HAL
open science

La place du jugement esthétique dans la mise en œuvre de la pratique artistique

Julie Cazes

To cite this version:

Julie Cazes. La place du jugement esthétique dans la mise en œuvre de la pratique artistique. Education. 2017. dumas-01614850

HAL Id: dumas-01614850

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01614850v1

Submitted on 11 Oct 2017

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Faculté d'Éducation
Université de Montpellier
École supérieure du professorat et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2ème année
Année universitaire 2016 - 2017

LA PLACE DU JUGEMENT ESTHÉTIQUE DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA PRATIQUE ARTISTIQUE

JULIE CAZES

Directeur du mémoire : Caroline BLANVILLAIN
Assesseur : Mary-Ève PENANCIER

Soutenu le 29/05/2017

SOMMAIRE

Remerciements……p.3

INTRODUCTION ……..……p.5

1/ Le jugement esthétique, frein à la mise en œuvre de la pratique artistique ……p.8

1.1. L'esthétique ou la « donnée fondamentale de la sensibilité humaine »[1]……..……p.8

1.2. De la faculté de juger……..……p.10

1.3. La notion de beauté et ses représentations erronées ……..…p.11

1.4. La dichotomie du « beau » et du « laid » ……p.14

1.5. Le désintéressement, le découragement et l'ennui comme freins à la création ..p.15

2/ Vers un jugement esthétique incitateur d'une pratique artistique……p.17

2.1. L'éducation à la sensibilité……..…p.18

2.2. Vers une posture de spectateur éclairé ..……p.20

2.3. L'ouverture à un autre type de beauté.……p.22

2.4. L'éveil de la curiosité ……..……p.24

2.5. Développement de la confiance en soi……p.25

CONCLUSION……p.28

Bibliographie……p.30

Annexes……..

[1] Morin, E. (2016). *Sur l'esthétique*. Paris : Robert Laffont.

Remerciements

Je remercie mes parents pour tout le soutien qu'il m'ont apporté, pour la confiance qu'ils m'ont toujours accordée. Ma mère, pour sa sensibilité et sa faculté à communiquer, mon père, pour sa rationalité et sa présence. Je les remercie de m'avoir toujours poussée à donner le meilleur de moi-même et de m'avoir montré le chemin le plus sage quand c'était nécessaire.

Je remercie ma soeur pour avoir toujours cru en moi et pour me prouver au quotidien que la vie est une magnifique expérience.

Je remercie mes proches, ma famille, mes amis, pour n'avoir cessé d'être là, dans les meilleurs moments comme dans les plus difficiles, pour n'avoir pas jugé et pour avoir compris.

Je remercie Ariane Kühl, la plus grande et la plus sensible des artistes de mon coeur, sans qui l'art n'aurait aucun sens aujourd'hui.

Je remercie Lauriane Cohen, pour ses relectures, pour ses critiques, pour sa présence, pour son soutien et pour m'avoir supportée.

Je remercie mes collègues de l'école Arago de Sète pour m'avoir soutenue, conseillée et formée tout au long de cette année, en particulier Charlotte Izoird, binôme et directrice, ainsi que la brillante Charline Itier aux atouts pédagogiques incontestables.

Je remercie les enseignants qui ont fait partie de ma vie depuis le début, qui m'ont transmis, qui m'ont fait grandir, qui m'ont fait peur, parfois. J'ai une pensée toute particulière pour Jean-Paul Olive, enseignant du primaire, parti trop tôt mais qui a eu le temps de nous témoigner de sa sensibilité et qui m'a mis, inconsciemment, sur la voie que j'ai empruntée aujourd'hui, celle de l'enseignement.

Je remercie les enseignants d'histoire de l'art de l'Université Panthéon-Sorbonne pour nous avoir parlé avec passion et pour nous avoir appris à aimer ce qui semblait détestable.

Je remercie M.L., sans qui il aurait été difficile d'obtenir ce concours, qui m'a enseigné la terrible discipline que sont les mathématiques en Master 1 mais qui m'a surtout fait comprendre qu'il était possible d'etre pédagogue, modeste, patient et de la plus grande des bontés.

Je remercie mes enseignants de Master 2 pour leur patience, leur écoute et pour avoir compris la difficulté d'une telle année.

Je remercie mes tuteurs, V.M.-C. et L.C. pour leur bienveillance et la formation qu'ils m'ont inculquée tout au long de cette année.

Je remercie enfin Madame Caroline Blanvillain, ma directrice de mémoire, pour avoir été présente, pour m'avoir poussée à aller toujours plus loin dans la recherche, pour avoir été exigeante et passionnée.

« L'esthétique, avant d'être le caractère propre de l'art, est une donnée fondamentale de la sensibilité humaine. »

Edgar Morin

INTRODUCTION

« L'expérience esthétique est une expérience humaine de base, et plus précisément une expérience attentionnée exploitant nos ressources cognitives et émotives communes. » Tels sont les mots de Jean-Marie Schaeffer dans *L'Expérience esthétique* (2015, p. 45), qui nous rappelle que s'engager dans une expérience esthétique, c'est mettre en jeu aussi bien nos connaissances que nos émotions.

De manière plus précise, cette étude porte sur la question du jugement esthétique des élèves dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques à l'école élémentaire, ce qui nous amène à poser la problématique suivante : le jugement esthétique favorise-t-il la mise en œuvre d'une pratique artistique ?

Il convient avant tout de définir les termes de cette problématique pour que nous soyons clairs sur l'objet de cette étude. Concernant l'idée de « jugement esthétique », c'est Emmanuel Kant (1995, p. 49) qui en apporte la définition la plus concrète : « La faculté de juger est celle qui permet de subsumer[1] une intuition (le particulier) sous un concept (l'universel) : son opération met donc en présence le conditionné (l'intuition), ce qui en constitue la condition (le concept) et en principe un troisième terme à savoir le critère en vertu duquel il est possible de rapporter le conditionné à sa condition. » Plus généralement, l'encyclopédie *Larousse* nous donne les définitions suivantes : « Action de se faire une opinion sur quelqu'un ou sur quelque chose. », « Appréciation, favorable ou défavorable, portée sur quelqu'un ou sur quelque chose. »

Il est opportun également de faire le point sur le terme « esthétique » en s'appuyant sur les propos de Jean-Marie Schaeffer (2015, p. 316). Pour lui, il est nécessaire de distinguer les termes « artistique » et « esthétique » en ce que le terme « artistique » se réfère à un faire, ainsi qu'au résultat de ce faire (l'œuvre d'art) alors qu'« esthétique » se rapporte à un type de processus perceptif et plus largement attentionnel. L'auteur parle plus généralement d'« expérience esthétique » qui serait l'ensemble de nos connaissances sensibles, c'est-à-dire toutes les connaissances dont

[1] « Subsumer » : pour Kant, c'est le fait d'appliquer un concept ou une catégorie générale de l'entendement à une intuition sensible particulière de manière à ce qu'il y ait connaissance ou jugement.

la source première réside dans la stimulation d'un organe sensible. Pour lui, « tout, absolument tout, est susceptible d'etre investi esthétiquement. »[1]

Enfin, les termes « pratique artistique » seront appréhendés ici dans le cadre de l'école élémentaire et plus précisément dans celui des arts plastiques, la pratique étant l'un des trois piliers fondamentaux de l'éducation artistique et culturelle[2].

Les termes de la problématique ayant été définis, il convient d'énoncer les différentes questions formulées en amont de la recherche. De quelles manières se manifeste le jugement esthétique chez les élèves ? Comment développer l'esprit critique ? Comment amener les élèves à porter un avis argumenté sur une production (d'artiste, d'autrui ou de soi-même) ? Quelle est la place du jugement et de la subjectivité dans l'appréciation de l'art en général ? Comment amener les élèves à prendre du recul sur leurs productions ? Comment éveiller leur sensibilité ? Comment les élèves se représentent-ils la pratique artistique ? Quels moyens et quelles fins y voient-ils ? Sur quoi se basent-ils pour porter un jugement esthétique sur une production ? Quelles activités mettre en place au sein d'une classe pour répondre à toutes ces interrogations ?

Une fois ces questions posées, plusieurs hypothèses ont été formulées, hypothèses qui seront confirmées ou infirmées tout au long de cette étude. Enrichir le vocabulaire artistique des élèves et développer l'esprit critique devrait amener à une prise de recul sur sa propre production. Les élèves jugent leurs productions de manière hâtive, ce qui les bloque rapidement dans le processus créatif. Ils ont un esprit critique restreint qui se borne à juger rapidement ces productions en fonction du « beau » et du « laid », les confronter à des obstacles qui les obligeraient à « chercher plus loin » serait peut-être une solution pour dépasser ce jugement esthétique négatif. Les élèves ne sont pas suffisamment motivés ni impliqués dans le processus créatif et plus généralement dans l'enseignement des arts, probablement parce qu'ils ne comprennent pas le sens de ces apprentissages.

Pour répondre à ces questions et pour vérifier ces hypothèses, la majeure partie de cette étude est basée sur des observations faites dans une classe de CM1, notamment lors des séances d'arts plastiques et d'histoire des arts. Des *verbatim* ont été réalisés à la suite d'entretiens avec certains élèves à différents moments de la

---

[1] Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard. p. 41

[2] Les trois piliers étant : rencontres, pratiques, connaissances.

production artistique. Aussi, des auteurs sont venus apporter une théorie à cette étude tels qu'Emmanuel Kant et Jean-Marie Schaeffer.

Le développement de ce mémoire traitera dans un premier temps des raisons qui amènent le jugement esthétique des élèves à être un frein à la pratique artistique, avant de s'intéresser, dans une seconde partie, aux solutions qui doivent être apportées pour en faire un incitateur d'une pratique artistique.

1. Le jugement esthétique, frein à la mise en œuvre de la pratique artistique

Les recherches approfondies qui ont été induites par ce mémoire ont été l'occasion de faire un certain nombre de constats. Ces constats ont découlé à la fois d'un théorie constituée d'un grand nombre d'ouvrages sur le sujet mais aussi, et surtout, d'une pratique professionnelle. C'est de cette rencontre entre théorie et pratique professionnelle que découle le développement de ce travail.

Ainsi, dans cette première partie, seront traitées les différentes raisons pour lesquelles le jugement esthétique des élèves s'impose comme un frein à la pratique artistique.

1.1. L'esthétique ou la « donnée fondamentale de la sensibilité humaine[1] »

Pour commencer, il est nécessaire de rappeler ce rapport étroit qui existe entre l'esthétique et la sensibilité. C'est bien dans cette optique de rapprochement entre ces deux termes que le jugement esthétique peut être un frein à la mise en œuvre d'une pratique artistique.

Edgar Morin, dans son ouvrage *Sur l'esthétique* (2016, p. 1), nous rappelle que le mot « esthétique », terme employé à partir du XVIII ème siècle, puise son origine dans le grec *aisthésis* qui signifie « sentiment ». Le sensible est donc indissociable de l'esthétique, il en est même sa source. Il écrit également que « tout ce qui est esthétique est un élément intégré et intégrant de la part poétique de la vie » (2016, p. 1) et c'est cette part poétique de la vie qui va être stimulée dans le cadre d'une expérience esthétique, quelle que soit sa nature.

Cette part de sensible inhérente à l'esthétique repose sur le fait que chaque individu va aborder une œuvre d'art d'une manière qui lui sera purement personnelle. Chacun éprouvera des sensations qui lui seront propres, chacun aura un avis qui pourra être foncièrement opposé à l'avis d'un autre spectateur.

Jean-Marie Schaeffer dans son ouvrage *L'expérience esthétique* (2015, p. 320) fait la distinction entre trois types d'émotions. La première concerne les « sensations évaluantes de base » comme l'attrait ou le dégout gustatif, olfactif, *etc*., c'est-à-dire celles qui sont des réactions purement physiologiques provoquées par des *stimuli* de base (textures, goûts, odeurs, *etc*.). Le second type d'émotion se rapporte à des états

[1] Morin, E. (2016). *Sur l'esthétique*. Paris : Robert Laffont.

tels que le bien-être ou le mal-être, sensations qui sont perdurantes et dont l'objet est difficilement identifiable. Enfin, le troisième type d'émotion est celui qui dépend des croyances, il s'agit des émotions au sens fort du terme comme l'amour, la haine ou encore l'admiration et qui sont dirigées sur un objet particulier.

D'ailleurs, John Dewey, dans *L'art comme expérience* (2010, p. 102), se rattache à cette idée de lien étroit entre sensibilité et esthétique puisqu'il écrit qu'il y a « une part de passion dans toute perception esthétique ». Cette passion c'est la part poétique de la vie, c'est la part de sensible qui se retrouve dans toute expérience esthétique. Comme le souligne l'auteur, « l'expérience esthétique est toujours plus qu'esthétique »[1] étant donné que le mot « esthétique » recouvre à la fois l'expérience en tant qu'évaluation mais aussi en tant que perception et en tant que plaisir.

John Dewey (2010, p. 102) souligne cependant qu'une trop grande passion, une trop grande sensibilité peut, à l'inverse, biaiser l'expérience esthétique[2] en ce sens qu'une part démesurée d'émotivité submergera la raison et donc la capacité de juger d'une œuvre d'art avec discernement.

Cette surcharge d'émotivité est d'ailleurs constatée chez les élèves de l'école élémentaire. En effet, lors de la découverte d'une œuvre d'art (qu'il s'agisse d'un spectacle de théâtre, de cirque, d'un tableau, d'une sculpture ou encore d'un monument notable), les élèves vont avoir tendance à s'arrêter sur leur analyse première, celle de la sensibilité.

À titre d'exemple, quand ils découvrent pour la première fois, en classe, *La Femme qui pleure* de Picasso, leur première réaction est d'etre amusés par ces formes improbables et tant éloignées de la réalité. Une fois ce constat fait (« Ce tableau est drôle. »), il est difficile pour la plupart des élèves de donner un avis objectif sur ce dernier et de se questionner réellement sur ses qualités esthétiques.

Jean-Marie Schaeffer, dans *L'expérience esthétique* (2015, p. 164), rappelle également cette domination de l'émotion, de la sensibilité, dans le cadre d'une expérience esthétique. Ce dernier considère que le plaisir ou le déplaisir pris face à une œuvre d'art ne constitue pas une émotion, mais que l'émotion repose dans des

---

[1] Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard. p. 522

[2] Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard. p. 102 : « Il y a une part de passion dans toute perception esthétique. Toutefois quand nous sommes submergés par la passion ou sous l'emprise de la colère, de la peur ou de la jalousie, l'expérience n'est en rien esthétique. On ne perçoit pas de relation avec les caractéristiques de l'activité dont la passion est issue. »

« valences hédoniques » positives ou négatives[1]. Pour lui (2015, p. 164), « une expérience esthétique, quelles que soient les émotions qu'elle nous fait ressentir, possède toujours, si elle est réussie, une composante de satisfaction ». Cette satisfaction, qui résultera soit d'une appréciation positive d'une œuvre (le plus souvent), soit d'une appréciation négative, mettra en jeu, dans tous les cas, la notion de sensibilité.

1.2. De la faculté de juger

Après avoir éclairci le lien étroit qui unit l'esthétique et la sensibilité, il est opportun de s'intéresser au jugement esthétique en tant que tel, c'est-à-dire à notre faculté de juger une œuvre d'art. Cette succession entre la sensibilité inhérente à l'esthétique et la notion de jugement n'est pas faite au hasard puisque la faculté de juger est, elle aussi, intimement liée à la sensibilité.

En effet, Emmanuel Kant dans sa *Critique de la faculté de juger* (1995, p. 114) nous rappelle que « le jugement esthétique est celui dont le principe de détermination réside dans une sensation qui est reliée immédiatement avec le sentiment de plaisir ou de déplaisir ». Ce jugement esthétique se rapporte selon lui au goût, au sentiment. Si Jean-Marie Schaeffer fait une nette distinction entre le plaisir et l'émotion, Kant ne les dissocie pas autant et par « plaisir et déplaisir », il se rapporte à l'émotion et à la sensibilité.

L'auteur fait la distinction entre deux types de facultés de juger. Le premier est la faculté de juger réfléchissante, c'est-à-dire un simple pouvoir de réfléchir suivant un certain principe sur une représentation qui serait donnée (rendant possible un concept). Le second type de jugement est la faculté de juger déterminante qui serait un pouvoir de déterminer un concept pris comme sujet de jugement. En l'occurrence, la faculté de juger porterait sur un concept rendu possible par un « pouvoir de connaitre ».

À ce sujet, Kant fait la distinction entre deux grandes catégories de jugement esthétique. D'une part, nous retrouvons les jugements qui portent sur la beauté, donc sur la valeur esthétique pure d'une œuvre. D'autre part, il est question des jugements

---

[1] Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard. p. 318 : « La notion de calcul hédonique repose sur l'hypothèse que toutes nos interactions avec le monde et avec nous-mêmes sont évaluées en temps réel par un « calculateur » opérant de manière non consciente et se voient affectées d'une valence hédonique positive, neutre ou négative […]. Il en va ainsi souvent dans l'expérience esthétique, où une valence positive ne se traduit pas nécessairement par un plaisir ressenti mais se borne à opérer comme un biais en faveur d'une continuation ou d'un approfondissement de l'activité attentionnelle. »

qui portent sur le sublime. Ces derniers sont donc intimement liés à la notion de moralité et de raison étant donné que le sublime (nous le verrons plus tard) est dépendant d'une notion d'éducation et de valeurs portées par une œuvre d'art à des fins morales. C'est pour cette raison que Kant apporte une précision en insistant sur le fait que le jugement de goût (et non le jugement esthétique) n'est pas un jugement de connaissance (en lien avec le sublime) donc pas un jugement logique qui reposerait sur une interprétation permanente, mais un jugement esthétique qui se rapporterait au goût, au sentiment.

Emmanuel Kant dans sa *Critique de la faculté de juger* met en lien trois composantes :

> La faculté de juger est celle qui permet de subsumer une intuition (le particulier) sous un concept (l'universel) : son opération met donc en présence le conditionné (l'intuition), ce qui en constitue la condition (le concept) et en principe un troisième terme a savoir le critère en vertu duquel il est possible de rapporter le conditionné à sa condition. (1995, p. 49)

Ainsi, la faculté de juger intervient simplement comme un juge qui applique une règle générale.

Pour Kant (1995, p. 123), le jugement esthétique ne peut être celui dont le prédicat ne peut pas être seulement une connaissance c'est-à-dire le concept d'un objet, bien qu'il puisse contenir les conditions subjectives d'une connaissance en général. Il rajoute alors que le « concept d'une fin réelle de la nature » ne peut pas être à l'origine de la faculté de juger si elle est prise pour elle-même puisque le jugement esthétique sera alors erroné car trop rattaché au « pouvoir de connaitre ».

1.3. La notion de beauté et ses représentations erronées

Il était nécessaire, dans cette troisième sous-partie, de nous intéresser à la notion de beauté. C'est cette notion, de par ses représentations erronées, qui s'impose la plupart du temps comme un frein à la production artistique des élèves.

Avant tout, il est important de recontextualiser cette notion de beauté en revenant un peu plus de deux siècles en arrière.

À la fin du XVIII ème siècle, à Paris, est créé le Salon de l'Académie royale de peinture et de sculpture. Ce « Salon » consiste en une exposition (apparentée à une accumulation) dans le Salon Carré du Louvre. Là-bas, sont exposés tous les artistes

dignes de ce nom, qui ont, par leur dur labeur et par leur présence dans le milieu, su prouver qu'ils y avaient leur place. Cependant, tous les artistes n'ont pas la même reconnaissance et ne bénéficient donc pas des mêmes emplacements lors de cette exposition. Sur le modèle des expositions italiennes, l'idée est d'exposer les artistes qui avaient fait leurs preuves à l'École des Beaux-Arts.

Dès cette époque, va être redéfinie la notion de « beauté » qui ne concernera finalement plus la valeur esthétique propre à chacune des œuvres mais concernera les valeurs portées par celles-ci. Ainsi, la hiérarchie des genres va s'imposer : la peinture d'histoire, celle qui représente des faits historiques réels ou imaginaires (il pouvait s'agir de peinture allégorique, profane ou religieuse), est classée à la tête de cette hiérarchie. D'ailleurs, seuls les peintres d'histoires avaient accès aux postes les plus importants de l'Académie et de l'École des Beaux-Arts.

En-dessous de la peinture d'histoire arrivent le portrait puis la peinture de genre (représentation de la vie quotidienne), bien moins considérés que la peinture d'histoire mais bien plus reconnus que le paysage et la nature morte, qui se retrouve à la fin de cette hiérarchie.

Cette hiérarchie des genres semble donc s'opposer totalement aux théories de Kant qui soutient que la faculté de juger doit passer majoritairement par le sentiment et non seulement par la capacité d'un individu à interpréter une œuvre d'art, à en identifier son sujet.

C'est à cette époque, et notamment à partir de la deuxième partie du XVIII ème siècle que les canons de beauté vont être redéfinis. Avec la découverte des vestiges de Pompéi et d'Herculanum, l'art des Anciens, celui des Romains et des Grecs, s'impose comme un modèle pur et parfait qu'il faut désormais suivre. Ainsi, des peintres classiques du XVII ème siècle tels que Poussin, Le Brun, Lorrain vont être considérés comme de très grands peintres et vont inciter d'autres artistes à poursuivre ce mouvement comme c'est le cas de Subleyras, Rigaud ou encore David.

En reprenant les canons de Polyclète et autres penseurs et sculpteurs de l'Antiquité, la beauté s'impose désormais comme la représentation parfaite du corps, équilibré, réaliste, souple et lisse.

Cependant, des auteurs comme Kant et Schaeffer viennent s'opposer à cette idée de perfection[1]. Kant (1995, p. 114) traite de perception comme détermination qui

[1] Bien que Kant fasse quand même entrer en jeu l'entendement en plus de l'émotion ressentie.

suppose un concept de l'objet dans une recherche de perception alors même que « la perfection n'a pas la moindre chose à voir avec le sentiment de plaisir ou de déplaisir. »

Jean-Marie Schaeffer parle d'un principe de « bonne forme » (initié par le classicisme) qui prédomine alors même que des œuvres qui vont à l'encontre de ce principe ont existé à toutes les périodes de l'histoire de l'art. Il rappelle que « l'idée selon laquelle il existerait un « pur mode de donation esthétique immédiat », à travers lequel une forme pure produirait un sentiment esthétique tout aussi pur, ne correspond à rien de réel » et :

> Même l'oeuvre d'art la plus pauvre, ou la plus minimaliste constitue un « paquet » de stimuli extrêmement complexe baignant dans un contexte historique, culturel et proprement artistique qui informe sa réception. Il n'est donc pas sûr qu'on puisse extrapoler à partir de la fluence de la bonne forme dans un dispositif expérimental à la fluence dans une oeuvre d'art - ne serait ce que parce qu'en pratique la définition de ce qu'est une « bonne forme en art est loin d'aller de soi. (2015, p. 222)

À ce sujet, Aristote parlait d'un « plaisir de reconnaissance de l'objet ». Pour lui, une œuvre d'art peut être belle seulement si nous sommes capables d'en identifier son sujet, ce qui semble tout à fait en lien avec la hiérarchie des genres et la prédominance de la peinture d'histoire en tant qu'élévation de l'esprit. Pour Aristote, le plaisir nait de la « réussite du processus cognitif », c'est-à-dire de la compréhension et de la reconnaissance d'une œuvre[1].

Or, pour Schaeffer, suivre ce modèle de pensée c'est biaiser « l'attention en mode esthétique », ce qui explique pour lui l'attitude méfiante de Platon face aux arts mimétiques qui alors ne concernent plus l'émotion pure mais la raison.

Ce rappel sur les canons de perfection était nécessaire pour faire ressortir les conceptions erronées de la beauté. Certes, à chaque époque historique, à chaque courant de pensée, correspondent un certain nombre de règles et de concepts mais pour autant, s'attacher à ces règles revient à s'enfermer dans un carcan qui ne laisse pas la place à l'expression artistique. Tel est le cas des élèves lorsqu'ils s'engagent dans un processus créatif en étant attachés à des préjugés sur le « beau » et le « laid ».

[1] A ce titre, Schaeffer parle de plaisir « eurêka ».

1.4. La dichotomie du « beau » et du « laid »

Pour commencer, Jean-Marie Schaeffer nous rappelle que depuis l'émergence de l'art moderne, une œuvre d'art peut posséder du mérite esthétique sans entrer dans les canons de beauté communs. Il rajoute d'ailleurs que ce n'est pas seulement l'art moderne qui vient créer cette rupture, mais qu'il existe des arts, à toutes les époques, qui ont été en opposition avec ces canons de beauté classique, comme c'est le cas des arts asiatiques.

Carole Talon-Hugon dans *L'Esthétique* (2008, p. 18), précise qu'il existe différentes caractéristiques du beau : l'intégrité qui correspond à une idée d'achèvement, la proportion convenable (harmonies des parties entre elles en relation avec les canons de beauté classiques) ainsi que l'éclat, c'est-à-dire la couleur. Pour l'auteur, « la beauté est une propriété objective de certains objets, de certains êtres et de certaines œuvres ». Cela fait alors échos aux propos de Kant pour qui la beauté n'est pas un jugement personnel puisque quelque chose ne peut pas être beau seulement pour soi, ça doit l'être pour tout le monde. Il fait donc la distinction entre ce qui est beau (jugement objectif) et ce qui et agréable[1] (jugement subjectif).

Jean-Pierre Marquet, dans son article « Du dessein au dessin », traite de la nécessaire distinction entre le « dessin » et le « dessein » (en tant qu'image mentale) pour viser l'épanouissement d'une certaine créativité. L'auteur part du constat selon lequel les élèves se créent leurs propres barrières en ne distinguant pas le dessin en tant qu'image figurative devant se rapprocher de la réalité (le dessein) du dessin comme expression artistique à part entière (le dessin).

Cependant, cette distinction n'est pas évidente dans l'esprit des élèves de l'école élémentaire. Pour eux, la seule véritable distinction qui existe est celle du « beau » et du « laid ». Les élèves ont été questionnés à ce sujet et de ce questionnement est ressorti un constat : le « beau » correspond à ce qui est le plus proche de la réalité, le plus proche de l'image mentale qu'ils s'en sont faite et par opposition, le « laid » s'impose quand la représentation est trop éloignée de la réalité.

À titre d'exemple, lorsqu'il a été demandé aux élèves de réaliser un paysage monochrome (les termes de « paysage » et de « monochrome » ayant été préalablement définis), l'exercice s'est avéré pour eux difficile. En effet, représenter un paysage en ne pouvant utiliser qu'une seule couleur a été une difficulté en ce sens qu'un paysage, « en réalité », se compose d'un grand nombre de couleurs.

---

[1] Kant prend l'exemple suivant : « Le vin des Canaries m'est agréable. »

Plusieurs élèves, dans les quelques minutes qui ont suivi le début de la séance, ont décrété que leurs dessins était « laid ». Le *verbatim* situé en annexe 1 de ce mémoire reprend une partie des interviews réalisées avec les élèves et témoigne de ce jugement premier lors de la mise en œuvre de la pratique artistique. Pour appuyer ce propos, Mattéo, alors qu'il avait choisi la couleur verte et qu'il venait de commencer à représenter un arbre, est venu annoncer que son arbre n'était pas « beau » et qu'il souhaitait recommencer. Il a alors été questionné sur les raisons pour lesquelles cet arbre ne lui plaisait pas et il en est ressorti qu'un arbre ne pouvait pas être entièrement vert puisque, « normalement », le tronc est marron. Il a donc constaté que ça ne correspondait pas à l'image qu'il avait dans la tête de ce à quoi ressemble généralement un arbre et ce constat l'a découragé.

Par opposition au constat de cet élève et dans le cadre d'une autre séance qui portait sur la représentation des émotions à travers le portrait, une élève (fine dessinatrice) a choisi de représenter une de ses camarades et le portrait réalisé lui ressemblait effectivement. Quand il lui a été demandé ce qu'elle en pensait, elle a fait part de sa satisfaction vis-à-vis de sa production, ce qu'elle a justifié en disant que ça ressemblait vraiment à sa camarade et que c'était bien ce qu'elle avait imaginé dans sa tête.

Ces interviews ont donc confirmé l'hypothèse selon laquelle, pour les élèves, et par opposition au « beau », est « laid » ce qui n'est pas conforme à la réalité aussi bien dans les formes que dans les couleurs et nous verrons plus tard comment dépasser cette dichotomie pour amener le jugement esthétique à être un incitateur d'une pratique artistique.

1.5. Le désintéressement, le découragement et l'ennui comme freins à la création

Nous avons vu que la conception erronée de la beauté chez les élèves était à l'origine d'un jugement manichéen contre productif : le « beau » et le « laid ». Cependant, il existe d'autres causes qui s'imposent comme des freins à la production artistique. Il peut s'agir du désintéressement, du découragement et de l'ennui.

Concernant le désintéressement des élèves vis-à-vis des activités liées aux enseignements artistiques, il est nécessaire, dans un premier temps, de se référer au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Le domaine 1 du

Socle nous rappelle « qu'aux arts plastiques et à l'éducation musicale revient prioritairement de les initier [les élèves] aux langages artistiques par la réalisation de productions plastiques et par le chant. »

De ce langage artistique va naitre une culture commune à l'ensemble des élèves concernés par le Socle, c'est-à-dire tout au long de leur scolarité obligatoire. L'enseignement des arts va apprendre aux élèves à identifier des caractéristiques qui inscrivent l'œuvre dans une aire géographique ou culturelle ainsi que dans un temps historique précis : « Par l'enseignement de l'histoire des arts, il accompagne l'éducation au fait historique d'une perception sensible des cultures, de leurs histoires et de leurs circulations. »

C'est cette question de culture commune qui est ici concernée. Il est possible d'affirmer que l'art est, pour beaucoup, éloigné du concret, de la vie réelle et symbolise pour certains une incompréhension totale. Pourquoi s'intéresser à l'art ? Pourquoi l'art compterait-il autant que les enseignements tels que les mathématiques ou le français ? Une majorité d'élèves sont détachés de cette culture artistique (puisqu'à la maison, on y porte guère d'intéret) et ne voient aucun avantage à s'y intéresser. Or, c'est bien là tout l'enjeu du Socle qui vise à faire entrer chaque individu dans une culture commune, avec des références et un vocabulaire communs.

Au-delà de la question du désintérêt, il y a celle du découragement. À ce titre, Jean-Marie Schaeffer (2015, p. 248) parle du « risque que l'objet sur lequel porte mon attention dépasse les capacités de mes ressources attentionnelles ». En effet, le risque court de mettre les élèves dans une position difficile qui est celle de la surcharge cognitive d'une part et face à une incompréhension telle qu'elle semble insurmontable d'autre part. Schaeffer rappelle que ce découragement nait d'une difficulté de traitement qui serait trop grande.

Une importance toute particulière est donc à mettre sur le choix des activités artistiques mises en place, qu'il s'agisse d'activités de pratique ou de découverte. L'auteur précise que ce pôle de la relation attentionnelle, le découragement, sera « antihédonique », c'est-à-dire qu'il ne pourra pas engendrer de valence hédonique positive, donc de plaisir.

Il sera alors question pour les enseignants d'opérer des choix qui, non contents de mettre les élèves en position de réussite, leur permettra de s'adonner à des activités artistiques sans réticence.

Enfin, le troisième point qui sera traité dans cette partie sera celui de l'ennui. Jean-Marie Schaeffer le compare au découragement en disant que si l'un constitue un risque de dépassement des capacités de chacun, l'autre, l'ennui, est le risque inverse qu'il ne les engage pas assez.

Cet ennui qui, en l'occurence, concerne les domaines liés à l'art mais qui s'impose aussi à toutes les autres disciplines, va s'avérer être un phénomène contre- productif. En ne stimulant pas suffisamment les élèves, c'est-à-dire en sous-estimant leurs capacités cognitives et interprétatives, il sera difficile pour eux de s'engager avec volonté et motivation dans le processus créatif. Ainsi, Schaeffer parle d'une limite de la fluence[1] qui n'est autre que l'ennui puisqu'à partir d'un certain degré de fluence, la courbe entre plaisir et fluence s'inverse.

Il s'agira alors de stimuler suffisamment les élèves pour les rendre curieux (cela sera développé en seconde partie de ce mémoire), sans pour autant les décourager en leur infligeant des activités qui engendreraient une difficulté de traitement trop grande.

2. Vers un jugement esthétique incitateur d'une pratique artistique

Dans cette seconde partie de notre étude, après avoir démontré en quoi le jugement esthétique pouvait s'imposer comme un frein à la création artistique, nous aborderons les raisons pour lesquelles ce même jugement esthétique peut devenir un incitateur d'une pratique artistique. Ainsi, nous proposerons des solutions ou des compléments aux problèmes rencontrés dans la première partie. Sera traité dans un premier temps l'éveil de la sensibilité des élèves en réponse à la qualification de l'esthétique comme une « donnée fondamentale de la sensibilité humaine »[2]. Puis nous aborderons la nécessité d'amener les élèves à devenir de véritables spectateurs éclairés et nous verrons ensuite la question de l'ouverture à un autre type de beauté en réaction aux conceptions erronées de celle-ci. Nous nous intéresserons ensuite à l'importance du développement de la confiance en soi avant de terminer par l'éveil à la curiosité, phénomène opposé à celui de l'ennui.

---

[1] : Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard. p. 322 : « La « fluence » ou l'expérience de « fluence » fait partie de la classe des évènements mentaux internes qui ne sont pas déterminés par le contenu de l'activité attentionnelle et judicatoire, mais par l'interaction de ce contenu avec des caractéristiques propres des processus cognitifs qui « traitent » ce contenu. La « fluence » correspond donc à la facilité ou difficulté avec laquelle nous traitons le contenu informationnel d'un *stimulus* ou d'une représentation. »

[2] Morin, E. (2016). *Sur l'esthétique*. Paris : Robert Laffont.

2.1. L'éducation à la sensibilité

Nous l'avons expliqué en introduction de cette étude, la sensibilité est l'essence même de l'esthétique. Jean-Marie Schaeffer (2015, p. 25) écrit que « l'expérience esthétique est un fait anthropologique ancré dans la vie vécue » et fait référence au sensible en rappelant que l'on entend « par expérience l'ensemble de nos connaissances sensibles », celles qui résident dans la « stimulation d'un organe sensible. »

Puisque la sensibilité est à la base de l'expérience esthétique, elle joue un rôle primordial dans la question du jugement. Pour faire du jugement esthétique un incitateur d'une pratique artistique, il s'agira donc avant tout d'éveiller la sensibilité des élèves. Mais comment y parvenir ?

Des documents d'accompagnement[1] pour les cycles 2 et 3 en éducation artistique et culturelle rappellent l'importance du développement d'une « intelligence sensible ». La reconnaissance de cette forme d'intelligence est récente puisqu'elle date du *Plan pour les arts et la culture à l'école* de 2000[2], de Jack Lang et Catherine Tasca. Dans ce *Plan*, était affirmé le rôle essentiel de l'« intelligence sensible » dans le développement de l'enfant, dans les apprentissages de l'élève et dans l'acquisition de compétences fondamentales aussi bien cognitives que méthodologiques et sociales. Il est précisé que « l'enfant ne peut connaitre un épanouissement équilibré que si son intelligence rationnelle et son intelligence sensible sont développées en harmonie et en complémentarité. »

La question reste la suivante : comment éveiller la sensibilité des élèves ? Pour y répondre, il convient d'abord de s'accorder sur le fait que la sensibilité sera développée différemment d'un élève à un autre, puisqu'elle est en lien avec le caractère et la vie de chacun.

Avant de nous intéresser en particulier aux activités liées à l'éducation artistique et culturelle, il est opportun de préciser que cette sensibilité pourra être développée par par le biais d'un grand nombre de domaines. La littérature sera un très bon moyen d'éveiller à cette sensibilité, notamment par la découverte et l'étude d'albums de

---

[1] Lien vers les documents d'accompagnement : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/44/8/8_RA_C2_C3_EEA_Education-sensibilite_570448.pdf

[2] Lien vers le *Plan pour les arts et la culture à l'école* : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/le_plan_pour_les_arts_et_la_culture.pdf

jeunesse qui traiteront de différents thèmes et qui seront autant de sujets de réflexion comme l'abandon, l'amitié, la pauvreté, l'amour, la solitude, *etc*. Ces albums seront l'occasion pour les élèves de mettre des mots sur les émotions qu'ils ressentent, de partager, de s'ouvrir aux autres. L'éducation morale et civique sera bien sûr le fondement de toutes ces questions et permettra l'apport d'un vocabulaire précis et une mise au point sur certaines valeurs inhérentes à la vie humaine. Ensuite, l'éducation physique et sportive, notamment par la biais de la danse, sera l'occasion de développer cette sensibilité en laissant parler son corps et en osant se confronter aux regards des autres.

Bien que cette liste soit non exhaustive (puisque c'est bien à travers tous les enseignements que sera développée cette sensibilité), il convient de s'intéresser en particulier à l'éducation artistique et culturelle. L'art est une discipline d'appropriation des savoirs qui fait appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion, qu'il s'agisse des arts plastiques, de l'histoire des arts ou de l'éducation musicale. Comme écrit dans le *Plan pour les arts et la culture à l'école*, « l'éducation artistique apporte aux enfants une sensibilité capable de structurer leur corps, d'élever leur esprit, d'aiguiser leur sens critique, et de développer la compréhension de l'autre. »

Les enseignements artistiques entretiennent un rapport au savoir qui est spécifique et qui se développe à partir d'un agir en situation de production et de perception. Les élèves vont être confrontés à des activités de manipulation et de confrontation en rapport avec l'art et cette pédagogie particulière est communément appelée « pédagogie du sensible ». Cette pédagogie permet de nourrir, de révéler et de renouveler le rapport que chaque élève développe avec le réel, avec lui-même. Ainsi, elle sera le fondement d'une culture commune et partagée qui lui permettra de mieux comprendre le monde, les autres et lui-même. Ce développement de l'« intelligence sensible » contribuera au développement de l'esprit et à la formation de l'élève en tant qu'individu mais aussi en tant que personne et futur citoyen.

Eveiller la sensibilité des élèves, c'est les rapprocher de l'art et c'est par ce rapprochement que l'entrée dans la production artistique se fera de plus en plus aisément. Ainsi, le jugement qu'ils porteront sur leurs productions, qui était jusque là (pour la plupart) un frein à la production artistique en ce qu'il était signe de découragement et d'abandon, deviendra un jugement fondé et sensible, d'où l'importance de développer en parallèle une posture de spectateur éclairé.

2.2. Vers une posture de spectateur éclairé

Éveiller la sensibilité des élèves s'impose comme un pré-requis pour amener le jugement esthétique à devenir un incitateur d'une pratique artistique. Cependant, il sera parallèlement nécessaire de les amener à être des spectateurs éclairés afin de rendre le jugement esthétique fondé. Pour ce faire, il conviendra d'élargir leur connaissance de l'art par la découverte ou la redécouverte d'un panel d'œuvres d'artistes connus ou non des élèves. Il faudra accorder une importance toute particulière au développement de l'esprit critique, en lien direct avec le jugement esthétique, et pour cela, sera travaillé et établi un vocabulaire spécifique rendant possible une argumentation.

Jean-Marie Schaeffer, dans *L'Expérience esthétique*, écrit :

> De quiconque contemple un tableau ou un paysage, de quiconque écoute une pièce de musique ou se plonge dans un paysage sonore, de quiconque lit un poème ou voit un film, on dit couramment qu'il s'engage dans une expérience esthétique, à la simple condition qu'il s'adonne à l'activité en question sans autre but immédiat que cette activité elle-même. (2015, p. 11)

Ainsi, l'auteur nous rappelle que l'esthétique est une expérience du quotidien, qui intervient dans la plupart des activités humaines. Ces propos sont d'ailleurs soutenus par Goodman[1] qui précise que « dès qu'il y a symptôme esthétique, il y a art, et dès qu'il y a art, il y a symptôme esthétique. »

Certes, nous ne pourrons pas contraindre les élèves à porter un jugement esthétique positif sur leurs productions. En revanche, il s'agira de les amener vers une posture de spectateur éclairé, posture qui leur permettra de faire émaner un jugement censé et argumenté sur leurs productions.

Dans cette optique, la priorité sera mise sur la découverte d'un important panel d'œuvres d'artistes qui élargira la culture de chacun. Par cette découverte, les élèves seront amenés à se rendre compte de la diversité des formes d'arts et des représentations. Ainsi, ils seront à même de comprendre qu'il n'y a pas *une* forme d'art et *une* forme de beauté. À ce sujet, Jean-Marie Schaeffer (2015, p. 198) rappelle que « dans l'expérience esthétique […] les *stimuli* traités sont extrêmement divers. […] Cette diversité est non seulement celle des supports sémiotiques, mais aussi celle des types d'art, des genres, *etc*. » Il y aurait donc d'après lui des plaisirs esthétiques

[1] C'est Jean-Marie Schaeffer qui fait référence à cet auteur dans *L'expérience esthétique*, page 54.

spécifiques à tel ou tel type d'art, d'où l'intérêt d'enrichir le répertoire artistique des élèves.

Parallèlement à l'enrichissement du répertoire artistique devra être développé l'esprit critique des élèves en lien avec la constitution d'un vocabulaire spécifique. Ainsi, en faisant découvrir aux élèves un panel d'œuvres d'art, seront mises en place des situations qui leur donneront l'occasion de partager leur avis sur celles-ci[1], d'émettre des critiques, positives ou négatives, en mettant en place un vocabulaire précis.

Ce vocabulaire concernera d'abord la forme : par exemple, le premier plan, l'arrière plan, la ligne de fuite, le format paysage/portrait, les différents procédés utilisés (acrylique, fusain, huile, encre, toile, panneau de bois, estampe, lithographie, *etc.*). Le vocabulaire relatif aux couleurs sera lui aussi développé avec l'identification de couleurs et de leur mode de répartition comme les couleurs chaudes, froides, ternes, estompées, les aplats ainsi que le vocabulaire dépendant des « styles artistiques » tels que le pointillisme, le dripping, *etc*.

Par le développement de ce vocabulaire, les élèves pourront porter un regard objectif sur les œuvres découvertes en classe et donc, ensuite, sur leurs propres créations. Ainsi, le jugement esthétique qu'ils porteront sera moins frontal, c'est-à-dire moins emprunt d'émotivité, plus réfléchi et amènera à une prise de recul nécessaire pour rendre ce jugement incitateur d'une pratique artistique.

Dans l'idée d'amener les élèves à adopter une posture de spectateurs éclairés, Reber et Bullot[2] parlent de « désautomatisation ». Pour eux, il faut contraindre le public à aller au-delà de l'attitude d'exposition de base à une œuvre, cette posture étant pour eux celle d'un spectateur naïf, et à s'engager dans une « attitude focalisée » sur la conception de l'œuvre (la compréhension de l'intention de l'artiste dans son contexte historique) et sur la compréhension artistique (le statut de l'œuvre dans l'histoire de l'art). Reber et Bullot traitent ici de l'adoption d'un « style analytique de traitement » dans la mesure où même le spectateur le plus naïf d'une exposition ou d'un musée possède toujours des croyances d'arrière-plan qui structurent sa précompréhension des œuvres.

---

[1] Les compétences présentes dans les programmes à ce sujet sont : « S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs » et le Socle Commun, concernant le développement du lexique : « L'histoire des arts ainsi que les arts de façon générale amènent les élèves à acquérir un lexique et des formulations spécifiques pour décrire, comprendre et interroger les œuvres et langages artistiques. »

[2] Reber et Bullot sont cités par Jean-Marie Schaeffer (2015, pp. 230 - 231).

Maintenant que nous avons expliqué l'importance d'amener les élèves vers une posture de spectateurs éclairés leur permettant une prise de recul sur leur pratique artistique et les amenant à porter un jugement plus objectif et argumenté, il convient de s'intéresser à la nécessité de les ouvrir à un autre type de beauté, en référence au blocage établit dans la première partie de ce mémoire.

2.3. L'ouverture à un autre type de beauté

Rappelons les dires de Jean-Marie Schaeffer (2015, p. 225) : « Des œuvres allant contre les principes de la bonne forme et plus généralement contre le canon classiciste - car en réalité, la bonne forme en question est bien celle de ce canon - existent à toutes les périodes de l'histoire de l'art et pas seulement à l'époque moderne. »

Nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, les élèves ont inconsciemment en tête la notion de « bonne forme » puisqu'ils s'attachent la plupart du temps à se rapprocher au maximum de la réalité[1]. Or, l'art ne doit plus être rattaché à ce canon puisque ses formes se sont démultipliées, jusqu'à voir apparaitre un « art sans art » dont parle Carole Talon-Hugon (2008, p. 86) pour qui « seuls comptent le geste, l'intention, le procédé. » L'auteure rappelle que l'art du XX ème siècle a défait le lien qui unissait l'art au beau (et Schaeffer de rappeler que ce détachement a bien été présent à toutes les époques de l'histoire de l'art), et ainsi, s'ouvrir à cet autre type de beauté, c'est donner l'occasion aux élèves de s'exprimer plus librement sans se contraindre à une représentation de la réalité.

Pour les amener à se détacher des codes, et dans la continuité d'une nécessaire posture de spectateur éclairé, il faudra amener les élèves à découvrir des œuvres qui s'opposent au réalisme omniprésent dans leurs images mentales. Pour traiter de ces œuvres, nous parlerons ici d'« anti-réalisme » par opposition à celles dont le but est la représentation formelle de la réalité.

Cette confrontation à l'« anti-réalisme » passera par la découverte d'œuvres d'art détachées de la réalité qui influeront sur la production artistique des élèves. Pour étayer ce propos, il convient d'expliquer l'évolution de la pratique artistique des élèves mis face à ce phénomène.

---

[1] Bien que si l'on étudie avec plus d'attention ce principe de « bonne forme », il ne s'agit pas en réalité seulement de la représentation de la réalité mais au-delà, de l'embellissement de celle-ci par l'introduction de valeurs morales et éducatives (comme c'était le cas par exemple des œuvres de Jacques Louis David).

Lors d'une séance préalable d'arts plastiques (qui permettait de faire un premier état des ressentis des élèves), ils avaient eu pour fil directeur, lors d'une séance d'arts plastiques, de réaliser un portrait libre (le terme de « portrait » ayant été défini préalablement), le terme « libre » étant employé pour laisser libre cours aux élèves d'utiliser le format et les outils qu'ils souhaitaient. Le constat avait été le suivant : une part importante d'élèves avait été découragée dans les premières minutes de la production. Ils avaient tous utilisé des outils « basiques » tels que le crayon gris, les crayons de couleurs et les feutres. Chacun avait tenté de réaliser un portrait se rapprochant au maximum de la réalité et ainsi, face au manque de ressemblance, avait été découragé.

La semaine qui a suivi, des œuvres telles que *La femme qui pleure* de Picasso et *Le Cri* d'Edward Munch avaient été étudiées en classe. Cela avait été l'occasion également de parler aux élèves du « Salon des Refusés ». Ce Salon, a l'initiative d'artistes tels qu'Edouard Manet et avec l'approbation de Napoléon III, avait été ouvert le 15 mai 1863 en réaction au Salon officiel du Louvre. Des artistes ayant été refusés au Salon officiel (le jury étant très sévère), dans un souci de contestation, décident d'exposer leurs œuvres dans les annexes du Palais de l'Industrie à Paris. Cette exposition concernait les artistes qui ne rentraient pas dans les « codes artistiques » de l'époque et qui souhaitaient pourtant être reconnus. Cette anecdote a plu aux élèves qui ont pris conscience que depuis longtemps, les codes de l'art n'ont pas toujours été respectés et que les artistes voulaient être reconnus alors même qu'ils étaient en marge du commun de l'art.

A la fin de la semaine, nous avons entamé une séance d'arts plastiques en faisant rappeler aux élèves que les œuvres découvertes dans la semaine ne se rapprochaient pas vraiment de la réalité[1]. Après qu'ils ont donné des exemples de ce détachement de la réalité, une nouvelle consigne leur a été donnée : vous allez faire un portrait. N'oubliez pas que « faire un portrait » ne veut pas forcément dire « faire le portrait réel, exact, d'une personne ». Parfois, les artistes réalisent des portraits qui ne ressemblent pas du tout à la réalité, et pour autant, on ne peut pas dire que ces portraits sont des portraits « ratés ». Pour ce faire, les élèves avaient à leur disposition un certain nombre de matériaux et d'outils qu'ils avaient le choix d'utiliser ou non : feuilles blanches, peinture, feutres, crayons, papier aluminium, colle, papier journal, *etc*.

---

[1] Par exemple, ils rappelaient les formes géométriques présentes dans les portraits peints par Picasso ou encore le visage aux formes étranges du *Cri* d'Edward Munch.

Durant la séance, le constat a été tout autre que celui de la première séance sur le portrait. Les élèves se sont engagés dans des représentations, pour la plupart, détachées de la réalité, empreintes de références aux œuvres étudiées durant la semaine. Puisqu'ils ne se sentaient plus « obligés » de réaliser un portrait conforme à la réalité, leur jugement a été moins négatif et a permis à chacun d'aller jusqu'au bout de leur production. Ils ont jugé cette séance « amusante » parce qu'ils avaient « le droit de faire ce qu'ils veulent, même si c'est moche ». Le jugement esthétique prend appui sur des jugements ancrés et difficilement mobiles. Mais comment faire évoluer ce jugement de manière durable ? C'est une question cruciale qui nécessitera une recherche ultérieure approfondie.

Néanmoins, le constat[1] a été positif : la découverte (primaire, pour l'instant) d'œuvres « anti-réalistes » a ouvert la possibilité de s'exprimer de manière différente, sans se borner à représenter la réalité et sans pour autant porter un jugement esthétique négatif et contre-productif dans les premières minutes de la production artistique.

Eveiller la sensibilité des élèves, les amener vers une posture de spectateurs éclairés et les ouvrir à différents types de beauté sont autant d'éléments qui concourent à faire du jugement esthétique un jugement plus objectif et distancié et ainsi les amener à s'engager dans le processus créatif sans réticence. Cependant, d'autres composantes sont à prendre en compte et notamment l'éveil de la curiosité.

2.4. L'éveil de la curiosité

Nous l'avons vu en première partie de cette étude, l'ennui est un phénomène qui s'avère être un frein à la création artistique. Jean-Marie Schaeffer parle de l'ennui comme le pôle négatif d'une paire d'affects cognitifs dont le pôle positif est la curiosité. Cette curiosité a un caractère fondamental dans la mise en œuvre d'une pratique artistique en ce qu'elle est affectée d'une valence hédonique positive. L'auteur définit la curiosité comme « un état ou une disposition affective en faveur de l'acquisition cognitive sans but autre que le processus même de cette acquisition » (2015, p. 319). Pour lui, la curiosité est le seul état de manque d'information doté d'une valence hédonique positive.

À ce titre, Schaeffer cite la célèbre description de Cicéron à propos de la curiosité :

> L'homme naît avec une si forte passion d'apprendre et de savoir, qu'on ne peut nier que sa nature soit entraînée vers la science, sans aucune vue d'utilité. Ne

[1] Cf. annexes

> voyons-nous pas quelques fois qu'on ne peut pas même par le châtiment empêcher les enfants d'être curieux et les détourner de leurs investigations ? Ne voyons-nous pas comme ils reviennent à la charge quand on les a rebutés, comme ils sont ravis d'apprendre et heureux de raconter, comme ils sont attachés aux jeux, aux pompes et aux spectacles, jusques à en souffrir la faim et la soif ? Quant aux hommes qui cultivent les arts et les études libérales, ne s'y plaisent-ils pas quelquefois de telle sorte qu'ils en négligent leur santé et leurs affaires ; et ne les voyons-nous pas souffrir les plus dures incommodités pour se livrer à leurs travaux favoris ? Labeurs, soucis, tourments, tout est pour eux compensé par le plaisir qu'ils trouvent à apprendre. (2015, p. 239)

Cette citation rappelle bien l'importance de la curiosité dans la vie des individus et tout particulièrement dans celle des enfants. Elle est une motivation, un élan pour rentrer dans la pratique artistique.

Pour savoir comment naît la curiosité, Schaeffer (2015, p. 241) se réfère à Lowenstein qui distingue deux modalités. D'une part, la curiosité peut naître de manière involontaire, spontanément, à la suite d'une exposition à des *stimuli* qui peuvent être de l'ordre de la complexité ou de la nouveauté. D'autre part, la curiosité peut naitre de manière involontaire dont la raison est que le processus qui consiste à satisfaire la curiosité est lui-même plaisant, puisqu'il consiste en une réduction progressive de « l'écart d'information » qui a donné naissance à la curiosité.

Schaeffer (2015, p. 244) apporte une précision à cela en rajoutant que le fait de vouloir réduire l'écart d'information est emprunt d'une valeur hédoniquement négative et ne suffit pas à donner naissance à la curiosité. Il ajoute donc que le sujet (en l'occurrence, les élèves) doit disposer du potentiel nécessaire pour « maitriser avec succès la situation d'incertitude. » Cela étant à rapprocher de la notion de découragement traitée plus haut qui pouvait naître dans le cas où l'élève comprend qu'il ne dispose pas des capacités suffisantes pour traiter une information, et par peur d'etre mis en situation d'échec, abandonne.

Il s'agit de la question de l'obstacle épistémologique avec la nécessité pour l'enseignant de conduire une didactique et une pédagogie opérantes qui soit à la portée des élèves. Éveiller la curiosité des élèves est une priorité, bien qu'elle soit à combiner avec un certain nombre d'autres éléments fondamentaux : s'ils font preuve de curiosité vis-à-vis des œuvres d'art étudiées ou des productions, cela signifie qu'ils y portent de l'intéret et qu'ils sont donc en marge de devenir des spectateurs éclairés capables de porter un jugement esthétique fondé et objectif sur une production artistique.

2.5. Développement de la confiance en soi

Nous avons vu précédemment que pour faire du jugement esthétique un incitateur d'une pratique artistique, il convient à la fois d'éveiller la sensibilité des élèves, de faire d'eux des spectateur éclairés dont l'esprit critique, la connaissance et le vocabulaire permettent de prendre du recul sur les œuvres, mais aussi d'élargir leur répertoire artistique et d'éveiller leur curiosité. Cependant, il est un point qui n'ait pas été traité jusque là et qui a pourtant une place essentielle dans ce sujet : le développement de la confiance en soi.

La confiance en soi est une composante essentielle de la création artistique et donc, par la même occasion, de l'influence du jugement esthétique sur la production artistique. S'engager dans un processus créatif, c'est ouvrir son cœur et son esprit pour donner ce qu'on a de meilleur. Or, ce dévouement ne peut se faire que dans un climat de confiance, envers soi, envers le matériel et envers les autres. Il n'est pas facile pour tout le monde d'assumer ses productions et encore moins pour les enfants, qui ont souvent de sévères paroles les uns envers les autres.

Les élèves se sentent souvent découragés lorsqu'ils s'engagent dans un processus créatif et tiennent des propos tels que : « Oui, mais moi je ne suis pas Picasso… » Or, il faut les amener à comprendre que les artistes, avant d'être des noms connus et des personnalités, sont eux aussi des humains. Leur parler de leurs vies, en racontant quelques anecdotes qui les « démystifient » un peu sont autant d'occasions de faire comprendre aux élèves que les artistes ne sont pas des êtres extraordinaires mais des gens « normaux » qui avaient simplement besoin ou envie de s'exprimer par l'art.

Dans l'article « L'expérience esthétique : Vers un modèle d'évaluation de la pratique artistique » écrite par Calamel, C. et *alii*, les auteurs rappellent que « la confiance en soi résume ce que l'individu met en œuvre lorsqu'il s'engage dans une activité ». Ainsi, si cette confiance en soi n'est pas établie, il sera pratiquement impossible pour les élèves de s'engager dans le processus créatif. Il s'est avéré que lors des premières séances d'arts plastiques menées en classe, les élèves les plus timides, ceux que l'on n'entend pas beaucoup, ceux qui restent souvent en marge du groupe classe, sont ceux qui ont le plus de difficultés à entrer dans les activités artistiques et qui ont le plus de difficultés à prendre du recul sur leur production (notamment lorsqu'il est question de présenter son travail au groupe).

Cet article met aussi en avant l'idée selon laquelle « tonifier le système cognitif de l'élève est un outil pédagogique, mais cela peut également devenir un obstacle si la déstabilisation est trop forte ou si l'élève se sent abandonné, durant ce moment d'émotion, voire d'angoisse, que provoque la transformation des représentations. »[1], ce qui s'accorde avec les propos de Schaeffer.

L'enseignant doit donc créer un climat de confiance pour amener les élèves à être rassurés. Cette confiance devra être établie d'une part entre l'enseignant et l'élève mais aussi entre l'élève et le groupe classe. Pour ce faire, l'élève devra petit à petit comprendre qu'il peut s'exprimer au sein du groupe sans craindre le jugement de ses camarades. Ensuite, il devra s'imprégner du fait que nous avons tous droit à l'erreur. L'erreur n'est pas un échec et elle peut même s'avérer comme un élément formateur dans la mesure où l'élève se questionnera sur l'origine et les raisons de son erreur et s'engagera ainsi sur la voie de la réussite.

Ainsi, nous pouvons affirmer que la confiance en soi sera déterminante dans les progrès des élèves puisqu'elle agira sur l'engagement plus ou moins profond dans leurs apprentissages. Selon que l'élève ait plus ou moins confiance en lui, il s'engagera plus ou moins volontiers dans les activités artistiques, qu'il s'agisse des arts plastiques mais aussi de la musique, du théâtre, de la danse, *etc*.

À la confiance en soi et en les autres s'ajoute un autre élément qui est la confiance en le matériel. À ce titre, Jean-Pierre Marquet dans son article « Du dessein au dessin », parle de la difficulté que ses élèves de 6ème ont à avoir recours à la peinture. S'ils s'engagent facilement dans le dessin (parce que le dessin n'est pas définitif, on peut employer le crayon gris et ainsi gommer et recommencer), la peinture est pour eux signe d'échec. L'auteur rappelle que beaucoup d'élèves semblent avoir « peur » de la peinture et du pinceau : « Cette « peur » va cependant entraîner des écarts, des maladresses techniques, des imperfections qui gâcheront le dessin préliminaire. La peinture, c'est l'accident de parcours, la tâche ou la coulure qui n'était pas prévue […]. Associée à l'idée d'une mauvaise qualité, la peinture devient le synonyme d'une mauvaise note. »

Il s'agira donc de guider les élèves dans un premier temps en les faisant manipuler les différents instruments et matériaux mis à leur disposition tels que le pinceau, le crayon, la peinture, afin qu'ils en prennent connaissance et qu'ils se sentent plus à l'aise.

[1] Calamel, C., Caumeil, A., Guinamard, C., Richard, C., Saint-Pol, R., Mellet, N., Redon, T. (2015). *L'expérience artistique : Vers un modèle d'évaluation de la pratique artistique.* (Thèse, CNFPT Rhône-Alpes, Lyon)

Développer la confiance en soi, en les autres et en le matériel s'impose donc comme un moyen efficace (bien qu'il demande un travail de long terme) pour faire entrer les élèves dans le processus créatif avec plus d'assurance et ainsi de porter un jugement plus réfléchi, plus serein et moins dur sur leurs productions.

CONCLUSION

Au commencement de ce mémoire, un certain nombre de questions se sont posées et des hypothèses avaient été formulées. La problématique générale était de savoir si le jugement esthétique des élèves était un frein à la pratique artistique, ou, au contraire, un incitateur de cette pratique.

Ainsi, des observations ont été faites en classe et des entretiens ont été menés, qui ont permis, dans un premier temps de relater d'une réalité : les élèves, lorsqu'ils s'engagent dans le processus créatif, sont souvent vite découragés pour plusieurs raisons. D'abord, ce blocage tient dans le fait qu'ils se sentent, pour la plupart, étrangers au monde de l'art. Étudier des œuvres d'artistes ou se lancer dans une production a souvent si peu de sens qu'ils n'y voient aucun intérêt. Au-delà de ce détachement, de ce désintérêt, c'est le jugement esthétique même qui vient s'imposer comme un frein à la pratique artistique. En effet, les élèves vont souvent juger négativement leur travail dans les premières minutes de sa mise en œuvre. Ce jugement esthétique est un jugement quelque peu erroné en ce qu'il repose sur une dichotomie entre le « beau » et le « laid », jugement esthétique hâtif et reposant sur des canons de beauté inspirés, inconsciemment, des canons classiques, c'est-à-dire la volonté de se rapprocher autant que possible de la réalité. Aussi, ce mémoire a été l'occasion de comprendre qu'un certain nombre d'éléments rentraient également en compte et qui n'avaient pas été envisagés au départ, notamment l'impact du manque de confiance en soi et de l'ennui sur la création artistique.

Cependant, la mise en place de séances d'apprentissage en histoire des arts et en arts plastiques en classe a été l'occasion de trouver d'une part des explications à ces réticences et d'autre part, des solutions pour surmonter ces obstacles. Ainsi, la constitution d'un répertoire artistique diversifié passant par l'éveil de la sensibilité des élèves et le développement d'une posture de spectateur éclairé s'est avérée être un moyen d'amener les élèves à s'engager dans le processus créatif avec moins de réticence. A cela s'est ajoutée la nécessité de faire grandir la curiosité des élèves et de développer leur confiance en eux, en les autres et en le matériel pour les pousser à s'impliquer dans le processus créatif de manière plus libre, dénuée de jugement et de peur.

Finalement, ce travail s'est avéré avoir une grande importance en ce qu'il a permis de mettre en place des situations propices aux apprentissages et au

développement de chacun, tout comme il a permis de développer l'esprit critique des élèves et leur ouverture d'esprit (aux autres, à soi et au monde). Cependant, des prolongements seraient à poursuivre sur la question de la place des enseignements artistiques à l'école élémentaire et, plus généralement, à l'École, et sur la nécessité d'amener les élèves à entrer dans une culture commune pour faire d'eux des humains sensibles et des citoyens éclairés.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
Kant, E. (1995). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Aubier.
Michaud, Y. (1999). *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Paris : Jacqueline Chambon.
Morin, E. (2016). *Sur l'esthétique*. Paris : Robert Laffont.
Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
Talon-Hugon, C. (2008). *L'esthétique*. Paris : PUF.

Articles :

Calamel, C., Caumeil, A., Guinamard, C., Richard, C., Saint-Pol, R., Mellet, N., Redon, T. (2015). « L'expérience artistique : Vers un modèle d'évaluation de la pratique artistique », en ligne, consulté en février 2017, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01131588/document.
Lefort-Munoz, F. (1997). « Implication des arts plastiques et des œuvres d'art dans l'éducation du goût ». *Tréma*, (n°11), 55 - 68.
Maestracci, V. (2013). « Le « parcours d'éducation artistique et culturelle » : entre démultiplication des accès, permanence des questions et nouvelles cohérences », *L'Observatoire*, (n°42), 28 - 31.
Marquet, J.-P., (2015). « Du dessein au dessin », en ligne, consulté en janvier 2017, http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/articles/didactique/du-dessein-au-dessin-jean-pierre-marquet--840809.kjsp

Colloque :

Perret, C. (2007, mars). *La pratique peut-elle être une instance de jugement aujourd'hui ?* Séminaire Pratique et Jugement, Nanterre.

Site internet :

À l'initiative de Lang, J. et Tosca, C. (2000), *Plan pour les arts et la culture à l'École* (http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/le_plan_pour_les_arts_et_la_culture.pdf)

ANNEXES

Annexe 1 : *verbatim* réalisés à partir d'entretiens avec des élèves d'une classe de CM1.
Annexe 2 : productions d'élèves sur le thème du portrait, avant et après la découverte de nouvelles œuvres.

ANNEXE 1

Extrait de l'entretien avec M. (9 ans, CM1) en début de séance sur les paysages monochromes (PE = enseignant, M = élève) :

M *: Avec plus de couleurs j'arrive mieux à dessiner*
PE *: Pourquoi ?*
M *: J'arrive mieux à dessiner parce que là c'est marron et là c'est vert et là haut c'est bleu*
PE *: Donc le tronc est marron dans ta tête et ça c'est vert ?*
M *: Oui. Ça me plait pas parce que c'est pas comme dans ma tête*
PE *: Mais tous les arbres sont verts ?*
M *: Oui*
PE *: Tous ?*
M *: Oui*
PE *: T'as jamais vu des arbres d'une autre couleur que vert ?*
M *: Non*
PE *: Ah oui ? Même en automne ?*
M *: Des fois ils sont oranges*
PE *: C'est vrai ça, ils sont parfois plus oranges, voire rouge, que vert. Je suis d'accord, c'est vrai que c'est difficile de faire un paysage d'une seule couleur. Mais, tu m'as dit que c'était moche, que c'était nul. Pourquoi tu trouves ça moche ?*
M *: Parce que ce n'est pas vert*
PE *: Parce que ce n'est pas vert, c'est pas comme dans la vraie vie ?*
M *: Oui*
PE *: Donc pour toi, ça veut dire que si tu fais un dessin et que c'est pas comme dans la vraie vie, ça te plaira pas ?*
M *: Oui*
PE *: Il faut que ce soit exactement comme en vrai ?*
M *: Oui*
PE *: Il n'y a rien qui te plait si ce n'est pas exactement comme la vérité ?*
M *: Oui*
PE *: Si moi je décide de te dessiner et que ça ressemble un peu mais pas trop, ça sera moche ?*
M *: Non*
PE *: Pourquoi ?*
M *: Parce que c'est pas pareil qu'un paysage*
PE *: Et si je prends un paysage en photo, un vrai paysage, je prends la photo et je me dis que je vais essayer de le dessiner, il faut que ce soit exactement pareil ?*
M *: Oui*

PE *: Si je change une couleur, ce ne sera plus bon ? Ça sera moche ? Si je décide que cet arbre va être bleu, ça ne te plaira pas ?*
M *: [Moue hésitante]*
PE *: Tu as déjà vu des peintures qui représentent des choses qui ne sont pas comme dans la vraie vie ?*
M *: Non*

Extrait de l'entretien avec B. (9 ans, CM1) en début de séance sur les paysages monochromes :

PE *: Est-ce que ça t'arrive de commencer un dessin puis de t'arrêter parce que ce dessin ne te plait pas ?*
B *: Oui.*
PE *: Ça t'arrive souvent ?*
B *: Euh… assez souvent.*
PE *: Et qu'est-ce que c'est qui va te faire dire que ton dessin ne te plait pas ?*
B *: C'est pas tellement ressemblant à mon modèle.*
PE *: C'est parce que ce n'est pas comme c'est dans ta tête ?*
B *: Oui.*
PE *: Toi, dans ta tête, tu imagines quelque chose et tu voudrais que ce soit exactement pareil c'est ça ?*
B *: Oui, c'est comme là, j'ai voulu faire des racines mais j'ai arrêté parce que ça ne ressemblait pas.*
PE *: Et pourtant, je vois sur ton dessin que tu as représenté les feuilles en faisant des croix. Pourtant, en réalité, les feuilles ne sont pas de cette forme. Ça ne t'a pas posé problème ?*
B *: Non, pas tellement. Je trouvais que … Je ne voulais pas que ça soit exactement la réalité, je voulais que ça aille un peu dans le monde imaginaire.*

Extrait de l'entretien avec B. (même élève que lors de l'entretien précédent), en fin de séance, sur la question du jugement :

PE *: Est-ce que c'est important pour toi la question du jugement vis-à-vis de ce que tu crées pendant l'art plastique ?*
B *: Ben… En même temps oui, en même temps non parce que moi d'abord je me juge par mes idées à moi, est-ce que moi je trouve ça beau ? Ensuite je vais demander à d'autres si ils trouvent ça beau, pour leur demander mon avis, pour essayer de m'améliorer un peu plus.*
PE *: Parce que si quelqu'un te dit que ça ne lui plait pas, tu vas vouloir changer ?*
B *: Non, pas obligé. D'abord tu parles avec ton cœur et ensuite tu demandes l'avis des autres.*
PE *: Et si quelqu'un te dit que ça ne lui plait pas, pour toi ça changera quelque chose ?*
B *: Ben… En premier ça me vexera, en deuxième j'essaye de savoir pourquoi ça lui plait pas et ensuite j'essaierai de le comprendre et de voir si moi aussi, au final, après la discussion, je penserai que ça sera pareil.*

Extrait de l'entretien avec T. (9 ans, CM1) en début de séance sur le portrait :

PE *: Explique moi ce qu'il se passe.*
T *: Ben… J'ai essayé de faire un rond, deux ronds, pour faire la tête mais ça me plaisait pas.*
PE *: Tu dis que ça ne te plait pas et tu veux t'arrêter. Explique moi déjà pourquoi ça ne te plait pas.*
T *: Parce qu'il y a une oreille plus grosse que l'autre.*
PE *: On a tous les oreilles exactement identiques ?*
T *: Oui !*
PE *: Au départ, tu voulais représenter quoi ?*
T *: Je voulais faire Mattéo.*
PE *: Et c'est parce que ce n'était pas comme dans la réalité que ça ne te plaisait pas ? Il fallait que ça ressemble absolument à Mattéo ?*
T *: Non, mais presque. Enfin que le visage et les expressions du visage soient pareilles.*
PE *: Parce que tous les portraits que tu as vus dans ta vie, ils étaient exactement comme dans la réalité ?*
T *: Non, il y avait des caricatures aussi.*
PE *: Tu n'arrives pas à te dire : c'est pas grave, ça ne ressemble pas à la réalité ? Est-ce que j'avais demandé de faire un portrait réaliste ?*
T *: Non.*
PE *: Est-ce que je t'ai demandé de faire le portrait de Mattéo ou de quelqu'un en particulier ?*
T *: Non. Mais il faut se fixer un visage, une forme.*
PE *: Toi dans ta tête tu t'es fixé une forme et tu as essayé de la reproduire ?*
T *: Oui*
PE *: Et comme ça ne ressemblait pas, tu as eu envie d'arrêter ?*
T *: Oui. J'ai eu envie de recommencer.*

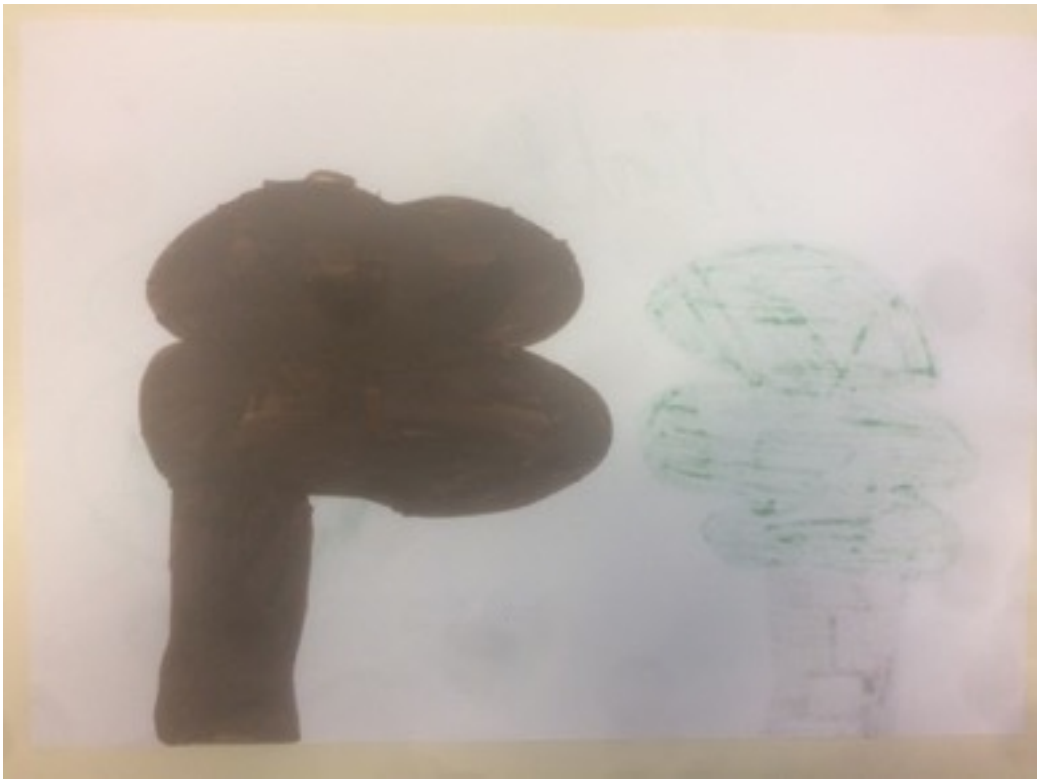
ANNEXE 2

Productions d'élèves

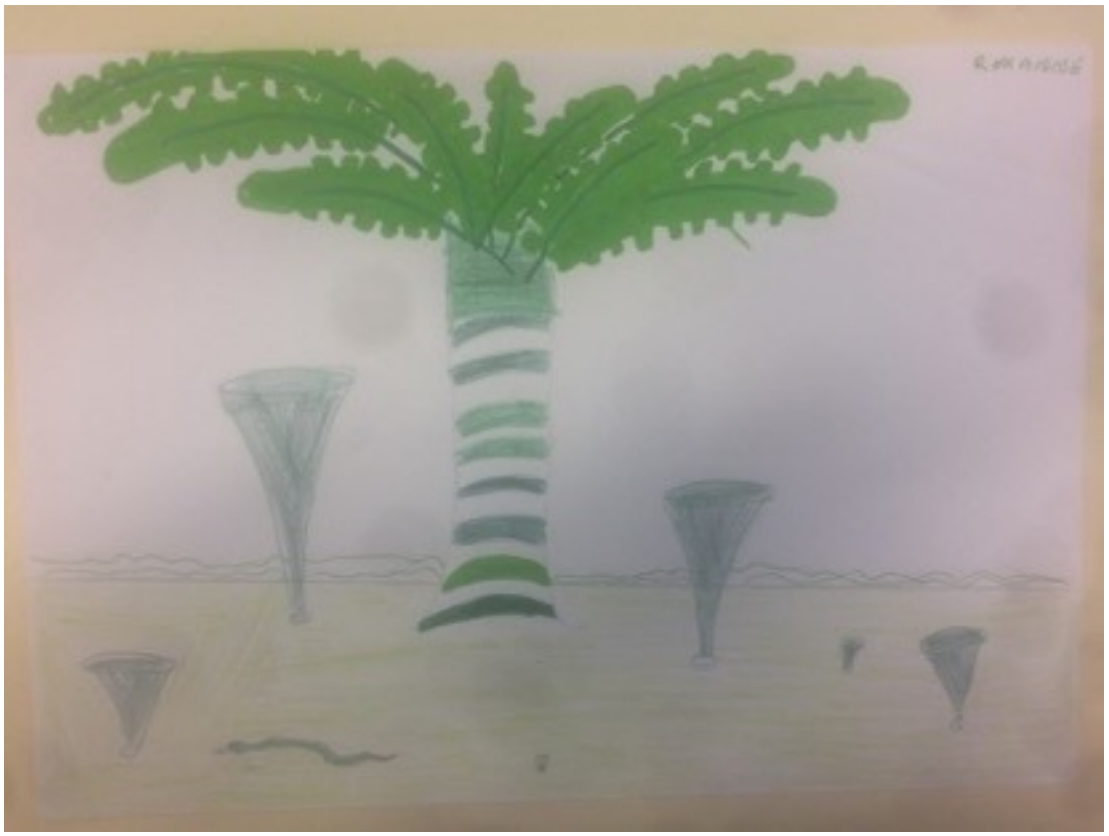
Productions réalisées lors de la séance sur les paysages monochromes :

Production de T., 9 ans, classe de CM1, séance sur le paysage monochrome.

Production de B., 9 ans, classe de CM1, séance sur le paysage monochrome.



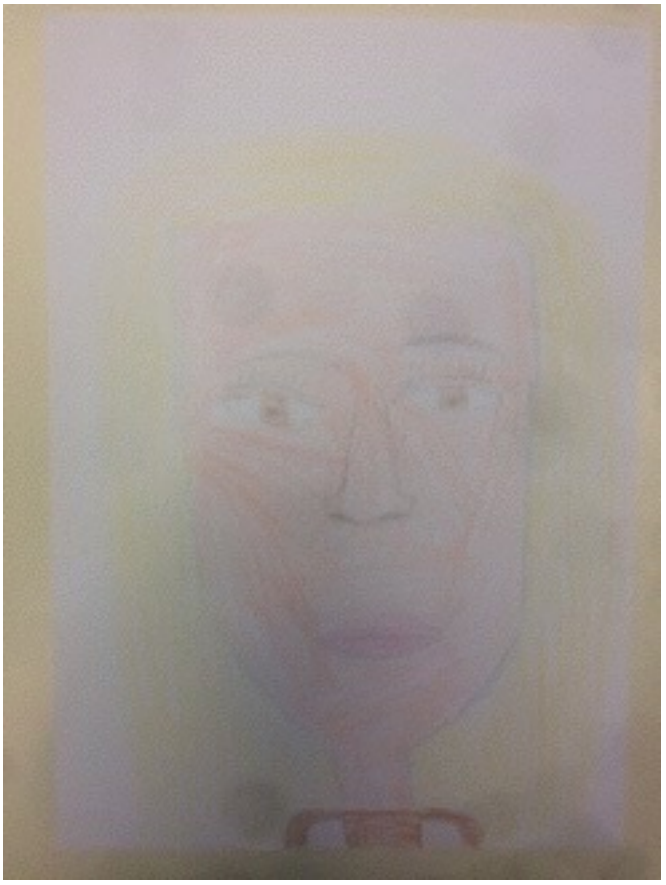
Production de M., 9 ans, classe de CM1, séance sur le paysage monochrome (peu convaincu par sa production.)



Production de R., 9 ans, classe de CM1, séance sur le paysage monochrome.

Productions réalisées lors de la séance sur le « portrait libre » :

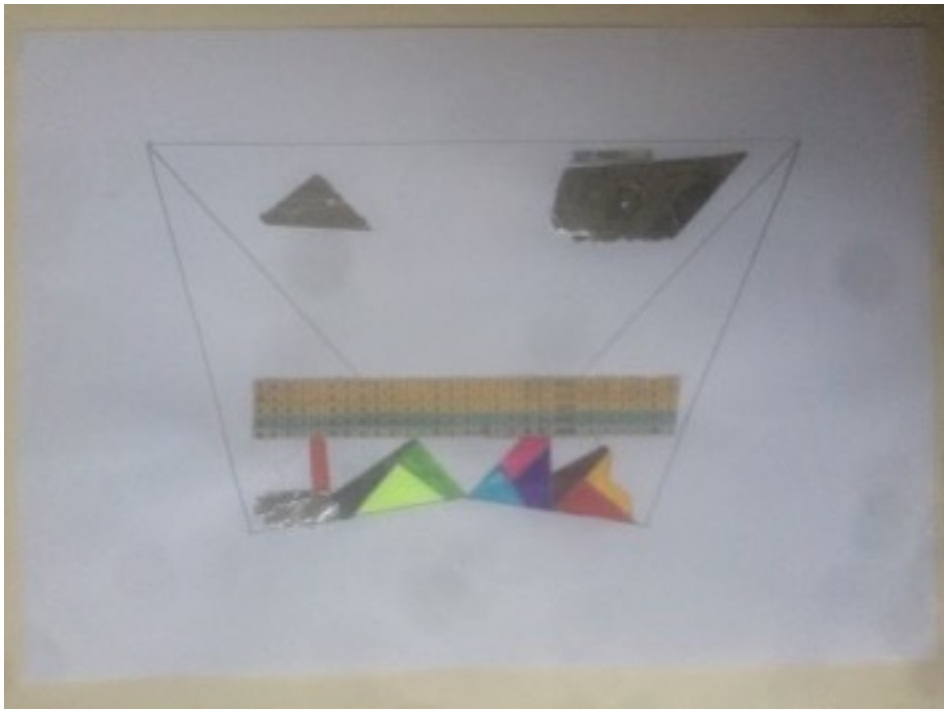
Production de I., 9 ans, classe de CM1, séance sur le portrait.



Production de L., 9 ans, classe de CM1, séance sur le portrait.

Productions réalisées lors de la deuxième séance sur le portrait (après avoir découvert des œuvres « anti-réalistes ») :

Production de R., 9 ans, classe de CM1, séance sur le portrait après la découverte d'œuvres « anti-réalistes ».



Production de L., 9 ans, classe de CM1, séance sur le portrait après la découverte d'œuvres « anti-réalistes ».

Production de M., 9 ans, classe de CM1, séance sur le portrait après la découverte d'œuvres « anti-réalistes ».