Un essai pour penser les inégalités scolaires : réseaux et médiations en classe d'arts plastiques

Sylvain Fabre

▶ **To cite this version:**

Sylvain Fabre. Un essai pour penser les inégalités scolaires : réseaux et médiations en classe d'arts plastiques. Skholê, 2016. hal-02514636

HAL Id: hal-02514636
https://hal.u-pec.fr/hal-02514636

Submitted on 4 Oct 2022

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.

Publié sur *Revue Skhole.fr* (http://skhole.fr)
URL source: http://skhole.fr/node/504

Un essai pour penser les inégalités scolaires : réseaux et médiations en classe d'arts plastiques, par Sylvain Fabre

Auteur:
Sylvain Fabre

Introduction : les inégalités scolaires, entre déterminants sociaux et histoires singulières

Comment rendre compte des processus de construction des inégalités scolaires ? Et comment le faire en ouvrant la voie à une action pédagogique volontariste et réfléchie ? Ces enjeux nous inscrivent dans la perspective d'une « co-construction des inégalités scolaires »[1] qui interroge les interactions entre pratiques d'enseignement et activité des élèves. Comment comprendre alors ce qui permet, ou non, aux élèves de tirer profit des situations de classe ? Comment articuler leur inscription sociale et la pluralité des milieux où l'élève s'inscrit et qui rendent chaque biographie singulière[2] ?

L'exemple des arts plastiques est particulièrement éclairant de ces difficultés par l'ambition de la discipline de promouvoir la subjectivité des élèves dans une pratique autonome. L'éducation artistique vise « la construction de la personnalité et la formation du citoyen » en « développant l'intelligence sensible et en procurant des repères culturels », comme le préconisent les « éléments explicatifs au projet de programme du cycle 4 » des *Programmes* de 2015. L'art, plus que les autres domaines, implique en effet la participation d'un sujet qui appréhende et qui produit des œuvres, en fonction de l'ensemble de ses connaissances ou de ses intérêts, des conditions de perception, ainsi que des caractéristiques des œuvres.

En particulier, les arts plastiques se sont construits comme discipline par la promotion de la pratique comme socle pour des expériences culturelles et des apports notionnels. La forme du « cours en proposition »[3], développée au début des années 80 et qui reste prévalente, organise les enseignements à partir d'une pratique répondant à une proposition faite par l'enseignant et que les élèves s'approprient en fonction de leurs intérêts et de leurs possibilités. Les productions ainsi réalisées seront analysées

ultérieurement dans une phase dite de « verbalisation » : les échanges entre élèves et avec l'enseignant dégageront les notions visées et proposeront des œuvres patrimoniales répondant à ces productions et soutenant les pratiques ultérieures. La discipline investit donc la subjectivité avant même l'apport de connaissances. Ceci autorise une diversité de relations aux œuvres qui sollicite les cultures juvéniles ainsi que l'expérience quotidienne de l'enfant et de l'adolescent, en produisant des cultures spécifiques et hybrides[4] qui pluralisent les modes et les voies d'appropriation et de rencontre. La classe d'arts plastiques est donc un espace où se donnent particulièrement à observer l'activité des élèves, dans leurs réponses variables aux propositions qui leur sont faites. En fonction des conceptions des enseignants ainsi que des trajectoires des élèves, les propositions permettent plus ou moins l'accès des élèves à une production personnelle, de même qu'à la compréhension des arts comme ensemble d'attitudes, de manières de faire et de connaissances. Comment rendre compte des dynamiques de progrès ou des difficultés que rencontrent les élèves ? Comment penser les inégalités d'apprentissage ? Nous avançons l'hypothèse de l'intérêt d'une approche par réseau.

1. Cadre de référence : vers une sociologie des réseaux

Comment considérer les processus scolaires et sociaux de construction de la personnalité qu'évoquent les Programmes ? Comment articuler subjectif et social ? Comment se confronter au présent tout en conservant la conscience du passé et le sens des possibles futurs ? Ces questions renvoient à une réflexion sur les inégalités scolaires qui prennent en compte les trajectoires individuelles et qui articulent expériences scolaire et extra-scolaire. Elles appellent par exemple une approche en termes de disposition qui rompe avec une macrosociologie des classes sociales. Comme le souligne B. Lahire, « les travaux en sociologie de l'éducation ont longtemps négligé l'étude de la nature des savoirs et savoir-faire et des conditions de leurs constitution et mobilisation, au profit des analyses de la fonction de reproduction sociale de l'institution scolaire»[5]. La notion de dispositions se situe à l'articulation de l'individuel et du social, en montrant les effets de la pluralité des expériences socialisatrices qui affectent les individus. Ainsi, F. Renard[6], quand elle étudie les pratiques de lecture des lycéens, montre combien la même activité renvoie à des enjeux différents, et relèvent en effet de dispositions 'pragmatiques', qui valorisent la mise en action et l'usage, ou inversement 'réfléchies', qui considèrent objets et pratiques de manière distanciée, comme objets d'étude sur leurs propriétés. F. Renard montre bien comment il est possible de lire pour rêver ou partager des émotions, ou à l'inverse, d'interroger le sens des lectures, de faire des rapprochements entre œuvres, de repérer des caractéristiques thématiques ou formelles… La notion de disposition permet donc d'approfondir le simple constat de l'appartenance sociale et appelle un repérage plus fin. Une telle analyse permet de rapporter les performances scolaires aux expériences socialisatrices, qu'elles soient vécues entre pairs, familiales ou scolaires. Elle demande cependant de préciser ce qui s'opère dans ces expériences et comment elles peuvent avoir des effets. Comment s'élaborent les dispositions ? Et comment des dispositions formées initialement peuvent-elles être infléchies par de nouvelles expériences socialisatrices ? Comment alors penser l'action d'enseignement dans cette perspective ? Ces questions nous conduisent à chercher à compléter l'approche dispositionnaliste par une analyse en termes de réseaux empruntés à Antoine Hennion.

En particulier, les travaux de Hennion sur l'enseignement de la musique peuvent être mobilisés de manière fructueuse. Hennion également critique l'idée bourdieusienne de dispositions formées dans les premières années de l'enfant et déterminantes de ses possibilités d'expériences ultérieures. Comme celle de Lahire, son approche insiste au contraire sur les opportunités données par les différents milieux de socialisation secondaire (institution scolaire, classe, groupes de pairs…). Mais, ses recherches visent à restituer non seulement l'effet d'une pluralité d'expériences socialisatrices mais bien l'activité des acteurs, pour penser des « acteurs vraiment actifs »[7] qui créent les mondes qui les constituent.

Son étude sur les conservatoires montre comment l'enseignement musical et l'apprentissage du solfège se réalisent au terme de parcours différenciés où les élèves s'approprient des objets successifs qui opèrent comme des médiateurs vers les savoirs visés. L'analyse s'appuie alors sur le repérage de ces médiateurs qui apparaissent progressivement entre les élèves et la musique : « des notes, le piano, le professeur lui-même, bientôt des instruments à percussion, des cahiers, des flûtes, des fiches amusantes... »[8]. Le processus conjoint de développement de la personnalité et d'acculturation à la musique s'analyse donc comme extension du réseau, par quoi le sujet saisit de nouveaux objets, par des « prises » successives qui élaborent simultanément le domaine et le sujet qui se constitue dans sa relation à ces objets. Le piano est ainsi analysé comme médiateur entre l'élève et le solfège : placé entre la classe et l'enseignant, il attire l'attention vers ses explications et ses consignes. Surtout, l'alternance des touches noires et blanches

manifeste la structure de la gamme que le solfège veut transmettre. Le cours cherche donc à ce que les élèves passent d'une situation où prévaut le groupe à une relation plus individualisée à des médiateurs qui les conduiront progressivement vers la musique et le solfège. Face à l'évidence apparente de la musique comme pratique et comme savoir, l'analyse retrouve un parcours incertain, fait de jalons multiples qui constituent des médiations qui seront opérationnelles pour certains élèves, mais pas pour tous.

La « musicalisation » des élèves passe alors par la formation de relations multiples, constituant « un réseau de causes partielles et hétérogènes »[9] qui déterminent les goûts, les représentations, et les projets d'action. Certes, ces réseaux se stabilisent progressivement et deviennent des « boites noires », c'est-à-dire des évidences silencieuses où les réseaux s'incorporent et s'automatisent. L'analyse des réseaux pourra alors faire apparaître les conflits entre culture juvénile et scolaire, et elle aide à comprendre les processus de formation des inégalités culturelles en retraçant leur genèse[10]. En retour, elle laisse une place aux remaniements, aux expériences qui réouvrent l'espace des possibles par des prises qui constituent des réseaux alternatifs.

Un réseau est donc une association ou un agencement d'éléments hétérogènes : une alliance qui produit des actions[11]. La notion refuse de considérer une unité structurale donnée par avance mais s'ouvre à la pluralité des objets (personnes, œuvres, et surtout outils techniques) qui le composent. On interrogera les réseaux où s'inscrivent les individus, et qui déterminent conjointement aspirations, projets, dispositions et ressources. L'étude portera également sur les processus d'extension de réseaux, par quoi de nouveaux objets s'inscrivent dans des réseaux qui deviennent plus consistants et plus solides. Une place importante est ainsi laissée aux phénomènes émergents et inchoatifs : la notion de prise aide à penser l'émergence d'objets nouveaux et leur inscription progressive dans les réseaux existants. L'analyse en termes d'objets médiateurs, de réseaux, ou encore de prise, oriente ainsi l'analyse vers les phénomènes d'interaction entre sujet et milieux, en montrant la dynamique de co-constitution des sujets et des mondes où ils vivent. En considérant « la multiplicité des transformations, l'hétérogénéité des combinaisons, la prolifération des astuces, le montage délicat des savoir-faire fragiles »[12], l'étude des élèves devrait chercher à repérer l'ensemble des prises, des objets inscrits en réseaux et des « montages délicats » en cours de formation. Comme y invite Hennion, elle devrait « pousser l'analyse beaucoup plus près des pratiques, mêler les ordres hétérogènes où elles mettent en œuvre leur opérationnalité »[13].

Dans le cas des arts plastiques, le domaine est moins normé que ne peut l'être le solfège par un savoir qui s'imposerait. Néanmoins s'engage un processus semblable d'acculturation à des valeurs de créativité ou de critique, à des pratiques de production et à des savoirs notionnels et culturels[14], avec le risque comparable que les élèves ne puissent s'avancer dans une pratique personnelle réfléchie. La diversité des médiums et des productions démultiplie les prises possibles, mais cette situation appelle une vigilance quant aux possibilités de médiation effective vers une culture artistique solide et réfléchie. En somme, les enseignants peuvent permettre aux élèves de produire : mais ces productions enferment-elles les élèves dans leurs goûts juvéniles ou les conduisent-elles vers un art plus proche de celui des pratiques contemporaines et des attentes ultérieures de l'école ? La compréhension des inégalités scolaires se précise donc comme interrogation sur les réseaux que sollicitent la classe d'arts plastiques et sur ceux qui caractérisent les élèves, ainsi que sur leur processus d'élaboration. A la lumière des travaux d'A. Hennion s'esquisse une interrogation des dynamiques subjectives en classe d'arts plastiques, entre singularité des profils et examen comparatif des possibilités d'action.

2. Méthodologie

Pour élaborer notre questionnement, nous nous appuierons sur le matériau empirique assemblé au cours d'une thèse consacrée à une analyse socio-didactique des arts plastiques au collège[15]. Les classes observées avaient été choisies en fonction de leur participation à un projet au long cours, et non en fonction des choix pédagogiques des enseignants. La caractérisation des élèves a pu se faire par des observations menées dans des classes d'arts plastiques de sixième et cinquième. Ces niveaux étaient intéressants dans la mesure où les élèves ont encore fréquemment une pratique personnelle, qui se réduit souvent ultérieurement mais ils posaient la difficulté d'une capacité parfois limitée à mettre en mot leur expérience. La connaissance des élèves s'est construite par la présence au long cours, relevant d'une observation participante qui permettait de suivre et d'interroger les élèves au fil des séances, et en particulier lors des phases de production individuelle ou collective. Ces observations portaient sur

- le comportement des élèves en classe (type d'activité ; inactivité)

- les productions.

Des entretiens complétaient les observations (total : 46 élèves) : de type semi-directif, ils étaient organisés par groupe de deux. Ils interrogeaient les modalités et les déterminants de leur expérience de classe :

- pratiques personnelles artistiques, en familles ou avec des amis ; suivi éventuel de cours municipaux, médiums pratiqués : photographie, vidéo, dessin, peinture, etc.

- compréhension du projet de l'enseignant et intérêt pour les activités,

- réflexion sur les productions personnelles et celles des pairs.

Une étude analogue a été menée avec des élèves de primaires à partir d'une séquence d'enseignement de dessin à vue (classe de CM1, N = 25). Enfin, une enquête par questionnaire complétait ces études de terrain ; elle concernait des élèves de sixième dans des collèges socialement différenciés de la région parisienne (N=148) et portait sur leurs pratiques artistiques scolaires et extra-scolaires, ainsi que sur leurs conceptions du domaine.

La connaissance de terrain qui résulte de ces différentes modalités d'enquête conduit au choix d'un certain nombre d'élèves, significatifs des problématiques constitutives dans la discipline. De manière à restituer ce qui reste un processus singulier, la présentation s'appuie sur l'élaboration de brefs portraits qui donnent un aperçu des interactions entre trajectoires des élèves et les propositions faites par les enseignants. Ces présentations se confrontent aux objets saillants chez les élèves et dans les situations proposées. Elles interrogent les réseaux constitués et émergents qui constituent conjointement la subjectivité et le monde de l'élève. Les portraits incitent ainsi à retrouver la dynamique de l'expérience scolaire à partir des réseaux qui seront capables de s'enrichir grâce aux activités proposées ou qui constitueront, à l'inverse, une résistance au changement.

En tant que réflexion sur le cadre théorique, le matériau empirique sera interrogé du point de vue des possibilités de penser les inégalités scolaires que donne la notion de réseau.

3. Éléments d'observation : quels réseaux en classe d'arts plastiques ?

Dans un but de compréhension des inégalités, la présentation se fait de manière contrastée, en distinguant des profils d'élèves « en refus » par rapport aux activités de classes, puis des élèves très proches de la culture scolaire ; enfin, nous étudierons des élèves « impétrants », qui montrent particulièrement comment les réseaux mettent en évidence des éléments inchoatifs qui appellent l'action des enseignants.

a) Des élèves « en refus »

Une première catégorie d'élèves se caractérise par une absence d'entrée dans les activités : par « refus » ou impossibilité de trouver des prises dans la situation, le réseau des objets qui inciteraient et soutiendraient l'activité reste limité, voire absent. *Stéphane* par exemple, comme de nombreux garçons, appréhende le domaine des arts plastiques comme étranger et sans intérêt : d'autres réseaux se sont déjà constitués, en particulier ceux qui les relient à des sports comme le football, disqualifiant une activité perçue comme féminine et infantile. Comme il le déclare : « *ça sert à rien, les arts plastiques, on n'apprend rien … dessiner, on sait déjà ça depuis la maternelle…* » Le réseau concernant les arts plastiques est ici des plus réduit : les arts plastiques se résument au dessin, et aucun objet ne vient inciter enrichir l'espace du dessin – ni personnage à dessiner, ni œuvre de référence, ni relation amicale pouvant servir de médiateur. L'élève restera seul et inactif pendant la quasi-totalité de l'année, refusant pour une grande part le contact avec l'enseignant comme avec l'observateur…

Une autre forme de refus d'activité de la classe tient non seulement à l'incapacité de trouver des objets pertinents mais aussi à l'existence d'un réseau concurrent. *Olivia**[16]***, interrogée sur son désir professionnel, déclare vouloir devenir styliste mais ne peut préciser ce qu'il faut apprendre pour cela ; et l'on peut penser que ce projet reste imprécis et de l'ordre de l'imaginaire. Le réseau ici inclut bien une référence au monde de l'art mais celui-ci ne se déploie pas en médiations accessibles, l'élève ne trouvant dans la classe de médiateur qui prolongerait ceux qui constituent son intérêt. En effet, les arts plastiques, comme construction disciplinaire spécifique, n'incluent pas explicitement de référence au stylisme. Il n'y a pas de place non plus, du moins dans cette classe, pour la culture manga qui l'intéresse et qui la conduit

à s'inscrire au « club manga » organisé par les bibliothécaires-documentalistes à la pause méridienne. Nulle prise alors qui permettrait que s'aménagent des transitions et que se remanie le réseau des intérêts juvéniles et précoces… En particulier, la mise à distance de la représentation et de la ressemblance qui s'inscrit dans la tradition disciplinaire de la classe conduit à une divergence que l'élève ne peut surmonter. Pour une part, les objets de la classe restent étrangers, sur un mode de la non-perception, de la non-reconnaissance, de l'ennui (en particulier les notions liées aux qualités plastiques, les propositions de consignes déstabilisantes, le matériel permettant d'explorer des qualités visuelles). Mais aussi, certains objets de la classe sont identifiés depuis le réseau des intérêts et préoccupations de l'élève : les activités d'expérimentation plastique proposées - sur la matière et la lumière par exemple - apparaissent comme des occasions de dessin et de projection de motifs qui se répètent quels que soient les sujets. Olivia s'assoit à côté de ses amies qui partagent les mêmes préoccupations, à distance du tableau, en faisant du cours un lieu de discussion et de plaisanteries qui lui attirent l'hostilité de l'enseignant. Interrogée sur celui-ci, elle n'en retient que l'arbitraire de ses notations et de ses demandes, concernant par exemple le rangement. Le sifflet qu'il utilise pour ramener le calme apparaîtra comme « cassant les oreilles », sans qu'elle perçoive l'humour recherché. Il semble donc que la classe d'arts plastiques apparaisse à l'élève comme un réseau cohérent, et négatif, face au réseau de ce qu'est l'art pour elle.

b) Des élèves « connoisseurs »

À l'opposé du spectre des possibilités figurent les élèves pour qui la classe et ses objets semblent faire partie des réseaux déjà constitués. La figure du « *connoisseur* », selon le terme anglais passé en français, est celle de cet érudit qui aime se prêter au jeu des identifications d'œuvres inconnues ; chez lui, culture du regard, érudition et sens de la distinction se complètent. Tels sont, un peu, les élèves les plus proches de la culture scolaire, ceux qui sont, comme le dit une enseignante d'une d'entre eux, « l'élève dont on rêve ».

Le père de *Charlotte,* par exemple, est peintre et a des activités d'enseignement en arts : *« je faisais déjà de l'art toute petite. Je faisais des tableaux, sur des toiles, et tout. Il m'avait déjà appris plein de vocabulaire. Alors, je n'ai pas vraiment appris des choses nouvelles… »* La classe apparaît alors comme un atelier qui prolonge l'espace familial, par une similarité des objets qui permet que le lexique, les critères d'appréciation, ou les schèmes d'action caractéristiques du réseau de la pratique plastique se continuent dans la classe. Ainsi, lorsqu'elle rend compte d'un projet qui demandait de faire une peinture en grand format à partir d'une photographie projetée, elle montre sa capacité à prévoir le résultat du point de vue de ses effets et des moyens nécessaires pour y parvenir. Elle a anticipé, dès ce moment, la production finale avec ses qualités plastiques : *« moi, en voyant la photo, je me suis dit que en faisant tout en noir, ça ferait vachement ressortir le ciel, et ce serait très joli ».* Les réseaux opèrent comme des structures pour la pensée et l'action, en permettant la reconnaissance de la situation et la mobilisation des moyens opportuns. De même, les relations entre pairs viennent s'appuyer sur cette reconnaissance des objets de la classe et consolident le réseau de la pratique picturale déjà bien construit : la production est réalisée à deux et Charlotte discute des effets recherchés et des moyens nécessaires avec son amie.

Soulignons l'adjectif « joli », qui paraît médiateur entre les mondes juvéniles et artistiques : le terme, par son affectivité, permet que s'investisse et que s'étende la sphère des intérêts juvéniles ; mais il formule aussi une anticipation des effets visuels qui affirme l'idée d'une pratique comme recherche d'effets par des moyens appropriés. Le réseau propre aux objets scolaires prolonge ainsi celui des pratiques juvéniles, qui peut en retour se développer grâce aux objets mis en circulation dans le cours. Si les élèves s'affirment comme des héritiers et si leur anticipation montre leur « sens du jeu » tel que décrit par Bourdieu[17], on voit comment ce jeu s'inscrit dans des situations, des œuvres, des activités - tout un ensemble d'objets qui peuvent se développer, ou pas, en fonction des propositions de la classe.

Ainsi peut-on relever que d'autres héritiers sont mis en difficulté par la classe : chez d'autres enfants de peintres interrogés, l'entrée dans l'activité en réponse aux propositions se fait difficilement et la classe est vécue comme un lieu d'insatisfaction voire de désarroi. Le « jeu » qui consiste à s'approprier les incitations pour produire une réponse répondant aux contraintes mais de manière singulière n'est pas identifié ni valorisé. La distinction de Lahire entre dispositions pragmatiques et réfléchies est ici particulièrement utile, puisque les héritiers ont pu développer dans leur expérience familiale une familiarité avec la pratique plastique sans que celle-ci ne devienne objet de réflexion et d'expérimentation. Mais ces dispositions reposent sur des objets qui organisent des mondes cohérents et distincts qui diffèrent et que l'on peut préciser. Dans le cas de la pratique plastique, on repèrera d'un côté les mondes de

l'habileté et du métier (caractérisés par l'outillage technique ou des règles de production d'effets), qui sont prégnants chez les enfants d'artistes que la classe d'arts plastiques déstabilise. De l'autre apparaît un monde de l'expérimentation et de la recherche, comme nous le verrons ci-dessous avec l'exemple d'Anne-Sophie[18]. Ces mondes se constituent de réseaux différents, en permettant plus ou moins l'extension de ceux-ci et leur convergence avec les demandes scolaires. Un objet particulièrement discriminant est peut-être la consigne, qui est prise en compte ou non par les élèves, et qui apparaît comme un levier d'expérimentation ou une source de blocage. La consigne interrompt l'évidence. Elle interroge le présent au nom d'une production à anticiper, et elle se place ainsi dans un réseau de l'interrogation réflexive qui s'oppose à celui du métier : l'art des élèves inclut-t-il cet « objet », à la fois déstabilisant et connoté comme scolaire ? La présence ou son absence définissent des réseaux divergents.

À l'inverse de Charlotte, d'autres héritiers manifestent des réseaux qui les rendent plus proches de la culture scolaire, réflexive et analytique. Quand on demande à *Anne-Sophie* comment elle juge sa pratique personnelle du dessin, elle répond : *« Moi, je dessine pas. Ça va être clair et net. En fait, j'aime bien dessiner mais je pratique pas. À part en cours d'arts plastiques, mais même […] Je fais comme des caricatures, mais c'est comme des dessins d'enfants. J'aime pas être très précise, ou recopier. Donc, je dessine pas vraiment. Je peux pas dire... Je me suis quand même améliorée* […] » Chez cette élève, un réseau apparaît, où le dessin occupe une place secondaire aux dépends d'un concept d'art en général. On peut supposer que son père, galeriste et sa mère, professeur des Écoles, constituent des médiateurs vers une réflexion sur l'art plus que vers une pratique de production. Les œuvres et artistes qui entrent alors dans ces réseaux sont appréhendés à partir d'une connaissance générique sur les artistes.

À la question de savoir ce que l'on peut faire pour apprécier une œuvre que l'on n'aime pas, Anne-Sophie répond : « *j'essaye de savoir pourquoi et comment il [l'artiste] l'a fait et après même si j'aime pas, ça commence à m'intéresser* ». La figure de « l'artiste en général » se précise grâce à l'idée complémentaire selon laquelle les artistes ont une intention de production : un artiste a une intention et déploie des moyens ; il peut produire des œuvres que l'on n'aime pas forcément mais qui appellent l'intérêt. La constitution d'une figure de l'artiste réalisant un projet nourrit ainsi la disposition à la curiosité et au questionnement. Elle s'inscrit dans un réseau de « l'art en général » qui est celui de l'école[19]. Soulignons l'importance de la notion, et du mot même d'intérêt qui n'est employé que par cette élève et ses proches : ce qui « commence à intéresser » s'inscrit dans le réseau de l'art en général en permettant ultérieurement la prise envers toute production artistique puisque ce qui intéresse ne plaît pas forcément mais appelle l'observation, l'étude, le questionnement. Un tel réseau permet de circuler entre les œuvres en développant des dispositions à l'analyse. Il est bien celui de la culture générale, qui se précise par un ensemble de termes, de pratiques et d'objets.

Ce réseau se caractérise en effet par sa cohérence entre des attitudes envers la pratique et les œuvres, et des dimensions langagières et intellectuelles. Ainsi peut-on repérer chez ces élèves l'emploi de termes comme « style » ou « univers », qui opèrent comme des outils de caractérisation des esthétiques différentes (une amie d'Anne-Sophie souligne par exemple : « *y'a une amie à ma mère, qui fait de la sculpture… c'est un univers un peu bizarre, on dirait l'univers de Tim Burton, et j'aime beaucoup* »). Ces concepts permettent un repérage des œuvres et la constitution d'un domaine culturel ayant une logique propre, indépendante de l'élève. Les œuvres peuvent alors constituer des objets d'étude réfléchie et ne pas être seulement source de plaisir ou de déplaisir[20]. Ces mots permettent de se déplacer dans les niveaux de catégorisation (le terme générique d'univers appelant l'identification des différentes espèces d'univers possibles). Ils donnent la possibilité d'organiser la diversité empirique pour parvenir à une grammaticalité des objets du monde qui peuvent se relier, s'agencer, se développer.

L'exemple d'Anne-Sophie met encore en évidence des pratiques qui nourrissent la capacité à mettre en réseau. Par exemple, elle repère parmi les journaux utilisés comme macule pour protéger les tables, un article du *Monde* consacré à l'exposition G. Orozco qui se tenait au Centre Pompidou durant cette période : elle le découpe et le colle dans son carnet qui doit servir pour prendre des notes en cours. L'utilisation personnelle du carnet, de même que les actions de découpage et de collage opèrent comme des vecteurs de curiosité qui permettent de capter une multitude d'objets, dans un désordre qui pourra être ultérieurement ordonné, en constituant des réseaux solides. Ce sont donc ici des objets techniques et des pratiques qui entrent dans les réseaux, et qui en retour constituent des appuis pour une extension de ceux-ci.

Au total, les élèves « *connoisseurs* », par leur maîtrise des situations et leur proximité avec les normes scolaires, apparaissent pour une part comme des héritiers pour qui la relation aux biens culturels a une

grande force (évidence incorporée, reconnaissance cognitive et symbolique). Il est certain qu'ils manifestent une aisance dans la relation à l'enquêteur ainsi que dans la mise en discours des objets qui peut être analysée comme montrant un « sens du jeu » où s'exprime une évidence, un état incorporé des dispositions esthétiques. Mais l'approche par réseaux précise ce sens du jeu : il montre comment il est solidaire d'objets particuliers (les œuvres de l'art contemporain), de pratiques langagières et de mots, de pratiques de collection et de ses outils (les carnets vierges)…

De surcroit, comme le montrent les entretiens, la clôture qu'expriment les dispositions bourdieusiennes semble encore inachevée pour des élèves de début de collège, si elle le sera un jour. Le lexique empreint de l'affectivité juvénile (« joli », « bizarre » par exemple) montre combien les réseaux restent hétérogènes ; et la relation esthétique se mêle presque toujours à d'autres facteurs : relations sociales (production à plusieurs), rêverie personnelle et activité imaginaire (qui peut conduire à l'intérêt pour « l'univers de Tim Burton »)… D'une certaine manière, les « *connoisseurs* », lorsqu'ils ont entre onze et treize ans, sont peut-être encore des « impétrants » au sens où se combinent des réseaux qui restent en évolution, bien qu'ayant une certaine stabilité. Ce phénomène apparaîtra très fortement chez les très nombreux élèves qui s'intéressent aux arts plastiques mais qui n'en maitrisent que peu les codes, et pour qui les prises sont encore partielles et fragiles.

c) Des élèves « impétrants »

Les tableaux contrastés des élèves en refus et des « *connoisseurs* » précisent la figure bourdieusienne des héritiers, et certaine de ses conditions cognitives, langagières, techniques. Ils aident à caractériser la manière dont les objets présents en arts plastiques peuvent s'inscrire dans des réseaux où ils prennent sens. Les éléments qui sont apparus manifestent des réseaux relativement stabilisés et ils appellent en retour l'interrogation des dynamiques d'élaboration. Dans cette perspective, le cas des élèves « impétrants », c'est-à-dire nouveaux dans un monde de l'art dont ils restent éloignés, est particulièrement révélateur. Ils montrent des prises possibles, des liens faibles qui pourront se consolider, ou non, en fonction des propositions scolaires. Nous étudierons plusieurs types de prises qui se dégagent massivement de nos entretiens : les découvertes de la culture, la fiction, le dessin, ou encore les relations sociales. Trois portraits condenseront ces prises possibles :

a) La découverte culturelle. Eva (parents décédés, placée en foyer) souligne l'intérêt des visites dans les musées, et par exemple au Louvre. Les sorties permettent de découvrir des civilisations inconnues comme l'Égypte antique, des réalités humaines anciennes dont les objets (matériel funéraire que les élèves ont eu à observer et décrire) témoignent. Pour elle, l'art est un témoignage 'vivant' qui donne à sentir et imaginer des mondes disparus, et l'attente porte moins directement sur une réflexion artistique que sur cette possibilité de rencontre, d'ouverture. De même, une amie de sa classe met à profit une séquence consacrée à des autoportraits fictifs pour s'intéresser à un architecte japonais, Shigeru Ban, dont elle découvre certaines réalisations sur internet (à un moment où celui-ci gagnait le concours pour le Centre Georges Pompidou Metz). Des réseaux s'ouvrent, et la classe est appréciée comme lieu de découverte ; la diversité des objets (matériel, reproductions d'œuvres accrochées aux murs, images glanées sur internet, noms d'artistes…) constituent autant d'amorces qui appelleraient à être consolidées, structurées, outillées. Par ailleurs, l'enseignante de leur classe valorise des activités de production qui s'appuient sur la culture juvénile et sur le goût de l'élève pour la pratique ; ces propositions introduisent des objets nouveaux (« blancs colorés », techniques de la représentation en perspective) qui le consolident en retour. Elles s'éloignent cependant de la culture patrimoniale découverte par ailleurs : peut-être ces réseaux parviendront-ils dans les années ultérieures à fusionner dans une conception de la pratique artistique traversant les âges et les cultures.

b) La fiction. Chez *Luigi* (père sans profession, mère employée), la dimension culturelle se complète d'une pratique fictionnelle intense. Les arts apparaissent comme des supports d'imagination et d'expérience collective de fiction. Ainsi lors d'un projet de réalisation d'un flip-book sur trois séances, Luigi présente le projet à l'enseignant : « *c'est deux bonhommes qui vont se battre, on va la faire un peu gore* »… Le Flip book est alors éprouvé comme une occasion pour raconter, voire vivre des scènes de bataille (Luigi : « *là, il envoie l'épée, là, il lance le couteau* » ; son binôme, Gérald : « *ouah !! Il y a une goutte de sang qui tombe, il y a du sang qui sort par la bouche...* »). La représentation des personnages est rudimentaire ; le graphisme, très simple, ne fait pas l'objet de recherche. De même, la question de l'animation n'est pas posée. Leur enseignante tente d'attirer leur attention sur les aspects formels qui lui paraissent essentiels, ne serait-ce que pour que se réalise l'illusion d'optique attendue[21]. Elle souligne

qu'il y a « beaucoup de bonhommes qui bougent dans l'image » et que leur animation conjointe devient difficile ; elle montre sur une feuille comment placer les repères pour dessiner les pieds des différents bonhommes de manière à ce que les emplacements restent les mêmes d'une vue à l'autre. Mais ceci reste non perçu par les élèves.

Les arts plastiques qui s'inscrivent dans le réseau de Luigi ou Gérald est fait de figures imaginaires que le dessin actualise - de récits, de force et de violence : peu de souci formel, peu de préoccupation plastique, et un champ d'intérêt qui ne parvient pas à rejoindre les enjeux artistiques défendues par l'enseignante… Contrairement à ce que montrait Olivia, des prises apparaissent bien et les élèves s'engagent dans la production ; mais les premiers objets ne deviendront médiateurs d'une pratique aux qualités artistiques et plastiques que si l'action enseignante les relie à d'autres objets (des spectateurs possibles, des effets à produire, des qualités à rechercher, des moyens…). Ceci, à nouveau, demandera une pédagogie longue et concertée.

c) Le dessin. *Louis* (père maçon, mère femme de ménage) a fréquenté une école d'art, où il développé son goût et ses capacités pour le dessin. Sa pratique du dessin est aisée et il montre un véritable « coup de crayon ». Un réseau cohérent se manifeste, constitué de l'ensemble des outils de dessin (crayons dont la diversité est bien distinguée et les possibilités de trace reconnues ; table lumineuse), ou des manuels de dessin achetés par ses parents. Il utilise par exemple sa table lumineuse pour copier les têtes si « *elles sont trop compliquées* », « *et après je fais les corps. Par exemple, si j'arrive à faire Naruto, mais pas une autre personne, alors je la décalque*. » Des finalités (« faire Naruto »), des valeurs (de ressemblance), des moyens matériels (table lumineuse permettant de décalquer les formes) s'agencent de manière cohérente : comme pour beaucoup d'élèves, le réseau où s'inscrit Louis est celui du dessin, en lien avec les héros des cultures populaires. La table lumineuse a été achetée par les parents : quel effet produit-elle dans le réseau du dessin qui s'installe ? D'une certaine manière, en permettant le décalque, elle consolide la recherche de ressemblance et permet de réussir sans interroger les moyens personnels de cette réussite et les apprentissages qui seraient nécessaires. Mais en même temps, Louis l'utilise quand il échoue à dessiner et se voit donc confronté au périmètre de ses capacités et de ses incapacités. En tant que médiateur, la table consolide donc le réseau du dessin comme représentation mais ouvre sur des apprentissages que les manuels de dessin viendront peut-être consolider.

La réflexion sur la pratique plastique se limite cependant au dessin, à l'encontre des attentes d'expérimentation et de recherche de son enseignante (son investissement se réduit face à des demandes trop déstabilisatrices et dont il ne comprend pas les enjeux, comme la transformation d'une chaise par ajout de scotchs de couleur ou de morceaux de bois). De manière générale, le plaisir de la ressemblance, la fierté de la performance sont des leviers importants chez de nombreux élèves. La demande d'un apprentissage systématique du dessin est donc forte : elle entre cependant en conflit avec les valeurs dominantes de nombre d'enseignants qui considèrent qu'un tel enseignement demanderait plus de temps que n'en dispose la discipline, et que cette demande conduit en outre à une approche techniciste étrangère aux valeurs du domaine.

d) La socialité. Les relations entre élèves hors de l'école et dans l'école sont encore un facteur important de découverte du domaine[22]. Et les parents même interviennent comme médiateurs possibles, soit pour des pratiques artistiques conjointes, soit comme référents. Ainsi pour reprendre l'exemple précédent de Louis, la pratique artistique s'inscrit en lien avec une histoire familiale pensée dans sa continuité et son élévation. Ce sont les parents de Louis qui l'inscrivent à l'école d'art et qui lui achètent son matériel ; une partie de ses productions personnelles a trait au Portugal dont sa famille est originaire et où il retourne régulièrement. Si ses parents font, comme il le dit, « *des boulots de Portugais* », un membre de sa famille est architecte : « *mon cousin... mon oncle il a un cousin qui est architecte, et il m'a dit ce qu'il fallait faire aussi. Aussi, je veux être architecte …* » Le métier correspond aux goûts de Louis (« *je me suis dit que j'avais des capacités pour être architecte, parce que être architecte, c'est inventer, et j'aime bien inventer, et c'est aussi dessiner* »), mais aussi à une réussite économique et sociale (« *parce que ça paye bien !* »). La promesse de richesse et le prestige des métiers de création constituent des prises éloignées des pratiques scolaires mais qui contribuent à les valoriser. Elles s'ajoutent alors aux autres prises que nous avons observées : le dessin et ses réussites visibles, ou la culture comme accès à un monde nouveau. Des réseaux s'amorcent, via par exemple les relations familiales éloignées. Ils pourront se développer ou rester inchoatifs, faute de trouver matière pour se développer : l'hypothèse d'un développement par réseaux rend néanmoins compte de manière fine de l'interaction entre élèves et enseignants, pour des trajectoires diverses d'acculturation.

4. Discussion : se placer à l'articulation entre sociologie et pédagogie

Les quelques portraits présentés appellent compléments et approfondissements. Ils illustrent cependant des configurations et des problématiques que nous avons rencontrées de manière récurrente. Le recours à la notion de réseau constitue un essai pour rendre compte des processus différenciateurs en même temps que des possibilités d'évolution des élèves au gré des expériences scolaires. Si les travaux seraient à reprendre et à développer, ils permettent d'avancer plusieurs idées où la sociologie conduit à l'action pédagogique.

a) Inégalités scolaires et conflits de réseaux

La notion de réseau nous a été utile en montrant la cohérence d'objets hétéroclites et en interaction. Elle rappelle d'abord que, comme l'écrivait I. Meyerson, « l'esprit ne s'exerce jamais à vide »[23] : les objets qui constituent les réseaux peuvent se comparer aux œuvres analysées par Meyerson ; ils donnent un contenu à l'esprit et orientent ainsi l'action et la pensée. Les réseaux montrent comment l'activité mentale et les dispositions qui la structurent s'inscrivent dans des pratiques effectives se déployant en relation avec des objets que l'étude peut repérer.

La pensée des trajectoires scolaires que soutient la notion de réseau conduit alors à affiner l'observation empirique. Quels sont ces réseaux ? Il peut s'agir des œuvres (celles présentées en classe aussi bien que Naruto et d'autres mangas), des objets matériels (feuilles, flip books, carnets, sifflets), des personnes (famille élargie aussi bien que pairs rencontrés au hasard de la constitution des classes et de la répartition des élèves dans les salles), ou encore des mots (concepts de la discipline, expression des enseignants). Ces différents objets s'organisent différemment selon les enseignants et les élèves, dans des réseaux plus ou moins conformes aux attentes scolaires et plus ou moins capables d'extension au cours de la scolarité.

La référence aux réseaux aide alors à comprendre combien les mêmes objets peuvent relever d'enjeux différents : un personnage de manga (Naruto) peut relever d'un réseau de l'action, de la force et de la violence ; du dessin et de la ressemblance ; ou encore d'une réflexion quasi-sociologique sur l'imaginaire et les médias... L'étude par réseau montre ainsi les logiques de co-construction des inégalités scolaires. A la suite de Hennion, il apparait en particulier que ce ne sont pas un mais plusieurs arts qui sont en concurrence dans la classe[24] : entre les arts des enseignants et les arts des élèves, l'écart se donne à lire en montrant des réseaux différents. Celui de certains des enseignants observés se constitue autour de valeurs d'expérimentation, de recherche plastique et conceptuelle ; d'un lexique spécifique porteur de postures langagières d'analyse et de conceptualisation[25], de références à l'art contemporain. Celui des élèves, en particulier les plus éloignés de cette culture s'organise davantage autour du dessin, de la culture juvénile, de la recherche de ressemblance et de la fiction. Pour une grande part, l'approche par réseaux retrouve donc les processus sociaux de construction des inégalités sociales. Mais elle le fait en en interrogeant les modalités intellectuelles aussi bien que sociales et matérielles[26].

b) Un éclairage de la didactique

Une telle considération ouvre la voie à une action pédagogique concertée fondée sur la compréhension des dynamiques éducatives et scolaires. L'analyse des prises souligne que les trajectoires ne sont jamais totalement écrites par avance : du fait des enseignants agissant comme médiateurs plus ou disponibles ; des pairs ou des parents renforçant les réseaux présents ou accompagnant une dissonance rendue acceptable ; des expériences qui introduisent de nouveaux objets. L'apport d'outils issus de la sociologie peut ainsi nourrir l'action et la réflexion didactiques en proposant un pas de côté qui reprend des questions anciennes : en particulier, le modèle des réseaux n'est pas sans renouveler l'interrogation sur les milieux didactiques. Ces milieux, s'ils désignent l'ensemble des objets (tâches, références, objets de savoir) qui interagissent avec l'élève dans son processus de construction des connaissances, ne sont jamais seulement le produit de l'action de l'enseignant mais dépendent aussi des possibilités d'interprétation des élèves, pour qui certaines situations « font milieu » et d'autres non, comme l'écrivent Amade-Escot et Venturini[27].

La notion de réseau traduit donc, d'une certaine manière, la dynamique de constitution des milieux comme ensembles d'objets interconnectés soutenant l'activité des sujets. Ce qui fait milieu pour un élève, c'est l'ensemble des objets, intérieurs et extérieurs, qui s'inscrivent dans le réseau qui le constitue. Les réseaux rappellent qu'un milieu n'est pas didactique en soi mais dépend du caractère médiateur des

situations proposées, c'est-à-dire de l'articulation entre les objets nouveaux proposés par le cours et les objets appropriés. La dynamique d'extension des réseaux par prises successives montre alors comment un milieu didactique peut s'étendre : à partir d'objets centraux et évidents vers d'autres, plus périphériques et en amorce de prise, qui pourront ou non être reconnus et valorisés par les élèves. La réflexion didactique s'élargit donc à ses dimensions culturelles et sociales en interrogeant l'hétérogénéité des objets qui devront être considérés dans l'ensemble des registres cognitifs, affectifs ou encore identitaires.

c) Vers une pédagogie de l'émergence des réseaux ?

L'étude des élèves interroge alors en creux les pratiques des enseignants, qui se présentent peut-être trop souvent comme des médiateurs trop « rigides »[28], peu capables de prendre en compte les intérêts juvéniles des élèves et leur culture pour les déplacer. Un risque inverse est celui de proposer des médiateurs trop souples, qui s'inscrivent dans les réseaux déjà formés chez les élèves et qui permettent des prises faciles, mais qui de ce fait consolident l'existant et n'aident pas à l'identification d'objets nouveaux. En arts plastiques, il arrive que les élèves puissent produire et soient satisfaits des résultats ; mais ils restent souvent à l'intérieur d'une culture juvénile qu'ils ne questionnent pas et qu'ils n'enrichissent pas.

L'éducation artistique multiplie les objets : cette abondance peut s'interpréter comme une faiblesse didactique qui empêche un travail effectif. Notre étude en montre cependant l'intérêt, en même temps qu'elle souligne l'intérêt de travailler la tension qui résulte de la volonté de prendre en compte l'intérêt des élèves et du souci d'agir réellement sur les individus. Pour Latour, une solution serait la suivante : « durcir les faits, passer des faits souples et mous qui se négocient aisément aux faits durs (*hard facts*). Pour cela, il faut accompagner l'énoncé de tellement d'éléments qu'il soit impossible pour ceux qui s'en emparent de le déformer »[29]. Ce qui contribue à la force des réseaux, c'est donc leur densité, c'est-à-dire la multiplicité d'objets convergents qui se renvoient les uns aux autres et qui se consolident mutuellement. Le projet de la scolarisation pourrait se lire dans cette perspective comme nécessité de multiplier les éléments pour constituer les réseaux recherchés.

Une perspective didactique s'ouvre en montrant comment la mise en circulation d'objets et leur consolidation peut développer des réseaux qui se traduiront par des dispositions : pour une part, les dispositions donnent sens et valeur aux objets ; mais de l'autre, des objets peu identifiés initialement peuvent se durcir en se reliant à d'autres objets et produire des déplacements chez les élèves. Ainsi une séance, particulièrement réussie pour une majorité d'élèves, portait sur l'initiation à l'utilisation d'une « fenêtre » découpée dans du carton et permettant de cadrer les motifs dessinés à vue : les élèves visent au travers de la fenêtre les objets qu'ils veulent dessiner en pouvant mieux repérer les formes, leurs proportions et les positions respectives. Cette séance peut se comprendre comme développant des réseaux existants et en particulier celui fondé sur le dessin dont on a vu l'importance ; elle conduisait aussi à une proximité de l'enseignant pour des actions partagées de manipulation de la fenêtre. Elle consolidait encore des notions comme celles de repères et de proportions, en ouvrant sur la réalité d'un savoir exigeant du dessin. On peut donc avancer que la fenêtre en carton « durcissait » le réseau du dessin en le précisant comme pratique scolaire, réfléchie et outillée de notions et de techniques. Cette séance paraît donc un exemple d'une action proposant un médiateur opératoire pour une compréhension de l'art comme action réfléchie et outillée. Elle appellerait alors une réflexion didactique sur les objets d'enseignement les plus pertinents en arts plastiques.

Conclusion

L'étude des élèves au long cours met le chercheur dans une position comparable à celle de l'enseignant. Les initiatives comme les refus des élèves ne manquent pas de susciter étonnement ou désarroi. Les comportements et les dispositions qu'ils manifestent s'inscrivent pourtant dans des objets qui donnent à penser des possibilités d'interprétation et d'action.

La notion de réseau que nous avons tenté de développer traduit donc d'abord une attitude de questionnement, où l'attention aux propos et aux actions se déploie à la recherche des objets prégnants chez les élèves, ainsi que de leur cohérence. L'attention qu'impose la diversité ainsi que le caractère inchoatif des réseaux développe le regard sur les élèves en outillant un regard à la fois compréhensif et ambitieux. Dans cette relation, l'étude accompagne la projection des élèves sur le futur. Elle ouvre alors à une pédagogie qui mêlerait les dimensions pour proposer des médiateurs dont l' « attirail hétéroclite »[30]

serait mobilisé par un projet éducatif réfléchi, celui d'un sujet en développement circulant parmi des attachements pluriels.

Sylvain Fabre

Sylvain Fabre est enseignant en philosophie, en sciences de l'éducation et en éducation artistique à l'ESPE de l'Académie de Créteil. Membre de l'équipe Circeft-ESCOL, ses thèmes de recherche portent sur les déterminants et les modalités de l'expérience scolaire, en particulier dans le champ de l'éducation artistique.

---

[1] É. Bautier & R. Goigoux, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 2004, p.89-100.

[2] J.-Y. Rochex, *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995, p.32.

[3] B.-A. Gaillot, *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*, Paris, P.U.F., 1997, p.144 sq. Ou L. Espinassy, « Enseigner les arts plastiques au collège : une mise en tension entre créativité et efficacité ». In J.-Ch. Chabanne, M. Parayre & E. Villagordo (Ed).*La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris, L'harmattan, 2012, p.173-184.

[4] E. Villagordo défend par exemple une conception de la culture comme expérience collective qui permette à chacun de se découvrir, à partir de l'hybridation des trois cultures qui se croisent à l'école : la culture des artistes vivants, celle des élèves et celle dite 'classique'. Cf. E. Villagordo, « Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture », *Tréma* n°30, en ligne, 2008.

[5] B. Lahire, « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Éducation & didactique*, 1, 2007, p. 75.

[6] F. Renard, *Les lycéens et la lecture - Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

[7] A. Hennion, « L'histoire de l'art : leçons sur la médiation », *Réseaux*, Volume 11, Numéro 60, 1993, p. 19.

[8] A. Hennion,*Comment la musique vient aux enfants, Une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris, Anthropos, 1988, p.22.

[9] Hennion, 1993, *op. cit*., p.28.

[10] Il est aussi possible de repérer l'ensemble des médiations qui ont conduit au sentiment de familiarité de certains, et qui ne stabilisent que progressivement : « de cette raréfaction des possibles, de cette stabilisation statistique des parcours, vont naître aussi des définitions stables de la musique, de l'enfant, de la société. » (Hennion, 1988, *op. cit*., p.198).

[11] Cf. F. Muniesa & D. Linhardt, Article « Théorie de l'acteur-réseau » In *Dictionnaire des sciences humaines*, dir. S. Mesure & P. Savidan, Paris, PUF, 2006, p. 4-6.

[12] B. Latour, « Prendre le pli des techniques », *Réseaux*, n° 163, 2010, p.20.

[13] Hennion, 1993, *op. cit.*, p.23.

[14] Cf. S. Fabre, « La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège », *Éducation et Didactique*, 9-3, 2015, p.95-107.

[15] S. Fabre, *Enseignement des arts plastiques au collège : approche disciplinaire et perspectives normatives en éducation artistique et culturelle*, Thèse de Doctorat, Université Paris 8, 2013.

[16] L'approche expérimentée ici vise à complexifier celle par classe sociale ; on précisera cependant la profession des parents, dans la mesure du possible : Stéphane ayant refusé de nous la communiquer. Père d'Olivia : ouvrier ; mère sans profession.

[17] Cf. P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

[18] Cette distinction n'est pas sans renvoyer à l'opposition entre deux paradigmes de l'art pour N. Heinich : moderne et contemporain ; le paradigme contemporain introduisant une rupture forte par rapport à la pratique plastique et cherchant d'abord une position de rupture envers le champ de l'art : cf. N. Heinich, *Le paradigme de l'art contemporain : structures d'une révolution artistique*, Paris, Gallimard, 2014.

[19] Il est d'ailleurs possible d'avancer que l'art contemporain est par exemple le lieu où se pratique et se réfléchit la mise en réseau. Le refus de normes transcendantes et le souci corrélatif d'interroger les œuvres au regard de la cohérence d'un projet soutiennent une définition de l'art comme essai et questionnement. Chaque œuvre y constitue une interrogation de l'histoire de l'art, et sollicite des œuvres proches par certaines problématiques, par-delà l'espace et le temps.

[20] À l'inverse l'expression « c'est stylé », présente chez d'autres élèves moins proches de la culture scolaire et savante, si elle amorce une prise, en saisissant un objet étrange, étonnant, valorisé, est à mettre en relation avec des comportements qui ne cherchent pas à approfondir les spécificités du style et où l'émotion ne conduit pas à un questionnement.

[21] Rappelons qu'un Flip Book est un livret dont les pages, rapidement feuilletées, produisent l'illusion d'un mouvement.

[22] Les relations sociales peuvent être un facteur de reproduction des dispositions ; mais les relations familiales élargies donnent des accès fragiles mais réels à des objets qui ouvrent des réseaux, et s'inscrivent dans des configurations qui pourront se consolider. L'expérience scolaire en tant qu'expérience sociale a ainsi un pouvoir non négligeable d'infléchissement des trajectoires par la constitution d'une culture juvénile où les biens culturels nourrissent les relations et peuvent ainsi être appropriés. L'organisation de cette socialité juvénile reste pour une large part sous l'influence des parents. Felouzis & Perroton montrent bien combien les parents veillent à organiser les relations sociales de leurs enfants, en particulier par le choix de leur établissement scolaire. Mais une part de contingence persiste : les plans de classe organisés par les enseignants sont aussi des occasions de découvrir des pairs non familiers et de partager leurs intérêts. La proximité - spatiale et affective - aide parfois au déplacement symbolique des élèves : alors qu'une amie d'Anne-Sophie, montre des positions nettement « dessinatrices », revendiquant son intérêt pour le dessin et son désintérêt pour la culture artistique lié à son refus de ce qui pourrait la déstabiliser, son amitié avec Anne-Sophie lui permet de répondre aux sollicitations de l'enseignante, et de s'engager dans les expériences proposées. Cf. G. Felouzis & J. Perroton, « 'Grandir entre pairs à l'école'. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 92-100.

[23] I. MEYERSON, *Les Fonctions psychologiques et les œuvres,* Paris, Albin Michel, 1995, p.10.

[24] Hennion (1988, p.206 sq.) opposait, de même, à propos des conservatoires, plusieurs musiques, où les intérêts, les références, les dispositions variaient : trois musiques différentes, incarnées par trois instruments : le piano (instrument des familles, outil de distinction), le violon (instrument des enseignants de conservatoire, pouvant jouer en orchestre) et de la guitare (instrument des jeunes, lié à la culture juvénile et des mass médias).

[25] Pour prendre un exemple, une enseignante observée reformule ainsi l'idée d'un élève des arts comme permettant de dessiner : « quand vous faites un dessin, vous avez transformé le matériau 'feuille'… Donc ça procède d'abord d'une idée, d'une intention. On passe par la transformation du matériau pour créer des formes qui vont rendre compte de l'idée qu'on a eu. Les arts plastiques, c'est ça, c'est la manière de mettre en forme, par le biais de la représentation […] »

[26] Soulignons alors que l'analyse des élèves appelle celle des enseignants en retour, à partir de l'interrogation de la conception de l'art qui prévaut chez eux, et des médiateurs qu'ils privilégient pour l'éducation artistique qu'ils cherchent à mettre en œuvre.

[27] C. Amade-Escot C. & P. Venturini, « Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept ». *Éducation et didactique* vol 3 - n°1, 2009, p.12.

[28] Hennion, 1988, *op.cit.*, p.216.

[29] B. Latour *in* M. Akrich, M. Callon & B. Latour, *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris, Presses de l'école des Mines de Paris, 2006, p.41.

[30] Hennion, 1988, *op. cit.*, p.19.

© tous droits réservés - skhole.fr 2008 - 2016

URL source: http://skhole.fr/node/504