
L'éducation culturelle artistique : des formes de la création aux savoirs artistiques

Nathalie Dupont

*Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education
Université de Caen – Esplanade de la paix
BP 5186 – 14032 Caen Cedex
nathalie.dupont01@unicaen.fr
nathalie.dupont19@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ. En s'appuyant sur des enquêtes qualitatives dans des établissements scolaires, des institutions culturelles et un institut de formation et en analysant les documents officiels des trente dernières années, la recherche dresse une typologie des dispositifs de pratiques et d'éducation artistique autour de trois pôles (réception, accompagnement et création). Elle établit leurs variations à partir de dix-huit indicateurs décrivant de façon hiérarchisée les situations étudiées. Ainsi, en fonction des domaines artistiques, des modes d'action et des types d'établissement, des décalages apparaissent, en même temps que s'imposent trois modèles principaux qui créent des "passerelles" fragiles et contestées entre logique sociale et logique scolaire.

L'éducation artistique interroge l'école sur la transmission des formes de la création et la construction de savoirs artistiques. Elle place l'école face aux enjeux de ses partenariats artistiques et aux circulations possibles entre pilotages institutionnels et navigation dans les marges.

MOTS-CLES : éducation artistique, pratique culturelle, transmission, création.

Introduction : Un objet complexe

La pertinence d'une réflexion, en 2007, sur les enjeux d'une éducation culturelle artistique, est fondée sur deux constats. La société est partagée entre une certaine apologie de la création et la consommation des produits des industries culturelles. Et par ailleurs, l'éducation artistique a des difficultés à trouver sa place dans une institution et une culture scolaire elles-mêmes actuellement en débat. Il est alors d'autant plus complexe d'en appréhender les usages, les fonctions, les ambitions et les obstacles. Entre d'un côté, une école qui serait fermée sur elle-même, indifférente aux cultures juvéniles ou rejetant ce qu'elle considère comme faisant partie du monde extérieur (les nouvelles technologies, les produits de la culture de masse, la création artistique) et de l'autre, une école qui se fondrait totalement dans la société, il paraît exister des échanges dans lesquels s'inscrit l'éducation artistique. Il s'agit d'essayer de saisir ces circulations qui se constituent fragiles et provisoires, qui sont contestables et contestées, mais qui semblent permettre de lier deux sphères qui ont leurs logiques propres. Ces constats sur l'éducation artistique font donc apparaître de nombreuses questions, des paradoxes, des contradictions et à l'évidence des blocages. Pour tenter de les comprendre, je m'appuie sur des recherches réalisées entre 2001 et 2006 et dont les intentions se déploient sur trois niveaux.

1. Cadre problématique

1.1. Les forces et les tensions du domaine culturel et artistique

Le premier niveau analyse les tensions et les forces qui parcourent le domaine culturel et artistique. Il essaye de saisir les configurations dans lesquelles fonctionnent des logiques d'ouverture ou de rupture, de résistance ou d'impulsion. Il s'est agi d'évaluer les apports des héritages et des débats sociologiques (Bourdieu P., 1979) (Lahire B., 2004), à la compréhension des pratiques artistiques, en fonction d'une lecture de la société qui s'est rapidement transformée. Ainsi c'est par exemple l'étude des configurations et des piliers des cultures des jeunes, mais également les facteurs de leur mobilité et leur inscription dans de nouvelles temporalités. C'est encore le repérage de l'importance des ancrages politiques, la confusion des modèles qu'ils sous-tendent (modèle politique de communication, modèle économique, modèle culturel, modèle social, modèle économique) et les tensions que cela provoque entre logique scolaire et logique culturelle.

L'analyse de l'articulation de la fonction politique et de la fonction éducative se justifie dans la mesure où le champ de forces met en tensions le projet des politiques culturelles et le projet des politiques éducatives. Quelles œuvres et quelles formes d'art peuvent servir un projet éducatif ? A ce niveau la problématique travaille l'idée que les pratiques culturelles artistiques n'appartiennent pas seulement au domaine du sensible, mais aussi aux domaines social, politique, économique, éducatif, à travers leurs décalages, leurs liens sociaux, leurs turbulences et leurs ressources. C'est un premier niveau complexe, extrêmement variable et fragmenté dans l'espace social. Il est complexe du fait des jeux de forces entre les différentes sphères, du fait des effets ambivalents, de ressource ou de turbulence sociales, du fait des décalages entre les décisions ou injonctions des politiques culturelles et éducatives et les réalités des terrains. Il est également complexe parce que c'est un objet immergé dans le temps et dans l'histoire et donc un objet qui évolue et se transforme.

1.2. Les circulations entre logique sociale et logique scolaire

Le second niveau s'oriente vers la compréhension des logiques de passages et de circulations entre la culture artistique et la culture scolaire. Il tente de saisir les marges et les possibilités de ruptures qui s'offrent à la décision et à l'action des responsables politiques, éducatifs et culturels. Mieux comprendre ces marges, c'est saisir à quelles conditions elles pourraient devenir des repères de l'éducation artistique.

Ce second niveau interroge alors le statut que peuvent avoir les œuvres d'art qui entrent à l'école et le rôle que l'école fait jouer aux œuvres. Poser cette question, c'est revenir sur des représentations implicites des œuvres d'art. Chacun a intériorisé avec sa culture de classe, sa culture familiale, sa trajectoire individuelle, des représentations et peut proposer un schéma sur ce qu'il pense être et ne pas être artistique, légitime ou illégitime. L'école doit-elle résister à la transmission de valeurs artistiques éclectiques, en revenant à des valeurs plus académiques ? L'école doit-elle accepter la diversité des formes et des matières, les mélanges des genres, des styles, l'éclatement des lieux, la multiplicité des publics ? Ainsi, faire entrer les productions artistiques dans l'enseignement, c'est bien y faire entrer plus globalement la réflexion artistique, l'économie de l'art, la médiatisation de l'art, la technologisation de l'art et les politiques culturelles.

Dans ce second niveau, il est question d'une action culturelle, nœud de tensions importantes entre un rayonnement des politiques culturelles et un inégal engagement des politiques éducatives. Mais parle-t-on d'une action culturelle où l'art et la culture sont rapprochés de l'école ou bien d'une action culturelle où l'art et la culture sont démarqués du projet éducatif et du projet social ?

1.3. La transmission des formes artistiques

Le statut des œuvres à la base de l'éducation artistique renvoie enfin au débat sur la démarche dans laquelle il est souhaitable d'engager les élèves. Ce qui conduit à un troisième niveau de la recherche qui porte sur la transmission des formes artistiques, « un travail de la transmission qui jouerait comme accumulations d'erreurs, d'ajustements, à l'intérieur d'un puzzle impossible. » (Frigerio G., 2004)

La faiblesse de l'éducation artistique semble avoir pour origine une opposition entre connaissance et sensibilité. La complexité de cet objet viendrait de la nécessité d'engager une réflexion différente sur l'éducation artistique, en travaillant le moteur de "l'activité esthétique", non pas comme une contemplation passive ou une expérience désengagée, non pas dans une fonction de jeu et d'amusement, ni avec un enjeu de communication, mais plutôt comme une activité dynamique et un réel travail cognitif, pour, selon l'expression de Nelson Goodman « apporter des lumières » (Goodman N., 1990). L'éducation artistique ne viserait pas alors seulement une familiarisation avec les œuvres d'art, et les pratiques culturelles artistiques seraient des temps de formulation de questions nécessitant l'appropriation progressive de "langages" qui pourraient être transmis. Et puis la complexité vient peut-être également du fait que l'école travaille la perception, la présence, la description de formes stables, d'images constituées, composées de critères identifiés et évaluables. Mais elle accorde peu de place à l'imagination et à des images absentes. L'école fait résoudre des problèmes, mais elle invite peu au voyage. « Elle n'engage pas dans le mystère », précise Daniel Lagoutte (Lagoutte D., 1995), pour qui le mystère n'est que partiellement devant l'individu puisqu'il en fait partie, alors que le problème est tout entier devant l'individu.

Réfléchir sur les enjeux de la culture artistique dans la transmission, cela revient donc pour l'école, à questionner les savoirs qu'elle construit et met en jeu et à rechercher une légitimité à cette éducation artistique. Parmi les multiples orientations et contradictions de l'objet, les difficultés se cristallisent autour de trois points d'ancrage principaux : - la question des échanges ou des passages entre les espaces sociaux que sont l'école, les Beaux-Arts, les cultures jeunes... ; - la question d'une éducation artistique liée à la sensibilité et donc d'une école qui aurait des choses plus sérieuses à faire ; - la question du temps.

2. Cadre méthodologique

2.1. Deux phases de recherche

Cette réflexion s'appuie sur deux recherches empiriques de cinq années qui se sont déroulées en deux phases. Une première phase d'enquête de 2001 à 2002 a porté sur des dispositifs de théâtre dans les régions de Basse-Normandie et des Pays de Loire. Dans le cadre de la recherche, des projets variés, développés entre théâtre et école, ont été analysés à partir d'entretiens approfondis semi directifs et ouverts, et cela auprès de l'ensemble des acteurs sociaux de ces dispositifs de théâtre, les jeunes, les enseignants, les créateurs et les médiateurs culturels. Ce travail a été croisé avec des analyses des textes officiels puisque depuis 1979, existent de nombreuses instructions des Ministères de l'Education Nationale et de la Culture qui indiquent aux enseignants des possibilités de travail avec des artistes, qui encouragent les visites et les rencontres par les services éducatifs des institutions culturelles, et qui tentent d'impulser l'élaboration de projets associés sur des processus à long terme.

Cette première phase a abouti au repérage de sept types de dispositifs qui ont été analysés à partir de douze indicateurs qui les ont modulés, en se révélant favorisant ou entravant et qui ont permis de décrire des enjeux plus implicites. Les limites de la première phase viennent d'un accès difficile aux acteurs du monde scolaire, d'un objet portant sur un seul domaine artistique et d'un recueil de données uniquement par entretiens. Les conclusions de ce premier temps de recherche ont fait apparaître que, si d'un côté, la conjoncture sociale, politique et économique recherche l'ouverture aux arts sur des enjeux de régulation sociale, de pouvoir politique, de marchés de plus en plus conséquents ; du côté de la réalité du terrain, peuvent se jouer des relations de concurrence, de conflits ou de pouvoir, et qu'entre les deux, existent une grande diversité dans les actions et dans les niveaux d'engagement.

Ces résultats ont donc ouvert six nouveaux axes de travail pour une seconde phase de 2002 à 2005 : 1) Etendre les investigations à d'autres pratiques artistiques : cinéma, arts plastiques, musique, théâtre forum ; 2) Prolonger l'exploration des textes officiels ; 3) Varier les modes de recueil de données : des observations longues de dispositifs ; des observations de l'intégralité d'actions ou d'ateliers de pratiques, des témoignages et bilans de stages de formation ; des récits de trajectoires personnelles et professionnelles ; 4) Travailler deux sources d'informations différentes pour des données non homogènes : des jeunes en activité et des enseignants en formation ; 5) Etendre le champ des acteurs concernés par les pratiques artistiques : distinguer des médiateurs culturels éducatifs et des médiateurs culturels politiques, appréhender des enseignants ou des créateurs à profil mixte éducatif et artistique ; 6) Rechercher l'exhaustivité, la combinaison ou la disparition des dispositifs et des indicateurs.

2.2. Les variations de trois pôles d'actions

L'analyse des données a permis de dresser une typologie des actions culturelles et artistiques à l'école autour de trois pôles : un pôle de la diffusion et de la réception ; un second pôle de l'accompagnement ; un troisième pôle attaché aux pratiques de création.

Le double pôle de la diffusion et de la réception (aller, assister, accueillir, recevoir, visiter) interroge d'une part les modes de diffusion et donc de présentation : démocratisation, codification, simplification, vulgarisation. Comment faire connaître des objets et des univers artistiques à des publics qui présentent divers degrés de familiarité ? Il interroge d'autre part, les formes de réception et donc de représentation : recueillement, zapping, rejet, indifférence, détournement. Que se passe-t-il dans l'entrée en contact, dans l'écoute ou le fait d'être sensible à des formes artistiques ?

Le second pôle est celui de l'accompagnement de la visite, de la production, de la forme, de l'oeuvre ou de la prestation, par un travail en amont et/ou un travail en aval. Quatre configurations sont à distinguer dans ce dispositif d'accompagnement. Il peut d'une part prendre deux formes : le suivi ou la réception de projets clé en main ou de conduites accompagnées, ou bien la mise en place d'un accompagnement régulier, évolutif, construit et adapté à un projet. Il peut d'autre part, présenter deux configurations : l'accompagnement outillé avec des dossiers, plaquettes, documents ou bien l'accompagnement humain avec des rencontres, des visites guidées, des échanges, des débats. Le croisement entre ces deux formes et ces deux configurations renvoie à quatre types d'accompagnement : 1) l'aide à la découverte ou l'approche ludique pour répondre à des attentes de non travail supplémentaire de la part des enseignants ; 2) la réduction de la distance entre des publics et des artistes ou des oeuvres, qu'enfants et enseignants se représentent inaccessibles ; la création par la rencontre et les échanges de plus de simplicité dans les rapports entre les formes artistiques et la société ; 3) le fait de faire entrer l'art dans les établissements par des installations, des prêts de matériel ou l'introduction de nouvelles technologies ; 4) l'installation d'une aide sur le long terme et la multiplication de temps de rencontres qui permettent la construction d'un projet évolutif.

Le troisième pôle s'attache à la création dans deux configurations : faire vivre et vivre une pratique artistique de création régulière ou au cours d'un temps fort. Les pratiques culturelles artistiques qui ont été analysées, sont liées aux actes de création, aux faits de s'engager, de provoquer, de détourner et elles posent ainsi la question de l'être et de son engagement dans le monde, pour et face aux autres, mais également pour lui-même.

L'importante diversité des dispositifs d'éducation artistique est analysée dans ses décalages avec les missions « ambitieuses » des textes officiels. Elle révèle des forces et des faiblesses dans les dynamiques et plusieurs variations en rendent extrêmement compliquée la mise en œuvre. Ces variations peuvent être liées à la fois : - aux domaines artistiques (cinéma, théâtre, arts plastiques, musique) ; - aux types d'établissement (école, collège, lycée d'enseignement général, lycée d'enseignement professionnel, lycée technique, lycée agricole) ; - aux types d'actions (événements, ateliers, enseignement obligatoire ou optionnel, classes à Projet Artistique et Culturel, classes culturelles, jumelage, enseignement spécifique d'Education Socioculturelle, Travaux Personnels Encadrés, Itinéraires de Découverte) ; - au caractère obligatoire ou optionnel du dispositif ; - au fait qu'il s'adresse à tous ou seulement à une minorité d'enfants. Elles peuvent aussi être liées à l'inscription des acteurs dans les dispositifs du fait de leur parcours personnel ou professionnel.

2.3. Des indicateurs d'incidences variables

Pour lire et comprendre les tensions et les logiques paradoxales entre réception, accompagnement et création, deux séries d'indicateurs ont été repérées : neuf indicateurs liés aux situations et aux contextes et neuf indicateurs liés à l'implication des acteurs. Ils transforment, détournent ou font obstacle aux ambitions des actions et aux intentions des acteurs.

Il est ainsi apparu que le caractère imposé des dispositifs, le cadre spatial et le cadre humain ont une faible incidence. Le parcours de formation et la fonction de formation semblent eux aussi produire des effets relativement limités. Plus significatifs, dans la seconde série, le poids des outils, de l'argument disciplinaire, du corps, et l'implication du positionnement des acteurs, de leurs représentations, de leurs attentes, du choix politique et de la discipline enseignée sont des facteurs qui déclenchent une mise en mouvement ou un blocage. Enfin, il y a ceux qui produisent les sources de tension et de résistance les plus importantes. Parmi les indicateurs liés à l'implication des acteurs, c'est l'engagement dans le parcours personnel, le rapport des acteurs à leurs pairs et la prise de risque et parmi les indicateurs liés aux situations et aux contextes, ce sont les obstacles du financement, mais plus déterminants celui du temps et de l'évaluation.

Il est intéressant de s'attarder sur l'indicateur temps et l'indicateur évaluation dans la mesure où ils semblent déterminer la légitimité de l'existence même de l'éducation artistique.

2.3.1. *L'indicateur temps*

Au niveau du temps, les tensions portent à la fois sur la séparation et la réduction des temps, leur relégation ou leur marginalisation (s'il reste du temps), l'homogénéité et la rigidité des temps. Mais la résistance la plus importante concerne les articulations entre les logiques des expériences du passé, des vécus du présent et des attentes du futur, ce que François Hartog conceptualise comme des "régimes de temporalité" (Hartog F., 2003). D'un côté, c'est la logique d'une société qui évolue dans le temps de l'urgence et du jetable, et F. Hartog en a observé la montée rapide avec la catégorie du présent jusqu'à « l'évidence d'un présent omniprésent », qu'il nomme le "présentisme". De l'autre, c'est la logique d'une culture scolaire de plus en plus difficile et ambiguë à définir dans cette perspective. Les indices de la "crise de la culture", analysés par F. Hartog comme une "crise du temps", semblent bien être au niveau des temporalités qui structurent ou ordonnent la société et ses institutions. Les "ordres" du temps qui les portent sont des « ordres si impérieux, qu'on s'y plie sans même s'en rendre compte : sans le vouloir ou même en ne le voulant pas, sans le savoir ou en le sachant, tant ils vont de soi. » Il n'y aurait pas seulement résistance mais un réel choc. Ce sont des « ordres auxquels on se heurte, si l'on cherche à y contredire. » F. Hartog avance même que la pression du temps social est telle que « les rapports qu'une société entretient avec le temps semblent être en effet peu discutables ou guère négociables. »

En s'inscrivant dans les mouvements et les constructions des savoirs, les pratiques culturelles artistiques permettraient de mieux comprendre et de résister à ces "ordres impérieux" des temps de mutations sociales, politiques, éducatives et culturelles. L'objet de la résistance renvoie bien à la question : Non pas : Quel va être l'usage immédiat de ce que j'apprends, je ressens, je comprends présentement ? , mais « A quoi va me servir plus tard ce que je vis et apprend aujourd'hui ? » (Dubet F., 1999) ou Comment j'accepte que les réponses que je recherche ou que les questions que je me pose, puissent être différées dans le futur ou prendre sens dans l'articulation avec le passé ?

2.3.2. *L'indicateur évaluation*

Quant à l'indicateur de l'évaluation, il renvoie au fonctionnement même de l'œuvre d'art. Les pratiques artistiques semblent mises à l'écart parce qu'elles présentent des caractères difficilement appréhendables, déroutants et ambigus, qui s'accordent mal avec une société de la "raison", de l'efficacité, de la rentabilité et une éducation de la connaissance, qui aujourd'hui légitime et sélectionne sur la base des disciplines issues des sciences. Les formes artistiques sont "rationnelles" quand elles s'appuient sur des techniques, des matériaux, des projets, un marché, des coûts, des artistes, des publics. Mais les œuvres d'art ne permettraient ni découvertes, ni progrès, comme les sciences. Les œuvres d'art ne seraient pas utiles puisqu'elles ne nous donneraient aucune règle pour mieux vivre ou pour mieux penser. Elles ne seraient pas efficaces puisque impossibles à évaluer.

Pour que l'évaluation de l'éducation artistique soit possible, elle doit donc être liée à des performances observables et mesurables à partir de critères. Sinon ces expériences sont soit rejetées parce qu'elles ne peuvent pas avoir le statut d'objets d'enseignement, soit elles sont transformées à partir de critères d'instrumentalisation qui ne répondent plus du tout à la nature des activités qui en sont le support.

L'éducation artistique se situe peut-être dans les tâtonnements et les avancées, les tentatives et les abandons, les inachèvements et les rejets. C'est bien le travail pour s'approprier les langages des formes artistiques et pour expérimenter ces langages à la fois dans la réception, dans l'appréhension et la compréhension des formes artistiques, et plus encore dans des actes de création. Le résultat de la "production" finale ou l'absence de résultat ne serait que le révélateur de ce qui s'est passé, de ce qui s'est "produit" dans les expérimentations, au fil du travail.

3. Modèles éducatifs : difficultés et résistances

A partir de la notion de « passerelle », le projet de la recherche a tenté, sinon de mettre en place un paradigme éducatif, en tout cas de problématiser formation artistique, modèles pédagogiques, conceptions de l'école, politiques éducatives et culturelles, et de les mettre en mouvement les uns par rapport aux autres. Les études empiriques ont mis en évidence trois modèles éducatifs et des configurations différentes de partenariat.

- Un premier modèle de libération de l'expression et de la créativité avec un enseignant animateur qui cherche à favoriser le développement et l'éveil de la personne. Ce modèle perdure dans la fusion entre la logique sociale et la logique scolaire, provoquant des problèmes de repères et une confusion de sens. Si l'artiste est dans l'école, il est souvent le maître d'œuvre.

- Le second modèle, dans le cloisonnement entre les deux logiques, suit deux axes. Un premier axe d'instrumentalisation des œuvres artistiques et des formes culturelles, les inscrit dans des cadres didactiques posés par un enseignant qualifié d'"ingénieur". L'enseignant dans "son univers" dirige. Un second axe les situe dans un cadre de divertissement et de "suppléments d'âme" qui leur fait perdre leur sens. L'enseignant ne se sent pas concerné par ce qu'il considère relever de la seule logique sociale. L'artiste dans "son univers" dirige.

- Le troisième modèle concerne les “passerelles” éducatives entre forme de la création et objet de transmission. La perméabilité entre les deux logiques engage un travail de recherche de sens et de transmission des langages. Dans l'éducation artistique, ce sont moins les injonctions du programme ou les conseils techniques qui importent, que “l'empoignade” (Foucambert J., 1996), écrit Jean Foucambert, avec les textes, les images et les corps, qui révèlent les épreuves d'une aventure et des cheminements progressifs. Ces “passerelles” sont portées aux “marges”, par des enseignants et/ou des artistes qui jouent le rôle de passeurs sur la base de rencontres engagées et de projets débattus. Les perspectives de l'éducation artistique ne seraient pas dans un artiste-pédagogue ou dans un enseignant-artiste, mais engageraient tous les acteurs des dispositifs dans la rencontre. Dans cet espace de partage culturel, d'échanges et d'attention à l'autre, il est question d'altérité et de processus de transformation, non pas seulement des élèves, mais de tous les acteurs impliqués.

Il semble qu'aujourd'hui, c'est la coexistence des trois modèles qui brouille la lisibilité du fonctionnement effectif de l'éducation artistique dont la légitimité est aujourd'hui mise en doute par les politiques, la société, les parents et même certains enseignants des autres disciplines. L'éducation artistique, ce sont à la fois de multiples orientations, une richesse dans les dispositifs, une grande inventivité des terrains mais aussi des difficultés et des obstacles. Et c'est cette diversité contradictoire qui rend complexe les mises en œuvres et qui ouvre la porte à ces contestations.

De plus, l'analyse des dispositifs a montré des décalages dans la problématique paradoxale d'une école dont on peut penser que les missions visent une éducation qui s'adresse à tous. D'un côté elle organise des dispositifs d'éducation artistique de distinction (options, ateliers...), et d'un autre côté il s'y développe des actions et des opérations à l'écart ou aux marges des cadres institutionnels.

En conclusion, quand on s'interroge sur les conditions de possibilité de l'éducation artistique à l'école, on peut penser que celle-ci est peut-être une utopie, au sens qu'indique Anne-Marie Drouin-Hans. « Les utopies, écrit-elle, doivent nous aider à faire le deuil de la perfection, sans renoncer aux principes qui sont au fondement de l'idéal démocratique. La légitimité des savoirs véhiculés par l'école repose sur un engagement implicite, non seulement des enseignants en tant qu'individus, mais de l'institution elle-même, qui en garantit le sérieux, l'honnêteté, et s'efforce de les préserver de l'erreur et du mensonge. Ce sont des savoirs qui sont le résultat d'un choix parmi tous les choix possibles – choix toujours susceptibles d'être critiqués – et qui doivent être rendus accessibles au public à qui ils sont destinés – avec tous les risques de déformation ou de simplification. » (Drouin-Hans A.M, 2004)

Au niveau des textes ministériels, presque toutes les solutions ont été envisagées mais des obstacles semblent surgir à tout moment dans des mises en œuvre foisonnantes. Les ouvertures ou les solutions semblent toujours provisoires et c'est bien cela qui justifierait la création de “passerelles”. Ainsi, l'idée de “passerelles”, si elle est fragile, pourrait être opérationnelle, en rendant le provisoire plus continu et

parfois plus durable, mais également en organisant une réelle mise en réseau des acteurs. Cela passerait notamment par un rééquilibrage des trois pôles repérés avec un déplacement vers le pôle de la création.

4. Bibliographie

Bourdieu P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Editions de Minuit.

Drouin-Hans A. M. (2004), *Education et utopies*, Paris : Vrin.

Dubet F. (1999), *Pourquoi changer l'école ?*, Paris : Textuel.

Foucambert J. (1996), « L'écrit, un outil de pensée », Discours prononcé au Congrès ICEM consacré au centenaire de Célestin Freinet, in *Pratiques et recherches*, « La pédagogie Freinet, des principes, des pratiques », n°31, p. 43-44.

Frigerio G. (2004), Tropes. Transmission / Transfert / Education, fragments pour un puzzle impossible, *Le Télémaque* [Caen], n°26 [La transmission], p. 31-42.

Goodman N. (1990), *Langages de l'art*, Paris : éd. J. Chambon, Hachette Littératures, coll. Pluriel, p.83.

Hartog F. (2003), *Les régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps*, Paris : Seuil.

Lagoutte D. (1995), *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités*, Paris : A. Colin

Lahire B. (2004), *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte.

Romian H. (2000), *Pour une culture commune*, Paris : Institut de recherche de la F.S.U., Hachette Education.

Urfalino P. (2004) *L'invention des politiques culturelles*, Paris : Hachette Littératures.

Zay D. (dir.) (1999), *Enseignants et partenaires de l'école*, Bruxelles et Paris : De Boeck Université.

« L'art, objet de transmission » (1997), *Le Télémaque*, n° 12, Caen : Presses universitaires de Caen.