



HAL
open science

Transmettre "l'altérité" dans un cadre "normalisant": Les enseignants impliqués dans le dispositif Collège au cinéma

Anna Mesclon

► **To cite this version:**

Anna Mesclon. Transmettre "l'altérité" dans un cadre "normalisant": Les enseignants impliqués dans le dispositif Collège au cinéma. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2018, pp.169-190. hal-02492585

HAL Id: hal-02492585

<https://hal.univ-lyon2.fr/hal-02492585>

Submitted on 27 Feb 2020

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

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

Transmettre « l'altérité » dans un cadre « normalisant » :
les enseignants impliqués dans le dispositif
Collège au cinéma

Anna MESCLON*

Parmi toutes les mutations qui traversent le système éducatif français ces dernières années, l'incitation au travail partenarial participe à redéfinir les conditions du travail enseignant¹. Du fait du mouvement de décentralisation de l'école amorcé ces 30 dernières années, de plus en plus de compétences sont déléguées aux collectivités territoriales, ce qui introduit dans les établissements scolaires une plus grande autonomie nécessitant un mode d'organisation en réseau (Dutercq & Lang, 2001). Les enseignants, eux, sont invités à « moderniser leurs pratiques » (Barrère, 2013b : 24) monter des “projets”, collaborer avec des partenaires extérieurs (Zay, 1996), et développer des savoir-faire relationnels (Lang, 2004).

Cela se traduit par un accroissement, dans les établissements scolaires, du fonctionnement par “dispositifs”. Plus souples que des programmes d'envergure nationale, les dispositifs concernent des actions restreintes, moins pérennes, et gérées à l'échelle territoriale (Barrère, 2013a). Cette montée des logiques partenariales a des retombées directes sur les enseignants. Les dispositifs impliquent la collaboration directe des enseignants avec des acteurs extérieurs à l'école. De ce fait, ces derniers sont amenés, dans l'exercice de leur travail, à composer avec des références et des attentes issues d'univers pluriels. À travers le cas d'un dispositif d'éducation à l'image, cet article aborde précisément les enjeux du travail

* Doctorante en sociologie, CENS, Université de Nantes ; Anna.Mesclon@univ-nantes.fr

¹ L'auteure tient à remercier les lecteurs de la revue pour leur exigence et leurs suggestions de reprises, ainsi que Christophe Lamoureux pour son regard critique sur ce texte.

enseignant quand il se trouve à l'interface de prescriptions doublement définies, par l'Éducation nationale et par des partenaires extérieurs.

Les dispositifs de scolarisation des pratiques culturelles ont déjà fait l'objet de nombreux travaux. Ces derniers ont permis de mettre au jour les logiques pédagogiques à l'œuvre dans la scolarisation de l'art (Bonnéry & Fenard, 2013 ; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013) et ont pointé la réception, socialement située, que faisaient les élèves de l'éducation artistique (Legon, 2014 ; Morel, 2006). Cependant, la plupart de ces travaux, centrés sur la question des apprentissages, présentent les enseignants avant tout comme partie prenante du groupe des "adultes", au même titre que les partenaires culturels des dispositifs, par opposition au groupe des "élèves", sans se focaliser sur ce qui différencie ces professionnels. Quand la diversité des groupes professionnels mis en contact dans le cadre de ces partenariats est soulignée, c'est souvent pour questionner, en finalité, les conditions d'apprentissage que ces dispositifs forment auprès des élèves. Julien Netter (2016) a notamment montré que la pluralité des intervenants et des discours qu'ils portent, tout comme les temporalités resserrées qu'implique le fonctionnement par "projet", desservait les élèves les moins scolairement disposés. Les différents acteurs du projet ne s'étant pas accordés sur les objectifs du dispositif, les élèves peinent en effet à traduire ces approches plurielles en savoirs scolaires. Dans cette optique, la pluralité des cultures professionnelles² qui se croisent dans ce type de partenariats est évoquée comme préalable, sans être explicitée. Or, en plus des questions liées à la réception des élèves, ces dispositifs d'éducation artistique et culturelle soulèvent aussi des enjeux portant sur le travail des enseignants, dans un contexte de fortes incitations à "l'ouverture de l'école" (Sarfati, 2013). Les travaux sociologiques n'ont jusqu'à présent pas questionné les effets de la dimension partenariale de ces dispositifs sur les conditions de travail des enseignants³.

2 L'expression est employée au sens de Florent Champy, comme une notion permettant de désigner ce qui fait l'unité d'un groupe professionnel, sans nier pour autant la diversité des pratiques qu'il recouvre. Il définit la culture professionnelle comme l'ensemble des « valeurs, savoirs et savoir-faire » (Champy, 2009:156) partagés par un groupe professionnel.

3 Sophie Necker (2015) aborde les rapports entre enseignants et partenaires culturels dans un article consacré à la rencontre entre monde de l'école et monde de l'art. Toutefois sa perspective est celle de l'action collective : elle s'intéresse à ce que produisent ensemble artistes et enseignants lorsqu'ils sont amenés à collaborer, plutôt qu'aux divergences dans leurs positions. À l'inverse, Virginie Ruppin (2015) se concentre sur les dysfonctionnements de ce type de partenariat, mais elle se focalise sur les conflits de valeurs à l'œuvre entre enseignants et artistes, laissant impensés les

Dans cet article, la question des partenariats entre enseignants et membres du domaine culturel est abordée sous l'angle du décalage entre travail prescrit et conditions de travail réelles. L'enquête repose sur l'opération Collège au cinéma (CAC), initiative conjointe des ministères chargés de la Culture et de l'Éducation mise en place en 1989, en partenariat avec les collectivités territoriales et les professionnels du cinéma. Ce dispositif, dont l'objectif premier est de former le goût cinématographique des élèves, propose un support à l'apprentissage scolaire décloisonné des programmes et affranchi d'une entrée disciplinaire. Basé sur le volontariat des enseignants sans regard sur la discipline qu'ils enseignent, le dispositif leur propose d'emmener leurs élèves au cinéma, pour assister à trois projections par an. Ils doivent ensuite s'engager à effectuer un travail de reprise pédagogique à partir de ces supports filmiques. Plusieurs pistes leur sont fournies pour construire leurs contenus pédagogiques. Ainsi, les enseignants sont conviés chaque trimestre à une session de formation qui se déroule en deux temps. Ils visionnent d'abord le film qui sera projeté aux élèves, puis écoutent ensuite un intervenant spécialiste du cinéma donner un cours magistral sur l'œuvre. Un livret pédagogique d'une trentaine de pages proposant une analyse du film leur est également distribué.

Dans le cadre de ce dispositif, les enseignants sont placés dans une position doublement inhabituelle. Alors que d'ordinaire leurs diplômes leur confèrent le statut de détenteurs du discours qu'ils prodiguent aux élèves, ici ils ne sont pas "labellisés" par leurs certifications scolaires pour produire ce discours sur le cinéma. Dans ce contexte, c'est à ceux qui, parmi les partenaires de l'opération, coordonnent le dispositif et travaillent dans le secteur du cinéma qu'incombe le statut de spécialistes. Les dispositifs qui reposent sur une simple sortie culturelle tels que CAC ont une autre spécificité : ils se distinguent de partenariats "clés en main" (Netter, 2016) dans lesquels l'introduction des arts à l'école fait intervenir directement des professionnels du domaine artistique auprès des élèves, dans l'espace scolaire ou à l'extérieur. Ici, aucun partenaire ne prend le relais sur le discours qui est porté par l'enseignant dans le cadre du dispositif. L'ambiguïté de la situation des enseignants repose justement sur le fait qu'ils doivent incarner eux-mêmes, en classe, un discours dont les dépositaires légitimes sont maintenus à l'extérieur de l'école et agissent "en coulisse".

enjeux liés au cadre institutionnel et professionnel plus large de ces dispositifs. Françoise Carraud (2012) traite aussi de la question, mais son propos est centré autour des pratiques pédagogiques des enseignants.

Dans ce contexte, les enseignants ont à composer entre les prescriptions qui encadrent habituellement leur travail et celles, explicites ou latentes, des “partenaires cinéma” avec lesquels ils doivent collaborer. En plusieurs points, ces doubles attentes se révèlent difficilement conciliables, voire contradictoires. L’approche esthétique et individualisée que les partenaires cinéma défendent concernant le cinéma entre en effet en tension avec l’usage, codifié par un système de règles impersonnelles (Vincent, 1980) que le cadre scolaire invite à en faire. Le dispositif, ainsi, modifie ponctuellement le cadre du travail enseignant, en le mettant aux prises d’injonctions duelles.

L’article explicite ces tensions en mettant à l’épreuve les attentes émanant des partenaires cinéma du dispositif et les moyens dont les enseignants disposent pour y répondre, du fait de leurs conditions de travail mais aussi de leur ancrage dans l’institution scolaire et ses exigences propres. La première partie de l’article présente les différents acteurs engagés dans le partenariat et leurs rôles respectifs dans la construction d’un discours sur le cinéma dans le cadre du dispositif. Ensuite, l’écart entre la palette des raisons qui amènent les enseignants à participer à CAC et le profil de l’enseignant idéal et passionné qui est valorisé par les partenaires cinéma est souligné. Dans un troisième temps, les tensions portant sur la manière dont les enseignants intègrent le film dans leurs cours sont exposées : alors qu’une conception extra-scolaire de la pédagogie du cinéma exige que cet “art” soit présenté comme un morceau d’altérité, les enseignants, pris dans des logiques professionnelles et institutionnelles, cherchent à faire coïncider la sortie au cinéma avec les impératifs de leur métier.

Encadré – Méthodologie

L’enquête de terrain a été menée sur le dispositif CAC dans un département de l’ouest de la France. Dix entretiens semi-directifs ont été effectués avec des enseignants de différents établissements du département⁴. D’autres matériaux ont permis d’identifier le discours que les équipes cinéma construisent autour de ce médium et de la manière dont il doit pénétrer l’institution scolaire. D’abord, leur parole a été recueillie, que ce soit par des échanges fréquents avec les membres du cinéma associatif qui coordonnent le dispositif à l’échelle départementale (lors des sessions d’observation menées tout au long de l’enquête et de trois entretiens formalisés) et

⁴ Parmi eux se trouvaient six professeurs de français, deux professeurs d’histoire-géographie et une documentaliste.

par un entretien avec un intervenant spécialisé dans le cinéma dispensant les sessions de formation destinées aux enseignants. Un travail d'archive a également été effectué sur les livrets pédagogiques édités par le Centre National de la Cinématographie et de l'image animée (CNC) pour le dispositif entre 1989 et 2012. Les documents officiels qui entourent le dispositif (cahier des charges, catalogue national de films, etc.) ont été analysés. Enfin, des observations ont été menées lors d'événements majeurs dans le déroulement annuel du dispositif : des séances de cinéma avec des collégiens, des journées de formation à destination des enseignants et le comité de pilotage départemental lors duquel s'effectue le choix des films programmés pour l'année à venir.

La nécessité de se réapproprier un discours construit par les partenaires cinéma

Pour comprendre les tensions auxquelles peuvent être confrontés les enseignants qui participent au dispositif, il faut préciser le rôle qu'y jouent les différents partenaires. CAC offre l'occasion aux professionnels du « faire connaître et aimer le cinéma » (Darré, 2006 : 129) de cristalliser un discours sur les œuvres cinématographiques. Les enseignants doivent se réapproprier ce discours, qui leur est transmis via les formations ou les outils pédagogiques à leur destination.

Plusieurs acteurs, appartenant à la « nébuleuse » des métiers de « l'administration culturelle » (Dubois, 2013)⁵ mais formant un groupe du fait de la place cruciale que joue « la diffusion et [...] l'éducation à l'image » (Darré, 2006 :129) dans leurs missions, participent à façonner un propos sur le cinéma à l'intention des enseignants. On y retrouve ceux qui matérialisent de manière latente un discours en rédigeant les livrets pédagogiques destinés aux enseignants, mais aussi ceux qui véhiculent oralement leur approche du cinéma en intervenant lors des sessions de formation destinées aux professeurs⁶. Surtout, on compte parmi eux les membres du cinéma associatif (le *Lumière*⁷) qui coordonnent CAC au niveau du département. En ayant le dernier mot sur la programmation annuelle du dispositif, en assurant le dialogue avec les établissements scolaires et en recrutant

5 Ces métiers aux contours flous se définissent en creux : ils ne sont ni du côté de la création artistique, ni de l'analyse des œuvres, ni encore de l'enseignement. Ce qui les unit est de rendre « possible la création artistique et sa présentation au public » (Dubois, 2013 :12).

6 Les rédacteurs des livrets comme les intervenants formateurs sont, depuis une quinzaine d'années, massivement recrutés dans le monde universitaire.

7 Le nom du cinéma a été anonymisé, tout comme celui des enquêtés.

les intervenants qui mènent les formations, ils participent largement à orienter le discours du dispositif à l'échelle locale. Les membres du *Lumière* investissent particulièrement l'éducation à l'image car, en introduisant le cinéma dans l'école, elle constitue pour eux une double instance de légitimation : du cinéma comme art, mais aussi de l'existence même de leurs métiers basés sur la transmission d'un goût pour le cinéma. Le discours qu'ils souhaitent véhiculer est explicité tout au long de l'article, mais on peut d'ores et déjà préciser qu'à l'instar d'Alain Bergala⁸, ils considèrent le cinéma comme un « bloc d'altérité » (Bergala, 2002 : 30) qui doit entrer au contact de l'élève « comme un corps étranger à l'école », sans passer par une logique disciplinaire qui en réduirait la portée symbolique. Témoinant de la césure historique entre les politiques scolaires et culturelles (Urfalino, 2004), cette conception du cinéma signale une appréhension des partenaires cinéma quant au risque de la « scolarisation de l'art » qui présidait aussi, dans un autre domaine des arts vivants, à la création du baccalauréat théâtre (Lemêtre, 2015)⁹. Leur méfiance quant à la scolarisation de l'art cinématographique repose, comme nous le verrons tout au long du texte, sur le risque qu'elle fait courir de normaliser ce qui est avant tout pour eux une expérience esthétique singulière (Archat Tatah, 2013). Le monopole des membres de ce groupe sur le discours transmis au sujet du cinéma n'est pas seulement observable de manière surplombante. Le refus adressé par l'équipe du *Lumière* à Guillaume, un enseignant participant au dispositif, très investi dans la pédagogie du cinéma, lorsqu'il leur a proposé son aide pour la mise en place d'ateliers ou de sessions de formation, peut en ce point être révélateur :

« Je leur avais proposé de m'engager un peu, pas "bénévolement" mais en tant que prof, le problème c'est que j'avais pas compris à quel point c'était déjà eux, [insistance sur le mot] officiellement, le lien avec le cinéma [rire jaune]. »

8 Ancien conseiller cinéma de Jack Lang pour la mission "les arts à l'école" en 2000, il est réalisateur, critique de cinéma, et enseignant en pédagogie du cinéma à l'université. Ses propos reflètent souvent la position défendue par l'équipe du *Lumière* en matière de transmission du cinéma.

9 Le théâtre est peut-être entré durablement à l'école du fait d'un rapport différent au public. Comme l'explique Claire Lemêtre (2015), les acteurs du monde théâtral, amputés en grande partie du public traditionnel de la culture savante, ont fait de l'école « un espace à conquérir ». Le cinéma n'a pas souffert de cette perte de popularité qui a mené les acteurs du théâtre à vouloir se pérenniser dans une instance -l'école- dont ils n'ont cessé de craindre les formes académiques de transmission.

Cet événement, même s'il relève aussi d'enjeux financiers (il aurait fallu dédommager l'enseignant), témoigne de la démarche consistant pour l'équipe du cinéma à se positionner comme les dépositaires du discours légitime sur l'art cinématographique, par opposition aux acteurs du monde scolaire.

Dans le cadre de ce partenariat, les enseignants doivent se réapproprier le discours sur les films et sur le cinéma conceptualisé par les équipes cinéma du dispositif. En effet, ils interviennent en aval, ils sont au contact direct du public visé par l'opération et, en dernière instance, ce sont eux qui font passer aux élèves un message sur les films. Au préalable ils doivent préparer un cours et, pour cela, ils sont incités à utiliser les ressources conçues par les partenaires cinéma. Par l'intermédiaire des livrets et des formations, une approche artistique sur les films, consistant à les présenter comme des œuvres d'art et non comme des supports de cours, définie et élaborée en dehors de l'institution scolaire, leur est transmise. Ils doivent s'en emparer pour la relayer. Souligner leur dépossession inhabituelle du monopole du discours spécialisé dans l'espace de la classe ne doit pas laisser penser que les enseignants sont les simples réceptacles d'un discours exogène, ou qu'ils sont dépourvus de capacités d'expertise ordinaire (Leveratto, 2000) au sujet du cinéma. Tous consomment des films dans leur vie quotidienne. Leurs avis, préférences et références cinématographiques sont autant de ressources qui nourrissent la manière dont ils retravaillent le discours des équipes cinéma¹⁰. Toutefois, la variation dans la manière dont les enseignants s'emparent du dispositif n'est volontairement pas traitée ici. D'une part, car les matériaux récoltés ne permettent pas cette approche systématisée et, d'autre part, car l'article se focalise sur la situation commune face à laquelle les enseignants se trouvent placés dans le cadre de ce dispositif. L'objet n'est donc pas de déterminer quels enseignants réussissent le mieux, en pratique, à combiner deux logiques distinctes, mais bien de souligner la teneur de ces doubles injonctions et les tensions qu'elles font peser sur les pratiques enseignantes, entre travail prescrit et conditions de travail réelles.

10 Certains d'ailleurs, précisément du fait de leur passion pour le cinéma et/ou de leurs ressources personnelles concernant l'analyse filmique (UV de cinéma suivies lors de la formation universitaire par exemple), s'affranchissent totalement du discours proposé par les partenaires cinéma du dispositif, construisant ainsi seuls le cours qu'ils dispensent aux élèves suite à la séance de visionnage.

Prescriptions et réalités quant aux raisons de l'engagement partenarial

Une grande ligne de tension dans laquelle le dispositif place les enseignants relève de la dissociation entre ce que devrait être, pour les équipes cinéma, un “bon enseignant” et les réalités pratiques de leur investissement dans le dispositif. Ces attentes se situent à deux niveaux : d’abord, au niveau du choix de l’inscription. Il est attendu que l’enseignant ait délibérément décidé de participer au dispositif. Ensuite, au niveau des raisons de l’inscription : il est attendu que l’enseignant s’inscrive au dispositif pour les “bonnes raisons”, c’est à dire avant tout par amour du cinéma.

Dans la conception des membres du *Lumière*, un enseignant, pour “bien” transmettre le cinéma à ses élèves, doit d’abord en parler avec verve et conviction. C’est pourquoi Jeanne, la présidente du *Lumière*, n’est pas favorable à l’instauration d’un cours de cinéma au collège¹¹. Usant des catégories fréquemment invoquées par les administrateurs culturels pour justifier leur rejet du monde scolaire jugé enfermant et routinier (Dubois, 2013), elle estime qu’en accolant de l’obligation au cinéma, on risquerait d’en ternir la puissance. Cette invocation de la “passion” individuelle préalable de l’enseignant implique que ce dernier fasse le choix délibéré de participer au dispositif, comme l’expose Jean-Pierre Daniel, président de l’association *Enfants de cinéma* qui coordonne un dispositif semblable (École au cinéma) à l’échelle nationale : « *L’idée c’est (...) que les enseignants construisent leur rapport au film comme des spectateurs actifs, amoureux de ce qu’ils vont montrer*¹². »

11 Ce discours qui rejette la normalisation de l’institution scolaire est lié au parcours de Jeanne. Elle entretient en effet des rapports étroits avec la Ligue de l’enseignement et les mouvements d’éducation populaire ayant contribué historiquement, par leur militantisme, à promouvoir l’amour du cinéma (Montebello, 2005). Ainsi, on retrouve dans ses discours les différents éléments constitutifs de ce que Leveratto et Jullier appellent la cinéphilie moderne (Jullier & Leveratto, 2010) : elle cultive un fort attachement à l’espace de la salle de cinéma et sa participation aux mouvements de ciné-clubs a ancré chez elle une appétence pour la « cinéphilie militante » (Darré, 2006:129) qui érige le cinéma en culture de la contrebande (De Baecque, 2003) et revendique ses distances face à une culture scolaire « moyennisée » (Darré, 2006:129) et normalisée.

12 Cet extrait est issu d’une interview en ligne : <http://www.transmettrelecinema.com/video/ecole-et-cinema/>

Ce souhait, formulé par les équipes cinéma du dispositif dans « le langage du coup de foudre » (Bourdieu, 1992 : 520), d'avoir affaire à des enseignants ayant choisi de transmettre le cinéma, en mesure d'en parler avec passion, se heurte à des modalités d'inscriptions plus pratiques et moins "enchantées". Si certains expliquent leur inscription par une démarche volontaire et passionnée, pour d'autres, la participation au dispositif relève moins d'un choix personnel que d'une logique d'établissement. Christine (enseignante de français, collège rural), explique par exemple qu'elle n'a jamais été à l'origine du projet : dans les deux collèges où elle a travaillé, le partenariat avec le dispositif était déjà en place. Elle a toujours été intégrée à CAC, non du fait de son initiative, mais parce que cela représentait dans ses lieux de travail une sorte de doxa disciplinaire pour les enseignants de français. Les conditions de l'inscription de Christine se répercutent d'ailleurs sur son implication dans le dispositif, qu'elle estime elle-même comme très faible. Les actions culturelles comme CAC permettent en fait souvent aux enseignants de répondre aux injonctions institutionnelles qui touchent aujourd'hui les établissements scolaires, appelant les membres du corps éducatif à fonctionner sur le mode du "projet", à développer des partenariats avec des acteurs extra-scolaires et à fédérer plusieurs professeurs autour d'une action commune (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007). Les attentes portées par les autres partenaires de ce type de dispositif, ici l'équipe du *Lumière*, ne font ainsi parfois que croiser des injonctions d'ordre politique, qui invitent les enseignants aux mêmes actions, mais pour des raisons différentes, ce qui met en contact des référentiels pluriels.

C'est aussi en s'intéressant au registre de justification évoqué par les enseignants pour expliquer leur participation à CAC que l'on observe un décalage avec l'idéal-type façonné par l'équipe du *Lumière*. En plus d'une « crise de la vocation » qui invite à sortir du seul registre de la passion pour analyser les carrières enseignantes actuelles (Périer, 2004), le faisceau de raisons qui peuvent mener les enseignants à s'inscrire dans le dispositif dénote avec les attentes individualisantes des équipes cinéma, axées sur la rhétorique du "désir", de la "transmission d'un goût".

Beaucoup des professeurs voient notamment en CAC la possibilité de mettre en place une « pédagogie du détour » (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013) dont l'objectif principal est de s'appuyer sur l'aspect ludique du support filmique pour faire accéder les élèves à des apprentissages bien définis. Le cinéma n'est alors pas mobilisé prioritairement comme une forme artistique spécifique ou comme une "fin en soi", mais comme une voie détournée visant des objectifs

centrés sur les savoirs scolaires. Ainsi, pour Philippe (enseignant de français pour des élèves allophones, collège ZEP de centre-ville), la sortie au cinéma peut être un bon moyen d'apprentissage linguistique :

« J'utilise pas le dispositif en tant que tel, pour moi c'est un outil. C'est un outil supplémentaire pour apprendre la langue française. [...] ça reste un outil linguistique avant tout. »

Dans certains établissements, le dispositif est aussi pensé comme un outil de valorisation. C'est ce qui ressort du discours de Matthieu, enseignant d'histoire-géographie et directeur d'établissement dans un collège de centre-ville. Le collège dont il a la direction souffre selon lui d'une mauvaise image, et la participation à des projets, dans laquelle s'inscrit son usage de CAC, répond pour lui à une stratégie de "normalisation" du collège :

« Lorsque je suis devenu directeur du collège je voulais un peu l'ouvrir sur l'extérieur, en donner une autre image que celle d'un collège pour enfants spéciaux ou n'ayant que des classes adaptées par rapport aux dyslexiques et tout l'aspect péjoratif qui pouvait aller derrière ça. »

Il s'agissait également de « rendre plus attractif » le fait d'être dans ce collège en l'ouvrant sur l'extérieur (« *C'est pas une punition d'être ici [...] et c'est pas parce qu'on est dans ce collège qu'on peut pas aller au théâtre ou au cinéma comme ailleurs.* ») Dans un contexte où les établissements scolaires sont mis en concurrence et sont incités à développer leur compétitivité (Van Zanten, 2004), les partenariats entre école et sphère culturelle peuvent être investis pour apporter du rayonnement aux collèges (Montoya, 2013).

Les tensions entre le travail à fournir pour le dispositif et le cadre institutionnel du partenariat

Éviter la réduction disciplinaire des films tout en tenant son programme

La tension entre les attentes des partenaires cinéma du dispositif et les possibilités pratiques s'offrant aux enseignants se manifeste aussi lorsque l'on s'intéresse à la manière dont ils introduisent le cinéma dans leurs classes. Sur ce point, la manière dont les livrets pédagogiques sont rédigés et mis en page formalise, à l'écrit, une

conception propre aux équipes cinéma de la pédagogie à adopter au sujet des films. CAC est un dispositif transdisciplinaire, dans la mesure où il s'adresse à tous les enseignants de collège désirant s'inscrire, peu importe la matière qu'ils enseignent. On pourrait dès lors penser que les livrets proposeraient des pistes pédagogiques qui feraient des liens entre les différentes matières enseignées par les professeurs volontaires et le film. Mais cette approche disciplinaire est précisément absente des livrets. Les pistes sont toujours proposées sur un mode transversal, indépendamment de toute référence aux matières qu'enseignent les professeurs. Elles abordent en effet de manière récurrente des points précis quant à la façon dont le film peut se constituer en objet d'analyse¹³. Ainsi, si ces pistes pédagogiques ont une forme standardisée au sens où on les retrouve systématiquement aux mêmes endroits des livrets, elles prennent néanmoins toujours le film comme point de départ dans leur contenu :

Tom sait qu'il est devenu un de ces « ragns » qui l'intriguent tant, qualifiant désobligeamment du militant syndical comme Cary dans il va prolonger la grève en allant intriquer et agir pour diffuser les idées de solidarité, de dignité et de justice sociale auprès des populations ouvrières. C'est Tom qui, dans ce combat opposant des intérêts privés à ceux de la collectivité, la fera sans inquiéter du côté de ceux qui souhaitent rester sans afin de revendiquer des droits, menier par la grève ou mener des luttes syndicales. A défaut, ils ressentent des pressions faciles pour le système qui les exploite. Comme lui, il fera sa libération en étant pas les individus qui passent à l'ennemi en acceptant des conditions de travail insupportables. Il sait qu'il le fera pour sauver, non pour le profit. (4)

Donc, si Ford fait preuve d'engagement, il ne le fait jamais sur le terrain de la dénonciation, mais de la réhabilitation du roman. Il s'attache davantage à exposer les rouages de la machine capitaliste qui déstabilise tout son passage à l'image de Gary. C'est-à-dire que le groupe des petits fermiers et métayers est écrasé par les gros propriétaires terriens. Comme celui qui embauche les Juifs sur la route, l'U, qui sont eux-mêmes dépendants du même groupe des investisseurs que la police répressive protège. L'argent et la loi sont pour eux seuls le peuple. Voilà pour le discours social de film. Quant à son aspiration politique, somme toute parasite à la fin par le piège à ratifier mystique de Tom à sa mort, elle se comprend en référence au New Deal du président Roosevelt.

Réflexe de sa politique de « housing », le camp gouvernemental, avec ses sanitaires rudimentaires (de simples toilettes dans le roman) et sa gestion en comité, s'oppose aux autres camps prisonniers. A Tallahassee et au débouché sociale entre anarchisme éducatif qui méduse espoir et dignité aux protagonistes, et qui nous indique un autre pouvoir possible : l'opposition libérale est possible. A l'heure où Roosevelt s'apprête à binger un troisième mandat consécutif (nous sommes fin 1939 en pleine période décalée), Ford se positionne clairement en faveur de sa propagande. Il est une fois encore, c'est la mise en scène qui se charge de dire symboliquement l'opposition entre les capitalistes qui s'entrebâillent soucieusement dans le bal pour saper l'union et le groupe de réfugiés qui abaisse sans violence les provocateurs bouillants. Bannir des forces « solidaires et défiantes non-violentes d'une part, individualistes et violence menaçantes d'autre part (cf. la femme blanche par un policier zélé en 133). Toutefois, Ford n'est pas complètement digne de ce que le Département d'Agriculture comme métaphore de l'État prendrait effet de promesse (rappelez-vous que ce n'est qu'un camp de transit et que l'incarcération n'est possible). Ainsi, avant d'élire le régime du système en renvoyant les Juifs sur les routes et en rappelant par la voix de Ma que les blessures des années 1930 sont toujours vivantes et que les difficultés insurmontables par les spéculateurs en Chevrolet continuent de menacer l'État, on découvre l'État de Ma mis en scène sur la différence des rôles joués par les hommes et les femmes. L'État retourne le sens du film et le double parcours de Tom et de Ma. Selon elle, les hommes sont dans la rupture, la violence et l'Action. Les femmes incarnent par leur nature même la continuité, la résistance et la transmission. Le film, sans cesse soustraient par le thème de la famille, a ainsi fait passer Tom du statut à l'acteur, et Ma de la terre à la mine.



PISTES DE TRAVAIL

- Rechercher dans différentes séquences du film la présence de plans composés de lignes verticales et horizontales. Que signifient-elles par rapport à la situation ou des personnages à ce moment du film ? Sont-elles également traversées par des diagonales ? Quel en est le sens ?
- Faire rechercher tous les motifs visuels et toutes les allusions à la Bible présents dans le film. Le message qui en découle trouve-t-il des équivalents dans d'autres religions ?
- En dehors de la séquence analysée, le film recourt-il à la figure du champ-contrechamp ? Qu'oppose-t-il alors ?
- Répertorier la présence des éléments naturels dans le film : la terre (et la poussière), l'air (le vent), l'eau, le feu... Comment entrent-ils en relation avec les événements qui se déroulent alors ?
- La photographie de Gregg Toland, la reconstitution minutieuse des lieux et décors donnent au film un caractère réaliste souvent souligné. Pourtant, on parle également d'expressivisme. Distinguer les séquences qui relèvent de chacun des deux registres. Dans quels cas chacun des deux est-il utilisé ?

PISTES DE TRAVAIL

- Rechercher dans différentes séquences du film la présence de plans composés de lignes verticales et horizontales. Que signifient-elles par rapport à la situation ou des personnages à ce moment du film ? Sont-elles également traversées par des diagonales ? Quel en est le sens ?
- Faire rechercher tous les motifs visuels et toutes les allusions à la Bible présents dans le film. Le message qui en découle trouve-t-il des équivalents dans d'autres religions ?
- En dehors de la séquence analysée, le film recourt-il à la figure du champ-contrechamp ? Qu'oppose-t-il alors ?
- Répertorier la présence des éléments naturels dans le film : la terre (et la poussière), l'air (le vent), l'eau, le feu... Comment entrent-ils en relation avec les événements qui se déroulent alors ?
- La photographie de Gregg Toland, la reconstitution minutieuse des lieux et décors donnent au film un caractère réaliste souvent souligné. Pourtant, on parle également d'expressivisme. Distinguer les séquences qui relèvent de chacun des deux registres. Dans quels cas chacun des deux est-il utilisé ?

Illustration : Extrait du livret pédagogique édité par le CNC pour le film « Les raisins de la colère », avec agrandissement de l'encart « Pistes de travail ».

13 Dans chaque livret pédagogique, on trouve un encart « pistes pédagogiques » dans les pages consacrées à l'affiche, à l'analyse du scénario, aux personnages, à la mise en scène et à la bande-son.

Ne pas évoquer la matière initiale qu'enseigne le professeur, c'est en quelque sorte le dissuader de faire un usage "utilitaire" du film et de le prendre comme un support pour servir son cours. C'est l'inciter, au contraire, à consacrer au film un temps à part, à le traiter comme une œuvre singulière, ancrée dans une tradition artistique et comme le fruit d'un processus de création. Cette dimension peut être résumée par les propos de l'un des intervenants cinéma du dispositif, très proche de l'équipe du *Lumière* :

« Il ne faut jamais faire oublier qu'un film c'est une œuvre d'art et qu'il faut prioritairement le considérer comme ça, et pas comme un support de cours, pas comme l'illustration d'un cours. Diffuser un film pour parler de la seconde guerre mondiale [...] ça nous paraît tous (référence aux membres du *Lumière*) absurde. »

La conception idéale de la manière dont l'enseignant doit amener le cinéma à ses élèves, comme un art à part entière avec une histoire qu'il faut maîtriser, se traduit par une inquiétude accrue de la part des partenaires cinéma quant à la démarche des enseignants. Julien, membre de l'équipe du *Lumière*, explique ainsi la figure repoussoir que constituent pour eux les professeurs qui ne verraient dans les films que ce qui peut servir leurs matières :

« Nos pires ennemis à partir de 2014 jusqu'à 2018 ça va être les profs d'histoire [il fait référence au centenaire de la guerre 14-18], là c'est le dispositif complètement dévoyé, c'est-à-dire utiliser le film comme un support pour faire autre chose. C'est pareil pour les profs d'espagnol. On va les voir revenir dans CAC, mais pour les mauvaises raisons, parce que ça accompagne la pratique de l'espagnol. »

L'entretien réalisé avec Mathieu, enseignant d'histoire/géographie, confirme les appréhensions des coordinateurs du dispositif. Ce dernier a conscience d'avoir une utilisation des films en décalage avec le modèle que véhiculent les formations, les livrets et les contacts avec l'équipe du *Lumière*. Il lui arrive souvent de faire du film un support de cours, et de le traiter dans les passerelles qu'il permet avec sa matière plutôt que dans sa dimension artistique :

« Pour Les Citronniers, j'ai fait un cours un peu trop calé sur l'histoire, les rapports Israëlo-Palestiniens et pas forcément sur le film, et très vite les élèves ont décroché donc euh... »

Il invoque à ce sujet la pression du programme à tenir, et explique qu'il considère ne pas avoir les outils théoriques pour parler « correctement » du film avec les élèves :

« Il y a une différence entre aller voir les films au cinéma, les apprécier, se faire une petite idée d'un film ou ce qu'a voulu montrer un auteur, et en parler devant les élèves ».

On voit ici toute la tension dans laquelle sont mis les enseignants dépourvus de la « disposition esthétique » (Bourdieu, 1979) qui participent au dispositif et sont tenus de porter un discours qu'ils ne se sentent pas habilités à tenir, d'autant plus quand ils ne bénéficient pas des bienfaits d'une logique d'équipe :

« Dans le collège, à part voir les films et écouter les intervenants, il n'y a pas d'échange. Et je trouve que c'est ce qui pêche aussi dans le dispositif, on n'a pas de temps de discussions. »

Au-delà de la maîtrise personnelle du langage de l'analyse filmique qui est fluctuante, les conditions concrètes d'application du dispositif, dans le cadre scolaire habituel, ne facilitent pas la mise en place de cette pédagogie de "l'à-côté", de l'ouverture vers l'art cinématographique. Le temps consacré aux reprises en classe dans le calendrier annuel peut difficilement coïncider avec le traitement "en marge de la logique scolaire" qu'attendent les partenaires cinéma. Florence (documentaliste, collègue rural), par exemple, explique fournir un faible investissement dans la reprise de certains films considérés comme « impossibles à relier ». Elle fait alors le « strict minimum », comme pour sa reprise du film *Fantastic Mr Fox* :

« Je vais leur demander ce qu'ils en ont pensé, ce qu'ils ont aimé ou pas, et je vais leur montrer qu'il y avait des aspects humoristiques et un côté plus sombre avec tous les soucis familiaux dans la famille de monsieur renard, et voilà, c'est tout. »

Souvent, toutefois, les enquêtés travaillent en profondeur un ou deux films du programme et en laissent un de côté, parce qu'ils n'estiment pas possible de tout faire. La sortie au cinéma s'inscrit dans une réalité pratique, le cours et le programme à suivre, qu'il leur est difficile d'oublier (Carraud, 2012) en faveur des seules vertus esthétiques du film. Face à cette forte contrainte temporelle se déploient des stratégies de productivité : il faut traiter le film et ne pas le négliger pour justifier l'intérêt de la sortie au cinéma, mais il ne faut pas se mettre en

retard sur le programme. Ainsi, Françoise (enseignante de français, collègue de centre-ville) explique qu'elle fait toujours en sorte de traiter au moins un des films vus comme un élément constitutif de son cours :

« En fait nous CAC c'est un vrai chapitre dans notre programme de français. Ça remplace une œuvre romanesque. Enfin, moi personnellement je travaille au moins sur un film dans l'année aussi longtemps que sur un roman, c'est à dire au moins 6 semaines, après les autres séances ça va être plus court, ça va être une semaine, 4/5 heures autour du film. »

Dans ces circonstances, le visionnage du film est pensé dans les liens possibles qu'il permet de faire avec le programme. Il est aussi pensé comme tremplin à la production personnelle, comme manière de faire écrire les élèves, ce qui reste un des enjeux du cours de français et permet d'appliquer au dispositif les nécessités de l'évaluation scolaire axée sur l'acquisition de savoirs scripturaux (Lahire, 2008). Un cours complet peut y être consacré, il peut faire l'objet d'un traitement approfondi, mais pour Françoise comme pour presque tous les autres enquêtés, on ne peut pas passer plusieurs heures sur un film sans le rattacher à un intérêt pédagogique plus large au sein de la matière.

Les difficultés, pour certains enseignants, à traduire les films en contenus pédagogiques, et la tension entre les présenter comme des œuvres d'art auxquelles on accorderait un traitement spécifique ou les modeler pour qu'ils répondent aux nécessités de leurs disciplines ne relèvent pas juste des doubles prescriptions, culturelles et scolaires, qui encadrent ici leur activité. Elles relèvent aussi précisément de la place floue accordée, dans l'espace scolaire, à leur participation à ce type de dispositifs qui

« apparaissent [...] comme des injonctions contradictoires car ils sont scolaires mais en concurrence avec la forme scolaire, à la fois adisciplinaires mais référés aux programmes, pris en charge par des enseignants mais qui sont aussi professeurs d'une discipline scolaire » (Lebeaume, 2007 : 53).

Intégrer les temps de préparation liés au dispositif dans le calendrier de travail

L'usage des formations proposées par le *Lumière* peut s'avérer problématique en deux points, ces dernières ne proposant pas de ressources prêtes à l'emploi et ne faisant pas l'objet d'aménagements horaires pour les enseignants.

On retrouve les effets de frein à un usage “instrumental” des ressources filmiques dans la manière dont se déroulent les sessions de formation du dispositif. Dans le département, elles sont dispensées dans une salle de cinéma, par des spécialistes du cinéma labellisés par leurs thématiques de recherche universitaires. Très magistrales et approfondies, ces dernières ne proposent pas d’outils pédagogiques opérationnels, mais prennent plutôt la forme de cours universitaires. À travers ces sessions de formation semble en fait plus se jouer “l’acculturation” des enseignants au “cinéma pris comme un art” que leur préparation concrète à l’introduction du film dans la classe. Les formations, temps privilégiés de la transmission d’un discours esthète sur le cinéma à destination des enseignants, font l’objet d’une réception ambivalente. Pour quelques enseignants, les formations sont peu investies, ces derniers considérant disposer à la fois de l’expertise pédagogique et cinématographique suffisante. C’est le cas de Béatrice (57 ans, enseignante de français, collège de centre-ville, UV de cinéma) :

« Les formations c’est gentil, mais j’ai plus de 30 ans d’ancienneté dans le boulot, ça fait 16 ans que je fais CAC, et par ailleurs le cinéma me passionne donc je pense, sans prétention hein, que j’ai des billes pour me débrouiller toute seule. »

D’autres, qui s’avèrent dans l’échantillon être les plus jeunes et les plus fraîchement entrés dans le métier, soulignent la finesse des formations et l’attrait intellectuel qu’ils trouvent à y participer, mais regrettent de ne pas en sortir avec des outils pédagogiques concrets :

« Oui, je vais à toutes les formations et elles sont nulles, vous pouvez le noter. Elles sont très intéressantes [...] pour nous, pour notre culture personnelle, mais on n’a pas de billes pour faire avec les élèves. [...] On l’a vu d’ailleurs hier [au sujet du prochain film] et là c’est un peu la panique, on est en train de se dire ”au secours qu’est-ce qu’on va faire de ce film-là”. [...] C’est des 6^e qui voient ça, on a besoin de choses concrètes, de voir tel point, de voir que telle scène est intéressante parce que ceci parce que cela » (Florence, enseignante documentaliste depuis 5 ans, participe au dispositif depuis 3 ans, collège rural).

Cette recherche de ressources « prêtes à l’emploi » et directement mobilisables caractérise une grande partie des nouvelles générations d’enseignants (Deauvieu, 2009 : 126-127). Débordés face à la pluralité de leurs tâches, ayant un programme à assurer et courant en permanence après le temps (Lang, 2004), ils développent

des réflexes utilitaires de recherche de contenus déjà constitués. Les formations proposées par CAC apparaissent comme un temps qui n'est pas directement rentable, ce qui ne fait que redoubler un problème que les enseignants déplorent déjà au sujet de leur formation professionnelle dans les ESPE, où ils jugent comme « beaucoup trop restreint » le temps consacré « à l'aide directe à la préparation de séquences pédagogiques » (Geay, 2010 : 78).

La participation aux formations est aussi conditionnée par un facteur autre que leur plus ou moins grand intérêt pédagogique, qui renvoie directement au flou entre l'incitation faite aux enseignants de développer des actions conjointes, extra-scolaires (Barrère, 2013b) ou au sein de l'équipe pédagogique (Borgès & Lessard, 2007), et la faible reconnaissance institutionnelle de ces évolutions du métier (Tardif & Borgès, 2009).

Les enseignants déplorent en effet ici le fait que les formations CAC, dans le département, s'effectuent en dehors de leur temps officiel de travail. Ceux qui désirent se former doivent le faire en dehors de leurs horaires de cours. Il s'agit dès lors pour eux d'un investissement "en plus", qu'ils peuvent percevoir comme un temps en moins pour effectuer leurs tâches fondamentales, comme l'explique Guillaume (professeur de français, collège de centre-ville) :

« C'est pas sur notre temps de travail et ça par exemple c'est un truc tout con, on peut passer pour des gens complètement accrochés à leurs heures de boulot mais c'est des temps où normalement on corrige des copies et où on prépare des cours. »

Pour reprendre la typologie de Christophe Hérou et Françoise Lantheaume (2008), les formations ajoutent aux enseignants du « travail libre hors établissement », c'est-à-dire un travail considéré comme du perfectionnement, qui n'est ni reconnu ni formellement spécifié, alors-même que ces derniers doivent déjà gérer, en dehors du collège, le travail « contraint libre » que représente la correction des copies et la préparation des cours. Ce facteur peut inciter les moins investis à un désengagement du dispositif, mis au rang d'activité secondaire, au profit des tâches « premières » qui leur incombent obligatoirement.

Ce problème touche un autre aspect des dispositifs d'ordre partenarial gérés à l'échelle locale : l'offre en termes d'éducation artistique et culturelle varie d'un département à un autre, créant ainsi des « dynamiques territoriales extrêmement contrastées » (Montoya, 2013 : 19). Ainsi, dans ce département les temps de formation se font en dehors du temps de travail des enseignants (elles ne sont pas comprises dans le plan académique de formation) et reposent sur des exposés

magistraux. Sur d'autres territoires, les modes d'accompagnement des enseignants peuvent sensiblement différer :

« J'ai participé à CAC dans un autre département, et les formations étaient sur notre temps de travail, ça change tout [...] On avait une journée entière de formation, et l'après-midi on se mettait en groupe et on bossait ensemble sur des ateliers de création de cours. [...] Chaque groupe sortait avec une séance pédagogique, ce qui fait qu'à la fin, il y avait autant de séances de prêts qu'il y avait de groupes. » (Florence, enseignante documentaliste depuis 5 ans, participe au dispositif depuis 3 ans, collège rural).

La dimension décentralisée de ces actions implique l'absence d'uniformisation dans les aménagements de travail proposés aux enseignants, et

« atteste du caractère irréductiblement inégalitaire du développement de l'éducation artistique et culturelle par le seul biais des dispositifs » (Montoya, 2013 : 25).

Conclusion : une adaptation complexe
à ces doubles attentes juxtaposées

La participation des enseignants à des dispositifs tels que CAC soulève deux séries d'enjeux relatifs aux conditions enseignantes en contexte partenarial. D'abord, ces collaborations avec des acteurs extérieurs à l'institution scolaire amènent les enseignants à composer entre leur propre culture professionnelle et celle des acteurs avec lesquels ils sont mis en contact. Dans le cas de CAC, cela place les enseignants au cœur d'injonctions doubles qui sont souvent difficiles à concilier car elles se heurtent aux logiques professionnelles et institutionnelles dans lesquelles les enseignants sont immergés. Les partenaires cinéma attendent que les enseignants transmettent aux élèves une passion pour le cinéma, qu'ils sortent de la définition institutionnelle et "formatée" de leur rôle en s'adressant aux élèves à partir de leur subjectivité. Les enseignants, eux, s'inscrivent souvent dans le dispositif pour des raisons qui dé-singularisent le cinéma en tant que tel, que ce soit pour l'utiliser comme facilitateur didactique ou bien pour répondre à des injonctions à "l'ouverture" et à la "dynamisation" formulées par les chefs d'établissement. Ces dernières découlent de l'application du "nouveau management public" aux établissements scolaires, qui implique

« une attention nouvelle portée à l'efficacité de l'action éducative et à son adaptation de proximité à des environnements territoriaux différenciés » (Barrère, 2013b : 22).

Les attentes, élaborées en dehors de l'Éducation nationale, qui pèsent sur les enseignants dans le cadre de CAC reposent aussi sur la manière d'introduire "l'art cinématographique" dans des cours disciplinaires. Les enseignants tentent de mouler ce dispositif à leurs contraintes professionnelles, qui sont propres aux logiques de l'institution scolaire : il faut transmettre des savoirs, gérer son temps et assurer le programme.

Derrière ces tensions, une autre question se pose, relative à l'identité professionnelle des enseignants. Cette enquête mériterait en effet d'être prolongée par une observation des formes de différenciation enseignantes quant à l'appropriation du dispositif. Pour répondre aux doubles attentes dont ils font l'objet dans ce type de partenariat, les enseignants sont amenés à mobiliser des ressources – des dispositions esthétiques, elles-mêmes relevant de leur capital culturel, notamment cinématographique – qui relèvent de leur sphère privée, de l'extra-professionnel. Or, précisément, les pratiques culturelles des enseignants, que ce soit dans leur contenu ou leurs modalités de construction, sont loin d'être unifiées en fonction de l'âge, de la génération, des origines sociales, de la socialisation professionnelle et du profil professionnel de ces derniers (Demailly, 1984 ; Farges, 2015).

Le travail des enseignants dans ce type de dispositifs est aussi traversé par une tension qui dépasse la juxtaposition de deux logiques différentes, mais qui, plus largement, touche les enseignants dans le cadre des actions partenariales, intra ou extra-scolaires. Les diverses incitations organisationnelles, institutionnelles et politiques aux partenariats ne s'accompagnent pas en effet d'une reconnaissance structurelle de ces nouvelles compétences requises : « il faut faire toujours plus, mais avec moins » (Tardif & Borgès, 2009).

Si les dispositifs tels que CAC, qui impliquent des partenariats et des modes de gestion de projet en réseau s'institutionnalisent et forment un nouveau champ de l'action publique situé « au croisement des politiques culturelles et [...] éducatives » (Montoya, 2013 : 29), il n'en reste pas moins que ces nouveaux cadres de l'activité enseignante entraînent, dans la pratique, des reconfigurations du travail mené par les enseignants et des zones d'incertitude dans la définition de leurs missions. En effet, comme nous l'avons vu, la prise en compte et l'encadrement du temps de travail consacré à la mise en œuvre des dispositifs d'éducation artistique et culturelle est très aléatoire, puisqu'elle dépend des configurations

territoriales. De plus, sur la dimension partenariale, la territorialisation de l'École implique des évaluations de proximité effectuées par les directeurs d'établissement (Barrère, 2009 ; Demailly, 2006) qui doivent prendre en compte, dans l'évaluation des enseignants, des critères comme la participation à des projets, la propension à travailler en équipe et la capacité à porter des partenariats. Pourtant, les formations initiales des enseignants continuent d'être centrées sur des pratiques d'enseignement (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007) et rien n'est véritablement institué pour développer chez ces derniers des "compétences collaboratives", censées s'apprendre par la pratique.

Bibliographie

- ALBANEL (X.), 2009, *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*, Toulouse, Octarès.
- ARCHAT TATAH (C.), 2013, *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*, Rennes, PUR.
- BARRÈRE (A.), 2009, « Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale », *Carrefours de l'éducation*, n° 28, pp. 199-214.
- BARRÈRE (A.), 2013A, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, pp. 95-116.
- BARRÈRE (A.), 2013B, « Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français », *Éducation et sociétés*, n° 32, pp. 21-34.
- BERGALA (A.), 2002, *L'hypothèse cinéma, Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma.
- BONNÉRY (S.) & FÉNARD (M.), 2013, « La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux », *Revue française de pédagogie*, n° 185, pp. 35-47.
- BORGÈS (C.) & LESSARD (C.), 2007, « Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? », in J. Marcel, V. Dupriez & Périsset Bagnoud dir., *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », pp. 61-74.
- BOURDIEU (P.), 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU (P.), 1992, *Les règles de l'art*, Paris, Seuil.

- CARRAUD (F.), 2012, « Expérimentation dans un collège ECLAIR : le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique », *Sociologies pratiques*, n° 25, pp. 73-84.
- CHAMPY (F.), 2009, « La culture professionnelle des architectes », in Demazière D. & Gadéa C. dir., *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, pp. 152-162.
- DARRÉ (Y.), 2006, « Esquisse d'une sociologie du cinéma », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 161-162, pp. 122-136.
- DEAUVIEAU (J.), 2009, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute.
- DE BAECQUE (A.), 2003, *La cinéphilie. Invention d'un regard, histoire d'une culture*, Fayard.
- DEMAILLY (L.), 1984, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de sociologie*, n° 26, pp. 96-119.
- DEMAILLY (L.), 2006, « En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise », *Éducation et sociétés*, n° 17, pp. 105-120.
- DUBOIS (V.), 2013, *La culture comme vocation*, Paris, Raisons d'agir.
- DUTERCQ (Y.) & LANG (V.), 2001, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés*, n° 8, pp. 49-64.
- FARGES (G.), 2015, « Approche de long terme des pratiques culturelles légitimes des enseignants : Stabilité dans une période de changement ? », *Revue française de sociologie*, n° 56, pp. 261-300.
- GEAY (B.), 2010, « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 184, pp. 72-89.
- HÉLOU (C.) & LANTHEAUME (F.), 2008, « Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? », *Recherche et formation*, n° 57, pp. 65-78.
- HENRI-PANABIÈRE (G.), RENARD (F.) & THIN (D.), « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie*, n° 183, pp. 71-82.
- JULLIER (L.) & LEVERATTO (J.-M.), 2010, *Cinéphiles et cinéphilie*, Paris, Armand Colin.
- LAHIRE (B.), 2008, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR.

- LANG (V.), 2004, « La profession enseignante en France : permanence et éclatement », in M. Tardif et al., *La profession d'enseignant aujourd'hui*, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », pp. 157-171.
- LE VELLY (R.), 2002, « La notion d'encastrement : une sociologie des échanges marchands », *Sociologie du travail*, 44, p37-53.
- LEBEAUME (J.), 2007, « Itinéraires de découverte au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des "frontières de verre" », in J. Marcel, V. Dupriez & Périsset Bagnoud dir., *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », pp. 46-60.
- LEGON (T.), 2014, « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique : la réception de lycéens et apprentis au cinéma par les jeunes rhônalpins », *Agora débats/jeunesses*, n° 66, pp. 47-60.
- LEMÊTRE (C.), 2015, « Enseigner le théâtre. Entre travail et jeu, l'espace des malentendus », in P. Rayou, dir., *Aux frontières de l'école*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes « Culture et société », pp. 175-192.
- LEVERATTO (J-M.), 2000, *La mesure de l'art, sociologie de la qualité artistique*, Paris, La Dispute.
- MARCEL (J.) DUPRIEZ (V.) & PÉRISSET BAGNOUD (D.), 2007, « Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches », in J. Marcel, V. Dupriez & Périsset Bagnoud dir., *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, pp. 7-17.
- MONTEBELLO (F.), 2005, *Le cinéma en France depuis les années 1930*, Paris, Armand Colin.
- MONTOYA (N.), 2013, « Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, pp. 15-30.
- MOREL (S.), 2006, « Une classe de ZEP à l'opéra de Paris : enjeux et effets de l'action culturelle », *Réseaux*, n° 137, pp. 173-205.
- NECKER (S.), 2010, « Monde de l'école et monde de l'art. Quelles pratiques, interactions et problématiques induites par la présence des danseurs dans les classes? », *Marges*, n° 10, pp. 37-51.
- NETTER (J.), 2016, « Une exposition « clés en main » : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 41, pp. 241-255.
- PÉRIER (P.), 2004, « Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 147, pp. 79-90.

- RUPPIN (V.), 2015, « Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école », *Éducation et sociétés*, n° 35, pp. 151-167.
- SARFATI (J-J.), 2013, « Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école », *Éducation et socialisation*, n° 34, [en ligne, non paginé].
- TARDIF (M.) & BORGÈS (C.), 2009, « Transformations de l'enseignement et travail partagé », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 42, pp. 83-100.
- URFALINO (P.), 2004, *L'invention de la politique culturelle*, Paris, Hachette.
- VAN ZANTEN (A.), 2004, *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».
- VINCENT (G.), 1980, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL/MSH.
- ZAY (D.), 1996, *Enseignants et partenaires de l'école*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.