
La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège

When Classrooms face dispositions : the case of Fine Arts in French Junior High School

Sylvain Fabre



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2387>

DOI : [10.4000/educationdidactique.2387](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2387)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 16 décembre 2015

Pagination : 95-107

ISBN : 978-2-7535-4878-7

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Sylvain Fabre, « La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège », *Éducation et didactique* [En ligne], 9-3 | 2015, mis en ligne le 15 décembre 2017, consulté le 12 février 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2387> ; DOI : [10.4000/educationdidactique.2387](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2387)

LA CLASSE À L'ÉPREUVE DES DISPOSITIONS : L'EXEMPLE DES ARTS PLASTIQUES AU COLLÈGE

Sylvain Fabre

ESPE, UPEC. Laboratoire Circeft-ESCOL

La discipline des arts plastiques est étudiée en tant que significative des tensions que connaît l'école lorsqu'elle cherche non seulement à transmettre connaissances ou savoir-faire, mais à agir sur les dispositions socialement construites des élèves. Comment l'école peut-elle permettre une acculturation réelle à des manières de penser qui sont celles d'un domaine spécifique ? Cette question engage une réflexion sur le temps de la classe, qui rejoint l'étude de la chronogénèse des savoirs, mais appelle à une extension de l'action enseignante par-delà les limites temporelles de l'heure de cours. Une telle ambition demande d'élargir l'approche didactique à des considérations, notamment sociologiques : l'article se veut une contribution à ce projet, en interrogeant l'articulation entre « heures » institutionnelles, « histoire » des œuvres et des savoirs, et « flux » de la conscience individuelle des élèves.

Mots-clés : arts plastiques, acculturation, disposition, discipline, didactique.

When Classrooms face dispositions : the case of Fine Arts in French Junior High School

Fine arts' teaching reveals the strains that school faces when it seeks to go beyond knowledge and knowhow, and to influence the dispositions that pupils develop in their social life. How can the school promote the acculturation to the ways of thinking characteristic of a specific field ? The paper studies the answers given by the French junior high school. The question calls for reflection about the time in the classroom : we must consider not only the learning process, but also the way teachers try to have effect beyond the instructional hours. Didactics must join sociology : the paper contributes to this research by crossing the institutional time, the history of culture and art works, and the pupils' flow of consciousness.

Keywords: art education, acculturation, disposition, academic subjects, didactics.

INTRODUCTION

L'enseignement des arts plastiques au collège est particulièrement significatif des enjeux liés à une scolarité qui ne se limitent pas à des apprentissages instrumentaux, mais qui visent la formation de la personnalité, avant même l'appropriation de savoirs et de savoir-faire. Comme le montrait une étude de bilan des apprentissages en classe de troisième, « les connaissances des élèves dans le domaine culturel, au sens strictement historique sont éparses et parcelaires » (Brondeau-Four, 1997, p. 156) ; en revanche, les élèves développent des attitudes de curiosité, et « sont engagés dans une démarche d'interrogation permanente » (p. 191). Ceci répond au projet paradoxal d'un enseignement qui cherche à retrouver, dans le cadre contraint du collège, l'exigence d'un art « fait pour troubler », (Pélissier, 1991). Comme le prescrivent les *instructions officielles*, l'enjeu de la discipline porte non seulement sur des compétences techniques, méthodologiques, ou culturelles, mais bien aussi artistiques et comportementales (M.E.N., *programmes de secondes*, 2002), faites de capacité à s'engager dans l'inconnu, à accepter la déstabilisation, à varier les cadres interprétatifs, ou encore à prendre un recul critique sur des productions.

Ce qui se formule en termes scolaires comme compétences doit être interrogé : les compétences techniques et artistiques sont-elles de même nature ? Engagent-elles les sujets de la même façon ? Et se forment-elles par des processus identiques ? La question d'une didactisation des compétences (Rey, 1996 ; Perrenoud, 1997) peut être éclairée, d'un point de vue sociologique en tant que disposition, dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de ressources à construire, mais aussi d'intention, de volonté. Comme le souligne Lahire (2002), la disposition est « un penchant, une inclination, une propension » (p. 24) qui peut s'accompagner d'appétence ou de dégoût. L'école, quand elle vise des compétences, se confronte à ces goûts. Elle doit alors prendre en compte « le passé incorporé des acteurs individuels » (p. 10) et le pouvoir des dispositions d'être non seulement « structurées », mais aussi « structurantes » comme le montrait Bourdieu (1980, p. 88). L'ambition scolaire conduit donc à une interrogation des moyens de pensée et d'action qui incite la didactique, comme le soulignait Lahire à « ouvrir la focale de son objectif pour ne pas se laisser enfermer dans les cadres rassurants mais trop étroits de l'institution

scolaire » Ce projet est déjà largement mis en œuvre (Chevallard, 2000 ; Sensevy, 2011), et l'exemple des classes d'arts plastiques au collège permet d'approfondir la réflexion¹.

AGIR SUR LES DISPOSITIONS ?

L'expérience artistique est significative d'une éducation définie comme formation de dispositions dans la mesure où elle peut être considérée, ainsi que le fait Coulangeon à propos de la lecture (2010, p. 42), comme un « fait culturel total », impliquant éveil intellectuel, éducation sentimentale, formation morale, civique, esthétique, et qui requiert une acculturation « de plus en plus délicate », comme il le précise. Certes, les pratiques artistiques sont diverses : pluralité des activités (dessin, peinture, photographie, graph, bande dessinée, etc.) ; pluralité même des manières de concevoir ces activités (comme lieux de socialisation juvénile, d'affirmation identitaire, d'expérimentation formelle, de support de fictions et de rêveries par exemple). Néanmoins, le projet scolaire des arts plastiques s'est construit en référence à l'art contemporain, avec une visée de développement d'un rapport critique et réflexif aux pratiques culturelles et au monde : il s'agit de promouvoir des dispositions à l'interrogation des manières de faire ainsi que des formes visuelles et épistémiques. Ceci peut donc demander non seulement pour les élèves la formation d'une culture « métissée », entre références scolaires et extra-scolaires (Villagordot, 2008), mais bien d'une conversion qui modifie conception, finalités, valeurs attribuées aux arts. L'observation des classes met ainsi en évidence la résistance de certains élèves aux propositions des enseignants - par exemple lorsqu'ils se montrent rétifs ou incapables de commencer une production graphique en considérant qu'ils ne comprennent pas ce qu'il faut faire et qu'il faut le leur expliquer. Ou que d'autres répètent les mêmes motifs, inspirés souvent des « manga », de production en production, sans tenir compte des dimensions plastiques travaillées par les propositions enseignantes. L'enquête de terrain montre donc que, pour certains élèves, l'expérience scolaire permet un « développement symbolique et social » (Bernstein, 1975, p. 142) par rapport à l'expérience quotidienne, alors que pour d'autres, elle implique un véritable « changement symbolique et social », nécessairement

déstabilisant. Ce sont bien des habitudes, des goûts installés auxquels l'école se confronte et sur lesquels elle tente d'agir.

Précisons l'analyse des dispositions en jeu : elles sont de trois ordres. Tout d'abord, de manière générale, l'activité artistique sollicite une disposition à l'expérimentation, qui implique la mise en question des évidences et l'acceptation de l'incertitude. Dans la classe, elle fait rencontrer des propositions étranges (cf. Espinassy, 2012) qui rompent l'évidence notionnelle ou perceptive et qui engagent une démarche créative. Elle permet ainsi « des expériences du temps inédit au regard de la collectivité (l'isolement, le retrait, un temps non rentable) » (Villagordo, 2012, p. 25). La pratique créative engage alors un ensemble de dispositions complémentaires : dispositions à la recherche créative, au tâtonnement, au recul critique. Elle se développe en fonction des traces produites, entre observables et intuition subjective initiale. Cette réalisation n'est donc pas de l'ordre de l'exécution d'un processus défini par avance ; et si l'activité artistique peut avoir une valeur formative particulière, c'est bien par cette indétermination. Les dispositions artistiques tiennent ici à la capacité à infléchir un projet en prenant en compte les traces visuelles perçues, par un dialogue entre gestualité et observation qui demande que la conscience se rende sensible à ce qu'elle n'avait pas anticipé et puisse s'enrichir de l'expérience. Enfin, ces dispositions se complètent de dispositions à l'ouverture à des œuvres nouvelles et déstabilisantes, au questionnement sur ces œuvres et à la recherche de mises en relation, – par une sorte « d'éclectisme éclairé » qui fasse accueillir l'accident dans la production et l'étrangeté des œuvres observées (Coulangeon, 2010, p. 60 *sq.*).

L'enjeu des enseignants est donc de favoriser de telles dispositions, liées à ce que le champ artistique peut avoir d'exploratoire et de critique. Ce qui se joue en arts est particulièrement significatif d'une évolution de l'école qui demande une « acculturation progressive et une familiarisation étayée, et non un enseignement explicite, verbalisé, individualisé » (Bautier, 2004, p. 60). Comment l'école peut-elle parvenir à cette acculturation ? La question se situe à l'articulation d'une perspective didactique, visant l'ensemble des caractéristiques d'un domaine qu'il faut aider à transmettre par un processus d'apprentissage-enseignement, et d'un horizon sociologique, tant les dispositions engagent l'ensemble de la trajectoire, scolaire et extra-scolaire, des élèves. Comment

former des dispositions dans le cadre scolaire ? Comment une discipline comme celle des arts plastiques, se confronte-t-elle à cette ambition ?

L'acculturation, à l'articulation de trois temporalités

Pour préciser les conditions d'une possible action dispositionnelle, il est intéressant d'adopter un point de vue temporel : toute acculturation demande du temps pour que se modifient non seulement des connaissances mais bien des rapports aux œuvres et au monde, des postures, des identités. Mais ce temps, nécessaire à l'action dispositionnelle, doit être un « temps plein », temps non seulement de l'institution mais bien du sujet. En mettant l'accent sur les dispositions, l'analyse se confronte en effet au point de vue de l'élève, c'est-à-dire au pouvoir déterminant du sens des situations qui est celui du sujet. En tant que processus, l'acculturation se caractérise par une action qui cherche à articuler trois temporalités :

a) « Les heures », c'est-à-dire le temps institutionnel, organisé socialement, entre-temps propre au système scolaire et périodes extra-scolaire qu'orchestrent plus ou moins fortement les familles (Renard, 2011). Au collège, la pluralité des heures est celle d'une succession, dans un emploi du temps où les disciplines s'enchaînent de façon souvent arbitraire. La suite des heures se structure selon une hiérarchie des légitimités qui conduit à des interprétations variables du sens des disciplines, et à des investissements différenciés ; or, les arts plastiques, comme l'éducation musicale, sont de « petites disciplines » (Eloy, 2012). Cette faible légitimité se manifeste par des volumes horaires restreints, ainsi que par la conscience d'une influence réduite sur les destins scolaires. Elle peut conduire à faire du cours « une sorte de récréation », comme le disent certains élèves : cette « récréation » sera vécue comme le temps plein d'une liberté conquise sur les obligations scolaires et permettant un épanouissement personnel par des activités valorisées. Ou, à l'inverse, comme un temps inutile et dévalorisé, qui peut conduire certains élèves à refuser d'entrer dans un processus réflexif et déstabilisant.

b) « L'histoire », c'est-à-dire le temps de la culture, temps de la formation des savoirs et de la production des œuvres, que l'école rencontre par exemple dans son projet d'histoire des arts. La

pratique plastique cherche à faire retrouver certaines problématiques qui travaillent les œuvres en tant que voies d'accès à une compréhension des enjeux propres à une discipline artistique (Roux, 1999). L'enjeu de l'acculturation est donc de retrouver une histoire en tant que témoignage d'une possibilité de voir et d'agir autrement. La nature même des œuvres artistiques révèle leur pouvoir de susciter des changements. En effet, l'œuvre d'art ne se réduit pas à son contexte de production ; en tant qu'elle appelle une « esthétique de la réception » (Jauss, 1975-1990), elle renouvelle sa force de proposition et de contestation des normes au travers des temps. Loin de s'épuiser dans son époque, elle peut donc apparaître comme « anachronique » (Filliot, 2011), pour des lectures qui ouvrent des temporalités plurielles, – celles qui feront voir le présent dans le passé (car le présent influe inévitablement sur la réception), ou encore le passé dans le présent (ainsi du concept de survivance chez A. Warburg). Filliot souligne bien les effets de cet « anachronique » qui inquiète le regard, sollicite le sujet à partir de l'expérience de la vision, et l'installe dans le moment présent. On voit ainsi en quoi le temps des œuvres artistiques n'est en rien celui de la chronologie, et peut-être est-ce bien le sens de toute étude historique, que de saisir l'actualité du passé (Ricœur, 2000, p. 302), en conciliant contextualisation et « anachronique », compréhension du passé dans ses déterminations propres en même temps que saisie de son actualité. L'œuvre artistique rappelle ce passé vif en proposant des œuvres qui ont le pouvoir d'agir sur le temps psychique, pour interrompre le cours du passé et ouvrir des possibles².

c) « Le flux », enfin, - flux de la conscience, du temps psychique, qui résulte du sens que donnent les élèves aux heures, comme moments d'ennui ou de stimulation. Il s'agit d'un temps intime qui croise les autres temporalités, pour en faire des occasions de développement ou de stagnation. La notion de « flux » emprunte à W. James (1892-2003) et à sa théorie du courant de conscience. Elle voudrait souligner le caractère non maîtrisable de l'activité psychique, puisqu'« à l'intérieur de chaque conscience personnelle, les états changent constamment » (p. 108). Dès lors, affirmer la réalité du flux de conscience des élèves fait souligner la succession plus ou moins ordonnée des intérêts ou des évocations - toute une vie psychique que l'enseignant peut chercher à capter et à structurer par son action didactique, mais qui reste impossible à contrôler. Le

problème scolaire est d'une certaine manière celui de la convergence entre-temps institutionnel et temps psychique, entre activité prescrite et activité réelle. Par rapport à cette exigence, ce qui détermine ce flux ne se joue pas seulement à l'école mais engage la construction psychique du sujet - une construction nécessairement sociale. Le flux rappelle ainsi la diversité des élèves - les différences sociales d'un élève à l'autre, en même temps que la pluralité intime qui anime le flux de pensée. Il attire l'attention sur l'extra-scolaire, l'histoire longue de la constitution subjective des élèves : son étude renvoie à une sociologie soucieuse de l'expérience.

Étudier la classe dans une perspective dispositionnaliste

Comment étudier les modalités scolaires d'un processus dispositionnel ? L'étude se doit de considérer non seulement les actions enseignantes, mais aussi la manière dont les élèves leur donnent sens. Elle le fait en se situant dans le temps long des expériences répétées à même de pouvoir former des dispositions. Pour cela, on considérera « la classe » en tant que niveau de description qui fasse apparaître des pratiques stabilisées, où les actions didactiques s'organisent dans des dispositifs capables de produire des effets socialisateurs. Dans une perspective didactique nourrie de sociologie, l'étude prend pour centre « la classe d'arts plastiques » en tant que réalité institutionnelle et didactique. Le projet renvoie à d'autres démarches, similaires, comme *La Classe de Mathématiques* (Vandebrouck, 2008), ou l'étude de B. Schneuwly (2009) sur les objets enseignés en français. Ces entreprises cherchaient à donner un aperçu panoramique des disciplines, en articulant analyse des savoirs, des pratiques enseignantes et des élèves, « pour des recherches donnant toute leur importance aux sujets singuliers, aux situations scolaires et aux contenus [...] en jeu » (Vandebrouck, p. 7). En articulant ces dimensions, notre projet retrouve plus encore celui de l'étude des « institutions didactiques » de Sensevy (1998). La notion d'institution est considérée selon sa définition cognitive comme « style de pensée » (Fleck, 1934-2008, p. 114), que les sujets partagent progressivement à mesure de leur institutionnalisation. Elle insiste bien sur le long et difficile processus par lequel se forment conjointement la compréhension et la motivation,

pour parvenir à l'autonomie des élèves. Sensevy analysait l'instauration progressive de dispositifs qui assurent une continuité entre les heures scolaires et qui donnent une place à la subjectivité de l'élève, tel le « journal des fractions ». De même, nous reprenons ce niveau d'analyse en interrogeant la manière dont des actes d'enseignement visent à agir sur les élèves en cherchant à former la culture commune des objets constitutifs de la classe - culture qui engage le temps de l'élève et qui parvient à synchroniser temps institutionnel et temps psychique.

Dans quelle mesure la classe d'arts plastiques peut-elle fonctionner comme institution ? L'exigence pour l'enseignant de développer des dispositions et celle, complémentaire, qu'a l'élève de s'approprier des situations de classe pour se déplacer peuvent être analysées comme des épreuves. Cette notion d'épreuve se situe à l'articulation de l'individuel et du collectif ; elle manifeste un réseau de contraintes structurantes auxquelles les individus réagissent de manière variable, dépendant de l'ensemble de leurs expériences socialisatrices antérieures (Martuccelli, 2006). Elle soutient donc une sociologie des métiers qui aide à comprendre les possibilités d'action individuelle données par la pluralité des influences³.

À l'épreuve des enseignants répond celle des élèves, qui doivent pouvoir s'approprier les propositions des enseignants. Si la question de l'activité des enseignants est première dans cet article, elle appelle en contrepoint une interrogation de celle des élèves. Les dispositions activées par les élèves ne peuvent être qu'inférées à partir des comportements observés et des traces produites ; elles joueront cependant comme un « arrière-plan », nécessaire à l'interrogation de la classe. S'il est difficile d'identifier l'activité psychique des élèves, on insistera sur les possibilités données, ou non, d'élaborer des dispositions, à partir de la notion de risque : il y a risque quand certains élèves ne peuvent pas comprendre ni valoriser l'action de l'enseignant. La notion de risque met donc en évidence la manière dont les élèves peuvent, ou non, s'approprier les dispositifs pour se déplacer, en fonction de leurs dispositions antérieurement construites - selon un modèle de coconstruction des inégalités d'apprentissage (Bautier & Goigoux, 2004). Évoquer les risques d'un dispositif articule donc le didactique (des comportements observables, une intention dans le cours terme), et le sociologique (effet de la constitution dans le temps des dispositions et résultat sur les possibilités, ou non, de déplacement).

Comment peut-on agir sur les dispositions ? Notre réflexion s'appuie sur certaines des observations faites de manière récurrente pendant notre recherche (Fabre, 2013), basée sur l'étude au long cours de classes de sixième et cinquième (quatre classes étudiées pendant deux ans), et complétée par des observations plus ponctuelles de quatre autres classes, ainsi que par des entretiens avec enseignants et élèves. Entre actions enseignantes et opportunités données aux élèves, la classe d'arts plastiques sera donc interrogée comme lieu où se rencontrent contextes et dispositions dans des pratiques qui sont interprétées comme montrant l'effort d'une discipline pour agir sur les dispositions des élèves. L'étude considèrera d'abord l'heure de cours, pour en montrer les limites ; elle examinera alors comment les enseignants cherchent à dépasser le temps scolaire pour parvenir à ses effets.

FAIRE DE LA PRATIQUE UN TEMPS DE FORMATION : LE PROJET DES ARTS PLASTIQUES

Si la convergence des trois temps est au cœur de toute acculturation, une spécificité des arts plastiques est de proposer comme lieu d'articulation une pratique où le temps institutionnel doit permettre que le flux s'organise en rencontrant l'histoire. Depuis l'émergence des arts plastiques comme disciplines scolaires (instauration d'un CAPES en 1972, d'une agrégation en 1976), l'enseignement en arts plastiques se conçoit à partir d'une mise en activité des élèves permettant l'articulation théorie-pratique (Roux, 1999 ; Gaillot, 1997). Selon le cadrage institutionnel des programmes (2008), cette pratique est à mettre en relation avec des temps d'analyse des œuvres (histoire des arts), et des temps de retour sur les pratiques, dont la description et l'analyse peuvent faire l'objet d'un enseignement. Toutefois, notre enquête tend à montrer que les références praxéologiques dominantes de la discipline reposent sur les situations de production, depuis les travaux fondateurs de Pélessier et Chanteux (cf. Brondeau, 1997). Comment faire de l'heure de cours un temps de pratique qui favorise la créativité et la réflexivité des élèves ? L'épreuve porte sur la possibilité de concilier temps scolaire et temps psychique dans des actions porteuses de changement.

Le temps scolaire de la pratique : projet et processus de différenciation

Selon le modèle dominant, la pratique plastique laisse l'élève s'approprier des propositions en fonction de la diversité de ses intérêts et de ses moyens, pour le conduire vers les enjeux qui sont ceux du domaine. Le temps de l'heure de cours doit servir de cadre à cette expérience, par les propositions d'activités que fait l'enseignant, ainsi que par l'organisation d'un milieu didactique (matériel, ressources bibliographiques, notamment). La singularité des flux temporels des élèves est donc respectée, et c'est à partir de la réalité de l'élève que sont appropriées les consignes, favorisant leur implication et le développement de dispositions à l'exploration et à la réflexivité. L'enseignement des arts plastiques cherche ainsi à développer des dispositions, non par une inculcation mais par une expérimentation qui respecte le temps de l'élève. En partant de la personne et non du savoir, il espère une acculturation où les dispositions nouvelles s'éprouvent dans une pratique dont le temps institutionnel doit favoriser le temps individuel. Encore faut-il que, par rapport à ce modèle, l'organisation scolaire permette ce temps de la pratique, pour que le flux psychique des élèves se développe au contact du milieu didactique, et par la pratique qu'il autorise. Qu'en est-il ? Comment la classe d'arts plastiques répond-elle à cette exigence ?

La formation par la pratique demande du temps pour permettre d'expérimenter des choix et de développer des actions à la fois singulières et qui répondent au cadre de la proposition. Une telle temporalité est singulière et difficile à appréhender, et Villagordo (2012) souligne bien que « la dimension temporelle de la pratique demanderait une étude à part entière : comment est ressenti le déroulement de la pratique, la fuite ou le ralentissement de cette sensation d'action ? » (p. 91). La pratique, si elle peut produire des déplacements, demande en effet de pouvoir attendre sans rien faire, dans ce que la psychologie de la créativité caractérise comme des phases « d'incubation » préparant à une « illumination » (Schlanger, 1983 ; Bonnardel, 2009). Or la durée des cours de 55 minutes réduit les possibilités d'exploration et de tâtonnement. Elle doit concilier la mise en activité avec les obligations administratives et les différentes phases d'exploitation et d'enrichissement (apports culturels et historiques ; verbalisation sur les productions et mise en évidence des savoirs

culturels, notionnels ou techniques impliqués). Le cadre institutionnel conduit donc à un conflit entre heures scolaires et temps personnel de la pratique qui diminue les possibilités d'exploration par l'élève des mouvements intimes du flux psychique. Ce cadre semble, à l'inverse, valoriser les élèves qui disposent par avance des ressources leur permettant de synchroniser leur temps propre avec celui de la classe.

Une épreuve fondamentale détermine l'expérience en arts plastiques : celle du commencement. Il faut que les élèves puissent s'approprier les éléments de contexte proposés par l'enseignant, comprendre la consigne dans ses contraintes mais aussi ses libertés pour engager une mise en œuvre d'un projet qui se précisera progressivement. Il s'agit d'identifier ce qui est demandé, ainsi que les ressources pour y répondre, mais aussi de comprendre qu'en arts plastiques, on ne comprend pas tout, pas tout de suite, et que c'est ce qui fait qu'une pratique est formatrice. Pour commencer, il faut donc que les élèves aient accès à ce que R. Rickenmann nomme « l'écologie des leçons », à savoir :

Le fait que l'activité d'enseignement constitue un ensemble de phénomènes, – gestes, paroles, postures, écrits, graphiques, procédures, etc. –, fonctionnant comme un système de significations. Autrement dit, ces phénomènes sont travaillés en tant que signes par les sujets. Cette dynamique est déterminée par le fonctionnement écologique des savoirs : le sens des actions du professeur et des élèves est le résultat, à la fois, d'une acculturation à des pratiques institutionnelles dans lesquelles ces savoirs sont habituellement en jeu et de l'activité d'interprétation qui leur est inhérente. (Rickenmann, 2001, p. 227)

La notion d'écologie de la leçon a un pouvoir analytique en interrogeant le processus d'acculturation constitutif de la classe ; elle a aussi une valeur critique et normative, en soulignant le caractère différentiel de cette acculturation et ses conséquences sur l'activité des élèves. Pouvoir commencer demande de s'inscrire dans l'écologie de ces leçons spécifiques que sont les cours d'arts plastiques, en en comprenant les valeurs et les mécanismes normatifs propres ; or l'activité interprétative de la situation demande un ensemble de ressources et de dispositions qui sont requises comme conditions à l'entrée dans la pratique. Les dispositions antérieures jouent

alors comme facilitateurs ou inhibiteurs de l'entrée en pratique, et les élèves qui ont défini le plus rapidement un projet d'action peuvent se mettre en recherche de supports variés, ou d'un matériel qui peut être complexe et requérir l'enseignant pour son utilisation, comme les pistolets à colle. Dans certains cas observés, il est intéressant de constater la sorte de « course » qui paraît s'établir entre les élèves pour utiliser le matériel et solliciter l'enseignant. Le temps de l'enseignant devient alors une ressource, rare, que les élèves se disputent de manière plus ou moins consciente et habile.

Entre le cadre rigide des heures et le temps nécessaire au développement du flux, la tension conduit à ce que les dispositions antérieurement construites prédominent. Le risque qui apparaît est bien que la forme du cours favorise ceux des élèves qui sont socialement les plus proches des valeurs et des références du domaine. L'extra-scolaire (des ressources et dispositions préexistantes) joue en effet par les ressources qu'il donne à certains élèves et qui leur permettent de comprendre plus rapidement les consignes, pour mobiliser plus tôt, et davantage, les enseignants. À l'inverse, pour ceux qui ne peuvent trouver de prise dans le contexte scolaire, il est difficile de s'appropriier les propositions, faute de ressources culturelles ou techniques permettant d'agir ainsi que des dispositions qui permettraient d'agir dans le doute et en acceptant des résultats qui ne soient pas immédiatement satisfaisants. Par un effet de « contrat didactique différentiel » (Crinon et Rochex, 2011, p. 13), une même situation est lue non plus comme proposant une opportunité d'expérience mais comme le choix de l'enseignant de ne s'adresser qu'à une fraction de la classe. Les comportements qui en résultent risquent alors d'être de l'ordre de l'inactivité, par un ennui qui peut devenir rapidement source de comportements perturbateurs et transgressifs des normes scolaires.

Ces différenciations dans les phases de pratique conduisent à des différenciations dans le rapport aux œuvres et au temps de l'histoire. En effet, l'élève nourrit son projet de références qu'il mobilise de manière plus ou moins consciente ; et la pratique doit également permettre la connaissance et la rencontre d'œuvres qui pourront soutenir la réflexion et servir de ressources ultérieures. Le rapport aux œuvres intervient donc comme un moyen en même temps qu'un objectif pour la classe ; et les dispositions sont bien au cœur de cette circularité, en déterminant le

rapport aux œuvres en même temps qu'en pouvant être déplacées par l'expérience de celles-ci. Le projet constitutif de la discipline est celui d'un changement progressif du regard, permettant de mieux voir les œuvres en les considérant comme révélatrices des problématiques expérimentées par la pratique, et comme des ressources possibles pour des projets singuliers. Or du fait du primat de la pratique, selon des représentations qui nous apparaissent comme majoritaires chez les enseignants, le rapport aux œuvres fait peu l'objet d'un travail spécifique. La conversion attendue dans le rapport aux œuvres reste implicite et espérée, en dépendant d'une pratique qui ne permet pas toujours d'expérimenter les valeurs et les manières de faire propres au domaine.

Si les conditions scolaires mettent les élèves à l'épreuve, elles engagent en retour les enseignants dans leurs choix pédagogiques, pour faciliter la conciliation entre les temps et rendre possible des processus de déplacement. En fonction des conceptions éducatives et des consciences disciplinaires, la pratique est plus ou moins didactisée, c'est-à-dire transposée et adaptée aux conditions scolaires. Elle peut ainsi être réduite dans sa durée, segmentée en phases qui guident les projets, explicitée dans ses contenus et ses finalités, nourrie par des références présentées, limitée par les possibilités de choix donnés. Cette réduction de l'indétermination aide à ce que s'articulent mieux temps scolaire et temps de la pratique ; mais les enseignants qui y sont les plus rétifs considèrent qu'elle conduit à un appauvrissement du projet disciplinaire, et qu'elle empêche de faire l'expérience d'une démarche créatrice.

On voit donc comment la classe d'arts plastiques se définit en rapport au projet de donner accès à une culture artistique par une organisation des heures qui rencontre le temps psychique des élèves. Face aux tensions qui apparaissent entre la temporalité des heures et celle du flux, il faut souligner l'inventivité d'enseignants qui cherchent à dépasser le cadre de l'heure de cours pour parvenir à une acculturation plus effective.

VISÉE DISPOSITIONNELLE ET INVENTIVITÉ PÉDAGOGIQUE

Les arts plastiques, en tant que discipline scolaire, renvoient aux pratiques culturelles juvéniles, avec quoi elles peuvent avoir une relation de complé-

mentarité mais aussi entrer en conflit (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008). Le périmètre de l'activité ne se limite donc pas à l'heure hebdomadaire, et il est intéressant d'étudier comment la classe cherche à dépasser ce cadre étroit pour assurer son action, en entrant en dialogue avec le temps extrascolaire : il pourra s'agir d'une modification de l'emploi du temps scolaire, ou de l'essai de mobiliser le temps extrascolaire des élèves pour concilier pratiques juvéniles et scolaires.

Modifier le temps institutionnel ?

Comment lutter contre ce temps, toujours trop court, de l'heure d'arts plastiques, et comment permettre d'expérimenter le temps de la pratique pour engager une acculturation ? Une réponse institutionnelle peut conduire à regrouper les cours d'arts sur un semestre, avec des cours de deux heures, consacrés d'abord aux arts plastiques puis à l'éducation musicale. Dans ce cas, le temps de la classe se rapproche de celui de l'atelier, plus propice à la pratique et pouvant permettre que s'équilibrent production et analyse des œuvres. Le risque d'un tel dispositif est que les expériences et les apprentissages réalisés au cours du semestre ne soient oubliés lors du reste de l'année : l'espoir d'une action durable repose bien alors sur une conception dispositionnelle de la classe, en tant que formatrice de manières de voir, de sentir et d'agir, qui se construisent dans le temps scolaire et s'installent sur la longue durée.

Une autre possibilité observée consiste à bouleverser le temps scolaire pour une période de quelques jours, dans ce que l'on appelle un « workshop ». Ce terme est courant dans les écoles d'art et diffuse progressivement dans le secondaire ; s'il reprend l'ancien mot d'« atelier », il indique plus précisément une période de travail qui se voudrait intense, et qui a une durée intermédiaire entre la fragmentation des cours et la durée longue d'un projet authentique. On peut penser que l'emploi du terme renvoie à son étrangeté : l'anglicisme contribue à créer une atmosphère de mystère et de prestige, par quoi le temps de travail s'auréole d'une exceptionnalité à laquelle invite l'institution. Dans ces périodes, l'emploi du temps ordinaire est suspendu ; les élèves restent avec les enseignants directement concernés par le projet, pour toute la durée du workshop. Ceci peut permettre de trouver le temps qui manquait ordi-

nairement : le workshop cherche donc à reproduire dans la classe des conditions « authentiques » d'expérience artistique. Il vise une scolarisation, voire une didactisation, du temps d'incubation, c'est-à-dire de ces moments d'inactivité apparente où la mémoire peut ressaisir des œuvres et en faire la matière d'une anticipation d'actions à venir. Le problème didactique est bien d'organiser les conditions scolaires d'une régression psychique qui donne accès aux forces créatrices : de permettre qu'un allongement de la durée des heures de cours aide à ce que le flux psychique s'articule aux objets de la classe, pour produire une pratique effective en se faisant temps de la création nourri par la relation à une histoire.

Au regard des observations que nous avons pu faire de tels workshops, il apparaît que cette évolution dans l'organisation pose le problème de la manière dont les déterminants institutionnels se confrontent à la temporalité du flux psychique. Pour une part, la difficulté résulte du fait que les processus de cet ordre sont difficilement objectivables, qu'ils engagent le temps du faire-œuvre même, et que les enseignants sont quelque peu dépourvus pour agir, ne serait-ce que de manière indirecte sur les dispositions qui autorisent l'essai, l'indétermination, l'attente. Surtout, le workshop conserve des éléments fondamentaux de la forme scolaire, comme le caractère collectif des projets : il est difficile de concilier la dynamique subjective et intime avec le caractère collectif du temps scolaire. Cette difficulté est d'autant plus grande que les workshops trouvent leur légitimité institutionnelle dans leur caractère de « projet », conduisant à des réalisations qui peuvent mobiliser des partenaires extérieurs, intervenant sur une durée limitée et apportant leur compétence propre. Il peut s'agir de la préparation d'un spectacle, ou encore de la réalisation d'une exposition ou d'un film. Une contrainte supplémentaire s'impose alors, celle de la production qui exige que la durée du workshop soit mise au service, non d'une expérience temporelle et artistique, mais plutôt d'une réalisation évaluée par des instances tierces, comme les autorités administratives ou les partenaires sources de financement. La contrainte exercée par l'exigence de production conduit en particulier à réduire les temps d'incertitude et de recherche, à exiger que le flux psychique converge avec le temps institutionnel pour avancer dans un projet qui se soumet à des exigences exclusives de la recherche. En particulier, un partage des tâches peut s'effectuer en fonction des capacités

des élèves : par exemple, les acteurs d'un film seront choisis après un casting qui les met en concurrence. Le temps institutionnel devient alors non plus un lieu de formation de dispositions nouvelles, mais bien un temps qui sollicite les dispositions déjà présentes, et qui les met au service de la réalisation en cours. Face à cette invention institutionnelle, les risques sont donc, encore, que les contraintes dues aux exigences de production et à la difficulté de didactiser des phénomènes liés à la créativité ne permettent pas de prendre en compte le flux psychique de tous les élèves et empêchent des évolutions dispositionnelles. On pourra alors tenter d'ouvrir l'action de l'enseignant au temps extrascolaire.

Mobiliser le temps extra-scolaire

Si la formation de dispositions demande du temps, l'aménagement du temps scolaire ne peut suffire et les enseignants cherchent à surmonter la limite temporelle des heures en convoquant le hors-champ scolaire. Leur projet vise alors à ce que le temps d'acculturation ne se limite plus aux heures ; une complémentarité entre-temps scolaire et extra-scolaire est recherchée : l'étude de ces dispositifs manifeste l'écart entre l'inventivité des enseignants et les contraintes que constitue cadre scolaire et dispositions stabilisées.

Proposer de venir en dehors des cours

Une réponse, consiste, par exemple, à proposer aux élèves de venir lorsqu'ils n'ont pas cours et de poursuivre leur production en s'installant au fond de la salle, pendant qu'une autre classe a cours. Ceci demande cependant que l'espace soit suffisant et l'intention rencontre des contraintes spatiales importantes dans la discipline. Une autre difficulté, dans le collège où nous avons observé cette mesure, tient à ce qu'elle est aussi utilisée par l'enseignant comme punition. Face à la proposition d'un temps « pour soi », le fait d'empiéter sur le temps libre de l'élève manifeste l'autorité de l'enseignant et donne à comprendre les heures scolaires comme des temps de contrainte, qui entrent en conflit avec les appels à la mobilisation du temps libre. Ces deux occurrences de débordement du temps scolaire sur le temps extrascolaire, celle de la punition et celle de la pratique

personnelle, peuvent expliquer que la proposition de venir librement en dehors des cours, ne trouve que très peu d'écho chez les élèves... Sans doute cette dualité est-elle révélatrice d'une incertitude de l'institution scolaire, entre autorité et convivialité, affirmation d'exigences et adresse faite aux adolescents.

Les ateliers libres « entre midi et deux »

Une forme complémentaire et institutionnelle de mobilisation du temps extra-scolaire est celle des « ateliers libres », ou « clubs », que le collège organise pendant les temps d'interclasse. Les différents intervenants (enseignants disciplinaires, enseignants documentalistes, personnels de surveillance) proposent des activités auxquelles les élèves peuvent s'inscrire de manière facultative. Pour les enseignants d'art, ces structures peuvent être l'occasion de mener des activités au long cours, avec des élèves volontaires et intéressés et en petit nombre. Des partenariats peuvent être noués, par exemple avec des artistes (ainsi pour organiser un atelier de gravure), ou des institutions culturelles qui mettront à disposition espaces, moyens et personnels, pour des projets ambitieux comme la réalisation – de la conception à la publication – d'un journal.

Ces temps sont affranchis d'une grande part de la contrainte scolaire : absence de notation, volontariat, effectifs réduits. Ils sont donc souvent des temps heureux, où une relation de proximité permet à l'enseignant d'être plus disponible, et aux élèves de se rapprocher de lui. Néanmoins, dans une perspective de démocratisation, le fait que les élèves soient volontaires conduit à un effet de sélection en amont par lequel ce sont surtout les jeunes les plus proches de la culture disciplinaire qui s'inscrivent, c'est-à-dire ceux qui disposent déjà des ressources et de dispositions que l'école ambitionne. À l'inverse, la diversité de l'offre peut avoir l'effet contraire de susciter un conflit de légitimité au sein de l'espace scolaire, en opposant à la culture des arts plastiques, fondée sur la culture patrimoniale et l'art contemporain, celle des cultures juvéniles. Ainsi, lorsqu'un atelier de manga organisé par le CDI expose les dessins des élèves dans les couloirs, en confortant les représentations juvéniles face aux propositions déstabilisantes de la classe d'arts plastiques.

Donner des « devoirs »

Les enseignants peuvent encore chercher à mobiliser l'extra-scolaire sur le mode scolaire des « devoirs à la maison ». Les « devoirs à la maison » sont complémentaires des activités en classe, en permettant que l'activité extrascolaire fasse retour sur l'activité de classe, en consolidant ce qui a été appris : « le va-et-vient entre des situations comme l'apprentissage premier et la remémoration ou entre le travail au sein d'un groupe et celui qu'on effectue seul ont d'évidentes vertus cognitives » (Rayou, 2009, p. 163). Dans ce va-et-vient, cette « boucle du travail » (p. 12), peut se produire l'acculturation au sens d'une intériorisation des savoirs et d'une transformation en profondeur de la personnalité. Si Rayou peut souligner la difficulté de parvenir à une complémentarité « efficace » entre des apprentissages effectifs en classe et une consolidation possible hors de la classe, nos observations insistent également la tension qui résulte de la faible légitimité scolaire de la discipline. Que demander hors de la classe ? Et quelle force a l'enseignant pour en exiger la réalisation ? Ainsi que l'exprime une enseignante d'arts plastiques interviewée :

Je leur ai dit, voilà, pour le 10 janvier, vous faites une recherche sur la nature morte. En plus, je leur apprends à faire une recherche. Je leur donne une méthode, comment faire... titre de l'œuvre, médium, date, support, lieu de conservation, artiste, date dimension... Citez vos sources. Je leur demande de faire un travail annexe c'est vrai que ça leur fait du boulot en plus... c'est vrai que, il y a quelques années, je le faisais pas forcément. Mais bon, ils aiment bien. Sur une classe de 30, il y en a au moins deux tiers qui le font soigneusement, sinon, ils oublient, le chien a mangé la recherche... Mais bon, ils sont souvent impliqués...

Une transaction semble s'opérer, entre autorité pédagogique, intérêt pour une activité de recherche, et relation avec l'enseignante... Dans le jeu de ces transactions, les demandes n'apparaissent souvent que comme des injonctions qui ne sont pas vérifiées, et qui semblent surtout servir à combler une absence des références évoquées. En effet, très fréquemment, la conversation sur les œuvres d'artistes ou sur les productions d'élèves conduit enseignants ou conférenciers à évoquer d'autres artistes : « vous cherchez sur internet pour la semaine prochaine ».

Sans contenu précis, sans indication des moyens de la recherche ni sur les formes attendues de présentation des résultats, ces demandes sont seulement évoquées oralement et jamais vérifiées, en renonçant à s'appuyer sur les formes scolaires de l'obligation et du travail. La récurrence de ce procédé dans nos observations manifeste une difficulté caractéristique de la discipline (tant du fait de sa faible importance institutionnelle que des habitudes praxéologiques des enseignants) : celle de la place que peut y occuper l'histoire. La multiplicité des références que l'on peut évoquer à propos d'une œuvre ou d'une production manifeste la richesse de l'histoire de l'art ; mais cette abondance et cette imprévisibilité limitent les possibilités d'en proposer une formulation transposée et scolarisée. Faute de ne pas pouvoir, et de ne pas vouloir, en faire une présentation organisée dans le temps scolaire, les enseignants renvoient à une culture personnelle et à une intention de l'enrichir qui dépendra de dispositions supposées, et non construites.

Proposer des projets au long cours

La recherche d'une action sur les dispositions peut encore prendre la forme d'un projet au long cours, par exemple sur un trimestre. Dans la classe d'un enseignant avec qui nous avons pu nous entretenir, les élèves doivent élaborer une production personnelle sur un trimestre, en parallèle aux activités menées en classe et qui se déroulent sur le temps court d'une ou deux séances. Ceci permet d'expérimenter le temps plus long de l'élaboration du projet et de sa réalisation, en rencontrant l'articulation nécessaire entre intention et contingences de mise en œuvre. Deux temps se complètent alors : un temps court, qui serait plutôt celui de l'apprentissage, et un temps plus long, de l'expérimentation. Les projets chez soi permettent d'expérimenter le temps long de la démarche artistique, en reprenant des notions travaillées en cours, mais par une consigne moins cadrée et qui incite davantage à l'implication personnelle :

Je leur donne un projet en début de trimestre, on va en parler, par exemple sur le portrait, je vais leur donner un projet en trois images, en jouant sur la distance, la couleur, le lieu... Mais ensuite, je ne relance qu'une fois ou deux, et je n'interviens pas. Sur une année,

en fonction des problèmes de moyens techniques et financiers, ils font environ un projet par trimestre, pendant 3, 4 ans.

La référence au portrait n'est probablement pas fortuite : c'est un objet identitaire fort, qui peut répondre aux interrogations personnelles des élèves, et qui leur fait expérimenter la manière dont un travail d'image joue avec des problématiques personnelles pour les élaborer. Le temps scolaire renvoie ainsi explicitement au temps personnel d'une identité en construction. Soulignons également la « présence-absence » de l'enseignant, qui intervient peu, sinon pour « relancer », comme il le dit, c'est-à-dire soutenir le temps personnel de l'élève, par des interventions ponctuelles qui permettent que ce temps soit « plein » de références, nourri par l'histoire, et soutenu par la figure identificatoire de l'enseignant. Nous n'avons pas pu observer les pratiques liées à ces projets, et nous pouvons nous interroger sur les modalités de mise en œuvre et de réalisation, en particulier en ce qui concerne les coûts entraînés par la production. L'enseignant exerce dans un collège très privilégié socialement, - ce dont il a conscience -, et il peut souligner son souci de faire en sorte que les moyens financiers de réalisation ne soient pas un obstacle ; il conviendrait donc d'interroger les ressources techniques, culturelles et esthétiques mobilisées, et les modalités réelles de la complémentarité entre heures de temps et temps extra-scolaire. Mais cet exemple est significatif des essais qu'élaborent les enseignants en réponse à leur conscience de l'insuffisance du temps scolaire. Il montre la manière dont l'école actuelle cherche à déborder son cadre spatio-temporel, en essayant d'enrôler les élèves dans des situations « mixtes », entre école et loisir.

CONCLUSION

Comment l'école se confronte-t-elle à l'exigence de former des dispositions ? L'exemple des arts plastiques nous paraît significatif de cet effort et des tensions à quoi elle se confronte. Comme le souligne en entretien l'enseignant proposant des projets longs : « on fait entrevoir des choses (4 ans, ça fait 120 heures, 4 semaines... c'est comme si on partait un mois en vacances et qu'on devait faire sa pelote pour continuer...) Il faut leur donner des appuis

suffisamment solides pour qu'ils puissent continuer quand il n'y aura plus l'obligation scolaire » Dans sa volonté d'agir sur la personne et d'infléchir les destins sociaux malgré un volume horaire réduit, par son projet de former des attitudes (exploratoires, critiques, d'ouverture à la diversité culturelle), avant même que de transmettre des savoirs notionnels, les arts plastiques manifestent de manière particulièrement visible les évolutions qui affectent la forme scolaire. La réflexion didactique doit s'ouvrir à une prise en compte de l'élève dans le temps long de la formation des dispositions socialement constituées.

Une étude de la classe d'arts plastiques comme espace des pratiques possibles et de leurs effets potentiels conduit à faire apparaître la manière dont le temps scolaire mobilise son extérieur. L'image que proposait P. Rayou d'une « boucle », plus ou moins vertueuse, entre activités scolaires et devoirs à la maison, peut être mobilisée. C'est même à une extension de la boucle que nous assistons, car elle ne porte plus seulement sur les devoirs mais sur l'articulation du scolaire et de l'extra-scolaire. L'école convoque son extérieur comme une condition aux apprentissages en même temps qu'elle « déborde » ses cadres spatiaux et temporels. Il lui est nécessaire d'interagir avec les loisirs juvéniles pour tenter de s'appuyer dessus et les infléchir. Pour que le présent de la classe puisse être porteur de changement, - temps cumulatif de la formation des savoirs et des dispositions -, l'organisation des heures ne peut suffire, et le « bricolage » enseignant est aussi une recherche sur le temps de l'enfant et de l'adolescent, ne serait-ce que pour construire une continuité entre-temps scolaire et extra-scolaire, et approfondir l'action entreprise en classe. Il est alors possible de systématiser des pratiques en considérant « la classe » comme institution en cours d'élaboration : ce projet, s'il fait insister sur les risques qui conduiraient à ce que l'innovation pédagogique renforce les dispositions antérieures au lieu de les modifier, s'inscrit dans une visée de caractérisation d'une discipline et d'interrogation des évolutions de l'école.

Comment concilier le temps long des dispositions avec le cadre restreint et limité des heures scolaires ? Une réponse institutionnelle à cette exigence peut être trouvée dans l'organisation récente de « parcours d'éducation artistique et culturelle » (circulaire MEN du 3 mai 2013) : cette notion de parcours prend acte de la diversité des voies d'accès au domaine artistique, de l'importance des rencontres et des

expériences (workshops, ateliers de pratique artistique...) qui dépendent de l'intérêt des élèves et des conditions locales. Elle cherche donc à restituer le principe d'une égalité à partir du constat et de la reconnaissance de la diversité. Le « parcours » contre le « programme », en somme : cette redéfinition curriculaire souligne bien une évolution de l'école qui cherche à traduire institutionnellement la prise de conscience des exigences scolaires et didactiques propres à ses ambitions de démocratisation des pratiques et des attitudes caractéristiques du champ artistique. Le projet des « parcours » reste cependant à mettre en œuvre et à concrétiser. Une réflexion qui mobilise les dimensions épistémiques, subjectives et institutionnelles, comme nous l'avons fait ici, et qui interroge les possibilités d'articulation entre « histoire », « flux », et « heures », pourrait permettre d'aider à préciser les finalités et les moyens à même de rendre ces parcours réellement porteurs de progrès et de développement.

NOTES

1. En retour, soulignons que l'action enseignante éclaire une réflexion sociologique qui vise à aller au-delà de ce que l'approche bourdieusienne pouvait avoir de trop uniforme et statique. La perspective socio-didactique qui peut se soutenir de la notion de disposition oblige à considérer non seulement le poids des héritages, mais aussi la possibilité de les modifier par l'action. L'étude de l'action des enseignants nourrit le projet, sociologique, de « rouvrir 'la boîte noire' de l'habitus [...] [pour] confectionner des versions plus souples du schéma dispositionnel » (Corcuff, 1990), en prenant acte de la pluralité des mondes et des acteurs (Lahire, 2002) ; et en cherchant par quels parcours peuvent s'infléchir et se former les dispositions (Bessy et Chateaurenault, 1995, p. 267 sq.). Comment se forment les dispositions ? La question, théorique et pratique, paraît centrale dans la réflexion actuelle, si elle cherche à rendre compte des évolutions, des possibilités d'affranchissement des destins sociaux, ainsi qu'à trouver des voies d'action possible. Sociologie et didactique se rejoignent ainsi dans une visée commune d'intelligibilité des processus et une attention partagée aux « logiques des situations observées » (Corcuff, *ibid.*).
2. Le fait de regarder les œuvres en tant que créateur possible, et non seulement comme spectateur, est bien mis en évidence par A. Bergala (2002-2006, p. 121 sq.) à propos du cinéma ; elle est probablement constitutive des dispositions au cœur de l'activité artistique.
3. Soulignons qu'elle n'est pas sans faire écho à la clinique du travail d'Y. Clot, et en particulier au modèle que cet auteur propose, d'une action toujours singulière produite en référence à une diversité de genres, au croisement de « l'impersonnel » des obligations institutionnelles ; du « transpersonnel » constitué par les habitudes praxéologiques des enseignants ; de « l'interpersonnel » des échanges entre enseignants ; et enfin du personnel sédimenté dans l'histoire du sujet (cf. Roger, Ruelland & Clot, 2007).

RÉFÉRENCES

- Barrère A. & Jacquet-Francillon F. (2008). La culture des élèves : enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, 163, 5-13.
- Bautier É. & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier É. (2004). Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. Dans N. Ramognino & P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati* (p. 49-67). Aix : Presses de l'université de Provence.
- Bergala A. (2002-2006). *L'hypothèse cinéma. Petit traité de la transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris : Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma.
- Bernstein B. (1975), *Langages et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Bessy Ch. & Chateauraynaud F. (1995). *Expert et faussaires, pour une sociologie de la perception*. Paris : Métailié.
- Bonnardel N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le travail humain*, 1(72), 5-22.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : les éditions de Minuit.
- Brondeau-Four M.-J. (1997). *Connaissances en arts plastiques, bilan du premier cycle*. Paris : INRP.
- Chevallard, Y. (2007). Éducation et didactique : une tension essentielle. *Éducation & didactique*, 1, 9-27.
- Corcuff Ph. (1999). Acteur pluriel contre habitus ? À propos d'un nouveau champ de recherches et de la possibilité du débat en sciences sociales. *Politix*, 12(48), 157-173.
- Coulangeon P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte, Repères.
- Crinon J. & Rochex J.-Y. (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Eloy F. (2012). *Apprendre à écouter la musique ; Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*. Thèse dirigée par Dominique Pasquier. Paris : Écoles des hautes études en sciences sociales.
- Espinassy L. (2012). Enseigner les apprentissages au collège : une mise en tension entre créativité et efficacité. Dans J.-Ch. Chabanne, M. Parayre & E. Villagordo (dir.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (p. 173-184). Paris : L'Harmattan.
- Filliot Ph. (2011), Petit éloge paradoxal d'un point de vue anachronique en histoire des arts. Dans G. Boudinet (dir.), *Enseigner l'histoire des arts : enjeux et perspectives* (p. 81-92), Paris, L'Harmattan.
- Fleck L. (1934-2008). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Flammarion, Champs.
- Gaillot B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.
- James W. (1892-2003). *Précis de Psychologie*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Jauss R. (1975-1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Lahire B. (2002). *Portraits sociologiques, Dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin.
- Lahire B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et didactique*, 1(1), 73-82.
- Martuccelli D. (2006). *Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Pélessier G. (1991). *Arts plastiques et culture métisse*. Communication présentée au séminaire interacadémique, Nîmes.
- Perrenoud Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Rayou P. (2009). *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- Renard F. (2011). *Les lycéens et la lecture - Entre habitudes et sollicitations*. Rennes : PUR.
- Rey B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rickenmann R. (2001). Sémiotique de l'action éducative : apports pour l'analyse didactique des leçons d'arts plastiques. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 225-253). Bruxelles : De Boeck université raisons éducatives.
- Ricoeur P. (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Le Seuil.
- Roger J.-L., Ruelland D. & Clot Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et Sociétés*, 19(1), 133-146.
- Ronveaux C. & Schneuwly B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72.
- Roux C. (1999). *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Schlanger J. (1983). *L'Invention intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Schneuwly B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy G. (1998). *Institutions didactiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vandebrouck F. (2008). *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Toulouse : Octarès.
- Villagordo É. (2008). Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture. *Tréma*, 30, 87-100.
- Villagordo É. (2012). *L'artiste en action, vers une sociologie de la pratique artistique*. Paris : L'Harmattan.