



HAL
open science

Les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma

Cédric Barbier, Tomas Legon, Lisa Marx, Anna Mesclon

► To cite this version:

Cédric Barbier, Tomas Legon, Lisa Marx, Anna Mesclon. Les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2020, HS 7, pp.181-207. <10.4000/cres.4496>. <hal-02492588>

HAL Id: hal-02492588

<https://hal.univ-lyon2.fr/hal-02492588v1>

Submitted on 29 Apr 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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma

Market principles in French cinema education programs

Cédric Barbier, Tomas Legon, Lisa Marx et Anna Mesclon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cres/4496>

ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Pagination : 181-207

ISBN : 9782735126606

ISSN : 1635-3544

Référence électronique

Cédric Barbier, Tomas Legon, Lisa Marx et Anna Mesclon, « Les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 7 | 2020, mis en ligne le 19 février 2020, consulté le 02 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cres/4496>



Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma

Cédric BARBIER*, Tomas LEGON**, Lisa MARX*** et Anna MESCLON****

Historiquement, l'éducation artistique et culturelle (EAC) en France peut être résumée comme un effort de coopération entre les ministères de l'Éducation nationale et celui de la Culture. Et de fait, les études qui ont porté sur l'EAC sont plutôt produites par des chercheurs qui ont travaillé sur l'école, les situations d'apprentissages ou sur l'administration culturelle et les contenus culturels diffusés par des institutions publiques (Morel, 2006 ; Lemêtre, 2007 ; Dubois, 2013 ; Eloy, 2015 ; Bordeaux, 2017 ; Laborde, 2017). En faisant parfois circuler les concepts entre les deux domaines (comme ceux de légitimité culturelle (Bourdieu, 1979), de forme scolaire (Deslyper, 2018) ou de malentendu socio-cognitif (Bautier et Rochex, 1997)), ces recherches mettent l'accent sur la manière dont les acteurs conçoivent et mettent en œuvre leur programme institutionnel (au sens de Dubet, 2002) et, éventuellement, sur la manière dont les élèves reçoivent ces "enseignements" (plus ou moins directement présentés comme tels ou rattachés à l'école).

Les artistes sont parfois pris en compte, mais avant tout sous l'angle de la rencontre entre les logiques de transmission scolaire et artistique (Necker, 2010 ; Ruppin, 2015). Leur ancrage dans le marché de l'art, au-delà du contexte de ces dispositifs, n'est pas questionné. Tout se passe comme si la prise en charge de la

* Doctorant en sciences de l'éducation, CIRCEFT/ESCOL, Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis

** Docteur en sociologie, CEMS, EHESS

*** Post-doctorante, Institut français de l'éducation, ENS de Lyon et chercheuse associée, Centre Max Weber

**** Doctorante en sociologie, Centre Nantais de Sociologie (CENS), Université de Nantes

diffusion des contenus culturels par les institutions, qui a comme effet notable de les extraire et de les protéger du marché, conduisait également les sociologues à les considérer comme « en dehors » du marché dans lequel ces œuvres sont nées, ont été diffusées (avec plus ou moins de succès public) et évaluées. Afin de saisir au mieux les enjeux de ces dispositifs visant à transformer les pratiques culturelles et/ou scolaires des jeunes, nous proposons ici d'être plus attentifs à la place qu'y prennent des logiques relevant des marchés artistiques. Dans cet article centré sur le cinéma, nous démontrons que le partenariat entre institutions culturelles et scolaires se fait à la fois *grâce à* et *au bénéfice de* certains acteurs du marché artistique, des individus et organisations (associations, SARL...) qui sont en compétition avec d'autres pour séduire un public de spectateurs non captifs, et dont l'activité génère une économie en propre (par la vente de billets, de revues, de films...). Le concept de champ (Bourdieu, 1992) permet de rappeler que ces acteurs ne sont pas seulement en concurrence économique, mais qu'ils sont également pris dans une lutte pour définir ce que serait « la qualité » en matière de cinéma, par exemple. Nous montrons ici que les institutions impliquées (le CNC, l'Éducation Nationale, les collectivités territoriales) s'appuient sur un état donné du « champ cinématographique » (Duval, 2016) pour faire exister leur dispositif (choisir les films, les diffuser, les analyser, etc.), et ce faisant, participent au rapport de force à l'intérieur de ce champ en faveur de certains acteurs spécifiques. En l'occurrence, comme on le verra, ces acteurs appartiennent à ce que Pierre Bourdieu a appelé le « champ de production restreint » (1971) ou « pôle de production pure » (1992).

Les institutions et les acteurs du marché poursuivent des objectifs spécifiques, qui ne se recoupent pas nécessairement, et leur coopération dans des dispositifs qui se caractérisent souvent par une organisation très peu explicite produit régulièrement des formes de malentendus (Mesclon, 2018 ; Eloy & Legon, 2019 ; Lemètre, 2015). Nous allons insister ici sur ce qui permet *malgré tout* la naissance et le fonctionnement de l'articulation entre ces acteurs, sous une forme d'évidence qui ne semble jamais explicitement discutée. Premièrement, ces acteurs partagent un certain rapport au cinéma¹ que l'on pourrait qualifier de « cultivé » et « esthétique » (Bourdieu, 1979). La transversalité de ces rapports favorise des formes d'ajustement « naturelles » (et donc tacites) sur ce qui fait qu'un film est « un bon film » (Jullier, 2002). Ensuite, ils partagent une croyance dans le

1 Entendus comme les manières de découvrir, catégoriser, consommer et évaluer les films et artistes.

caractère souhaitable de deux transformations que les dispositifs doivent aider à accomplir : celle du marché cinématographique tel qu'il existe, en modifiant l'équilibre du rapport de forces qui oppose « petits » acteurs indépendants et « gros » acteurs, et celle des publics adolescents bénéficiaires, notamment de leur rapport au cinéma présent et futur.

Le but de l'article est d'analyser comment ceci se manifeste dans Collège au Cinéma (CAC) et Lycéens et Apprentis au Cinéma (LAC), deux dispositifs nationaux particulièrement importants et anciens dans l'histoire de l'EAC² comme dans la mise en partenariat des institutions scolaires et culturelles. Ces dispositifs proposent aux enseignants volontaires trois séances de cinéma en salle par an sur des films choisis en amont, ainsi qu'une offre de formation et de ressources pédagogiques. Ils reposent sur quatre grands types d'acteurs qui doivent représenter chacun une expertise singulière dans un dispositif d'EAC territorialisé dédié au cinéma (tableau 1) : des acteurs de l'institution scolaire et d'institutions culturelles, des « gens de cinéma »³ et des collectivités territoriales.

Tableau 1 : Acteurs participant à CAC/LAC

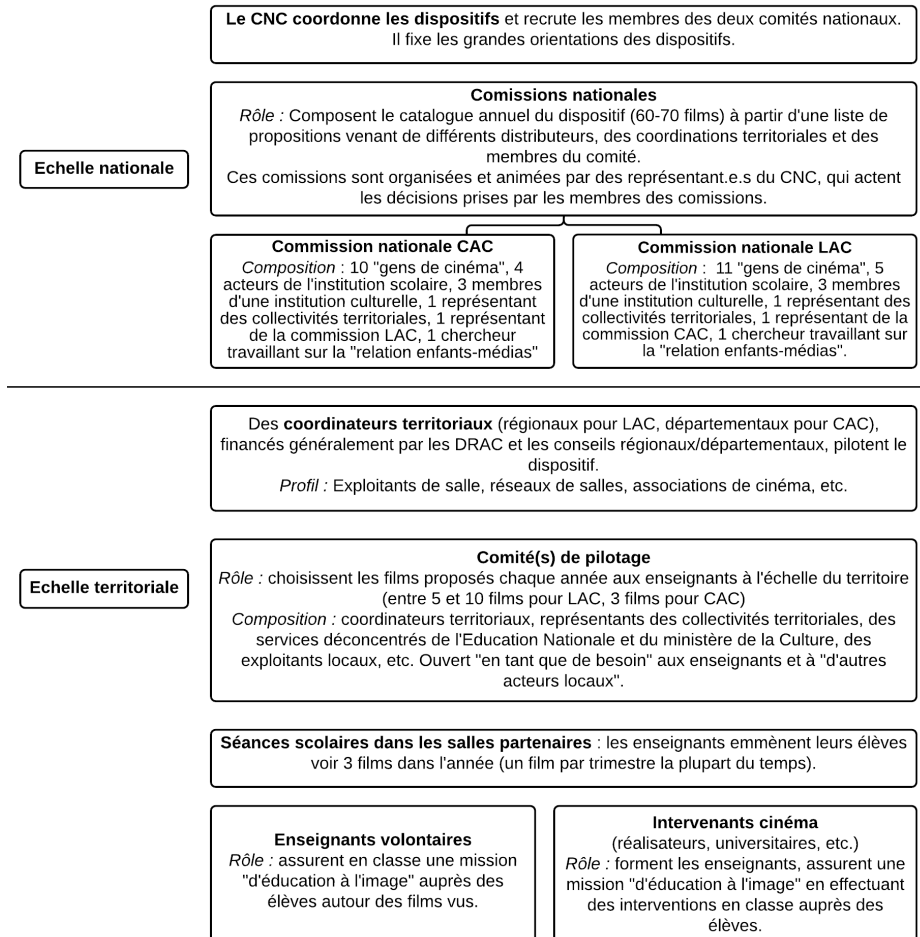
Acteurs rattachés à des institutions culturelles	Acteurs rattachés à l'institution scolaire	« Gens de cinéma »	Collectivités territoriales
Ministère de la Culture et de la communication via le CNC (Centre national de l'image animée), et les services déconcentrés (Directions régionales des affaires culturelles).	Ministère de l'Éducation nationale (direction générale de l'enseignement scolaire, inspection générale, rectorats, établissements d'enseignement scolaire et leurs équipes...)	Réalisateurs, producteurs, distributeurs, exploitants de salles, réseaux de cinémas, organisations et associations professionnelles ou culturelles, critiques de cinéma...	Conseils régionaux (LAC) et conseils départementaux (CAC).

2 Les dispositifs touchent chaque année plus de 10 % d'une classe d'âge. CAC a été mis en place en 1989 et LAC en 1993, alors que les circulaires et lois principales favorisant le développement de l'EAC ne sont apparues qu'à partir du « plan pour le développement des arts et de la culture à l'école » de 2000.

3 Puisqu'elle relève d'une construction de notre part (à l'inverse des autres catégories, qui sont institutionnelles), la catégorie « gens de cinéma » nécessite d'être définie : elle regroupe des individus très variés mais dont la présence est justifiée par l'expertise proprement cinématographique qu'ils sont censés amener au dispositif, qu'elle passe par un statut professionnel ou universitaire. Cette expertise est mobilisée par exemple pour proposer et choisir des films « de qualité » (pour reprendre les termes indigènes).

Les dispositifs reposent sur la collaboration réciproque de ces différents acteurs à toutes les échelles de leur mise en œuvre :

Schéma 1. Fonctionnement des dispositifs CAC et LAC



Cet article s'appuie sur quatre enquêtes non coordonnées entre elles, menées entre 2011 et 2018 sur CAC et LAC dans différents départements et régions du

territoire français⁴. Leurs problématiques de recherche et leurs modes de recueil de données ne sont donc pas toujours les mêmes. L'une de ces enquêtes, effectuée en 2013-2014 autour d'entretiens semi-directifs (n = 9), porte sur le rapport au cinéma des enseignants participant à CAC au regard des attentes, souvent implicites, des autres acteurs du dispositif. Les autres se sont intéressées à LAC. La première, réalisée entre 2010 et 2011 à partir d'entretiens semi-directifs (n = 8), s'arrête plus particulièrement sur le profil des intervenants pour comprendre comment ils cherchent à sensibiliser les élèves à une approche du cinéma comme art. Concomitante dans le temps, la seconde interrogeait quant à elle la réception du dispositif par les adolescents, à partir notamment d'entretiens individuels (n = 12), collectifs (n = 5) et en classe (n = 14) avec des lycéens. Enrichie d'une observation participante dans l'instance nationale LAC (2012-2013) puis dans le comité de sélection des films CAC (depuis 2018), ce travail met au jour les présupposés qui, trop peu explicités, entraînent des malentendus quant aux attentes et aux objectifs de ces dispositifs. Un dernier travail, en cours, interroge comment et dans quelle mesure LAC contraint les pratiques d'enseignement. Il croise observations (dans les salles de cinéma et les classes) et entretiens approfondis avec les enseignants (n = 8) afin de comparer, selon les publics scolaires et les disciplines, les différentes manières dont les films programmés dans LAC sont transmis. Si ces études de cas ne procèdent pas à une enquête quantitative visant une vue d'ensemble des dispositifs, leurs différents angles d'approche sont néanmoins autant de points d'entrée qui rendent compte de la variété des acteurs intervenant dans ces deux programmes d'éducation à l'image. Leur mutualisation permet ainsi d'accéder à des enjeux de luttes constitutifs, aux différents niveaux de leur mise en place, allant du choix des films dans les comités de sélection nationale aux reprises pédagogiques en salle de classe.

Dans cet article, nous mettons nos matériaux à l'épreuve d'une analyse commune. Les données de chaque enquête ont été cumulées sur des points précis et de nouvelles ont été construites pour répondre à la problématique. Surtout, les matériaux sont mobilisés à nouveaux frais : des notes d'observations – sélections des films en comités, formations destinées aux enseignants (14 journées), projections scolaires (n = 26), interventions en classe (n = 7), reprises pédagogiques des enseignants (45 heures) –, des entretiens (coordinateurs, intervenants, enseignants, élèves), des archives et des supports divers (livrets, brochures, bilans

⁴ Les noms des villes et des établissements ont été anonymisés.

d'activité, etc.). Cela permet de réinterroger les liens entre les institutions culturelles, l'école et le marché cinématographique.

Après avoir souligné la manière dont CAC et LAC agissent en faveur du pôle restreint du marché du cinéma, l'article abordera la façon dont ils composent avec les industries culturelles et les pratiques culturelles préexistantes des élèves. À chaque fois, il s'agira de comprendre comment enjeux commerciaux et enjeux éducatifs s'articulent dans la mise en œuvre de ces dispositifs.

Collège et lycéens au cinéma comme marché cinématographique alternatif

Les dispositifs LAC/CAC se structurent autour de la croyance, partagée par les acteurs impliqués, que le pôle restreint du champ cinématographique – fait d'acteurs économiques parfois privés (comme des médias, des distributeurs, des exploitants, des producteurs/réalisateur) mais aussi de scénaristes, critiques, etc. (qui dépendent fortement du soutien public) – mérite d'être défendu symboliquement et économiquement face aux acteurs équivalents du pôle de grande distribution. Ces oppositions entre acteurs ne relèvent pas uniquement d'une distinction économique de type « petits *vs.* gros ». Ce sont plutôt l'indépendance revendiquée face aux exigences de rentabilité économique à court terme, et la recherche, sur le temps long, d'accumulation de capital symbolique (à travers des prix prestigieux, le succès critique, la validation par les pairs etc.) qui caractérisent le pôle restreint du champ cinématographique (Duval, 2016). Bien que l'opposition art *vs.* commerce ne soit pas totalement infondée, cette accumulation de capital symbolique peut ainsi s'accompagner d'un succès populaire et économique important.

Nous montrerons que cette croyance partagée conduit à appuyer les dispositifs sur le travail de certains acteurs du marché cinématographique plutôt que d'autres. Ce faisant, CAC/LAC intervient (modestement) dans l'offre cinématographique en offrant un soutien concret à l'activité professionnelle des acteurs du pôle restreint, dans une situation de concurrence marchande – en ce sens, nous parlons pour CAC/LAC de marché alternatif. Puis nous soulignerons que les dispositifs cherchent surtout à former le public de demain, c'est-à-dire à favoriser la naissance d'une demande qui se tournera d'elle-même vers ces “bons” acteurs du marché pour découvrir, évaluer et consommer des films.

Soutenir la production restreinte

Les dispositifs d'éducation au cinéma s'insèrent dans une architecture plus large de programmes publics (avec l'avance sur recettes⁵, le classement art et essai, etc.) qui permettent la « constitution d'un vaste domaine protégé » (Menger, 1987 : 37) en maintenant dans le champ cinématographique des salles, des films et des carrières "fragiles". Bien qu'ils mettent à distance le marché, CAC/LAC interviennent ainsi de fait sur l'offre cinématographique.

Choisir des films "de qualité" et éloignés du box-office

L'analyse de la sélection des films inclus dans ces programmes permet d'objectiver le type de cinéma qu'ils privilégient et soutiennent. Nos observations ont montré que les membres des comités de sélection partagent un rapport savant et esthétique aux films, ce qui leur permet de s'accorder implicitement sur ce que signifierait la "qualité" en matière de cinéma (Legon, 2017). Les films choisis sont inscrits sur les listes nationales des dispositifs, qui contiennent entre 60 et 70 films. Parce qu'elles représentent le résultat d'une sélection à partir de l'univers des possibles, ces listes peuvent donc s'apparenter à un marché alternatif au marché ordinaire (ordonné hiérarchiquement par le succès des films auprès du public), qui reprend les principes de l'excellence cinématographique, caractéristiques du pôle restreint du champ cinématographique. Ainsi, 93 % des films sélectionnés pour CAC/LAC sont classés art et essai⁶, label délivré par l'AFCAE (Association française des cinémas d'art et d'essai) sous le contrôle du CNC visant explicitement toute « œuvre cinématographique présentant d'incontestables qualités mais n'ayant pas obtenu l'audience qu'elle méritait » (Code du cinéma et de l'image animée, art. D210-3).

5 L'avance sur recette vise à « soutenir un cinéma indépendant, audacieux au regard des normes du marché et qui ne peut sans aide publique trouver son équilibre financier » (<http://www.cnc.fr/web/fr/avance-sur-recettes-avant-realisation>), elle cible donc clairement le pôle restreint du marché cinématographique.

6 Contre environ 75 % de l'ensemble des films exploités en salle, et environ 25 % des parts de marché.

Un second critère d'analyse facilement objectivable est le pays d'origine d'un film. Là aussi, les dispositifs se positionnent explicitement contre le box-office, représenté par la domination des *blockbusters* américains dans les salles françaises :

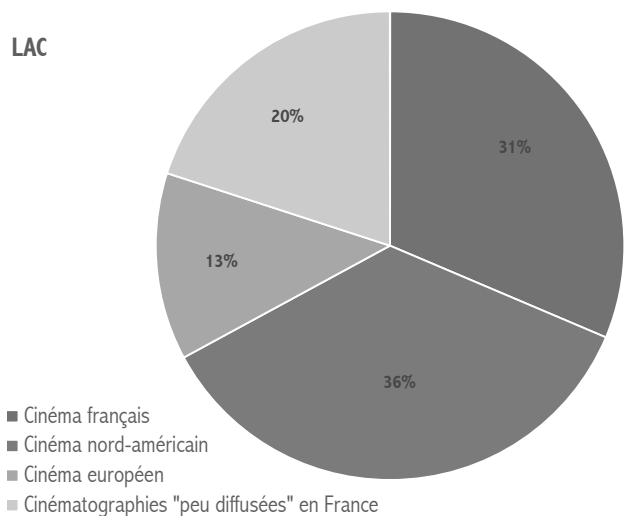
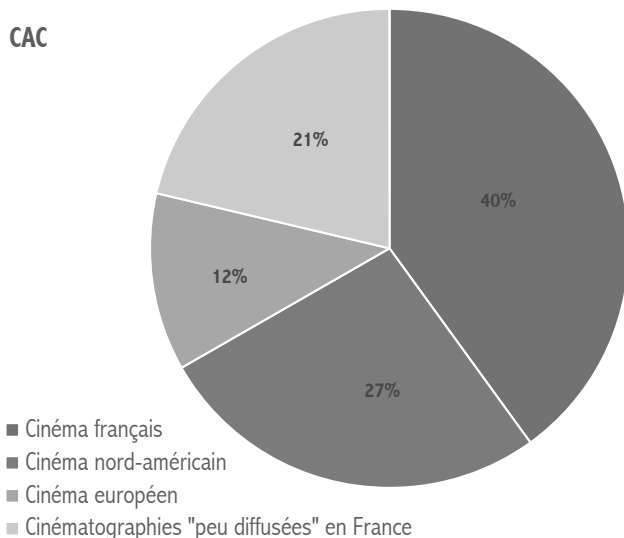
« Le CNC veille à ce que la liste nationale offre un nombre significatif de films français et francophones, de films européens, de films issus des cinématographies dites « peu diffusées » originaires d'Afrique, d'Asie, d'Amérique du Sud, et, bien entendu, des États-Unis mais dans des proportions inférieures à celles que les productions américaines occupent sur les écrans » (Collège au cinéma, Mode d'emploi, CNC, 2011 : 18)

Tandis que les films américains remportaient environ 50 % des parts de marché en France entre 2013 et 2017⁷, ils ne représentaient que 26,7 % des films du catalogue pour CAC et 35,7 % pour LAC.

En plus d'être sous-représentés par rapport à leur poids dans le marché cinématographique français, les films américains sélectionnés sont également tendanciellement plus vieux que les films d'autres pays.

Les films de plus de 30 ans sont en effet nettement surreprésentés pour le cinéma américain. La plupart du temps, pour qu'un film états-unien intègre ces dispositifs, il faut qu'il soit devenu un « classique », la consécration par le temps long permettant une distanciation de l'image repoussoir du *blockbuster*. Au contraire, dans les films issus de ce que les dispositifs appellent les « cinématographies peu diffusées » en France, qui représentent un cinquième des listes, les films sélectionnés sont presque tous récents. Tout se passe comme si les dispositifs entendaient contrebalancer les chiffres du box-office, en invisibilisant les films considérés comme les plus à même de séduire le grand public et les adolescents (les films américains récents), et en mettant en avant des cinématographies rencontrant ordinairement peu de succès auprès de ces mêmes spectateurs (la contemporanéité n'étant alors plus un problème, au contraire).

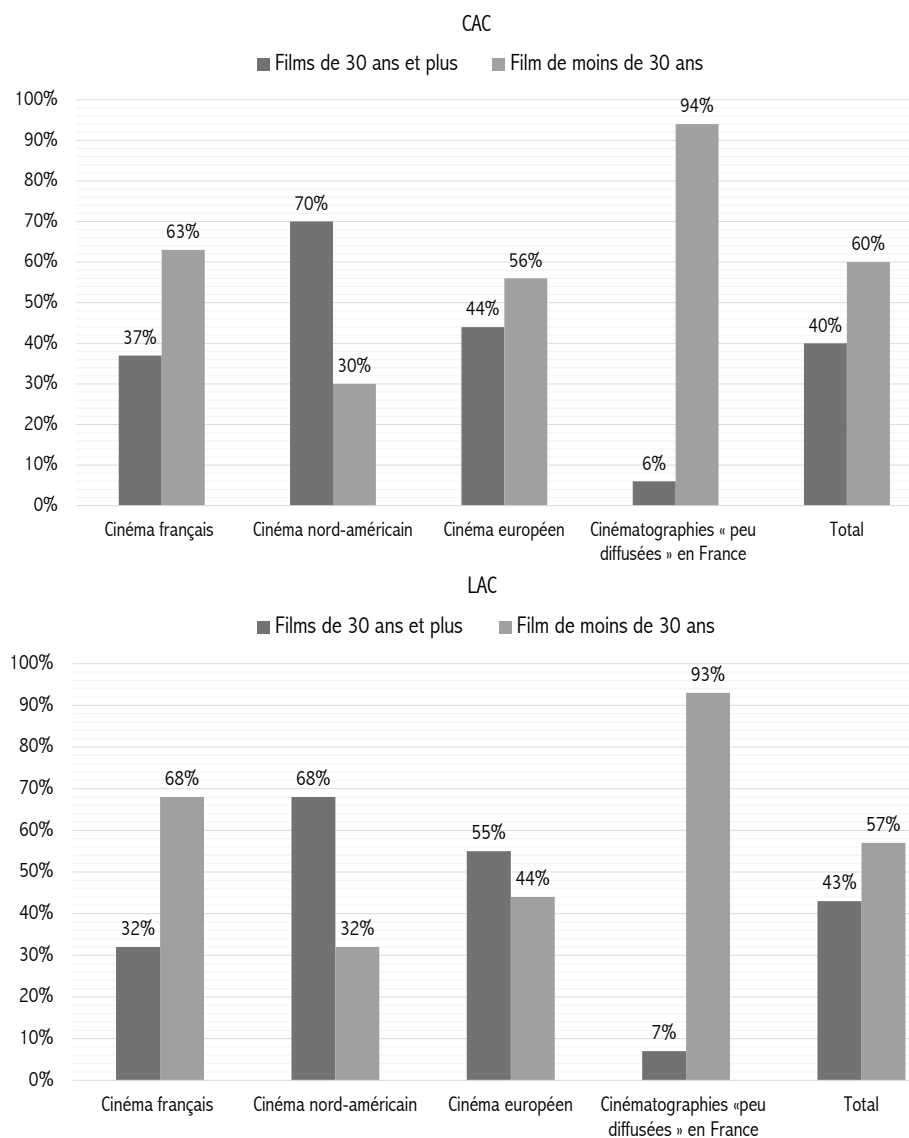
Graphique 1. Répartition des films des catalogues selon leur origine (%)



Source : Données des listes nationales CAC et LAC 2017/2018, compilation propre

Nous prenons en compte uniquement les longs métrages. La catégorie « cinématographie peu diffusées », catégorisation du CNC, inclut des films asiatiques, africains, latino-américains et moyen-orientaux, généralement des co-productions.

Graphique 2. Ancienneté des films selon leur origine (%)



Source : Données des listes nationales CAC et LAC 2017/2018, compilation propre.

Un soutien symbolique et économique aux salles et distributeurs

CAC/LAC privilégient les salles indépendantes, qu'il s'agisse d'un cinéma classé art et essai de centre-ville ou du cinéma de quartier d'une petite ville. Les exploitants justifient le soutien public dont ils bénéficient en se rangeant du côté des institutions culturelles plutôt que des marchands, représentés par les multiplexes :

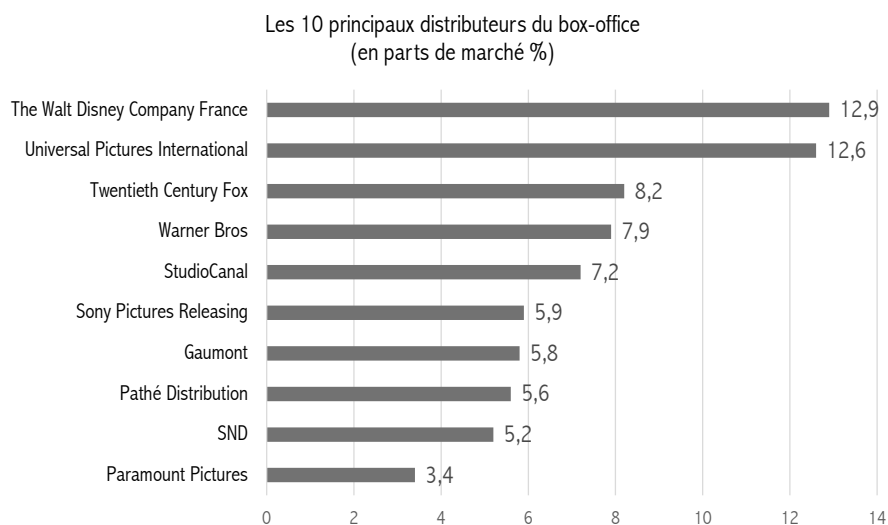
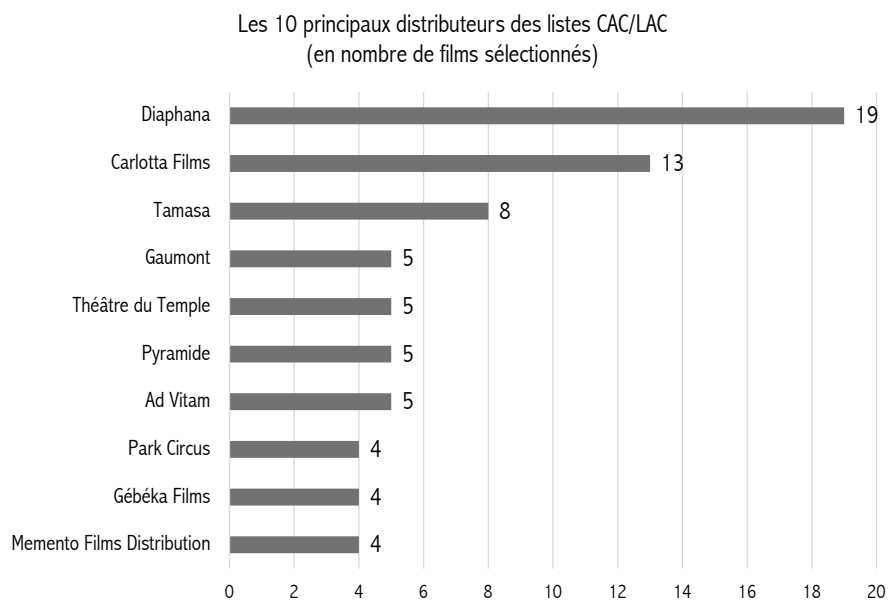
« - Le multiplexe a des marges économiques qui ne sont pas les nôtres! Confiserie, etc., chez nous c'est tout à fait marginal, chez eux, c'est énorme! [...] Ce sont des lieux de consommation, nous, on est des lieux de culture [...] Moi, je trouve que de plus en plus, la différenciation des salles de cinéma art et essai passe par l'idée que ce sont des lieux culturels à part entière, donc notre métier s'apparente plus au travail qui se fait autour du spectacle vivant, voire du livre dans les médiathèques » (Exploitant et président d'un réseau de salles qui coordonne LAC dans une région).

Cette mise à distance du marché se retrouve aussi dans les discours sur les dispositifs d'éducation au cinéma qui minimisent les facteurs économiques :

« C'est pas un dispositif qui rapporte beaucoup d'argent. Au moins, on veille à ce que ça n'en fasse pas perdre. Et ça permet aux salles, quand même, quand elles remplissent leur dossier pour leur demande d'aide au CNC, puis à la région, d'indiquer "partenaire Lycéens au Cinéma", ça leur donne des points en plus » (Coordinatrice régionale de LAC)

La reconnaissance symbolique de ces salles a des effets économiques indirects, en servant de gage de qualité auprès des régions et du CNC. Les projections CAC/LAC et les entrées qu'elles génèrent sont également prises en compte pour le classement art et essai des salles, qui leur donne ensuite droit à des aides financières. La participation à ces dispositifs a également des effets économiques directs pour les salles, puisqu'elles touchent, pour les séances CAC/LAC, 70 % des recettes contre 50 % normalement (le reste étant transféré aux distributeurs).

Graphique 3. Comparaison des distributeurs selon leur importance dans les catalogues CAC/LAC et au box-office



Le public scolaire captif constitué par ces dispositifs permet donc de remplir les salles et de dégager des recettes pour soutenir l'exploitation, la distribution, voire la production. Sur une année scolaire, LAC génère 680 000 entrées, CAC 1,04 millions, et *École et cinéma* 2,34 millions, soit un total de plus de 4 millions d'entrées⁸. Certes cela ne représente qu'environ 2 % du box-office annuel moyen, mais peut peser bien plus lourd pour certaines salles. Les dispositifs d'éducation à l'image représentent par exemple 20 % des entrées pour l'Utopia, une salle art et essai d'une grande ville de province.

En comparant les distributeurs adoubés par le dispositif avec ceux en tête du box-office, on constate la même logique de constitution d'un marché alternatif proche du pôle restreint.

Gaumont est le seul distributeur à faire partie des deux listes. Tandis que le box-office est dominé par les grands studios américains et, dans une moindre mesure, français, la sélection CAC/LAC privilégie surtout les distributeurs français indépendants. Les logiques s'inversent : les « gros » acteurs du marché cinématographique sont des « petits » dans le marché alternatif de l'éducation à l'image, lui-même dominé par des acteurs qui pèsent peu dans le box-office.

Orienter le « public de demain » vers la production restreinte

CAC/LAC n'essaient pas seulement d'intervenir sur l'offre cinématographique : leur rôle est aussi de former le public de demain. Les institutions culturelles et l'école espèrent que les adolescents captifs à qui ils s'adressent sauront ensuite s'orienter dans l'offre cinématographique en se tournant vers les « bons » acteurs du marché, ceux capables d'une « vraie » critique (*vs.* la publicité ou les médias les plus généralistes – Bera, 2003) et de reconnaître la qualité proprement artistique (*vs.* le box-office et l'excellence démocratique – Pasquier & *alii* 2014).

Former un public d' « éclectiques éclairés »

Les coordinations locales comme les professeurs s'efforcent de proposer aux élèves d'autres genres que les comédies dramatiques, de mêler les aires géographiques,

8 Chiffres tirés des bilans annuels : 2015 pour LAC, 2016 pour CAC et 2017 pour École au cinéma.

et de diffuser des films de patrimoine aussi bien que des œuvres contemporaines. Cette diversité fait partie des missions données aux membres qui composent la commission nationale de sélection des films. Le CNC vérifie chaque année la diversité du catalogue à l'aide de statistiques et peut donner des consignes en faveur de certains genres (la comédie, par exemple) pour corriger des déséquilibres. Pour autant, l'objectif n'est pas d'en proposer « pour tous les goûts ». À travers des leçons d'éducation à l'image dispensées autant par les intervenants extérieurs que par les professeurs (à l'aide des fascicules du CNC), nos observations montrent que le but est de former le regard des élèves pour qu'ils puissent discerner la « qualité cinématographique » dans toute la production. Si les registres sont variés, la qualité défendue par les acteurs du dispositif est invariablement esthétique plutôt qu'éthique, formelle (au sens de l'attention à la forme de l'œuvre) plutôt que fonctionnelle (au sens des fonctions que l'œuvre remplit : faire peur, faire rire, apprendre des choses, etc.). Faire intérioriser la disposition esthétique (Bourdieu, 1979) est un processus central de l'EAC. Dans un contexte qui a vu depuis une trentaine d'années à la fois un changement de l'offre culturelle (Donnat, 1994) et du rapport cultivé et distingué à la culture (Coulangeon, 2004), le fait de se focaliser sur la transmission de cette disposition esthétique permet aux programmes institutionnels d'abandonner l'objectif de la diffusion d'une légitimité culturelle stricte, jugée « dépassée » par nos enquêtés, sans pour autant avoir l'impression de faire comme si « *tout se valait* » et sans « *donner ce qu'ils veulent* » à des élèves déjà consommateurs de films. Les acteurs des dispositifs s'efforcent, via la transmission de la disposition esthétique, de former des spectateurs « éclectiques éclairés » (Coulangeon, 2004 : 68).

Former un public qui se tourne vers les bons intermédiaires marchands pour consommer, découvrir et évaluer des films

On l'a vu, le fait de disposer d'un public *captif* participe, même modestement, au modèle économique de certains distributeurs ou exploitants. Mais le but implicite est bien de créer une modification plus sensible du marché, non seulement en faisant de la fréquentation des salles de cinéma une pratique autonome et régulière, mais aussi en déplaçant cette dernière des salles vues comme « *commerciales* » (qui seraient soumises au diktat de la rentabilité économique) vers les salles art et essai. La fréquentation contrainte des salles indépendantes s'accompagne donc de la diffusion de la croyance en leur supériorité, en s'appuyant notamment

sur la rhétorique du désintéressement économique. Par exemple, voilà comment un enseignant d'histoire-géographie annonce à ses élèves (1^e STI) qu'ils vont aller voir un film dans une salle art et essai :

« Nous allons aller voir un film iranien magnifique, *Le Coureur*. Je veux vous faire découvrir autre chose que le cinéma américain et français. Il existe d'autres cinémas que vous ne pouvez pas voir dans les salles que vous fréquentez, vous ne pouvez pas les voir au Gaumont et pourtant, c'est tout aussi bien ! Vous ne pouvez les voir que dans les salles art et essai. À l'*Ecran*, il y a autant les blockbusters comme *Black Panther* que des films iraniens, ce sont les seules salles qui font cela ! [...] Cela change du cinéma commercial américain qui ne montre que des belles filles et de l'action ! Mais le film doit être distribué pour être vu [...], s'il n'y a pas de salles pour le diffuser, il n'est pas connu. Ceux qui font les films, ils regardent les entrées du mercredi [...]. C'est du commerce et une économie, il faut payer les acteurs bankables, ceux qui font faire des entrées. Il faut donc aller voir d'autres films pour les soutenir. La question c'est : on fait un film pour l'argent ou pour faire un bon film ? »

Au-delà de la volonté de créer un lien pérenne entre le public jeune et une partie de l'exploitation cinématographique, les institutions culturelles et scolaires construisent également CAC/LAC en s'appuyant sur certains « dispositifs de jugement marchands » (Karpik, 2007), comme des magazines de cinéma, par exemple. Il faut souligner à cet égard la place prépondérante des *Cahiers du Cinéma*, revue au fort pouvoir de consécration symbolique (Duval, 2016), présente dès le comité de sélection des films (par l'intermédiaire d'un de ses journalistes) puis par sa participation à la rédaction de supports pédagogiques. Les agents des institutions partagent l'espoir que les élèves se tourneront vers ces dispositifs de jugement critiques pour découvrir des films et leur déléguer un travail de sélection de la qualité. Ils espèrent également qu'ils se méfieront d'autres dispositifs de jugement plus commerciaux, souvent présentés comme hégémoniques par les enquêtés⁹ :

9 On retrouve là la croyance tenace en « l'effet fort » des médias (Katz, 2009), notamment sur un public jeune, parfois perçu « sans défenses cognitives » par les adultes qui se chargent de leur éducation.

« Les ados vont voir moins de films qu'avant. Donc, pour pas prendre de risques, ils vont aussi voir des films commerciaux [...] Parce que les médias leur ont dit qu'ils étaient sûrs d'aller voir un film qui allait leur plaire! [...] Il y a plein de fois où les gens peuvent découvrir un film qu'ils ne seraient pas allés voir d'eux-mêmes et ils vont se régaler mais...le seul problème c'est... euh...que la médiatisation... des films les plus... commerciaux [...] aiguille de toute façon la masse du public. [...] Pour amener des lycéens sur des compositions différentes, c'est quand même un travail à contre-courant des choses dominantes, quoi [...] Un film comme *Twilight*, pour avoir un tel pouvoir attractif, il faut être extrêmement regardé à la télé, extrêmement regardé sur internet et qu'il y ait des produits dérivés balancés partout! [...] Ils sont cernés! [...] C'est l'occupation totale de l'esprit! » (Président de l'association qui coordonne LAC dans une région)

Comme dans le cas de l'exploitation, on pourrait dire que CAC/LAC essayent de lutter par anticipation contre l'orientation vue comme "naturelle" des adolescents à faire confiance à des dispositifs de jugement construits sur l'échelle de l'excellence démocratique et/ou de l'intéressement économique. Il s'agit ainsi de travailler à faire advenir un ajustement qui ne se produit pas seul, par magie (Roueff, 2013b), en favorisant la naissance ou le maintien d'une demande qui s'appariera au mieux à l'offre que CAC/LAC cherchent à soutenir.

Composer avec les pratiques cinématographiques ordinaires des adolescents

Si CAC/LAC constituent une forme de marché alternatif, soutenu par l'action publique et valorisant la production restreinte du cinéma français, la principale difficulté des « gens de cinéma » et des enseignants impliqués à l'échelle de la classe réside dans le fait qu'ils s'adressent à un public ayant *déjà* construit un rapport au cinéma qui lui procure des expériences intenses et positives (Passeron, 1991)¹⁰. Ces pratiques adolescentes se déroulent en dehors de toute contrainte explicite, celle de la famille ou de l'école par exemple, et procèdent de la recherche

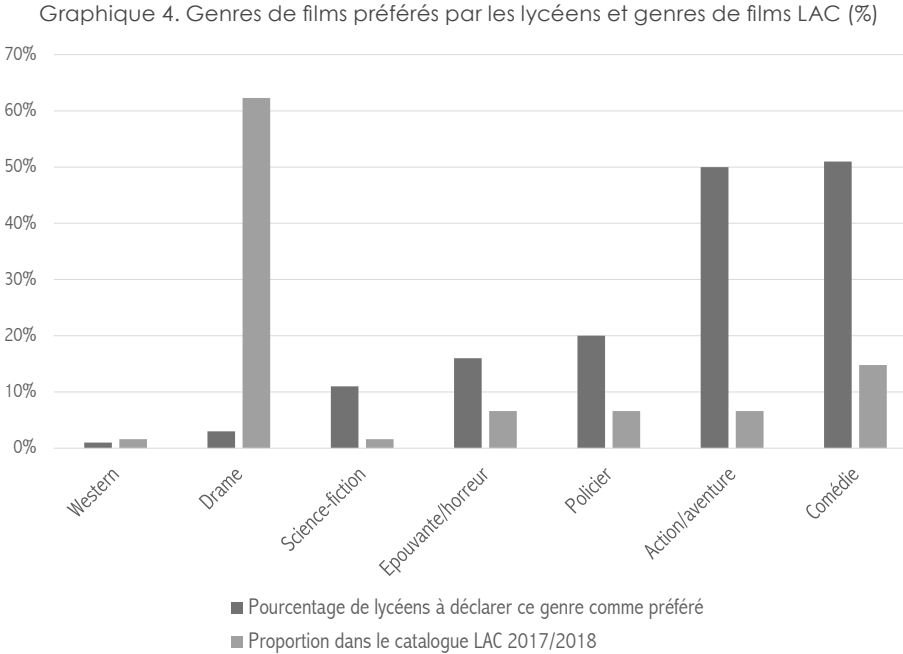
10 Les pratiques et les préférences audiovisuelles adolescentes ne sont pas homogènes. Elles se différencient notamment selon l'origine sociale et le genre, comme des travaux l'ont montré par ailleurs. Insistant ici surtout sur les rapports qu'elles entretiennent avec l'industrie du cinéma et les actions culturelles scolaires, nous n'avons retenu cependant dans l'analyse que la classe d'âge.

de satisfactions (de quelque ordre qu'elles soient) à travers une consommation de films qui doit beaucoup aux intermédiaires du marché cinématographique et à l'entourage social qui les diffusent et les prescrivent. Négliger cette expérience ordinaire du cinéma reviendrait donc à occulter l'absence de base commune sur laquelle travailler à transformer les élèves en spectateurs éclectiques éclairés, capables de déployer des appréciations analytiques et formelles de films pouvant par ailleurs être appréciés au premier degré. Or, l'enjeu est de ne pas susciter leur désintérêt, pour éviter que la lutte contre le cinéma dit « commercial » ne soit perdue d'avance :

« Le risque, c'est que l'on fasse jouer le cinéma d'auteur contre le cinéma de divertissement, ça a été des dérives dans certains cas, pour les dispositifs, de dire aux élèves «voilà, il y a les films des élèves et il y a les films des profs», en gros. [...] Je crois que c'est très important qu'il n'y ait pas cette espèce d'opposition, sinon on ne gagnera jamais, franchement! » (Ancienne conseillère cinéma DAAC, enseignante de lettres retraitée)

Cette problématique naissante de l'écart entre « films des adolescents » et « films des dispositifs » traduit une forme de réalité. L'enquête réalisée auprès des élèves a soulevé la récurrence de leurs représentations des films sélectionnés dans LAC comme existant parallèlement au marché élargi, et à ce qu'ils considèrent comme le « cinéma normal » : « *On dirait c'est que des films qui ont pas marché! Je veux dire, euh, des films dont on n'a jamais entendu parler!* » (Fille, seconde générale). Une comparaison entre les genres de films plébiscités par les adolescents et ceux choisis dans le catalogue du dispositif souligne aussi cet écart.

Les catégories « drame » et « film d'action », qui suivent deux mouvements inverses, cristallisent ces décalages entre genres de films majoritaires dans les dispositifs et genres de films plébiscités par les adolescents. D'autres indicateurs, comme le faible attrait des lycéens pour les « films d'auteur » (Donnat, 2009) ou pour les films en version originale sous-titrée (Legon, 2014a), critères structurants dans CAC/LAC, attestent aussi de la réalité de ces décalages. Les tentatives d'ajustement entre les croyances et valeurs partagées des acteurs du dispositif et les pratiques présupposées des élèves s'observent à la fois dans le choix des films programmés, dans les manières d'accompagner les élèves en salle, mais aussi et surtout dans les pratiques des enseignants ou intervenants qui se retrouvent effectivement face aux élèves.



Sources : Catalogue LAC 2017/2018 ; Pratiques culturelles 2018, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, 2009.

« *Ce n'est pas le Panthéon, quand même !* » : une ouverture sous conditions au « cinéma commercial »

Les films sélectionnés dans CAC/LAC sont des films reconnus par les instances de consécration les plus légitimes du champ. Pour autant, dans une logique prônant l'ouverture, des films considérés comme plus "commerciaux" par les programmeurs des dispositifs intègrent progressivement les listes nationales :

« [*Les Dents de la mer*] sont dans la sélection [*de LAC*] comme vous le souhaitiez l'année dernière... C'est bien, mais c'est du boulot, c'est comme pour *Starship Troopers*, alors [*il hésite*], sans dire que les films sont équivalents, mais, à l'intérieur même du dispositif, ce sont des films [...] qui ont bien fonctionné commercialement parlant, et qu'on ne voit pas aisément dans le cadre d'un dispositif de transmission du cinéma. Nous, ça nous intéresse, parce que c'est l'occasion d'ouvrir un peu le cadre de la cinéphilie

et d'y inclure une cinéphilie plus ouverte, c'est aussi une façon de faire signe aux élèves que la culture peut également comprendre des films que eux voient, apprécient, mais que ces films peuvent aussi se discuter, se réfléchir. » (Directeur d'une coordination régionale LAC)

La présence de ces films « populaires », liés au marché élargi, c'est-à-dire produits et distribués par des majors, exploités sur un grand nombre de copies et qui ont connu un certain succès au box-office, apparaît d'abord incongrue aux yeux des acteurs du dispositif, tant leur présence dans la sélection ne fait pas partie des évidences partagées. Au-delà de leur valeur cinématographique intrinsèque, qui fait débat, ils doivent surtout rendre la programmation plus attractive aux yeux des élèves. Mais l'ouverture à des répertoires censés être plus proches des goûts et des attentes des élèves ne s'effectue pas tous azimuts : « *Transformers*, ce n'est pas *Starship Troopers* » peut-on entendre lors de journées professionnelles destinées aux acteurs du dispositif. Plutôt que de contrecarrer une sélection ayant pour principe implicite la « qualité artistique », il s'agit d'en reporter les contours (Bonnéry, 2013). Cette ouverture concerne surtout des films qui, s'ils ont connu un certain succès public lors de leur sortie, ont fait l'objet, au fil du temps, d'une reconnaissance critique et qui peuvent être rattachés à l'œuvre d'un auteur. Il s'agit le plus souvent de « films omnibus » (Bourdieu, 1979 : 306-307) qui se prêtent à une pluralité de réceptions, tant divertissantes que savantes, et donc aptes à susciter un déplacement des schèmes de réception vers l'éclectisme éclairé. Du cinéma commercial « de qualité » en quelque sorte qui, s'il se rattache moins directement et de façon plus ambiguë au cinéma dit d'« auteur », n'en demeure pas moins consacré par les instances légitimes du champ, selon des critères de classement de l'excellence artistique tout aussi peu explicités et interrogés que pour les autres films.

Inviter au plaisir dans le cadre contraint de la salle art et essai

CAC et LAC sont des dispositifs qui valorisent le dispositif « historique » du cinéma (Laborde, 2017 : 27), c'est-à-dire le visionnage des films en salles. Les séances de projection sont construites comme des moments d'ascèse qui se démarquent des pratiques supposées du spectateur adolescent. Les élèves sont amenés à apprendre que regarder un film dans le cadre de CAC/LAC et regarder un film dans le cadre ordinaire sont deux pratiques distinctes. Après l'accueil des élèves, chaque séance commence en effet par un rituel « rappel des règles » de la

part des exploitants : il est interdit de boire ou de manger (« *pas comme dans les multiplexes que vous fréquentez peut-être* »), il faut éteindre son portable et ne pas discuter. Ces rappels, en encourageant une certaine *hexis* corporelle (Bourdieu, 1980), procèdent d'une domestication et d'une disciplinarisation (Levine, 2010 ; Roueff, 2013a) de ces publics habitués à d'autres pratiques de spectateur dans les multiplexes (Ethis, 2014 ; Marx, 2014). Les élèves, avant de voir les films, sont également invités à être attentifs à certains éléments, qu'ils soient d'ordre thématique ou formel. Par exemple, durant les préparations qui précèdent la sortie en salle, les enseignants les orientent en leur demandant de se focaliser sur la musique, les plans ou les décors, parfois en y accolant l'enjeu d'une évaluation scolaire, pour les contraindre à rester attentifs.

Cet encadrement du visionnage des films encourage une posture de spectateur vue comme plus active et maîtrisée que celle prêté aux pratiques ordinaires des adolescents (« *Voilà, ils sont préparés pour être des spectateurs attentifs et éveillés, pour qu'ils sortent un peu de leur consommation distraite et gloutonne des images* », enseignante de français). En plus d'orienter les pratiques de spectateurs des élèves à l'encontre de leurs habitudes présumées, le dispositif participe à les reconfigurer et en modifier le sens :

Au début de la séance, un enseignant se lève et donne à ses élèves une précision importante sur un des personnages. À cette annonce, un élève hurle "C'est bon, on n'est pas en cours là, on veut voir le film !" (Observation d'une séance de projection LAC).

Du fait d'être dans une salle de cinéma – espace associé aux loisirs, au plaisir de se divertir –, l'élève conteste la légitimité de l'intervention de l'enseignant. Cependant, même s'il s'agit de s'adresser aux élèves « *en tant que spectateurs* » (comme entendu souvent lors des formations pour enseignants par exemple), les séances de LAC sont programmées pendant les heures de cours et pendant la fermeture du cinéma au grand public. Les projections scolaires se situent donc dans un entre-deux : hors espace scolaire mais dans le temps scolaire, hors temps du cinéma mais dans l'espace du cinéma. Cela crée un double décalage, temporel et spatial. Le brouillage s'accroît quand, pour rompre avec le formalisme scolaire et créer une certaine complicité avec les élèves, les encadrants plaisantent sur les modes d'appréciation prêtés aux élèves (« [sur un ton provocateur] *C'est un film hollywoodien, Paul Verhoeven a beaucoup travaillé sur la violence et le sexe, cela devrait vous plaire!* ») et mobilisent des catégories de classement supposément juvéniles (« *Je vous rassure, ce n'est pas théorique, il y a de l'action, c'est un*

bon blockbuster de l'année 1997, prenez plaisir! ») qui engagent un regard moins distancié sur le film. Ces discours et ce contexte porteurs d'ambiguïtés quant aux finalités des dispositifs d'éducation à l'image (Legon, 2014b) contribuent à générer auprès des élèves une impression d'extra-ordinarité, redoublée par les choix de programmation de CAC/LAC qui se démarquent du marché dans lequel s'inscrivent ordinairement leurs pratiques :

« Les films, là, qu'ils montrent, on n'a pas la possibilité d'aller les voir, euh... dans une salle de cinéma, euh... normale [*cherchant le terme le plus adéquat*], un soir ou quelque chose comme ça quoi! 'Fin c'est des films qu'on n'a jamais vraiment l'occasion de voir, donc, euh... c'est surtout ça, en fait!

Question: Et c'est quoi une salle de cinéma normale?

« Comment dire... On paye à l'entrée, euh... On peut y aller un soir, on peut y aller quand on veut. Tandis que là, pour voir ce film, là, si on est pas au lycée, je pense pas qu'on ait l'occasion d'aller les voir, quoi! » (Fille, terminale Bac Pro).

Les élèves perçoivent les films projetés et les conditions mêmes de cette projection comme très éloignés de leur propre expérience cinématographique. Les enseignants et les intervenants doivent dès lors faire avec cet écart à l'ordinaire.

L'entrée ambivalente des « références des élèves » au sein des classes

La volonté d'intégrer les goûts ordinaires des élèves dans la mise en œuvre du dispositif se retrouve dans des incitations faites aux enseignants et aux intervenants qui travaillent en classe, dans la confrontation directe avec les adolescents. Ainsi, dans certaines coordinations, les enseignants sont invités à ne pas adopter une posture légitimiste de rejet systématique vis-à-vis des films aimés par leurs élèves, mais au contraire à s'en saisir :

« Ce que commencent à oser certains profs, c'est de laisser entrer un peu dans leurs classes les pratiques de leurs élèves, [...] C'est difficile de laisser entrer les films que les élèves voient, de leur dire, par exemple, d'apporter une séquence de film qu'ils ont vue, ou de parler d'un film qu'ils aiment et qui est en dehors du dispositif, mais c'est essentiel! [...] Qu'est-ce qu'on fait des pratiques personnelles des élèves, comment on fait coexister ça? C'est pas toujours évident, parce qu'il y a différentes attitudes selon les profs, il y a

«ce que vous voyez, ça vaut rien, c'est nul, c'est des blockbusters, etc. Nous, on vous montre le cinéma», ça c'est forcément voué à l'échec. » (Ancienne conseillère cinéma DAAC, enseignante de lettres retraitée)

Certains intervenants s'efforcent ainsi de s'appuyer sur une culture cinématographique partagée avec les élèves. Ils puisent dans des références appartenant à des registres très variés, et font se côtoyer, dans leurs analyses, films consacrés et films à forts succès d'audience auprès des publics adolescents, comme lors de cette intervention sur le film *Morse*:

L'intervenante [critique cinéma] cherche à capter l'attention des élèves. Pour ce faire, elle évoque un nombre très important de films ou de séries susceptibles d'être connus ou d'avoir été vus par un public juvénile qui en constitue la cible privilégiée (*Twilight*, *The Conjuring*, *Labyrinthe*, *Paranormal Activity*, etc.), souvent issus de sagas littéraires à succès adaptées au cinéma. Elle leur demande s'ils les connaissent, comme pour rapprocher son exposé et *Morse* de l'expérience et des goûts cinématographiques des adolescents en face d'elle. (Observation d'une intervention en classe de bac pro, LAC)

Cette tentative de construire un socle commun pour susciter la complicité des adolescents s'assortit d'une difficulté à estimer quelles peuvent être leurs références. Les films choisis dépendent alors des représentations que chaque intervenant se fait des films aimés par les élèves. Cet intervenant, par exemple, constatant que l'implicite qui unit les acteurs du dispositif n'est pas partagé par les élèves, explique comment il cherche à renouer la communication avec ces derniers:

« En fait le vrai problème, c'est les références. Je me rends compte [...] que parfois [...] on leur cite le nom de Kubrick ou d'Hitchcock et ils savent pas qui c'est [...] C'est compliqué, parce qu'il y a un écart que les profs voient passer. C'est pas tout à fait la même langue. Et c'est un peu problématique. Moi, si j'essaie de faire le lien, de montrer un clip de Gondry, c'est parce qu'il faut, sans être démagogique, essayer de comprendre aussi un peu ce que les gens de 11 à 20 ans voient, et c'est vraiment dur [...] Il ne faudrait pas que Collège au cinéma, dans quelques années, ait pour finalité le fait que les élèves entendent "Hitchcock, c'est le cinéma", et puis que même le nom d'Hitchcock ne leur dise rien, en fait. Et ça, c'est à mon avis un truc qui est susceptible de se passer. Un art qui serait considéré comme poussiéreux, et un peu à côté des images que voient les collégiens d'aujourd'hui... » (Intervenant cinéma et formateur auprès des enseignants)

Identifier l'univers ordinaire des adolescents semble nécessaire pour ceux qui mettent en œuvre le dispositif, pour éviter de faire apparaître CAC/LAC comme des dispositifs obsolètes, qui encourageraient des pratiques culturelles en rupture totale avec la réalité des adolescents. Par une métaphore religieuse traduisant bien l'importance de la croyance pour le bon fonctionnement de CAC/LAC, cet autre intervenant exprime ainsi le risque de rupture que contiennent les dispositifs :

« Moi, c'est quand même ma hantise, j'ai pas envie de... de me retrouver devant les élèves et leur dire "mais si, c'est vachement bien" alors qu'ils me disent "non, non, c'est nul". À un moment donné, ça devient du catéchisme. Je veux pas obliger les gens... t'es avec des gens qui n'ont absolument pas la foi [...] et que tu veux quand même obliger à faire le simulacre de la foi. »
(Intervenant et rédacteur de plaquettes pédagogiques)

Pour réaffirmer la légitimité de leur intervention, les acteurs investis dans ces dispositifs doivent développer une connaissance des publics auxquels ils s'adressent. C'est pourquoi ils font appel à des sociologues pour réaliser des enquêtes sur les dispositifs (Lacerenza, 2007) ou pour intervenir en spécialistes des élèves ou des jeunes dans les comités de sélection des films ou lors des journées nationales des dispositifs. C'est aussi dans cette logique de familiarisation tâtonnante avec les habitudes culturelles des adolescents que certaines coordinations mettent en place des formations destinées aux enseignants autour des jeux-vidéo, des *teen-movies* ou de la comédie.

Toutefois, le statut et la légitimité à accorder aux pratiques et répertoires ordinaires des adolescents font l'objet de positionnements ambigus. Les films appréciés des élèves servent avant tout à activer la complicité et la connivence avec ces derniers ; ils sont évoqués comme des clins d'œil et ne font pas l'objet, dans le cadre scolaire, d'un travail spécifique. Une grande partie des acteurs du dispositif s'accorde en effet à dire que l'intérêt de CAC/LAC se trouve précisément dans le contraste supposé que ces dispositifs opèrent avec les habitudes cinématographiques des adolescents :

« Les films qu'ils voient avec Collège au cinéma, c'est pas cohérent avec leur vie perso [...] Là, ils ont été voir *Hunger Games* ou des trucs comme ça, les films de Collège au cinéma, ils n'iraient pas les voir seuls et c'est très bien, c'est aussi un des objectifs, de les bousculer un peu dans leurs habitudes cinématographiques, je pense que c'est important et, de toute façon, les bouquins que je leur donne, ils n'iraient pas les lire par eux-mêmes non plus ! » (Enseignante de français)

Finalement, la plus ou moins grande continuité entre les répertoires des adolescents et ceux qui leur sont proposés à l'école recoupe la question des liens entre la culture scolaire et la culture juvénile, entre la culture patrimoniale et la culture populaire. Comme les travaux de Florence Eloy (2015) l'ont déjà montré pour l'enseignement musical, vouloir rapprocher culture de l'école et culture des adolescents participe d'une réorientation de pratiques culturelles très investies par les adolescents selon des schèmes d'appréciation plus cultivés. Or, ces pratiques s'inscrivent aussi dans des portions du marché plutôt que d'autres. Les discours et tentatives croissants d'ouverture à destination des « *cinéphilies des élèves* »¹¹ n'effacent pas les hiérarchies culturelles promues par l'école et les distinctions entre les « films de qualité » et les autres, mais cherchent bien davantage à ce que chaque adolescent puisse, de lui-même et sur toutes les scènes sociales, distinguer les « bons » films des « mauvais ».

Conclusion

CAC/LAC, dispositifs de l'éducation à l'image, défendent les principes et les croyances qui fondent le pôle restreint du champ cinématographique. En effet, ils soutiennent d'une part l'offre qui en est issue, en adoubant des films et en fournissant un public captif aux salles et distributeurs. Ces programmes questionnent dès lors les logiques de partenariat dans l'éducation artistique, en ce qu'ils font rentrer dans l'école et prennent parti pour les acteurs associés à cette région du champ. Ici, la scolarisation de l'art va de pair avec l'artistisation de l'école, au sens où ce ne sont pas seulement les disciplines artistiques mais également les acteurs du champ cinématographique qui « participent à » et « font » l'école. D'autre part, CAC/LAC cherchent à agir sur la demande, en formant le public pour les films et les salles de demain. Pour cela, ils tentent de prendre en compte les pratiques ordinaires des élèves avec l'objectif en filigrane que ceux-là repèrent les « bons films » et les « bons acteurs » de l'offre cinématographique. Contrairement à d'autres secteurs de l'EAC, comme l'opéra (Morel, 2016), l'objectif n'est pas tant ici la démocratisation d'une pratique culturelle – la fréquentation des cinémas est très répandue chez les jeunes –, que la démocratisation d'un certain rapport, esthétique, à cette pratique. L'éducation à l'image vise en effet à réorienter des

habitudes de spectateurs adolescents déjà bien ancrées, pour qu'elles tendent vers une pratique de spectateurs éclectiques éclairés.

En croisant et relisant nos enquêtes pour mettre au jour les logiques marchandes traversant les partenariats noués lors des EAC, nous nous sommes focalisés sur ce qui unit nos terrains et fédère les partenaires impliqués dans ces dispositifs. Un autre travail cumulatif pourrait être envisagé, en mettant la focale cette fois sur des éléments introduisant de la variabilité dans ces programmes : les différences entre CAC et LAC, les variations en fonction des configurations territoriales et du profil des coordinateurs, les enjeux de lutte entre les différents types d'acteurs participant au dispositif (Mesclon, 2018), et leur évolution dans le temps.

Bibliographie

- BAUTIER Elisabeth & ROCHEX Jean-Yves, 1997, « Ces malentendus qui font les différences », in J. P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'État des lieux*, Paris, La Dispute, pp. 105-122.
- BERA Matthieu, 2003, « Critique d'art et/ou promotion culturelle? », *Réseaux*, n° 117, pp. 153-187.
- BONNÉRY Stéphane, 2013, « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », *Revue française de pédagogie*, n° 185, pp. 5-20.
- BORDEAUX Marie-Christine, 2017, « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles », *Quaderni*, n° 92, pp. 27-35.
- BOURDIEU Pierre, 1971, « Genèse et structure du champ religieux », *Revue française de sociologie*, 12-3, pp. 295-334.
- BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 1992, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- COULANGEON Philippe, 2004, « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète? », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, pp. 59-85.
- DESLYPER Rémi, 2018, *Les élèves des écoles de « musiques actuelles ». La transformation d'une pratique musicale*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- DONNAT Olivier, 1994, *Les français face à la culture*, Paris, La Découverte.

- DONNAT Olivier, 2009, *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte/Ministère de la culture.
- DUBET François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUBOIS Vincent, 2013, *La culture comme vocation*, Paris, Raisons d'agir.
- DUVAL Julien, 2016, *Le cinéma au XX^e siècle. Entre loi du marché et règles de l'art*, Paris, CNRS Éditions.
- ELOY Florence et LEGON Tomas, 2019, « Ce que l'éducation artistique et culturelle doit faire à ses bénéficiaires : analyse du brouillage des objectifs dans et hors l'école », in A. Barrère et N. Montoya (dir.), *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus*, Paris, L'Harmattan.
- ELOY Florence, 2015, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, PUF.
- ETHIS Emmanuel, 2014, *Sociologie du cinéma et de ses publics*, Paris, Armand Colin, 3e éd.
- JULLIER Laurent, 2002, *Qu'est-ce qu'un bon film ?*, Paris, La Dispute.
- KARPIK Lucien, 2007, *L'économie des singularités*, Paris, Gallimard.
- KATZ Elihu 2009, « Lire la réception à travers le modèle des effets limités. Actualité de Lazarsfeld », in C. Méadel (dir.), *La réception*, Presses du CNRS.
- LABORDE Barbara, 2017, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- LACERENZA Sabine, 2007, « Lycéens et apprentis au cinéma en Île-de-France - Pratiques et représentations des lycéens et apprentis - Étude sociologique », bilan réalisé pour l'ACRIF et la Région Île de France.
- LEGON Tomas, 2014a, « La recherche du plaisir culturel. La construction des avis a priori en musique et cinéma chez les lycéens », Thèse de sociologie, EHESS.
- LEGON Tomas, 2014b, « 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.
- LEGON Tomas, 2017, « La réception des actions de médiation. Le cas des dispositifs d'éducation à l'image adressés aux lycéens », in C. Dallaire & S. Octobre, dir., *Jeunes et cultures, dialogue franco-québécois*, Québec, Presses universitaires de Laval.
- LEMÈTRE Claire, 2007, « Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire », *Ethnologie française*, vol. 37, pp. 647-653.

- LEMÊTRE Claire, 2015, « Enseigner le théâtre. Entre travail et jeu, l'espace des malentendus » in P. Rayou (dir.), *Les frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, St-Denis, PUV, pp. 177-192.
- LEVINE Lawrence, 2010, *Culture d'en haut, culture d'en bas. L'émergence des hiérarchies culturelles aux États-Unis*, Paris, La Découverte.
- MARX Lisa, 2014, « Making cinephiles: an ethnographic study of audience socialization », *Participations: Journal of Audience and Reception Studies*, n° 11, pp. 88-98.
- MENGER Pierre-Michel, 1987, « L'État-providence et la culture », in F. Chazel dir., *Pratiques culturelles et politiques de la culture*, Bordeaux, MSH d'Aquitaine, pp. 29-52.
- MESCLON Anna, 2018, « 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*, n° 17, pp. 169-190.
- MOREL Stanislas, 2006, « Une classe de ZEP à l'Opéra de Paris. Enjeux et effets de l'action culturelle », *Réseaux*, n° 137, pp. 173-205.
- NECKER Sophie, 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* [En ligne].
- PASSERON Jean-Claude, 1991, *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- ROUEFF Olivier, 2013a, *Jazz, les échelles du plaisir. Intermédiaires et culture lettrée en France au XX^e siècle*, Paris, La Dispute.
- ROUEFF Olivier, 2013b, « Les homologues structurales: une magie sociale sans magiciens? La place des intermédiaires dans la fabrique des valeurs », in P. Coulangeon et J. Duval, dir., *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, pp. 153-164.
- RUPPIN Virginie, 2015, « Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique: Opéra à l'école », *Éducation et sociétés*, n° 35, pp. 151-167.

