essentiellement nous focaliser sur la séance 8 puisque c'est durant cette séance, qui est la dernière de la séquence, qu'a eu lieu le débat réflexif avec les élèves.

Les critères retenus dans le cadre de cette analyse sont :

- **L'expression d'un point de vue personnel concernant le sujet en argumentant, en expliquant son point de vue.** Ce critère sera noté A.
- **L'expression d'une nouvelle idée qui n'a pas encore été abordée.** Ce critère sera noté B.
- **L'expression d'un hors sujet ne permettant pas de répondre à la question.** Ce critère sera noté C.

- **La répétition du point de vue d'un camarade.** Ce critère sera noté D.
- **La réaction point de vue d'un camarade (accord ou désaccord).** Ce critère sera noté E.

	Séance 8					
	A	B	C	D	E	Total
Alice	1	-	1	-	1	3
Barthélémy	-	-	-	-	-	0
Ernest	6	2	-	-	2	10
Eulalie	4	1	1	1	1	8
Lucien	6	1	-	-	3	10
Yannis	4	1	-	-	-	5
Zélie	4	2	-	-	1	7
Total	25	7	2	1	7	43
Total en %	58,1	16,3	4,7	2,3	16,3	100

Tableau 3 : la nature de la prise de parole de chaque élève, selon les critères du débat à visée philosophique, lors de la séance 8.

À nouveau, l'analyse et l'étude du tableau ci-dessus vont nous permettre de répondre aux questions suivantes : est-ce que cette séance a permis aux élèves d'exprimer leur individualité et leurs propres idées ? Mais leur a-t-elle également permis de s'ouvrir à la pensée de l'autre et à la réflexion autour d'un concept universel ?

Afin de répondre à ces questions, nous pouvons tout d'abord observer que globalement, les élèves sont capables d'exprimer leurs idées personnelles et de les argumenter, de les expliquer en donnant des exemples propres à leur vécu puisque 64,1% de la parole est consacrée à l'expression du point de vue personnel. C'est par exemple, ce que font Yannis, Zélie ou encore Eulalie :

3	Yannis	Papa et maman ils sont amoureux parce que en fait ils vont dans une chambre et ils aiment bien être dans une chambre. Et moi j'aime bien ma maman et même que ça me fait très fort au cœur.
---	--------	---

6	Zélie	Si on est amoureux on fait des bisous sur la bouche et on fait des câlins et on fait des cœurs. On fait des cadeaux à les mamans, des cadeaux, des fleurs.
---	-------	--

8	Eulalie	Et bah moi j'adore ma maman, je fais un câlin à maman.
---	---------	--

Nous pouvons donc voir que les élèves sont essentiellement centrés sur leur vécu, sur leurs expériences qui leurs servent d'argumentation et d'exemple afin de définir le concept d'amour.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que les élèves ont apporté d'eux-mêmes différentes nouvelles idées qui ont permis de faire avancer et de donner la direction au débat mais également de définir différents aspects du concept abordé. Ainsi, Ernest a ouvert le débat en définissant l'amour en tant que sentiment amoureux :

2	Ernest	En fait ça veut dire qu'on s'aime. Ça veut dire qu'on est amoureux.
---	--------	---

Ce qui a permis à Yannis de rebondir, d'aborder lui aussi le sentiment amoureux, mais également le sentiment qu'il ressent pour sa maman et la sensation que cela lui procure, ainsi nous avons pu définir que l'amour nous fait ressentir quelque chose dans notre cœur, nous rend heureux :

3	Yannis	[...] Et moi j'aime bien ma maman et même que ça me fait très fort au cœur.
4	PE	Ah, tu veux dire que comme tu aimes ta maman ça te fait quelque chose dans ton cœur ? Tu ressens de l'amour dans ton cœur ?
5	Yannis	Oui quand j'aime ma maman, je suis content dans mon cœur.

Zélie a complété la définition de l'amour en tant que sentiment amoureux, puis a ajouté la notion de faire plaisir, quand on aime on a envie de faire plaisir, d'offrir des cadeaux :

6	Zélie	Si on est amoureux on fait des bisous sur la bouche et on fait des câlins et on fait des cœurs. On fait des cadeaux à les mamans, des cadeaux, des fleurs.
---	-------	--

Puis, Eulalie a apporté une nuance dans la définition du concept d'amour, en employant le terme « adorer » pour exprimer son amour pour ses parents, ce qui a permis aux élèves de s'interroger sur la différence entre « aimer » et « adorer » :

8	Eulalie	Et bah moi j'adore ma maman, je fais un câlin à maman.
9	PE	Ah, Eulalie vient de nous dire qu'elle adore sa maman. A votre avis, aimer et adorer est-ce que ça veut dire la même chose ?

10	Ernest	Adorer c'est être copain et quand on s'adore ça veut dire qu'on est copain.
11	Lucien	Je suis pas d'accord...
12	Ernest	Et si on s'aime, ça veut dire qu'on est amoureux.
13	PE	D'accord, donc toi tu penses quand on s'adore c'est qu'on est copain, et quand on s'aime c'est qu'on est amoureux. Lucien, tu as dit que tu n'étais pas d'accord, pourquoi tu n'es pas d'accord ?
14	Lucien	Moi je crois que quand on adore et quand on aime c'est qu'on est amoureux.
15	PE	Donc, toi Lucien tu penses que aimer et adorer ça veut dire la même chose ?
16	Lucien	Oui.

Enfin, la dernière idée a été apportée par Zélie qui a pointé la sensation d'aimer quelque chose, notamment quelque chose que l'on mange, ce qui a permis d'aborder la différence entre le fait d'aimer quelque chose pour la sensation que cela nous procure et aimer quelqu'un avec ses sentiments :

40	Zélie	Et bah tu sais ce midi, j'ai mangé des fraises. Et moi j'adore les fraises !
41	Eulalie	Moi j'adore la glace !
42	PE	Ah, c'est vrai qu'on peut aussi aimer les choses que l'on mange. Mais alors est-ce que ça veut dire la même chose aimer la glace par exemple et aimer sa maman ?
43	Ernest	Non, c'est très bon la glace mais c'est pas le même mot parce qu'on la mange et les parents on les mange pas.
44	PE	Alors ça voudrait dire que quand on aime la glace, on l'aime avec notre bouche, c'est le goût que l'on aime. Alors que quand on aime nos parents, on les aime avec notre cœur. Qu'en pensez-vous ?
45	Lucien	C'est pas la même chose aimer la glace et aimer ses parents.
46	Ernest	J'aime bien la glace parce qu'elle est fraîche et qu'elle sort du congélateur. Et j'aime bien ma maman parce qu'elle me fait des câlins.

Par ailleurs, une bonne partie de la conversation a été dirigée par les élèves sur la question du genre et de l'amour entre personnes d'un même sexe :

19	Eulalie	Et aussi moi avec ma maman je lui ai fait un câlin et un bisou. Et avec ma mère et mon père on a fait un câlin et on a fait un bisou sur la bouche.
20	Ernest	Moi je fais pas de bisous sur la bouche à ma maman.
21	Zélie	Ça se peut pas, c'est que sur la bouche des papas.
22	Lucien	Moi je pense que c'est sur la bouche des mamans.
23	PE	Alors, vous pensez qu'un garçon ne peut pas embrasser un garçon, et une fille ne peut pas embrasser une fille ?

24	Lucien	Non une fille et une fille elles ne se font pas de bisous sur la bouche. Elles ne sont pas amoureuses.
25	PE	Donc tu penses qu'une fille ne peut pas être amoureuse d'une fille ?
26	Lucien	Non, il faut une fille et un garçon.
27	Zélie	Moi j'aime Mélodie et Eloïse, par contre je suis une fille.
28	PE	Ah, et donc ? Tu es amoureuse de Eloïse et Mélodie ?
29	Zélie	Non, je veux les inviter. C'est mes copines.

Cette conversation a également permis de revenir sur le concept d'amour en tant qu'amour pour un copain ou une copine.

Cependant, je pense que cette question autour de l'amour entre personnes d'un même sexe pourrait être prolongée et abordée lors d'un autre débat.

D'autre part, nous pouvons également observer que même si l'apport d'idées personnelles reste central, certains élèves réagissent malgré tout aux propos de leurs camarades ; en exprimant leurs désaccords :

10	Ernest	Adorer c'est être copain et quand on s'adore ça veut dire qu'on est copain.
11	Lucien	Je suis pas d'accord...
12	Ernest	Et si on s'aime, ça veut dire qu'on est amoureux.
13	PE	D'accord, donc toi tu penses quand on s'adore c'est qu'on est copain, et quand on s'aime c'est qu'on est amoureux. Lucien, tu as dit que tu n'étais pas d'accord, pourquoi tu n'es pas d'accord ?
14	Lucien	Moi je crois que quand on adore et quand on aime c'est qu'on est amoureux.

19	Eulalie	Et aussi moi avec ma maman je lui ai fait un câlin et un bisou. Et avec ma mère et mon père on a fait un câlin et on a fait un bisou sur la bouche.
20	Ernest	Moi je fais pas de bisous sur la bouche à ma maman.
21	Zélie	Ça se peut pas, c'est que sur la bouche des papas.
22	Lucien	Moi je pense que c'est sur la bouche des mamans.

Ou en reprenant, approfondissant une idée émise par l'un de leurs camarades, par exemple lorsque Ernest et Lucien essaient de définir la différence entre aimer la glace et aimer ses parents :

43	Ernest	Non, c'est très bon la glace mais c'est pas le même mot parce qu'on la mange et les parents on les mange pas.
44	PE	Alors ça voudrait dire que quand on aime la glace, on l'aime avec

		notre bouche, c'est le goût que l'on aime. Alors que quand on aime nos parents, on les aime avec notre cœur. Qu'en pensez-vous ?
45	Lucien	C'est pas la même chose aimer la glace et aimer ses parents.
46	Ernest	J'aime bien la glace parce qu'elle est fraîche et qu'elle sort du congélateur. Et j'aime bien ma maman parce qu'elle me fait des câlins.

Et finalement, on peut remarquer que certains élèves (tel que Alice qui n'a participé à l'échange que deux fois) participent peu aux échanges cependant très peu d'élèves expriment des idées hors sujets, seules deux interventions ont été hors sujet et lorsque je l'ai signalé à l'élève, notamment à Eulalie, elle semble l'avoir compris et n'a pas continué à développer cette idée :

38	Eulalie	Moi avec mes parents, avec mes grandes sœurs et avec mon frère on a changé de maison parce que l'autre elle était sale.
39	PE	D'accord Eulalie, mais là tu ne réponds plus à notre question. Je vous rappelle que l'on se demande, c'est quoi l'amour, ça veut dire quoi aimer ?

Ainsi, il semblerait que, à travers le débat à visée philosophique, les élèves ont été amenés à développer et à exposer leurs idées personnelles qui leur ont permis de définir ensemble un concept universel, de mettre en avant différents aspects de l'amour et d'y apporter quelques nuances. Même s'il n'a pas toujours semblé facile pour eux de s'écouter et d'interagir, certains élèves ont malgré tout manifesté leurs désaccords ou ont mis en place un échange pour définir ensemble une nouvelle idée.

2.2.2.3 Analyse de la parole selon les critères propres à l'oral réflexif (séances 3, 4, 6, 7, 8)

Enfin, nous procédons à l'analyse de la parole des élèves à partir des critères propres à l'oral réflexif ; nous allons donc étudier l'ensemble des séances 3, 4, 6, 7 et 8 puisque la capacité des élèves à développer un oral réflexif peut s'observer tout au long de ces séances, que ce soit des séances consacrées à la rencontre avec les œuvres d'art ou des séances consacrées au débat à visée philosophique. Les critères qui ont été retenus dans le cadre de cette analyse reprennent ceux qui ont été développés précédemment ce qui va notamment permettre de faire une synthèse des observations et des différentes remarques en lien avec les deux questions centrales : est-ce que les élèves sont amenés au cours de cette séquence à

développer leur individualité et à exprimer leurs idées personnelles ? Mais sont-ils également amenés à s'ouvrir à l'autre, à un concept universel ?

Les critères retenus dans le cadre de cette analyse sont :

- **La prise de parole.** Ce critère sera noté A.
- **L'adaptation au contexte de la situation** (pour les séances autour des œuvres : emploi du vocabulaire adapté, description, analyse, expression du goût / pour la séance de débat à visée philosophique : participation à la définition du concept). Ce critère sera noté B.
- **La réaction aux interventions des autres** (expression accord / désaccord, reprise d'une idée). Ce critère sera noté C.
- **L'expression d'un hors sujet ne permettant pas de répondre à la question.** Ce critère sera noté D.

	Séance 3					Séance 4					Séance 6					Séance 7					Séance 8				
	A	B	C	D	Total	A	B	C	D	Total	A	B	C	D	Total	A	B	C	D	Total	A	B	C	D	Total
Alice	-	-	-	-	0	1	1	-	-	2	1	-	-	-	1	3	1	1	-	5	2	1	1	1	5
Barthélémy	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	1	-	1	-	2	3	2	-	-	5	-	-	-	-	0
Ernest	4	3	-	-	7	6	4	1	-	11	2	1	1	-	4	3	3	-	-	6	6	6	2	-	14
Eulalie	1	1	-	-	2	2	1	-	-	3	3	3	-	-	6	2	1	-	-	3	6	5	1	1	13
Lucien	4	3	-	-	7	3	2	-	-	5	2	1	-	-	3	1	1	-	-	2	8	6	3	-	17
Yannis	4	2	-	-	6	5	2	1	-	8	1	1	-	-	2	2	1	-	-	3	4	4	-	-	8
Zélie	1	1	-	-	2	3	2	-	-	5	3	3	-	-	6	1	1	1	-	3	6	4	1	-	11
Total	14	10	0	0	24	20	12	2	0	34	13	9	2	0	24	15	10	2	0	27	32	26	8	2	68
Total en %	58,3	41,7	0	0	100	58,8	35,3	5,9	0	100	54,2	37,5	8,3	0	100	55,6	37	7,4	0	100	47	38,2	11,8	2,9	100

Tableau 4 : la nature de la parole de chaque élève, selon les critères de l'oral réflexif, lors des séances 3, 4, 6, 7 et 8.

Après l'analyse de la parole des élèves selon les critères définis pour l'oral réflexif, nous pouvons tout d'abord voir que les élèves sont globalement capables de s'adapter au contexte de la situation ; concernant les séances de rencontre avec les œuvres, la plupart des élèves utilisent un vocabulaire précis pour décrire les œuvres, tels que le font Yannis, lors de la séance 4 et Ernest lors de la séance 6 :

8	PE	D'accord. Et toi Yannis qu'est-ce que tu vois ?
9	Yannis	Et bah la madame et la madame, elles ont des cheveux et deux bras et deux pieds. Elles se tiennent sur les épaules et en fait je crois qu'il y a un garçon et une fille. Et même que ils se camouflent.
10	PE	Pourquoi tu dis qu'ils se camouflent ? Qu'est-ce qui te donne l'impression qu'ils se camouflent ?
11	Yannis	On a l'impression que les yeux de la madame et du monsieur, ils sont

		tous collés et ils sont prêts. Ils sont proches avec leurs yeux.
--	--	--

3	Ernest	La maman de la petite fille, elle a une écharpe et c'est une écharpe d'indien. Et en fait, elle a un serre-tête, et peut-être que l'écharpe elle l'a accrochée autour de sa tête et ça descend et elle est accrochée autour de son ventre. Et la maman elle a un pantalon vert et la petite fille elle a une robe.
---	--------	--

Ils parviennent à construire une première analyse et essaient d'interpréter les différents éléments observés dans les œuvres ; ainsi qu'à exprimer leurs goûts :

18	Zélie	Elle a l'air contente parce qu'elle sourit et elle a des fleurs sur sa tête.
----	-------	--

20	Lucien	(Il montre l'œuvre de Klimt). J'aime bien cette œuvre parce qu'il y a des fleurs et aussi parce qu'il y a pleins de couleurs, c'est multicolore.
----	--------	--

Mais ils sont également capables de prendre conscience et de comprendre l'exercice qu'ils sont en train de faire, ainsi Lucien énonce, dans la séance 4, que la première étape de la rencontre avec l'œuvre est la description :

1	PE	Voici la nouvelle œuvre sur laquelle nous allons travailler aujourd'hui. Vous vous souvenez de la première question que l'on se pose quand on regarde une œuvre ?
2	Lucien	On se demande qu'est-ce qu'on voit.

Alors que Yannis montre, dans la séance 3, qu'il a compris qu'il doit essayer d'interpréter le message de l'artiste :

21	Yannis	Et moi je crois que l'artiste il aime bien les amoureux.
----	--------	--

Concernant la séance de débat à visée philosophique, comme nous l'avons vu précédemment, les élèves sont capables d'intervenir et définir progressivement certains aspects du concept d'amour. Et très peu d'entre eux expriment des idées hors sujet.

Les élèves semblent donc capables de prendre en compte un contexte « social » d'échange en groupe et de réflexion autour d'un concept universel tel que l'amour.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que les élèves sont capables d'entrer dans une situation de communication, d'interagir entre eux en exprimant leurs désaccords ou en reprenant et développant une même idée, comme le font Zélie et Ernest lors de la séance 6 :

10	PE	Oui, on dirait que la maman et la petite fille nous regardent. Et à votre avis, qu'est-ce que l'artiste a voulu nous montrer ? Est-ce qu'elle a voulu nous montrer qu'elles sont amoureuses ?
11	Zélie	Non parce qu'il y a pas un garçon et une fille.
12	Ernest	C'est deux filles alors elles sont pas amoureuses.

Cet aspect montre que les élèves sont capables de tenir compte de la parole de l'autre et donc d'écouter et de s'ouvrir à l'altérité.

Même si certains élèves expriment essentiellement des idées personnelles et ne semblent pas prendre en compte la situation d'échange et de communication, tels qu'on peut le voir avec Yannis et Eulalie, notamment lors de la séance 8, qui sont capables de développer une idée qui leur est propre mais qui repartent très souvent sur un exemple de leur vécu personnel sans nécessairement tenir compte de ce qui vient d'être dit avant :

33	PE	Ah, Eulalie c'est ta copine alors ? Est-ce que tu l'aimes ?
34	Alice	Oui je l'aime et c'est ma copine ! Elle va dormir à côté de moi.
35	Eulalie	Et moi je vais faire l'amour avec ma maman et mon papa.
36	Lucien	Non on peut pas, parce que il y a pas deux filles et un garçon, il y a que un garçon et une fille.
37	Yannis	Et bah même que l'autre jour j'ai fait un bisou sur la bouche à Emeline et même qu'on s'aime très fort.

Ainsi, cette analyse nous permet de croiser les résultats et les observations que nous avons pu faire dans le cadre de l'analyse des séances de rencontre avec les œuvres et de la séance de débat à visée philosophique. Et nous pouvons donc conclure que, à travers la séquence qui a été mise œuvre, les élèves ont été amenés tout d'abord à exprimer leur individualité, à exprimer leurs idées et leur réflexion mais aussi leurs goûts, même si certains ont rencontré quelques difficultés face à ce « difficile-à-dire ». D'autre part, les élèves ont été amenés à entrer dans un contexte, dans une situation d'échange et de communication où ils ont appris à prendre en compte la parole de leurs camarades afin de pouvoir réagir à ces paroles et de questionner leurs idées. Enfin, à travers la séance de débat à visée philosophique, les élèves ont appris à définir ensemble plusieurs aspects du concept universel d'amour et donc à dépasser leur réflexion personnelle pour s'ouvrir à de nouvelles idées.

Cette analyse va donc nous permettre de revenir sur nos hypothèses de départ mais également de faire un bilan de la séquence afin de mettre en avant ce qui a particulièrement fonctionné mais également d'aborder les limites de cette séquence et ce qui n'a pas fonctionné.

3) Bilan de la séquence

3.1 Le retour sur les hypothèses

Nous avons tout d'abord émis l'hypothèse que l'étude d'un corpus d'œuvres d'art permettrait aux élèves de s'interroger sur les valeurs universelles qu'elles véhiculent parce qu'elles les amènent à se questionner sur leur sensibilité et à observer le questionnement des autres, celui des artistes mais aussi et surtout de leurs camarades. Or, nous avons pu voir à travers notre analyse que les élèves ont bien été amenés à se questionner sur leur sensibilité : ils ont pu notamment à travers les séances de description et d'analyse des œuvres, tout comme pendant les séances d'expression des goûts ou celle de débat à visée philosophique, exprimer leurs idées et leurs ressentis tout en faisant référence à leurs expériences personnelles concernant la thématique de l'amour. D'autre part, ils ont pu progressivement apprendre à observer le questionnement et le point de vue des autres : à travers les séances d'interprétation des œuvres, ils ont pu commencer à se mettre à la place des artistes pour essayer de comprendre et d'interpréter leurs messages et leurs idées. Mais également, les élèves ont été amenés à prendre en compte le questionnement de leurs camarades afin de faire avancer la réflexion commune du groupe, en exprimant leurs accords ou désaccords, ou en reprenant et développant certaines idées. Ainsi, tout au long de la séquence, les élèves ont été amenés à construire un concept universel, celui de l'amour, tout d'abord en observant le point de vue des artistes puis en s'interrogeant eux-mêmes ainsi qu'en interrogeant la pensée de leurs camarades. Nous pouvons donc affirmer l'hypothèse que l'étude de ce corpus d'œuvres d'art et de la diversité des approches proposées par les artistes ont permis aux élèves de s'interroger sur une valeur, un concept universel, celui de l'amour.

Par ailleurs, nous avons également émis l'hypothèse que l'étude et la compréhension approfondie d'un corpus d'œuvre d'art permettrait de passer du débat interprétatif au débat réflexif, à l'expression de la personnalité dans sa singularité à l'expression d'une idée universelle. Or, nous avons pu voir que la séquence a permis dans un premier temps aux élèves de construire une démarche d'analyse des œuvres à travers le débat interprétatif : ils

ont tout d'abord appris à les décrire en observant les détails important et en adoptant un vocabulaire adapté, puis ils ont appris à interpréter le message de l'artiste en essayant de relever des indices dans les œuvres (les postures des personnages représentés, leurs expressions faciales...) ainsi qu'à exprimer leurs ressentis et leurs goûts personnels ; ils ont pu à travers ces séances exprimer à la fois leur personnalité et leur singularité mais également commencer à construire le concept universel d'amour. Dans un deuxième temps, la séquence leur a donc permis de mener une réflexion de groupe autour d'un débat réflexif et du concept même de l'amour, ils ont ainsi pu baser leurs idées sur les points de vue observer dans les œuvres puis élargir leurs pensées en s'appuyant sur leurs expériences personnelles et en interagissant entre eux. Nous pouvons donc affirmer l'hypothèse que l'étude et l'interprétation d'un corpus d'œuvres d'art permet de passer du débat interprétatif au débat réflexif, de l'expression individuelle à l'expression d'un concept universel ; et le lien entre ces deux formes de débat est notamment créé grâce à la pratique de l'oral réflexif.

3.2 Bilan : ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné

À présent, nous allons pouvoir formuler un bilan concernant la démarche et la séquence qui a été mise en œuvre ce qui va nous permettre de revenir sur ce qui a plutôt fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné.

Concernant ce qui a fonctionné, de manière générale, le choix de la thématique et des œuvres a semblé pertinent puisque les élèves ont été globalement intéressés et enrôlés dans la tâche. Pour les séances autour de la rencontre avec les œuvres d'art ; l'étape de description a été particulièrement développée par les élèves, ils ont pu élaborer des descriptions de plus en plus précises en installant progressivement le vocabulaire, ils ont été capables d'observer les détails important et de mettre en place une première méthode (d'abord regarder les personnages au premier plan, puis le second plan, et enfin aborder les aspects techniques tels que la matière, les couleurs...) ; l'étape d'interprétation a également révélé la capacité des élèves à comprendre le message global de l'artiste et l'idée principale véhiculée par l'œuvre, à exprimer des idées personnelles mais également à commencer à réagir aux idées des autres (expressions d'accords et désaccords) ; enfin l'étape d'expression des goûts a également fonctionné puisque les élèves ont tous pu exprimer leurs préférences et essayer de les expliquer en s'appuyant sur des éléments des œuvres. Pour la séance de débat réflexif, un certain nombre de points positifs sont à relever puisque les élèves ont pu également

développer leur réflexion personnelle en exprimant leurs idées et en exprimant des expériences vécues, ils ont pu apprendre à définir ensemble différents aspects du concept de l'amour et à prendre progressivement en compte la parole des autres par des interactions (expressions accords et désaccords, approfondissement de certaines idées...).

Cependant, certains points ont également dysfonctionnés et de nombreux éléments pourraient être améliorés et approfondis. De manière générale, il aurait été intéressant de mener différents projets similaires autour de différentes thématiques afin de pouvoir observer une réelle évolution dans la posture et la réflexion des élèves, tout particulièrement pour noter des évolutions au sein du débat à visée philosophique ; mais également pour faire évoluer ma posture d'enseignante très guidante vers une posture d'accompagnement. Par ailleurs, certains élèves sont peu intervenus lors des séances, j'ai pu rencontrer quelques difficultés à les inclure et il aurait sans doute été préférable de trouver des outils pour faire en sorte que tous prennent la parole et de mettre en place une réelle différenciation pour ces élèves. Maintenant, concernant plus particulièrement le débat interprétatif ; durant l'étape de description, j'ai rencontré quelques difficultés à aborder les détails techniques avec les élèves (étude de la matière, des couleurs, des formes), et je pense avec le recul qu'il aurait pu être pertinent de créer des liens avec des séances de pratique des arts plastiques afin de donner du sens à cette dimension technique ; durant l'étape d'interprétation, j'ai également rencontré des difficultés à amener les élèves à justifier leurs interprétations par des éléments observables des œuvres et à les amener à se mettre à la place de l'artiste, il me semble qu'ils ont du mal à saisir la posture et le rôle d'un artiste, il aurait donc pu être intéressant de mettre en place des séances en décroché abordant le métier d'artiste à travers différents exemples. Et concernant le débat réflexif, les principales difficultés que j'ai pu rencontrer sont liées à la forme de l'oral réflexif, je pense qu'il aurait été nécessaire de davantage travailler cet aspect du discours et notamment d'apprendre à développer une idée en argumentant par des exemples, d'apprendre à expliquer son désaccord, d'apprendre à davantage écouter les autres en travaillant par exemple les reformulations... Je pense qu'une pratique plus importante de ce type de débat aurait pu permettre de travailler ces différents aspects ainsi que de faciliter l'appropriation des règles du débat afin de développer l'autonomie des élèves et de limiter les interventions du professeur des écoles. Enfin, je n'ai pas pris le temps de me questionner sur la trace qui aurait pu résulter de cette séquence et les échanges sont restés uniquement oraux bien que les élèves étaient conscients qu'ils ont été enregistrés, je n'ai pas par la suite exploité ces enregistrements avec eux.

Ainsi, le bilan concernant cette séquence est globalement positif, mais il semblerait malgré tout que la démarche demeure parfois superficielle sur certains aspects car un temps plus important aurait été nécessaire afin de permettre à tous les élèves de comprendre les enjeux et de s'approprier davantage le sens de ces débats.

Conclusion

« Enseignants et éducateurs vont avoir à vivre dans les prochaines années une mutation considérable. Il est urgent qu'ils se préparent à en devenir les acteurs comme enseignants et éducateurs relationnels. Qu'ils acceptent de renoncer à être ceux qui savent pour l'autre et qu'ils apprennent ainsi à dépasser leur seul rôle de transmetteur de savoir et de savoir-faire, pour pouvoir favoriser un authentique savoir être et un véritable s'avoir devenir. »⁴⁷

Ainsi, nous nous étions demandé comment l'étude d'un corpus d'œuvres d'art permet aux élèves de s'interroger sur les valeurs universelles qu'elles véhiculent ? Et comment est-il possible de passer de l'étude d'une œuvre (débat interprétatif) à l'étude de ses valeurs (débat réflexif) ? Après l'étude des cadres théoriques et la mise en œuvre de la séquence, nous avons pu affirmer l'hypothèse que l'étude d'un corpus d'œuvres d'art permet aux élèves de questionner à la fois leur individualité et leur réflexion ainsi que de prendre en compte, d'observer et de réagir au questionnement des autres. Par ailleurs, grâce au basculement entre le débat interprétatif autour des œuvres d'art et le débat réflexif à visée philosophique, les élèves ont également été amenés à porter une réflexion commune sur un concept universel, celui de l'amour. Ils ont ainsi pu construire ensemble un concept philosophique en confrontant et en assemblant leurs idées. Cependant, étant donné le jeune âge de la classe observée, les élèves n'ont pas réellement pu opérer un déplacement de leurs idées, ils n'ont pas réellement pu faire évoluer leur réflexion au contact de la pensée des autres. Cet objectif pourrait être davantage exploité dans une classe de cycle 2 ou cycle 3.

⁴⁷ Jacques SALOMÉ, *Heureux qui communique*, Paris, Pocket, 2006, p.18.

Professionnellement, les recherches, la mise en place de la séquence et la construction de mon mémoire m'ont essentiellement permis de questionner ma posture de professeur des écoles. En effet, j'ai dû apprendre à guider les élèves pour laisser la place à leur réflexion personnelle puis à la réflexion du groupe sans trop les orienter par ma propre pensée. D'autre part, je me suis davantage située en tant que membre du groupe de réflexion plutôt qu'en tant que dirigeante de ce groupe ce qui m'a permis d'assister à des échanges très intéressants entre les élèves.

Cette expérience a confirmé mes souhaits de permettre aux élèves de développer leurs capacités à réfléchir, à communiquer et à exercer leur esprit critique à travers un enseignement philosophique et artistique afin de leur permettre d'exercer au mieux leur rôle de citoyen et ainsi d'être capable d'être pleinement eux-mêmes tout en s'enrichissant continuellement des autres.

Bibliographie

➤ **Ouvrages et articles théoriques :**

- ARDOUIN I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Condé-sur-Noireau, France : ESF Editeur.
- BILLOUET P. (coordination), DEPIERRE R., HUSSON L., LAMARRE J-M., TOUZEAU A. (2007). *Débattre, Pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris, France : L'Harmattan.
- BRENIFIER O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Paris, France : SEDRAP Education.
- BUCHETON D., SOULÉ Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, vol 3, p.29-48.
- CHABANNE J-C., PARAYRE M., et VILLAGORDO E. (éd.). (2012). *La rencontre avec l'œuvre, Eprouver, pratiquer, enseigner, les arts et la culture*. Paris, France : L'Harmattan.
- CHABANNE J-C. (2010, février). *L'activité de l'enseignant dans les situations de rencontre avec des œuvres d'art : quels gestes professionnels spécifiques ? (Co-)activité de l'enseignant et de l'élève au moment de « parler de l'œuvre »*, Communication présentée lors du 2^e Congrès international de didactique « L'activité de l'enseignant : intervention, innovation, recherche », Gérone, Espagne.
En ligne <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2766/239.pdf?sequence=1>

- CHABANNE J-C., BUCHETON D. (1999). *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, France : AIDFLM (Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle).

- DOYON D., FISHER C. (2010), *Langage et pensée à la maternelle*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- DUVIN-PARMENTIER B. (2010). *Pour enseigner l'histoire des arts, Regards interdisciplinaires*. Condé-sur-Noireau, France : Scéren CRDP Académie d'Amiens.

- KERLAN A., LANGAR S. (2015). *Cet art qui éduque*. Bruxelles, Belgique : Yapaka.be.

- LALANNE A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux, Paris : ESF Editeur.

- SALOMÉ J. (2006). *Heureux qui communique*. Paris, France : Pocket.

- TOZZI M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris, France : Hachette.

➤ **Mémoires de recherche :**

- CHAUDEUR M. (2016), *Comment la pratique de la discussion à visée philosophique à partir de la littérature de jeunesse en moyenne section permet-elle de développer des compétences langagières et de vivre ensemble ?* (Mémoire de master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation, Université de Nantes). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413400/document>

- DUHAMEL A. (2012), *Les spécificités du débat philosophique en maternelle* (Mémoire de master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation, IUFM du Nord-Pas-de-Calais). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00751938/document>

➤ **Films-documentaires :**

- POZZI J-P, BAROUGIER P. (2010). *Ce n'est qu'un début* [Documentaire]. Paris, France : Ciel de Paris Production, Le Pacte.

➤ **Ouvrages « pratiques » :**

- LENOIR F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Paris, France : Albin Michel.

- POUYAU I. (2016), *Préparer et animer des ateliers philo*. Paris, France : Retz.

➤ **Documents officiels :**

- UNESCO. (2006). *Stratégie intersectorielle concernant la philosophie*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270f.pdf>

- Ministère de l'Education Nationale. (2016, juillet). *Charte pour l'éducation artistique et culturelle*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domaines_artistiques/67/1/Charte_EAC_614671.PDF
- Ministère de l'Education Nationale. (2015, 26 mars). *Programme d'enseignement de l'école maternelle* (Bulletin officiel spécial n°2). Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ense14759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf
- Ministère de l'Education Nationale. (2015, 23 avril). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Bulletin officiel n°17). Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

À L'INITIATIVE DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

CHARTRE POUR l'éducation artistique et culturelle

- 1**
L'éducation artistique et culturelle **doit être accessible à tous**, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.
- 2**
L'éducation artistique et culturelle associe la **fréquentation des œuvres**, la **rencontre avec les artistes**, la **pratique artistique** et l'**acquisition de connaissances**.
- 3**
L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une **éducation à l'art**.
- 4**
L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une **éducation par l'art**.
- 5**
L'éducation artistique et culturelle prend en compte **tous les temps de vie des jeunes**, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur **environnement familial et amical**.
- 6**
L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de **donner du sens à leurs expériences** et de mieux **appréhender le monde contemporain**.
- 7**
L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur l'**engagement mutuel entre différents partenaires**: communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.
- 8**
L'éducation artistique et culturelle relève d'une **dynamique de projets associant ces partenaires** (conception, évaluation, mise en œuvre).
- 9**
L'éducation artistique et culturelle nécessite une **formation des différents acteurs** favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.
- 10**
Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de **travaux de recherche et d'évaluation** permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.



Fig.1 : Charte pour l'éducation artistique et culturelle, juillet 2016.



Fig. 2 : Gustave Klimt, *Le Baiser* (1908-1909)



Fig. 3 : Constantin Brancusi, *Le Baiser* (1923-1925)



Fig. 4 : Vivian Maier, *Sans titre* (vers 1950)



Fig. 5 : Elisabeth Vigée-Lebrun, *Madame Vigée-Lebrun et sa fille* (1789)

Grille d'observation – La rencontre avec l'œuvre d'art

Les 3 étapes de la rencontre avec l'œuvre	Description : « J'exprime ce que je vois »				Analyse : « J'exprime ce que je comprends »					Ressentis : « J'exprime ce que je ressens »		
	Nature de l'œuvre <i>Qu'est-ce que c'est ?</i>	Premier plan : les personnages <i>Qui ? Comment sont leurs vêtements ? Leurs postures ? Que font-ils ?</i>	Deuxième plan : le fond <i>Où sont-ils ?</i>	Description plastique : <i>Comment l'œuvre est réalisée ? Quelles couleurs ? Quels matériaux ?</i>	Participer aux échanges	Répéter le point de vue d'un camarade	Exprimer son point de vue : <i>Je pense que...</i>	Réagir au point de vue d'un camarade <i>Je ne suis pas d'accord. Je suis d'accord.</i>	Justifier son point de vue <i>Je pense que... Parce que je vois que...</i>	Participer aux échanges	Exprimer son goût : <i>L'œuvre que je préfère est...</i>	Expliquer son goût : <i>L'œuvre que je préfère est... Parce que...</i>

Fig. 6 : Grille d'observation utilisée lors des séances de rencontre avec les œuvres d'art

Grille d'observation – Le débat à visée philosophique

C'est quoi l'amour ?

	Critères d'observations						
	Participer à l'échange	Répéter les idées émises par un camarade	Exprimer son propre point de vue concernant la question / le sujet	Exprimer une idée nouvelle qui n'a pas encore été abordée	Exprimer son accord ou désaccord	Donner des exemples	Rester dans le sujet

Fig.7 : Grille d'observation utilisée lors de la séance de débat à visée philosophique

17	PE	Et la femme elle a l'air comment ?
18	Zélie	Elle a l'air contente parce qu'elle sourit et elle a des fleurs sur sa tête.
19	PE	Donc l'artiste, il a voulu nous montrer deux personnes amoureuses. Alors ça veut dire quoi pour lui être amoureux ?
20	Lucien	Ça veut dire que quand on est amoureux, on se fait des câlins et des bisous.
21	Yannis	Et moi je crois que l'artiste il aime bien les amoureux.
22	PE	Et est-ce que quand on aime quelqu'un ça veut toujours dire qu'on est amoureux ? Est-ce que l'amour ça veut seulement dire être amoureux ?
23	Yannis	Non, quand on est amoureux, ça veut dire qu'on s'aime très fort.
24	PE	D'accord. On regarde une autre œuvre la semaine prochaine, et on verra sur l'artiste pense comme Klimt que l'amour ça veut dire être amoureux, se faire des câlins et des bisous.

Transcription séance 4 :

Elèves présents : Ernest, Yannis, Lucien, Zélie, Eulalie, Barthélémy, Alice

1	PE	Voici la nouvelle œuvre sur laquelle nous allons travailler aujourd'hui. Vous vous souvenez de la première question que l'on se pose quand on regarde une œuvre ?
2	Lucien	On se demande qu'est-ce qu'on voit.
3	PE	Oui, donc je vous pose la question : qu'est-ce que vous voyez dans cette œuvre ?
4	Ernest	En fait là on voit une dame et un monsieur, et là on voit les cheveux de la dame et là il y a les cheveux du monsieur. Là il y a les bras de la dame et à côté ceux du monsieur et on dirait des serpents.
5	PE	Ah, donc tu as l'impression que les bras sont comme des serpents. Qu'est-ce qui te fait penser que ce sont des serpents ?
7	Ernest	Parce que ils sont longs et ici c'est pointu, alors je pense qu'il y a une queue et une tête.
8	PE	D'accord. Et toi Yannis qu'est-ce que tu vois ?
9	Yannis	Et bah la madame et la madame, elles ont des cheveux et deux bras et deux pieds. Elles se tiennent sur les épaules et en fait je crois qu'il y a un garçon et une fille. Et même que ils se camouflent.
10	PE	Pourquoi tu dis qu'ils se camouflent ? Qu'est-ce qui te donne l'impression qu'ils se camouflent ?
11	Yannis	On a l'impression que les yeux de la madame et du monsieur, ils sont tous collés et ils sont prêts. Ils sont proches avec leurs yeux.
12	PE	D'accord, et toi alors Zélie qu'est-ce que tu vois ?
13	Zélie	On dirait qu'ils se font un bisou sur la bouche et ils se font un câlin.
14	Yannis	Oh non !
15	PE	Ah Yannis, tu n'es pas d'accord ?
16	Yannis	Non moi je crois pas qu'ils se font un bisou, moi je vois qu'ils se font un câlin.
17	Eulalie	Et aussi, et bah les dames elles se tiennent sur les épaules. Et aussi on voit leurs cheveux.

18	Ernest	Mais non c'est pas des dames. Ici il y a une dame et ici un monsieur.
19	PE	D'accord, et à votre avis, est-ce que vous pensez qu'ils sont amoureux
20	Yannis, Ernest, Lucien, Eulalie, Zélie	Oui !
21	PE	Comment vous voyez qu'ils sont amoureux ?
22	Ernest	Parce qu'ils se font un bisou.
23	Zélie	Parce qu'en fait ils se font un bisou sur la bouche et ils s'aiment.
24	PE	C'est un peu comme le « Baiser » de Gustave Klimt que nous avons vu la dernière fois.
25	Ernest	Alors peut-être que c'est le même monsieur qui l'a écrit ?
26	Lucien	C'est qui qui l'a écrit ? Heu... Qui l'a fait ?
27	PE	L'artiste qui a réalisé cette œuvre, qui a sculpté cette œuvre s'appelle Constantin Brancusi. Alors non ça n'est pas le même artiste que la dernière fois. Mais tous les deux ils nous montrent la même chose. Qu'est-ce qu'ils nous montrent ?
28	Alice	Un baiser !
29	PE	Oui, selon eux, selon ces deux artistes, l'amour c'est être amoureux, se faire des câlins et des bisous. On découvrira une nouvelle œuvre demain.

Transcription séance 6 :

Elèves présents : Ernest, Yannis, Lucien, Zélie, Eulalie, Barthélémy, Alice

1	PE	Voilà, c'est l'œuvre que nous allons regarder aujourd'hui. La première question que l'on se pose, c'est, qu'est-ce qu'on voit ?
2	Eulalie	Et bah on voit une maman et une petite fille, elles ont des cheveux.
3	Ernest	La maman de la petite fille, elle a une écharpe et c'est une écharpe d'indien. Et en fait, elle a un serre-tête, et peut-être que l'écharpe elle l'a accrochée autour de sa tête et ça descend et elle est accrochée autour de son ventre. Et la maman elle a un pantalon vert et la petite fille elle a une robe.
4	Yannis	Il y a un enfant et elle se tient dans les bras de la maman. Il y a deux filles. Et elles se font un baiser sur la bouche !
5	Barthélémy	Non, elles ne se font pas un bisou sur la bouche. Elles se font un câlin.
6	Zélie	Elles se font un câlin.
7	PE	Comment tu vois qu'elles se font un câlin ?
8	Zélie	La petite fille elle est sur les genoux de sa maman et elles se tiennent dans leurs bras.
9	Eulalie	Et la maman, elle nous regarde.
10	PE	Oui, on dirait que la maman et la petite fille nous regardent. Et à votre avis, qu'est-ce que l'artiste a voulu nous montrer ? Est-ce qu'elle a voulu nous montrer qu'elles sont amoureuses ?
11	Zélie	Non parce qu'il y a pas un garçon et une fille.

12	Ernest	C'est deux filles alors elles sont pas amoureuses.
13	PE	Alors qu'est-ce que l'artiste a voulu nous montrer ? Est-ce que elles s'aiment à votre avis ?
14	Eulalie	Oui elles s'aiment, elles s'adorent.
15	Lucien	Elles s'aiment parce qu'elles se font un câlin et la petite fille elle est sur la maman. Et elles ont l'air contentes.
16	PE	Ah, quand on s'aime, quand on aime nos parents, on est contents alors ?
17	Lucien et Alice	Oui !
18	PE	D'accord. Donc, on a vu que pour cette artiste, l'amour c'est aimer son enfant, aimer ses parents, se faire des câlins et être contents. Aujourd'hui, nous avons découvert la dernière œuvre sur laquelle nous travaillons. La semaine prochaine, je vous demanderais de choisir votre œuvre préférée et de nous expliquer pourquoi vous avez choisi cette œuvre.

Transcription séance 7 :

Elèves présents : Ernest, Barthélémy, Yannis, Zélie, Eulalie, Alice, Lucien

1	PE	Aujourd'hui, je vais vous demander de choisir votre œuvre préférée parmi les quatre œuvres que nous avons vu et d'essayer de nous expliquer pourquoi cette œuvre est votre préférée.
2	Ernest	Moi mon œuvre préférée c'est elle (il montre l'œuvre de Klimt). Parce qu'ils ont des bijoux et la dame elle a des fleurs sur sa tête et c'est joli.
3	PE	Alors toi ton œuvre préférée c'est celle de Klimt parce que tu la trouves jolie avec les fleurs et les bijoux qui sont peints, c'est ça ?
4	Ernest	Oui, je la trouve belle.
5	Barthélémy	(Il montre l'œuvre de Vivian Maier)
6	PE	Pourquoi tu préfères cette œuvre ?
7	Barthélémy	Parce qu'elles sont copains. Et moi j'aime bien mes copains.
8	Yannis	Moi j'aime bien celle-là (il montre l'œuvre de Brancusi). Parce que en fait, il y a un garçon et un garçon, il y a deux garçons et parce que c'est une pierre.
9	Zélie	Celle-là (elle montre l'œuvre de Brancusi). Parce qu'il y a une fille et un garçon.
10	PE	Et toi Eulalie quelle est ton œuvre préférée ?
11	Eulalie	Celle-là (elle montre l'œuvre de Elisabeth Vigée-Lebrun)
12	PE	Et pourquoi tu la préfères ?
13	Eulalie	Parce que la maman elle fait un câlin à sa fille et moi j'aime bien faire des câlins à ma mère.
14	PE	Alice tu nous dis quelle est ton œuvre préférée ?
15	Alice	(Elle montre l'œuvre de Klimt)
16	PE	Est-ce que tu peux nous dire pourquoi ?
17	Alice	Parce que.

18	PE	D'accord, mais est-ce que tu peux essayer d'expliquer pourquoi tu préfères cette œuvre ? Qu'est-ce qui te plaît dans cette œuvre ?
19	Alice	Parce qu'il y a des bijoux.
20	Lucien	(Il montre l'œuvre de Klimt). J'aime bien cette œuvre parce qu'il y a des fleurs et aussi parce qu'il y a pleins de couleurs, c'est multicolore.
21	Yannis	Et toi maîtresse c'est laquelle ta préférée ?
22	PE	Mon œuvre préférée c'est la photographie de Vivian Maier parce que j'aime beaucoup les photographies et parce que j'ai vu une exposition avec ces photographies de Vivian Maier et que ça m'a beaucoup plu. Nous avons donc terminé notre travail sur les œuvres d'art. Vous avez vu, tous les artistes que nous avons vu nous parlent un peu de la même chose. Ils nous parlent de quoi ?
23	Barthélémy	Ils nous parlent de quand on s'aime.
24	Ernest	Ils nous parlent de l'amour.
25	PE	Oui, et justement, cette après-midi, nous, on va se demander : C'est quoi l'amour ? Et vous allez pouvoir chacun expliquer et essayer de répondre à cette question.

Transcription séance 8

Elèves présents : Yannis, Ernest, Lucien, Alice, Eulalie, Zélie

Les règles du débat ont été expliquées en amont en classe. La transcription commence à partir du moment où la bougie a été allumée et que la discussion commence.

1	PE	Alors, la question que l'on se pose c'est : c'est quoi l'amour ? Ça veut dire quoi aimer ?
2	Ernest	En fait ça veut dire qu'on s'aime. Ça veut dire qu'on est amoureux.
3	Yannis	Papa et maman ils sont amoureux parce que en fait ils vont dans une chambre et ils aiment bien être dans une chambre. Et moi j'aime bien ma maman et même que ça me fait très fort au cœur.
4	PE	Ah, tu veux dire que comme tu aimes ta maman ça te fait quelque chose dans ton cœur ? Tu ressens de l'amour dans ton cœur ?
5	Yannis	Oui quand j'aime ma maman, je suis content dans mon cœur.
6	Zélie	Si on est amoureux on fait des bisous sur la bouche et on fait des câlins et on fait des cœurs. On fait des cadeaux à les mamans, des cadeaux, des fleurs.
7	Yannis	Quand on est dans l'amour, on se fait des bisous sur la bouche et des câlins et même qu'on s'aime très fort.
8	Eulalie	Et bah moi j'adore ma maman, je fais un câlin à maman.
9	PE	Ah, Eulalie vient de nous dire qu'elle adore sa maman. A votre avis, aimer et adorer est-ce que ça veut dire la même chose ?
10	Ernest	Adorer c'est être copain et quand on s'adore ça veut dire qu'on est copain.
11	Lucien	Je suis pas d'accord...
12	Ernest	Et si on s'aime, ça veut dire qu'on est amoureux.
13	PE	D'accord, donc toi tu penses quand on s'adore c'est qu'on est copain,

		et quand on s'aime c'est qu'on est amoureux. Lucien, tu as dit que tu n'étais pas d'accord, pourquoi tu n'es pas d'accord ?
14	Lucien	Moi je crois que quand on adore et quand on aime c'est qu'on est amoureux.
15	PE	Donc, toi Lucien tu penses que aimer et adorer ça veut dire la même chose ?
16	Lucien	Oui.
17	PE	Et les autres, selon vous, ça veut dire quoi aimer ? C'est quoi l'amour ?
18	Zélie	Aimer ça veut dire offrir des cadeaux.
19	Eulalie	Et aussi moi avec ma maman je lui ai fait un câlin et un bisou. Et avec ma mère et mon père on a fait un câlin et on a fait un bisou sur la bouche.
20	Ernest	Moi je fais pas de bisous sur la bouche à ma maman.
21	Zélie	Ça se peut pas, c'est que sur la bouche des papas.
22	Lucien	Moi je pense que c'est sur la bouche des mamans.
23	PE	Alors, vous pensez qu'un garçon ne peut pas embrasser un garçon, et une fille ne peut pas embrasser une fille ?
24	Lucien	Non une fille et une fille elles ne se font pas de bisous sur la bouche. Elles ne sont pas amoureuses.
25	PE	Donc tu penses qu'une fille ne peut pas être amoureuse d'une fille ?
26	Lucien	Non, il faut une fille et un garçon.
27	Zélie	Moi j'aime Mélodie et Eloïse, par contre je suis une fille.
28	PE	Ah, et donc ? Tu es amoureuse de Eloïse et Mélodie ?
29	Zélie	Non, je veux les inviter. C'est mes copines.
30	PE	Ah oui, alors on a vu qu'on peut être amoureux. Mais on peut aussi aimer nos copains et nos copines. Qu'en pensez-vous les autres ?
31	Eulalie	Moi j'adore Alice et Juliette Feltin. Et je vais inviter mes copines.
32	Alice	En fait je vais t'inviter à dormir chez moi Eulalie.
33	PE	Ah, Eulalie c'est ta copine alors ? Est-ce que tu l'aimes ?
34	Alice	Oui je l'aime et c'est ma copine ! Elle va dormir à côté de moi.
35	Eulalie	Et moi je vais faire l'amour avec ma maman et mon papa.
36	Lucien	Non on peut pas, parce que il y a pas deux filles et un garçon, il y a que un garçon et une fille.
37	Yannis	Et bah même que l'autre jour j'ai fait un bisou sur la bouche à Emeline et même qu'on s'aime très fort.
38	Eulalie	Moi avec mes parents, avec mes grandes sœurs et avec mon frère on a changé de maison parce que l'autre elle était sale.
39	PE	D'accord Eulalie, mais là tu ne réponds plus à notre question. Je vous rappelle que l'on se demande, c'est quoi l'amour, ça veut dire quoi aimer ?
40	Zélie	Et bah tu sais ce midi, j'ai mangé des fraises. Et moi j'adore les fraises !
41	Eulalie	Moi j'adore la glace !
42	PE	Ah, c'est vrai qu'on peut aussi aimer les choses que l'on mange. Mais alors est-ce que ça veut dire la même chose aimer la glace par exemple et aimer sa maman ?
43	Ernest	Non, c'est très bon la glace mais c'est pas le même mot parce qu'on la mange et les parents on les mange pas.

44	PE	Alors ça voudrait dire que quand on aime la glace, on l'aime avec notre bouche, c'est le goût que l'on aime. Alors que quand on aime nos parents, on les aime avec notre cœur. Qu'en pensez-vous ?
45	Lucien	C'est pas la même chose aimer la glace et aimer ses parents.
46	Ernest	J'aime bien la glace parce qu'elle est fraîche et qu'elle sort du congélateur. Et j'aime bien ma maman parce qu'elle me fait des câlins.
47	PE	D'accord, donc quand on aime une glace, c'est parce qu'on aime le goût, on aime parce que c'est froid. Alors que quand on aime nos parents, on aime qu'ils nous fassent des câlins, on les aime avec notre cœur. Ça n'est pas la même chose, quand on aime une glace, on dit que c'est une sensation parce qu'on aime le goût et quand on aime nos parents, ou nos copains ou nos amoureux, on dit que c'est un sentiment, parce qu'on le ressent avec notre cœur. On va s'arrêter là pour aujourd'hui.

À l'origine de ce mémoire se trouve une réflexion autour du débat à visée philosophique initié par la rencontre avec les œuvres d'art. En ce sens, nos recherches se sont donc appuyées sur trois cadres théoriques, la didactique de l'histoire des arts, la didactique de la philosophie et celle de l'oral réflexif. Il a pour objectif de montrer, à travers l'élaboration d'une séquence, que les élèves sont amenés à exprimer leur individualité et leurs idées personnelles tout en prenant en compte l'altérité et en construisant ensemble la définition d'un concept universel, celui de l'amour. Or, après l'analyse des transcriptions des différentes séances qui ont composées la séquence, nous pouvons affirmer l'idée que l'étude d'un corpus d'œuvres d'art permet aux élèves non seulement de questionner leur individualité et de développer leur réflexion mais également de prendre en compte et de réagir au questionnement des autres pour développer une pensée commune. Notre mémoire démontre donc que ces deux formes de débat participent à la construction de l'élève en tant qu'individu mais également en tant que citoyen.

In the beginning of this dissertation is a reflection around the philosophical debate introduced by the meeting with work of art. In this sense, our searches are based on three theoretical writing, the didactic of art history, the didactic of philosophy and the didactic of reflexive oral. It has for objective to show, through the elaboration of a sequence, that pupils can express their individuality and their personal ideas while taking into account the otherness and by elaborating together the definition of a universal concept, love. But, after the analysis of transcriptions of sessions which composed the sequence, we can confirm the idea which the study of a corpus of work of art allows pupils not only to question their individuality and to develop their reflection but also take into account and to react the questioning of others to develop a common thought. Our dissertation demonstrates that these two forms of debate participate in the construction of pupils as individual but also as citizen.

Mots-clefs : débat interprétatif, débat réflexif, œuvres d'art, individualité, universalité