



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

La pédagogie des arts plastiques peut-elle aider à réduire les inégalités scolaires ?

Donna Jung

Université Paris I Panthéon Sorbonne, France

donna.jung@univ-paris1.fr

<https://orcid.org/0000-0002-3552-8257>



Reçu le 30-06-2022 / Évalué le 16-08-2022 / Accepté le 15-11-2022

Résumé

Comment la pédagogie des arts plastiques s'est-elle engagée dans la réduction des inégalités scolaires et sociales ? Est-il seulement possible pour une discipline ancrée dans un système national de réduire la domination symbolique et culturelle des classes sociales dominantes dans l'éducation ? En partant des constats des inégalités face à l'éducation, cet article propose d'explorer comment les pédagogues et enseignants des arts plastiques mettent au quotidien en place des outils d'un engagement qui permettrait peut-être de réduire en partie les inégalités en matière de capital culturel.

Mots-clés : arts plastiques, inégalités scolaires, école, pédagogie, sociologie de l'éducation

Can “plastic arts” pedagogy help reduce school inequalities?

Abstract

How plastic art pedagogy committed itself to reduce school and social inequalities? Is it even possible for a discipline that is in a national system to reduce in school symbolic and cultural domination by dominant social classes? This paper proposes to explore how plastic arts' pedagogues and teachers implement tools to reduce inequalities on daily bases, based on sociologists' observations of school inequalities. These tools are a part of the commitment of plastic art pedagogy to reduce school inequalities.

Keywords: plastic arts, school inequalities, school, pedagogy, sociology of education

Introduction

Partons d'une situation d'enseignement pour tenter de répondre à la question de notre titre : la pédagogie des arts plastiques peut-elle aider à réduire les inégalités scolaires ? Pour cela, considérons la proposition de travail « Un monde abstrait » donnée par un enseignant d'arts plastiques à des élèves du secondaire.

L'objectif d'apprentissage principal serait la possibilité des effets de perception d'une production non figurative. L'objectif secondaire serait l'apprentissage d'une attitude spectatorielle face à ce type d'œuvres. Il y aurait alors au moins deux manières d'aborder cette proposition avec les élèves. Dans une première version de cours, il serait possible pour l'enseignant de commencer cette séquence pédagogique à partir de la monstration d'œuvres de l'art abstrait comme celles de Vassily Kandinsky, *Composition VIII* de 1923, et, de Piet Mondrian, par exemple *Broodway Boogie-Woogie* de 1943. Il serait également possible de commencer le cours par l'explication de l'abstraction comme courant historique dans l'art moderne. L'autre possibilité, utilisée plus majoritairement par les enseignants en arts plastiques aujourd'hui serait de mettre directement au travail les élèves et de les laisser libres des médiums, outils et matériaux utilisés dans la mesure du possible. En effet, la pédagogie des arts plastiques inviterait plutôt l'élève à expérimenter les effets plastiques produits par un travail non figuratif avant d'étudier les artistes et courants artistiques. Cela, afin d'apprendre par l'expérience active non seulement les notions, vocabulaires, concepts mais aussi pratiques, œuvres et artistes ensuite introduits par la verbalisation orale. Les artistes et courants artistiques seront donc bien étudiés dans le cours d'arts plastiques mais *a posteriori* des travaux des élèves, en lien avec leurs propositions. Car en même temps, le cours d'arts plastiques, en tant que discipline scolaire, s'ancre nécessairement dans un programme national et reste proche des autres disciplines, notamment avec la situation-problème proposée par le théoricien de l'éducation Philippe Meirieu (Meirieu, 2017) et appliquée en premier lieu aux mathématiques, ou plus récemment avec le cours en proposition appliqué aux arts plastiques (Gaillot, 2015 : 189). La gestion de la pédagogie des arts plastiques se situe entre le niveau individuel de l'élève et de son expérience, et, le niveau holistique et global du groupe-classe et du programme national.

Revenons un instant sur l'histoire de la discipline afin de mieux comprendre ce paradoxe que nous développerons dans cet article entre le niveau individuel et le niveau holistique. La pédagogie du cours d'arts plastiques en France se distingue à la fois historiquement du cours de dessin à partir des années 1970, à la fois géographiquement des arts visuels en dehors de la France, et, enfin, au sein même de l'éducation nationale, des autres disciplines enseignées. La pédagogie de l'apprentissage par l'expérience en cours d'arts plastiques, théorisé par Jean Piaget dans les années 1960 (Piaget, 1995), partirait en théorie des intérêts préalables de l'élève. Le cours d'arts plastiques permettrait de repenser la place et le rôle de l'élève par les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants. Aussi, montrer *Composition VIII* à des élèves en début d'une séquence sur l'abstraction pose d'emblée la question de l'influence qu'aura l'œuvre sur leurs travaux

prenant également le risque de se confronter à la disparité de capital culturel entre les élèves. Mais ce qui nous intéresse surtout c'est que cela suppose une égale appréhension d'une œuvre d'un art légitimé.

En effet, les sociologues Bernard Lahire (Lahire, 2019) et Pierre Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 1994) montrent une inégalité sociale et scolaire face à la culture dominante et légitimée par les instances de légitimation. Ces inégalités sont dues à des différences de parcours sociaux individuels et de ce que Bourdieu a nommé le capital culturel. Le paradoxe entre individualité et holisme se précise alors entre inégalités sociales construites pour chaque élève et égalité devant l'enseignement de tous les élèves. Le niveau individuel se place, en outre, au centre des questions sur les inégalités sociales et scolaires. Si l'expérience individuelle est primordiale pour intéresser l'élève et lui donner le désir d'apprendre (Gaillot, 2015), l'enseignant doit prendre en compte la construction personnelle et sociale de ses élèves. La pédagogie des arts plastiques valoriserait ainsi une construction individuelle et une autonomie de l'élève en passant par ses apports et ses choix et non pas seulement par ceux de l'enseignant, vu comme une personne « ressource » (Gaillot, 2015 : 32). De là se pose une première question, cette valorisation de l'expérience individuelle aiderait-elle à réduire les inégalités sociales constatées à l'école par les sociologues de l'éducation ?

La théorisation de la pédagogie des arts plastiques nécessite non seulement une expérience individuelle sur le terrain et une vision holistique donnée par les sciences de l'éducation, s'appuyant sur les recherches en psychologie et sociologie. Elle ne peut pas rester un modèle empirique comme le théorise Bernard-André Gaillot (Gaillot, 2015). Là se trouverait le paradoxe d'une discipline oscillant toujours entre l'expérience individuelle, les inégalités sociales et l'holistique de sa théorisation et du cadre du programme national. Cet article propose d'examiner la possibilité de la pédagogie des arts plastiques de faire face aux inégalités scolaires par la valorisation de l'expérience individuelle, tout en opérant au sein d'une éducation nationale exigeante d'une harmonisation par un programme. Il s'agit donc d'examiner le paradoxe apparent entre une pédagogie dite différenciée, adaptée à chaque élève par l'enseignant selon son parcours social et individuel et un programme national. Cette résolution se ferait par l'évaluation des compétences de chacun de ses élèves par l'enseignant. L'hypothèse de l'article serait que cette pédagogie différenciée, appliquée dans la classe d'arts plastiques, et, passant par l'expérience des élèves permettrait peut-être de réduire les inégalités scolaires et la domination symbolique, induites par les différences de capital culturel.

Afin de questionner ce paradoxe engendré par la perméabilité permanente entre l'individuel et le collectif, entre le parcours social de chaque élève et la demande

d'un fondement commun de connaissances et d'un programme national, je propose dans une première partie, de s'interroger sur la possibilité d'une forme d'égalité scolaire grâce à la pédagogie différenciée et engagée des arts plastiques. Est-ce que la domination symbolique et culturelle pourrait être réduite par l'école inclusive ou cette domination fait-elle partie inhérente de l'institution elle-même ? Ce serait peut-être en partant de l'expérience individuelle et personnelle de chaque élève que cette pédagogie différenciée et engagée pourrait aider à réduire les inégalités scolaires. Ce sera l'objet de la deuxième partie. Enfin, dans une troisième partie, je proposerai une étude de cas en partant d'une proposition de travail faite en classe de collège sur la question de la représentation du mouvement en une image. Comment en partant de pratiques individuelles et personnelles l'enseignant peut-il amener les élèves à comprendre et apprendre un fondement commun de connaissances liées au programme national ? La pédagogie engagée et différenciée des arts plastiques peut-elle, sur le terrain, aider à réduire les inégalités scolaires ne serait-ce qu'en partie ?

1. De la domination symbolique et culturelle à l'école inclusive : la possibilité d'une égalité scolaire par la pédagogie différenciée et engagée ?

Depuis 2013, le parcours artistique et culturel¹ des élèves du secondaire prône un accès à la culture et à l'art pour toutes et tous, de manière égalitaire et vise à aider à réduire des inégalités d'accès à l'art et à la culture, par la pratique, les rencontres et les savoirs. En effet, les inégalités d'accès à l'art et à la culture sont inhérentes à la diversité des classes sociales. Ces inégalités ont plusieurs impacts, à la fois au niveau des connaissances elles-mêmes mais aussi au niveau de la manière d'apprendre et de se comporter face à l'éducation, à l'apprentissage et plus globalement à l'école. En 2019, le sociologue Bernard Lahire propose une étude sur la construction des capacités cognitives en relation avec le milieu familial dans lequel évoluent trente-cinq enfants de cinq à six ans (Lahire, 2019). Il montre comment les capacités non scolaires et l'environnement déterminent leurs apprentissages scolaires. Si, comme nous l'avons évoqué dès l'introduction, l'école perpétue les inégalités sociales par les inégalités scolaires, ce serait en partie en raison de la domination symbolique et culturelle des classes sociales dominantes. Les différences de comportements et de préférences sont dues aux déterminismes culturels structurés par les parcours sociaux des individus. C'est-à-dire que les préférences pour tel ou tel type de pratique artistique au-delà même de leur connaissance sont socialement déterminées par un effet de côtoiement et d'influence par la classe sociale de laquelle est issu l'individu. Les capacités non-cognitives, inculquées par les parents, jouent un rôle déterminant sur les capacités cognitives apprises par

l'école. Aussi, les enfants issus des familles les plus favorisées ayant incorporé ces capacités non-cognitives, telles que l'aisance ou la communicabilité, auront plus de facilité à l'école pour l'acquisition des capacités cognitives qui concernent les apprentissages. Lahire démontrait déjà en 2008 (Lahire, 2008) que les compétences méta-langagières étaient acquises dans les familles des classes sociales dominantes ce qui contribuait à la « réussite scolaire » des enfants. Ce que l'on nomme la réussite ou l'échec dépendraient en partie de ces capacités non-cognitives et des compétences méta-langagières tout en étant déterminé par l'institution scolaire elle-même. Ce serait alors un cercle autodéterminé dans lequel les inégalités peuvent se perpétuer. De plus, il est nécessaire de rappeler que ces inégalités scolaires se répercutent durant toute la vie scolaire de l'individu, déterminant notamment ses chances de poursuivre des études supérieures (Bourdieu, 2005). Les chances de réussite scolaire sont fortement corrélées d'un côté au capital culturel de la famille, et de l'autre à son statut économique. Aussi, le capital culturel des élèves détermine leur attitude devant les apprentissages artistiques, notamment dans le cours d'arts plastiques.

Cela étant considéré, il est plus aisé de comprendre que les classes sociales au plus fort capital culturel exercent une domination, qu'elle soit symbolique ou économique sur les classes les plus dominées à l'école (Bourdieu, 1994), étant donné que leurs capacités non-cognitives et compétences scolaires apprises en amont du système scolaire sont évaluées positivement par l'école. Au contraire, les classes dominées auront un taux d'« échec scolaire » plus élevé et une dévaluation de leurs capacités et compétences non scolaires car non évaluées par l'école. Alors, si les enfants des classes dominées ont une fréquentation moins assidue voire inexistante de l'art et de la culture légitimes, ils auront tendance à dévaluer leurs expériences artistiques et culturelles, pourtant bien existantes, car elles ne sont pas considérées comme faisant partie de la culture légitime. Combien de fois entendra-t-on en classe à la question « quelles œuvres et artistes aimez-vous ? » une exclamation d'étonnement de la part des élèves lorsque l'enseignant inclura des musiques rap ou pop contemporaines, ou des films de divertissement comme réponses possibles ? La hiérarchie des œuvres convoquées ou non par les élèves est interdépendante de la hiérarchie des classes sociales. La légitimation de certaines formes d'art dépend de la classe sociale légitimant les œuvres et les artistes en question. Le cadre institutionnel de l'école vient exercer une domination symbolique dépendante de cette légitimation elle-même dépendante de la hiérarchie des classes sociales.

Aussi, une séquence pédagogique sur l'expression du mouvement par le geste proposée aux élèves de collège où l'on ne montrerait que des œuvres légitimées comme *La nuit étoilée* de 1889 de Vincent Van Gogh laisserait-elle une chance à la

proposition des élèves ou à une culture non légitimée ? Le cours d'arts plastiques s'appuie ainsi sur l'expressivité et l'individualité des élèves pour s'engager dans une pédagogie orientée vers un mode d'expression différent qui permettrait d'inclure les disparités en termes de capital culturel. L'école inclusive s'appuie sur la pédagogie différenciée (Gaillot, 2015 : 33) afin de prendre en compte tous les élèves et tous les parcours sociaux. C'est donc une pédagogie engagée qui permettrait de réduire les inégalités scolaires dues aux inégalités sociales entre les élèves. Cette pédagogie n'a cependant pas le pouvoir de faire disparaître les inégalités sociales qui existent au-delà de l'école. Mais elle est un levier d'une pédagogie engagée vers une réévaluation de l'expérience personnelle et des intérêts de l'élève ainsi que de leur capital culturel propre, qui n'est pas nécessairement celui de la culture légitimée.

2. Comment la pédagogie différenciée prenant en compte l'expérience personnelle de l'élève peut-elle aider à réduire les inégalités scolaires ?

Ce serait ainsi par ce que l'on appelle la pédagogie différenciée que ces inégalités seraient interrogées et peut-être réduites, à l'école en général et, ce qui nous intéresse ici, dans le cours d'arts plastiques en particulier. La pédagogie différenciée prend tout son sens dans la pédagogie des arts plastiques. Au lycée par les différents cursus possibles, entre les enseignements optionnels et les enseignements de spécialité, les élèves peuvent créer leur propre parcours. Au collège par les différents capitaux culturels des élèves dans les différents médiums artistiques, les enseignants peuvent impliquer les élèves peu ou pas intéressés par la discipline enseignée. On pense tout aussi bien aux arts plastiques, à la musique, au cinéma. Le propos alors avancé est celui visant à dire qu'il n'est pas nécessaire de connaître *La nuit étoilée* ou encore *Rythme coloré* de Sonia Delaunay de 1946 pour faire comprendre aux élèves qu'une image fixe peut avoir des effets de mouvement ou de rythme.

L'engagement des arts plastiques s'affiche dès la création de la discipline même dans les années 1970. Il s'agissait de se différencier, voire de s'opposer, au cours technique de dessin. Au contraire, le cours d'arts plastique propose une pédagogie partant de l'élève et de son expérience et non de l'enseignant et des techniques à transmettre. Plutôt qu'un apprentissage technique où l'enseignant donne un modèle à reproduire, la pédagogie des arts plastiques propose de développer la créativité, l'autonomie et l'engagement de l'élève dans le cours. L'élève peut travailler le mouvement ou le rythme par une proposition de travail telle que « Mon image s'anime » puis découvrir seulement ensuite *La nuit étoilée* ou *Rythme coloré*. On passe du modèle de l'enseignant comme transmetteur de savoir et de

savoir-faire à la pédagogie engagée de l'enseignant comme personne-ressource qui, partant des propositions des élèves, leur ouvre des perspectives de connaissance du savoir légitimé. Cette pédagogie ne met donc pas pour autant de côté le savoir et le savoir-faire, mais l'intègre dans ce qui est appelé les compétences de l'élève dans un apprentissage continu en partant des individus. La pratique permet l'acquisition d'un savoir qui sera alors assimilé différemment. L'élève aura d'abord été en activité, et c'est cette mise en activité stimulée par le désir de faire, qui pourra devenir la source du désir d'apprendre et donc de l'apprentissage de nouveaux savoirs. La démarche bien qu'holistique est également individuelle pour se centrer sur l'individu et le désir (Gaillot, 2015 : 223) ainsi que l'action (Dewey, 1915). Le « faire » est alors au cœur de la pédagogie des arts plastiques qui anime, ou « active », les structures cognitives des élèves préexistantes au cours. C'est l'action qui permettra de restructurer les structures structurées, rappelle Piaget (Piaget, 1995). En effet, l'apprentissage se fait par la reconstruction des structures déjà acquises et structurées, ou, pour reprendre l'expression bourdieusienne, par la restructuration des structures structurantes et structurées des individus (Bourdieu, 1978). En cela, la pédagogie des arts plastiques est directement née des théories de Jean Piaget qui met en avant les intérêts et les connaissances des élèves dans l'apprentissage (Piaget, 1995). Pour apprendre, il faudrait que le sujet l'éprouve, l'expérimente lui-même. Mais pour expérimenter soi-même, encore faut-il mettre du sens à ce que l'on est en train de faire. C'est ce sens qui permet de s'approprier les apprentissages et les connaissances extraites de l'activité proposée par l'enseignant. L'objectif est donc d'intéresser les élèves pour que la restructuration puisse se faire, d'où l'utilisation de la notion de désir. Ce désir passe notamment par la pratique de l'élève. Pour cela, c'est bien l'individualité de chaque élève qui est mis au centre de l'apprentissage, ses pré-acquis, ses compétences, ses intérêts. Car si l'enseignant ne s'appuie pas sur les représentations, particulières, de chacun de ses élèves, il risque de se confronter à une impasse. Si Gaillot insiste d'ailleurs sur la mise en avant du projet personnel de l'élève, c'est parce que cette pédagogie met en avant l'individualité et le parcours personnel des élèves dans une « pédagogie active », où ce sera l'élève qui cherchera comment créer un monde abstrait ou comment créer du mouvement dans une image fixe.

En plus de l'action de produire une réponse à la proposition de l'enseignant, chaque élève a une attitude active dans la salle de classe et peut non seulement se déplacer dans l'espace mais également utiliser cet espace. C'est donc son vécu, dans son ensemble, lors du travail, qui servira de fondement de construction des apprentissages par l'enseignant. Cette construction est à la fois personnelle et holistique. Il s'agit pour l'enseignant de faire apprendre chacun de ses élèves et

tous ses élèves. Encore une fois, la pédagogie engagée oscille entre l'individuel et le collectif. Le collectif vise un fondement commun de connaissances et de compétences. L'individuel s'inscrit dans le projet personnel de chaque élève indépendamment de celui des autres élèves car il vise à construire son parcours personnel et individuel tout au long de sa scolarité. Le projet personnel s'inscrit dans le Parcours Avenir de l'éducation nationale, et peut être soutenu par la pédagogie engagée et différenciée des arts plastiques. Pour accompagner un élève dans son projet personnel, il s'agit donc bien de partir de ses représentations afin de l'intéresser. C'est ainsi que l'élève pourra devenir moteur de ses apprentissages et pourra s'impliquer dans les différentes propositions faites par ses enseignants. S'il est possible de faire apprendre aux élèves des connaissances à partir d'un cours magistral, on peut néanmoins se demander si l'élève aura mieux appris l'effet plastique et de sens de la couleur s'il produit lui-même un travail se détachant du ton local plutôt que par la monstration du tableau de Paul Sérusier, *Le Talisman* de 1888 ?

3. Entre programme, pratiques personnelles et collectives, étude de cas de l'application de la pédagogie engagée et différenciée en cours d'arts plastiques pour une réduction des inégalités scolaires

Une autre question vient appuyer la précédente. Serait-il alors possible à l'enseignant de montrer tout à la fois les œuvres d'art légitimées comme celles de Paul Sérusier et des œuvres d'art qui seraient amenées par les élèves ? Il est en effet plus rare que soient montrées des œuvres plus proches du quotidien des élèves. Il serait tout à fait possible d'envisager les références des élèves eux-mêmes. Soit par une évaluation diagnostique de leurs connaissances et intérêts préalables, soit par l'apport de leurs propres références que l'enseignant pourra ensuite intégrer. Mais ce choix reste stratégique de la part des enseignants, car les œuvres que les élèves pourraient amener sont déjà connues d'eux, et en même temps s'éloignent peut-être de leurs représentations. Car l'enseignant d'arts plastiques intervient non seulement dans le vocabulaire mais aussi dans les notions et dans le fait de permettre aux élèves de s'exprimer par la production plastique, ainsi que dans la monstration d'œuvres au programme visant un fondement commun de connaissances artistiques. En même temps, se pose alors la question : la pédagogie des arts plastiques a-t-elle nécessairement besoin de partir des œuvres des élèves pour s'engager dans la réduction des inégalités sociales ? Une pédagogie engagée et différenciée ne pourrait-elle pas viser un fondement commun de connaissances dans la mesure où justement elle s'engage par la pratique des élèves ? Peut-elle y faire une place différente ou sporadique afin que les élèves mesurent la possibilité d'intégration des œuvres qu'ils connaissent dans leur pratique ? Cela laisserait-il

l'engagement de la réduction des inégalités par la pédagogie des arts plastiques aux apprentissages par la pratique pour amener les élèves vers les œuvres de l'art légitime ?

Pour continuer de répondre à ces questions et à celle plus générale de l'article, j'aimerais à présent considérer un exemple concret par la mise en pratique de la possibilité de la réduction des inégalités scolaire par la pédagogie des arts plastiques. En reprenant les exemples cités plus haut, plongeons-nous au sein d'une séquence d'enseignement au cycle 3, correspondant aux classes de CM1, CM2 et 6^e. L'entrée de programme « La narration visuelle : les compositions plastiques, en deux et en trois dimensions, à des fins de récit ou de témoignage, l'organisation des images fixes et animées pour raconter » nous invite à penser plusieurs concepts. L'enseignant peut choisir une partie de cette entrée de programme afin de resserrer sa proposition de travail autour de certaines notions, vocabulaires et concepts qu'elle ou il souhaite apprendre aux élèves. Considérons la partie « la narration visuelle : les compositions plastiques ». L'objectif d'apprentissage pour les élèves serait de montrer qu'une image fixe, par sa composition, peut montrer non pas seulement un instant, mais une durée. L'enseignant pourrait faire une proposition de travail aux élèves : « Mon image s'anime », avec pour contrainte de rester sur un support bidimensionnel et en une seule image. Une alternative à cette proposition pour des élèves de primaire, pourrait être : « Racontez une journée en une image ». Les compétences évaluées et énoncées lors de la proposition de travail seraient : « Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent » et « Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur. » L'évaluation des compétences plutôt que la notation des travaux s'ancre également dans la pédagogie engagée et différenciée des arts plastiques. Elle permettra aux élèves de s'auto-évaluer sur des critères énoncés en amont et d'améliorer leurs compétences plutôt que leurs notes. L'évaluation sous cette forme vise une pédagogie partant des élèves et de leurs compétences pré-acquises.

Une première façon de travailler ce cours, serait de montrer l'œuvre Van Gogh, *La nuit étoilée*, afin de montrer aux élèves comment une image bidimensionnelle pourrait s'animer. Cette méthode n'est généralement pas utilisée dans la pédagogie des arts plastiques car elle a tendance à modéliser les réponses des élèves à la proposition de travail de l'enseignant. La majorité des élèves pourraient avoir ainsi envie ou tendance à recopier l'œuvre de Van Gogh, ou à faire une proposition très similaire. Les apprentissages ne passeraient alors pas par la pratique de l'élève mais par une transmission magistrale des connaissances et donc seraient moins assimilés par les élèves (Piaget, 1995).

La manière de procéder des enseignants dans le cadre de la pédagogie engagée et différenciée des arts plastiques est de mettre les élèves au travail. Les élèves, face à la proposition de travail « Mon image s'anime » ou « Racontez une journée en une image », pourraient être amenés à disposer plusieurs éléments différents sur un support bidimensionnel. Si cette réponse à la proposition est intéressante, c'est en partant des productions des élèves que l'enseignant pourrait choisir d'aller plus loin en proposant aux élèves que l'image puisse suggérer une histoire avec un seul élément de narration. L'enseignant part alors de ce que l'élève a à raconter, de son expérience vécue, quotidienne ou imaginaire pour l'amener vers la pratique. C'est ensuite en s'adaptant aux réponses des élèves, à ce qu'ils proposent selon les idées et connaissances préalables qu'ils ont, que l'enseignant guidera sa séquence soit vers la considération des réponses des élèves soit vers un réinvestissement de ce qui a été appris et donc en s'appuyant sur la restructuration des acquis. Si dans les deux cas, le travail sera suivi de la monstration d'œuvres en relation avec les travaux, les élèves ont d'abord tenté de résoudre la proposition de travail qui leur a été faite. Cette résolution s'est faite dans la majorité des cas par un questionnement de ce qu'est une image fixe, de ce que signifie raconter une histoire. Ces questionnements ont abouti à des travaux questionnant la composition de l'image. Les élèves ont appris d'une façon différente qu'il était possible de raconter quelque chose par une image fixe. Les élèves ayant déjà cette connaissance l'auront renforcée avec une pratique potentiellement différente de la première acquisition de la connaissance. En se retrouvant eux-mêmes devant une image fixe dans le futur, ils auront acquis la capacité à pouvoir l'analyser non pas comme un instant, mais comme suggérant un avant et un après et contenant en elle-même des indices de cet avant et de cet après. Ils ont ainsi, par leur propre expérience du temps dans l'image fixe, restructuré leurs structures cognitives. Ils ont appris en pratiquant et en découvrant par eux-mêmes la possibilité d'une narration. En même temps, c'est en passant bien par leurs représentations mentales, par leurs structures cognitives que l'enseignant amène les élèves à repenser les images fixes et leur effet sur le spectateur.

Les œuvres d'artistes qui leur sont montrées par la suite en deviennent pour les élèves des sortes d'exemples ou des illustrations de la proposition de travail donnée par l'enseignant. Mais elles permettent en fait d'aller encore plus loin et de montrer comment les artistes ont résolu une problématique plastique et les élèves pourront plus facilement se connecter aux œuvres qui leur sont montrées par l'enseignant. Leur analyse sera appuyée par l'expérience faite en amont par les élèves et la restructuration des connaissances sera plus ancrée dans leurs structures cognitives. Par ailleurs, l'enseignant est potentiellement parti de ces œuvres pour

construire sa séquence pédagogique, car elles lui servent de références dans le domaine des arts sur la narration visuelle, mais il a tout aussi bien pu y penser une fois les objectifs d'enseignement clarifiés. Les références comme *La nuit étoilée* de Van Gogh, ou *Derrière la gare Saint-Lazare* de Henri Cartier Bresson de 1932, ou encore le groupe sculpté antique du *Laocoon* retrouvé au XVI^e siècle sont celles qui sont les plus utilisées et montrées aux élèves par les enseignants d'arts plastiques pour parler de la possibilité de la narration en une image. Elles permettent de construire un fondement commun en s'ancrant dans le programme national tout en partant de la pratique des élèves. C'est bien à partir de ce que les élèves auront fait en activité que les structures cognitives pourront être restructurées en vue d'apprentissages.

Conclusion

Nous reformulons ainsi notre questionnement introductif : la pédagogie différenciée des arts plastiques permet-elle vraiment de prendre en compte chacun des élèves tout en restant dans un programme national ? Car l'enjeu se trouve bien dans ce paradoxe entre individualité et holisme et cela est le propre de toute pédagogie. La première partie de l'article a ainsi été consacrée à la mise en avant de la domination symbolique et culturelle à l'école et à la possibilité d'une inclusivité de chaque élève dans une institution qui perpétue cette domination. Si la hiérarchie des arts est dépendante de la hiérarchie des classes sociales, perpétuer une domination symbolique risque de ne pas permettre l'inclusion de tous les élèves. C'est donc plutôt en partant de l'expérience sensible des élèves et de leur pratique que l'enseignant d'arts plastiques peut travailler une pédagogie engagée et différenciée afin de pouvoir leur apprendre un fondement commun de connaissances. La restructuration des structures cognitives des élèves est ainsi dans un mouvement permanent de la pratique à l'apprentissage. Cela a été l'objet de la deuxième partie. La troisième partie était consacrée à l'analyse de ce qu'était cette pratique en s'appuyant sur une étude de cas. J'ai montré qu'il est plus judicieux de partir d'une pratique de l'élève en classe pour lui apporter des savoirs, l'enseignant devenant une personne-ressource, que de partir des œuvres déjà connues des élèves pour apporter des connaissances.

L'enseignant, en montrant des œuvres d'art légitimées après que les élèves ont restructuré leurs structures cognitives, s'ancre ainsi dans un fondement commun national de connaissances. Cela permet aux élèves de s'approprier des connaissances après avoir eux-mêmes expérimenté individuellement et de manière personnelle la proposition de travail donnée par l'enseignant. La proposition de travail elle-même vise à dégager des notions communes tout en partant des travaux

que les élèves auront proposés. Ce serait alors par la réception par l'enseignant de la réponse de l'élève à la proposition de travail que se joue une partie de la pédagogie différenciée des arts plastiques et la possibilité d'un engagement pour la réduction des inégalités sociales tout en utilisant ses savoirs savants pour apporter des références supplémentaires aux élèves que celles dont ils disposent potentiellement déjà et surtout faire le lien entre leur expérience des effets plastiques et des notions au programme national.

Les théories de l'éducation et la pédagogie des arts plastiques peuvent ainsi s'appuyer sur les résultats de la sociologie de l'éducation de Pierre Bourdieu et de Bernard Lahire et la psychologie de Jean Piaget. En prenant en compte les différences entre les élèves et en les comprenant, la pédagogie des arts plastiques pourrait tout à la fois enseigner les savoirs savants demandés par les programmes de l'éducation nationale et s'appuyer sur le vécu du travail en classe. La pédagogie différenciée et engagée des arts plastiques s'appuie ainsi sur les structures cognitives des élèves et leur restructuration pour tenter d'agir sur les inégalités scolaires et les inégalités sociales par la réappropriation du capital culturel des élèves. Mais cette réappropriation se fait toujours au service des apprentissages du programme et d'un fondement commun de connaissances et de compétences en arts plastiques dépendantes d'un programme défini au niveau national.

Aux propositions de travail en arts plastiques « Un monde abstrait » par laquelle nous avons commencé et « Mon image s'anime » avec laquelle nous avons continué notre étude, nous avons vu que les réponses des élèves pouvaient être différentes, dépendantes de leurs structures et de représentations structurées propres. En même temps, l'enseignant axe sa proposition à partir d'un programme national. Alors les propositions seront à la fois originales et personnelles et à la fois se rattacheront à des acquis qui permettront de restructurer leurs structures et leurs représentations. Peut-être que, sur la question de l'abstraction, un élève pourra tout aussi bien avoir comme référence Kandinsky et un extrait de film, une musique ou une œuvre qu'il aura rencontrée en dehors de l'école et qui n'appartiendra pas nécessairement à la culture légitime ou aux fondements communs proposés par l'école, mais qui sera peut-être plutôt liée aux fondements communs de classes sociales ou de son propre parcours individuel. Ce parcours personnel de l'élève sera potentiellement renforcé par les apprentissages résultant de la mise en activité par la pédagogie engagée et différenciée pratiquée dans le cours d'arts plastiques. Tel en est au moins l'objectif.

Réduire les inégalités par un cours dans le cadre de l'institution scolaire est une tâche complexe. Ce projet vient se confronter au cadre institutionnel de l'école et la propension de « réussite » ou d'« échec » scolaire dépendamment des classes

sociales desquelles sont issues les élèves. Ce à quoi s'engage la pédagogie des arts plastiques c'est en une proposition de cours en activité qui permettrait peut-être de restructurer les structures cognitives par le faire, la pratique et l'expérimentation des élèves. Elle permet aussi peut-être de ramener certains élèves vers l'institution scolaire par cet engagement pédagogique en proposant un cours en activité impliquant une pratique de l'élève.

Bibliographie

- Bourdieu, P. 1978. « Classement, déclassement, reclassement ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 1, p. 222.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. 1994. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron, J.-C. 2005. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dewey, J. 2015. *Experience and education*. New York London Toronto Sydney New Delhi : Free Press.
- Gaillot, B.-A. 2015. *Arts plastiques : éléments d'une didactique critique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lahire, B. 2019. *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- Lahire B. 2008. *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Meirieu, P. 2017. *Apprendre... oui, mais comment*. ESF Éditeur.
- Piaget, J. 1995. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. 2016. *Le structuralisme*. 2^e édition Quadrige. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Gogh, V. 1889. *La nuit étoilée*. Huile sur toile, 74 x 92 cm, MoMA: New York.

Note

1. Le PEAC fait partie des 4 grands parcours des élèves instaurés par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.