

L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire

Ana Dias-Chiaruttini

▶ **To cite this version:**

Ana Dias-Chiaruttini. L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire . Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 2012, L'extrascolaire à l'école, 57, pp.23-39. hal-01565025

HAL Id: hal-01565025
https://hal.science/hal-01565025

Submitted on 20 Dec 2017

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.

Recherches n° 57, *L'extrascolaire à l'école*, 2012-2

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX FRONTIÈRES DE L'EXTRASCOLAIRE

Ana Dias-Chiaruttini
Université de Lille 3
Théodile-CIREL (ÉA 4354)

L'extrascolaire recouvre une multitude de questions et désigne de nombreuses relations entre l'école et ce qui se passe hors des murs scolaires. Dans le cadre de cet article, je m'intéresse à la discipline *français* et à la façon dont se dessinent et se redessinent ses contours aux portes de l'extrascolaire. Je désigne par *extrascolaire* les activités culturelles proposées aux élèves pendant le temps scolaire mais hors des murs de la classe. Je pense ainsi aux visites de musées, de bibliothèques, aux sorties au théâtre, au cinéma… Certains dispositifs scolaires favorisent aussi cette ouverture culturelle, tels que les *classes du patrimoine*, les *classes à Pratiques Artistiques et Culturelles*… s'appuyant sur des projets pluri-transdisciplinaires. Enfin l'ouverture de l'espace scolaire aux pratiques culturelles extrascolaires se traduit aussi par l'intervention intramuros de partenaires dits *extérieurs* à l'école, je pense en particulier aux rencontres avec les écrivains, les artistes… C'est par conséquent une approche restreinte de la notion *extrascolaire* et des relations entre le scolaire et l'extrascolaire que je traite ici[1]. Mon intérêt pour ces médiations culturelles tient à ce qu'elles se sont progressivement inscrites dans l'histoire de l'enseignement de la

1. Yves Reuter (2007) dans son article du *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactiques*, propose une approche des pratiques scolaires et extrascolaires en analysant la prise en compte – ou le refus de prendre en compte – les pratiques extrascolaires des élèves dans les situations d'enseignement, et expose les questions que cela suscite.

discipline scolaire *français* et, mon hypothèse est qu'elles participent diversement à son évolution et à ses configurations, mais aussi à l'évolution de ses pratiques.

Mon propos s'inscrit en didactique du français[2]. Il vise à comprendre les effets de certaines médiations et projets culturels sur les contenus disciplinaires qui sont enseignés en classe de français. Dans cette perspective il s'organise en deux parties. La première retrace l'histoire de trois médiations culturelles autour de la lecture, du théâtre et de l'œuvre d'art pour éclairer la singularité de chacune dans l'histoire de l'enseignement du français. La seconde, prenant appui sur le discours d'enseignants des premier et second degrés impliqués dans divers projets de médiation culturelle, reconstruit leur conception de la discipline français et des contenus qu'ils enseignent à travers les projets culturels. La réflexion ne prend pas en compte le lycée professionnel qui à lui seul mériterait une réflexion singulière.

1. DÉMOCRATISATION DES ENSEIGNEMENTS ET REJET « DU » SCOLAIRE

L'ouverture de l'école aux pratiques culturelles extrascolaires relève à la fois d'un processus de démocratisation et de modernisation des institutions concernées, mais aussi de formes de rejet des façons d'enseigner et de ce qui est enseigné. Ce rejet dans les années 1980 résulte aussi de la prise de conscience d'un autre rejet, celui du sujet élève en tant que sujet social, culturel et cognitif par la valorisation de certaines formes et certains contenus d'enseignement. Les médiations autour de la lecture sont particulièrement significatives de cet appel au changement, et elles résultent tant de l'évolution des bibliothèques de France que de l'École. Le changement concerne les missions que ces institutions se fixent et la façon dont chacune conçoit son public et le renouvèlement de celui-ci. D'autres médiations culturelles, comme celles concernant le théâtre, relèvent d'autres projets politiques associant des ministères différents et leur influence sur les enseignements du français est très différente de celle des médiations de la lecture. Quant aux médiations muséales, elles se développent en partie avec un nouveau contenu d'enseignement du français qu'est l'image[3], et plus récemment sous l'influence d'un nouvel enseignement, *l'histoire des arts*, qui définit de nouveaux contenus en français. Je me centrerai, dans cette partie, sur ces trois formes de médiations culturelles, ne prenant pas en compte les sorties au cinéma[4], ni les ateliers animés par un écrivain[5] qui apparaitront dans l'analyse du discours des enseignants.

---

2. Je précise : en didactique du *français langue maternelle*, parce que la question se poserait autrement dans le cadre de la didactique du *français langue étrangère*.
3. L'étude de l'image est apparue dans les programmes du français en 1985 pour le collège (arrêté du 14 novembre 1985 et *BOEN* n° 44 du 12 décembre 1985) et en 1986 pour le lycée (arrêté du 14 novembre 1986 ; *BOEN* spécial n° 1 du 5 février 1897) avant la réforme de ces deux niveaux du secondaire.
4. Cf. le numéro 51 de la revue *Recherches* très intéressant sur le sujet.
5. Cf. les actions menées par l'AFL dans la collection *Des lecteurs à l'œuvre.*

1.1. Enseignement et médiation de la lecture

Penser la lecture en termes d'enseignement ou de médiation dans la sphère scolaire amène à considérer cet objet à travers des contenus et des finalités très différents, voire en tension. L'enseignement de la lecture (en particulier du texte littéraire) est sans doute le plus formaté de l'institution scolaire qui vise la formation d'un sujet humaniste, lettré, privilégiant un corpus et des modes de lecture qui discriminent d'autres corpus et d'autres modes de lecture. Les médiations de la lecture pensent des pratiques diversifiées, non discriminantes et créent des liens entre les corpus de textes littéraires et les autres, entre le panthéon littéraire et les paralittératures, et les modes de lecture tant extensifs qu'intensifs. La prise en compte scolaire des médiations culturelles[6] de la lecture change le regard que l'on porte sur le lecteur scolaire et les contenus d'enseignement qui ne peuvent que se diversifier.

Pour comprendre cette rencontre et certains effets de l'entrée des médiations culturelles de la lecture, je propose un petit détour historique pour situer la convergence de certains changements institutionnels qui favorisent non seulement la scolarisation d'animations-lecture mais aussi des partenariats avec des bibliothèques et des associations.

On[7] présente souvent la création dans les années 1980 des BCD et CDI[8] comme de nouveaux espaces scolaires de rencontre avec les livres et des modes de lecture diversifiées. Néanmoins l'idée de *bibliothèque scolaire* n'est pas nouvelle. Dès 1862, nous dit Françoise Lagarde (2004), un arrêté du ministre de l'Instruction publique et des Cultes stipulait l'organisation de bibliothèques scolaires dans les écoles primaires. L'arrêté du 15 décembre 1915 reprend ce texte et précise :

> La bibliothèque de l'école est placée sous la surveillance de l'instituteur. Elle est, autant que possible, installée dans une salle spéciale qui est munie d'un mobilier adapté aux besoins des lecteurs. L'armoire bibliothèque fait partie du mobilier scolaire de l'école.

Pourtant ces recommandations semblent peu productives à en juger les réserves que posent les Instructions de 1958 concernant l'enseignement de la lecture à l'école primaire[9] : « Nous n'appellerons pas en effet "bibliothèques" le casier de l'armoire scolaire où trainent quelques livres poussiéreux ». On ne peut guère dire que ces lieux favorisent la lecture de tous les élèves et qu'ils se posent en lieu de médiation de la lecture. Or c'est bien cela qui est en jeu, développer les médiations autour de la lecture afin de prendre en compte le nouveau public scolaire, l'allongement de la scolarité, et les finalités de la démocratisation portées par le collège unique. Les

6. Cf. l'article « médiation » dans le dictionnaire encyclopédique de muséologie (Montpetit, 2011) qui analyse le concept et son évolution.
7. Je renvoie ici le lecteur à la revue *Argos*. Depuis 1989 elle est éditée par le CRDP de Créteil à l'initiative du réseau académique Lecture et BCD (puis CDI) que coordonne Max Butlen. La revue vise à mettre en réseau et à animer des lieux de lecture et de documentation dans l'école, de la maternelle à l'université.
8. Bibliothèque Centre Documentaire pour le premier degré et Centre de Documentation et d'Information au collège tenu par un professeur documentaliste.
9. *BOEN* n° 14 du 27 mars 1958.

attentes sociales au sujet de l'enseignement de la lecture évoluent et un nouveau défi apparait autour des cristallisations que suscitent les difficultés lecturales des nouveaux publics[10]. Les supports de lecture sont amenés à se diversifier, les modalités de lecture aussi, la lecture intensive ne se pose plus en rejet de la lecture extensive, ce sont des formes d'articulation de ces modes de lecture qui sont recherchées. Si l'idée de bibliothèque scolaire n'est guère récente, le concept de BCD tel qu'il émerge à partir de 1975 à l'initiative de l'ADACES[11] est quant à lui innovant et cherche autant à modifier l'enseignement de la lecture – en permettant l'accès à des écrits diversifiés et considérés alors comme « non scolaires » en particulier les textes fonctionnels mais aussi la littérature de jeunesse – qu'à changer l'École. Dans un premier temps, il s'agit de changer l'école primaire, en créant une synergie entre les classes autour de ce lieu, et d'élargir l'accès aux livres. Or les budgets étant restreints, des partenariats se développent avec des lieux où l'on peut emprunter les livres…

De leur côté les bibliothèques en France n'ont pas toujours été un lieu favorable aux médiations et au public scolaire. Max Butlen (2004) rappelle que leur rôle de conservateur et leur architecture ne le favorisaient pas. Le changement s'opère avec la création de la bibliothèque *L'Heure Joyeuse* et l'association *La Joie par les livres*. La première fut créée dans les années 1920 à l'initiative d'une fondation américaine *Book Committee on Children's Libraries* dont la présidente, étonnée du manque de livres à disposition des enfants Français et Belges, voulait aider, dans l'Europe de l'après première guerre, les enfants de ces pays à se « reconstruire ». Ce lieu valorise à la fois une autre conception de la lecture, moins *érudite* que celle qui était familière aux bibliothèques, et s'adresse à un nouveau lectorat : les jeunes publics. La création en 1963 de l'association *La Joie par les livres*, connue également sous le nom de *Centre national du livre pour enfants*, promeut la littérature de jeunesse et destine ses actions en faveur des enfants des quartiers populaires.

Ces lieux extrascolaires s'adressent à des lecteurs jeunes et peu familiers de ces pratiques culturelles ; ils promeuvent une conception de la lecture qui se veut en opposition avec la lecture scolaire, se centrent sur le « plaisir de lire » et la formation au « gout de la lecture » qui s'opposent à l'imposition et à l'obligation des lectures scolaires. Les activités qu'ils valorisent sont marquées du sceau « non scolaire », s'appuient sur un corpus en quête de légitimité scolaire[12] – la littérature de jeunesse – et se présentent comme une alternative aux ratés d'un enseignement plus classique (Butlen, 2004). Face aux critiques répétées (Butlen, 2004), l'école ne demeure pas –

10. Qui se traduit par le spectre de l'illettrisme et qui en réalité n'a rien de nouveau. Je renvoie le lecteur à un article de Bertrand Daunay paru dans cette revue en 2002.
11. Association pour le Développement des Activités Culturelles dans les Établissements Scolaires. Cette association a fusionné avec l'AFL (Association Française pour la Lecture) au début de l'année 1983 et la revue *BCD* pour être remplacée par *Les Actes de Lecture*, elle regroupait des enseignants associés à l'INRP, des chercheurs et des bibliothécaires de la *Joie par les Livres.*
12. Dans les programmes de 1985 du collège, le terme de « littérature de jeunesse » n'apparait pas mais la liste des titres conseillés intègre des œuvres considérées dès leur parution comme destinées à un public jeune que l'on peut considérer comme des classiques de l'enfance : Jules Verne, Antoine de Saint-Exupéry, Henry Bosco, Marcel Bosco… Cf. à ce sujet l'analyse qu'en propose l'auteur Bernard Friot (1996). Il faudra attendre les programmes de l'école primaire de 2002, pour que la littérature de jeunesse soit légitimée (cf. Bishop et Ulma, 2007).

totalement – insensible à ces discours, et les textes institutionnels[13], promouvant Actions et Plan-Lecture dès les années 1975, affirment aussi la nécessité de dépasser le caractère scolaire des activités menées. Je ne reprendrai ici que certaines expressions de ces textes institutionnels qui éclairent le rejet de la dimension, voire de la forme scolaire de cet enseignement. La circulaire du 3 février 1975 concernant *La semaine nationale de la lecture pour les jeunes* stipule que : « L'exploitation de ces lectures ne doit pas être conçue comme **un exercice scolaire** de type plus ou moins traditionnel mais comme une véritable **entreprise d'animation** » (c'est moi qui souligne). L'arrêté fixant les programmes du 7 juillet 1978 précise qu'il faut adapter des modalités de lecture, afin que les élèves manifestent pour celle-ci « un **intérêt motivé** ». Il s'agit de mettre en place une : « lecture **récréative** ». La circulaire du 12 mars 1985, *Dix actions en faveur de la pratique de la lecture*, fait suite à la lettre du ministre organisant la journée de la lecture (le 1er mars 1985) et propose des actions qui créent des partenariats, diversifient les lieux de lecture et incitent à l'écriture. Ces arrêtés et circulaires n'ont de cesse d'inviter l'école à d'autres formes de la lecture sans évacuer les formes scolaires de la lecture qui demeurent – le questionnaire de lecture faisant l'objet d'une évaluation notée. Les *actions* autour de la lecture ont longtemps été menées en dehors de la classe, en parallèle des apprentissages scolaires, et ont pu sans doute apparaitre comme des parenthèses *récréatives*. Toutefois, de mon point de vue, cette attention portée aux médiations culturelles influence les contenus d'enseignement disciplinaire. La légitimation de littérature de jeunesse en 2002 dans les programmes de l'école primaire, après une première reconnaissance au collège en 1985, résulte en partie de cette attention aux médiations culturelles. Il est en de même pour la scolarisation des animations-lecture, principalement valorisées par les actions de l'éducation prioritaire, les défis lecture et rallye lecture ont été le fer de lance de la liaison CM2-6e, au moins dans le Nord de la France. Par ailleurs, le comité de lecture, le carnet de lecteur, le débat interprétatif prescrits en 2002 à l'école primaire, et en œuvre au collège (Ahr & Jolle, 2010), peuvent être rapprochés d'animations connues (Poslaniec, 2008). Depuis 2008, cette attention se trouve minorée dans les programmes de l'école primaire et du collège. Il n'en demeure pas moins que l'étude du paratexte, l'objet livre, l'expression du gout sont des activités récurrentes du cours de *français* à l'école primaire comme au collège, particulièrement présentes dans les manuels scolaires de ces degrés, et qu'elles ont été promues et expérimentées dans le cadre d'animations-lecture (Poslaniec, 1990). Le lycée général n'est pas écarté de cette attention aux pratiques extrascolaires de la lecture comme en témoigne l'enseignement d'exploration « littérature et société » qui porte notamment sur le rôle de l'écrivain dans la société, l'histoire des supports de l'écrit et du livre, etc. et s'appuie sur des partenariats :

> Cet enseignement doit se faire, autant que possible, en relation avec des partenaires, institutions ou entreprises culturelles proches du lycée, à

13. Et non les textes officiels. Les programmes évoluent et intègrent à un tout autre rythme ces limites reconnues des pratiques d'enseignement de la lecture et les changements qui peuvent être envisagés.

> l'occasion d'évènements ou de manifestations diverses (festivals, expositions, semaine de la presse, concours, appels à projets, etc.) (*BOEN*, 2010).

Progressivement, les médiations culturelles autour de la lecture ont pris une place non négligeable parmi les contenus du *français* et participent à la configuration de la discipline scolaire. Voyons à présent ce qu'il en est de l'enseignement du théâtre.

1.2. Pratiques et lectures du texte théâtral

Le discours officiel sur le théâtre[14] est beaucoup plus clivant que celui que j'ai cité au sujet des pratiques de lecture. Ce clivage tient au statut même du texte théâtral dans l'institution scolaire que rappelle Anne Ubersfeld en soulignant l'importance « de distinguer dans le fait-théâtre ce qui est du texte et ce qui est de la représentation » (1996, p. 15) et par conséquent ce qui relève de la formation de l'élève-lecteur et de la formation de l'élève-spectateur, voire de l'élève-interprète. La classe de *français* vise la formation de la première dimension de l'élève, le lecteur, voire parfois le scripteur de texte de théâtre. Les autres dimensions de cette formation ont, comme le rappelle Jean-Louis Besson (1992), « une longue histoire », « sous forme de clubs, d'ateliers ou d'animations », en dehors du cours de *français*.

Il faut reconnaitre que l'enseignement des pratiques théâtrales s'est développé en marge de l'école. D'abord valorisé par les Centres d'Entrainement aux Méthodes Actives (CEMEA) qui ont introduit les activités dramatiques dans la formation de leurs animateurs de colonies de vacances[15]. Après la seconde guerre les *Maisons de la Culture* promues par André Malraux multiplient les contacts entre le monde du théâtre et celui de l'éducation mais ces pratiques restent en marge de l'école. C'est le ministère de la jeunesse et des sports qui confie l'encadrement de stages théâtre à des acteurs professionnels. Le moins que l'on puisse dire est que ces institutions ne tentent guère de rapprochement mais qu'elles marquent leurs différences. Le discours au sénat du 8 décembre 1959 d'André Malraux[16], alors ministre du nouveau ministère de la Culture, est très significatif :

> Où est la frontière ? L'Éducation nationale enseigne : ce que nous avons à faire c'est de rendre présent […]. Il appartient à l'Université de faire connaitre Racine mais il appartient seulement à ceux qui jouent ses pièces de le faire aimer […]. La connaissance est à l'Université, l'amour, peut-être, est à nous.

Cette dichotomie que pose André Malraux (texte *vs* représentation ; connaissance *vs* passion)[17] explique en partie que le texte théâtral soit un objet d'enseignement du *français* et que les pratiques théâtrales aient donné lieu à un autre enseignement au lycée, qui a existé dans l'ancienne filière littéraire (A3), créé en 1986 et dont la première épreuve au baccalauréat a eu lieu en 1989. Le théâtre « tend

14. L'expression désigne ici l'ensemble des contenus d'enseignement regroupés sous cette étiquette.
15. Il s'agit là des pratiques extrascolaires du théâtre mais qui ne développent aucune relation avec l'école et que l'école ne prend pas non plus en compte.
16. Cité par Max Butlen, 2004.
17. Malraux ne se positionne pas dans le rejet de l'un de ces deux pôles mais dans la spécificité de chacun et leur nécessaire complémentarité.

alors à être enseigné pour lui-même » comme le remarque Jean-Louis Besson (1992) qui le considère comme une matière d'enseignement. Celle-ci prend en effet son autonomie par rapport au cours de *français* en ayant des contenus, un horaire spécifique et une grande réflexion évaluative. Les enseignants qui prennent en charge cet enseignement sont quant à eux des enseignants de *français* formés à cette option, ils collaborent avec des artistes. Dans les années 2000, les pratiques théâtrales deviennent une dimension de l'enseignement artistique[18] à travers tous les degrés. Au lycée, c'est un enseignement et une épreuve optionnels au baccalauréat[19] mais c'est aussi le contenu d'un enseignement récent et obligatoire : l'*Histoire des arts*[20]. Cette multitude de « lieux » d'enseignements scolaires montre à quel point le théâtre à l'école est un « objet complexe » (Ahr, 2011) mais aussi l'objet d'accords entre deux ministères, celui de l'Éducation Nationale et celui de la Culture qui ont des conceptions différentes de leurs missions et des enjeux concernant le théâtre.

C'est en partie en marge de la discipline *français* et dans le cadre d'un nouveau champ d'enseignement, l'éducation artistique, que ces pratiques sont aujourd'hui recommandées. Cet enseignement facultatif dans certains degrés devient obligatoire dans d'autres (cf. notes 18, 19 et 20) et tente ainsi de se généraliser et de devenir un enseignement pour tous. Mais il reste limité et porté par des dispositifs particuliers (les ateliers de pratiques artistiques ; les classes à projet artistique et culturel ; classes culturelles transplantées ; classes de découverte…) souvent interdisciplinaires (les ateliers d'expression artistique[21]) qui rendent les pratiques théâtrales assez exceptionnelles, à l'initiative d'enseignants initiés, en collaboration avec des professionnels, en aménageant les horaires des élèves et nécessitant des montages financiers particuliers.

Le théâtre à l'école n'avait pas, au contraire des médiations de la lecture, l'intention de changer les pratiques d'enseignements existantes mais plutôt de créer de nouveaux espaces pour de nouveaux enseignements. Cette différence est de mon point de vue liée aux spécificités de chacune de ces pratiques mais aussi à leur place et statut dans la discipline *français*. Le théâtre est devenu une composante de *l'éducation artistique* qui comme de nombreux nouveaux enseignements d'*éducations à…* s'inscrit en marge des disciplines scolaires, se veut

---

18. Les *enseignements artistiques* regroupent sous une même dénomination les disciplines obligatoires du collège *Éducation musicale* et *Arts plastiques*, l'enseignement *Arts appliqués et cultures artistiques* de la voie professionnelle du lycée et les enseignements artistiques des voies générale et technologique du lycée (enseignements d'exploration *Création et activités artistiques*, *Création et culture design*, *Arts du cirque* en classe de seconde ; enseignements facultatif ou de spécialité en *Arts du cirque*, *Arts plastiques*, *Cinéma et Audiovisuel*, *Danse*, *Histoire des arts*, *Musique* et *Théâtre*). http://eduscol.education. fr/pid23203/enseignements-artistiques.html
19. Cf. note de service n° 2002-143 du 3-7- « Épreuves d'arts plastiques, de cinéma et d'audiovisuel, d'histoire des arts, de musique, de théâtre, des baccalauréats général et technologique - session 2003 ». Il s'agit d'une option dont l'épreuve est affectée du coefficient 6 et comprend deux parties : une partie écrite et une partie orale, affectées chacune du coefficient 3.
20. Cet enseignement est obligatoire à l'école primaire et au collège et facultatif au lycée. « Située au carrefour de différentes formes d'expression artistique, l'histoire des arts n'est pas un enseignement de pratique artistique mais de mise en perspective historique de l'ensemble de ces pratiques » (*BOEN*, 30 aout 2001).
21. Cf. http://www.education.gouv.fr/bo/1999/25/ensel.htm

interdisciplinaire et répond à des inquiétudes et des évolutions sociétales. Ce n'est pas l'élève dans sa dimension d'apprenant qui est ici visé par cette ouverture éducative extrascolaire, il est envisagé comme praticien et futur consommateur de ces pratiques culturelles pouvant les apprécier, les juger, d'où la fréquentation de ces lieux valorisés de la Culture, mais aussi la rencontre et le partenariat avec des professionnels du monde de la Culture. Ce faisant, cette rencontre scolaire avec le monde du théâtre reconfigure les savoirs scolaires. L'attention récente portée aux questions de la mise en scène élargit le champ des activités et amène sinon à considérer autrement les exercices d'élocution, de mise en voix du texte, du traitement des didascalies, à y porter un regard plus soutenu dans le cours de *français*. Par ailleurs, comme le souligne Sylvie Dardaillon (2011) le nouveau répertoire invite à concevoir le texte théâtral autrement qu'il ne l'était dans la tradition scolaire.

1.3. La rencontre avec l'œuvre d'art au musée

J'aborderai une dernière médiation où la discipline *français* tient un tout autre statut, il s'agit de la visite au musée d'art. L'œuvre d'art n'est devenue que très récemment, à travers la lecture de l'image (cf. notes n° 3) et le nouveau champ de l'*histoire des arts* un contenu d'enseignement du *français*. Les rapports que cette discipline entretient avec ces lieux culturels sont donc très différents des disciplines des *arts visuels*, des *arts plastiques* ou encore des *arts appliqués* mais aussi de ceux que les *sciences* entretiennent avec les musées scientifiques.

La relation entre les musées scientifiques et l'institution scolaire s'inscrit dans une longue histoire assez conflictuelle, comme le rappellent Michel Van-Praët et Bruno Poucet en 1992 :

> Les musées furent souvent au cours de leur histoire, des lieux de contréducation. Ce fut le cas lorsque le système scolaire ne parvint pas à suivre l'évolution des sciences (Van-Praët, 1989b), et ce par exemple, dès la création du premier grand musée scientifique national : le « Jardin royal des Plantes médicinales » et son « Cabinet d'histoire naturelle » créés en 1635 à Paris, qui devinrent le Muséum d'Histoire naturelle en 1793. Le Jardin royal des Plantes médicinales fut de fait créé au début du XVII^{e} siècle, contre la Sorbonne, afin d'introduire de nouveaux programmes d'enseignement de la médecine et de la pharmacie.

Cette approche est particulièrement intéressante puisqu'elle montre que les rapports entre les musées et l'institution scolaire varient en fonction des disciplines et des contenus. En *français* l'étude de l'image a amené la lecture de l'œuvre d'art, en mobilisant les apports de l'iconographie et ceux de l'iconologie (D'Alleva, 2006) qui se complètent, les seconds permettant, comme le précise Erwin Panofsky (1939 ; 1955), d'étudier le sens de l'œuvre, la contextualisation et la portée de l'œuvre en interrogeant notamment les réactions des contemporains. C'est ainsi que les reproductions d'œuvre d'art ont intégré les manuels scolaires et le musée d'art est devenu un lieu de lecture de celles-ci en parallèle du cours de *français*. La récente introduction à l'oral du baccalauréat de l'étude de l'image a renforcé cette étude et la place de l'image et de l'œuvre d'art dans le cours de *français*. C'est cependant dans le cadre de l'*histoire des arts*, qui n'est pas une nouvelle discipline mais un contenu

d'enseignement qui s'appuie sur plusieurs disciplines scolaires existantes, que l'enseignement du *français* se retrouve nouvellement concerné par l'exploitation de la visite des musées. Les enseignants étaient déjà investis dans ce type de projets par définition, pluridisciplinaires mais il s'agit là d'un nouvel espace de prescriptions transdisciplinaires, visant une ouverture culturelle de l'école, qui concerne explicitement des contenus disciplinaires. On peut considérer que c'est là un nouveau cadre dans lequel les enseignants peuvent repenser ces visites, mais comme nous le verrons dans la seconde partie, cela peut aussi devenir un cadre contraignant où l'enseignant perd la force de son initiative ou encore comme le montre Laurence Espinassy (2011, p. 4), au sujet des transformations qu'appelle ce nouveau champ d'enseignement, les enseignants peuvent se trouver démunis et en difficulté dès lors que : « le lien entre son champ de référence habituel – les textes de français – et celui des œuvres plastiques semble superficiel ». Les musées de leur côté font un effort considérable pour répondre à cette nouvelle demande et proposent des dossiers pédagogiques qui permettent d'organiser les visites et d'exploiter dans diverses disciplines des contenus du programme officiel et de la visite muséale. Ainsi je relève dans l'un de ces dossiers pédagogiques[22] concernant le thème *Habiter poétiquement le monde*, la recommandation de tâches scolaires telles que l'écriture et la lecture d'œuvres littéraires comme activité de préparation à la visite :

> Un lanceur d'écriture du type *« Pour moi, le monde est poétique »* pourra leur être proposé comme aide à la réflexion ; penser à Mallarmé qui exprimait bien ainsi un mode de vivre poétique, en parlant de la lune « Elle est poétique, la garce. ». Les travaux écrits des élèves seront mis en résonance avec certaines attitudes poétiques décrites plus haut. On pourra aussi faire lire une nouvelle de science-fiction de Ray Bradbury, *L'Arriéré*, (français classe de collège 4e/3e et de lycée 2de) qui raconte l'arrestation d'un vieux poète considéré comme dangereux à cause de sa manière de vivre poétiquement.

Plus loin on peut lire dans ce dossier pédagogique (p. 11) une proposition de pistes adaptées à des niveaux très précis et prenant en compte des contenus de la discipline pour une période, proposant des thématiques de TPE pour le lycée et exprimant des finalités de la discipline : réfléchir à des problèmes contemporains à travers les textes littéraires :

> **Lettres**[23], par exemple, la narration au sein d'un lieu et la description du lieu pourront donner matière à réflexion. Pour illustrer cette piste de travail, citons l'ouvrage de Stendhal, « Promenade dans Rome » qui se présente comme un guide sur la ville, ponctué de remarques personnelles, ou encore « Istanbul » dans lequel Daniel Rondeau raconte ce qu'il voit, ce qu'il vit dans cette ville mythique. Je pense également à « Au bonheur des dames » ou au « Ventre de Paris » d'Émile Zola, ouvrages dans lesquels la ville est un actant essentiel de l'œuvre romanesque. En lien avec les affichistes, on pourra travailler sur le calligramme, le mot image, le détournement de texte, la réécriture…

22. Ces dossiers sont rédigés avec la collaboration d'enseignants missionnés au musée du LaM : Régine Carpentier, Michel Mackowiak et Franck Dudin. http://www.musee-lam.fr/wp-content/uploads/2012/07/DP-Habiter-po%C3%A9tiquement-SV.pdf
23. Terme qui désigne la discipline « français ».

> La présence dans l'exposition du manuscrit de Jack Kerouac est une belle occasion de construire une séquence intitulée **Les artistes écrivains et le nomadisme,** comme une réponse discrète et détournée à la brulante actualité. Henri Michaux, André Cadere, Robert Filliou, Gil Joseph Wolman, ont fait de l'errance un matériau artistique en même temps qu'une philosophie de l'existence. On pourra y associer les œuvres de Robert Walser et Fernand Deligny. (TPE anglais/Français en première de lycée. Nouvel enseignement d'exploration en seconde : Littérature et société Français/Histoire).

Le musée semble ainsi se scolariser[24] en devenant un lieu extrascolaire d'expériences qui traitent des programmes scolaires. Cette attention au scolaire favorise la sortie scolaire, donne des pistes d'exploitation des visites, légitime la participation des enseignants de français en mobilisant leur culture disciplinaire. Le musée vise des habiletés intellectuelles précises et développe :

> des modes d'interactivité, du développement du sens critique, la reconnaissance de la diversité des points de vue, la mise en questionnement, l'effort de synthèse, qui sont autant de dimensions qui semblent prédominantes dans les nouvelles formes communicationnelles que prend en charge le musée pour déployer une visée éducative ouverte sur la transdisciplinarité (Chaumier, 2011, p. 114).

Ces dimensions interdisciplinaire et transdisciplinaire se retrouvent dans les projets tels que les Espaces de Rencontre avec l'Œuvre d'Art (EROA) qui visent la construction d'un espace pouvant accueillir une œuvre d'art dans les établissements scolaires dans le but de favoriser des rencontres différentes avec l'œuvre d'art. La présence de celle-ci transforme, au moins pour un certain temps – celui de l'exposition – l'établissement scolaire dont la mission première n'est pas d'héberger une œuvre d'art, mais elle démocratise sans aucun doute la rencontre et peut être un levier pour déplacer des publics nouveaux[25] vers le musée. Le but est de croiser autour d'une œuvre les rencontres de publics divers[26] qui dans d'autres occasions ne se feraient pas. Les EROA facilitent les projets interdisciplinaires et peuvent créer une véritable dynamique autour d'une œuvre, d'un artiste. Ces projets peuvent donner lieux à des degrés très divers de collaboration entre les enseignants d'arts plastiques, de français et d'autres. Dans certains cas ils aboutissent à des actions où les contenus du français et des autres disciplines (arts plastiques, histoire…) s'enrichissent et se complètent. Parfois le français est convoqué dans sa dimension transversale : rédiger le carton d'invitation ; les courriers aux différents partenaires ; l'article dans le journal régional. L'enjeu culturel du projet laisse alors place à l'enjeu médiatique que suppose un tel évènement, implique de façon différente les élèves et convoque différemment les contenus disciplinaires. La visite au musée apparait ainsi en français très différente des autres médiations culturelles abordées ci-dessus, la discipline français étant en soi un médiateur d'autres apprentissages

24. Je renvoie le lecteur à un article de Cohen C. & Girault Y. (1999) au sujet de la scolarisation des musées de sciences.
25. « Nouveaux » signifie ici des élèves qui ne fréquentent pas les musées en dehors des visites scolaires.
26. Des élèves des premier et second degrés de la circonscription, les parents d'élèves, les élus de la commune…

disciplinaires, un média culturel vers l'œuvre d'art permettant des faisceaux de compréhension et de réception de celle-ci.

Ces trois objets de médiation culturelle que sont la lecture, le théâtre et l'œuvre d'art montrent l'intérêt de prendre en compte les relations scolaires et extrascolaires pour saisir comment ces contenus évoluent au sein de la même discipline scolaire et comment celle-ci est prise à partie dans des enjeux politiques concernant les pratiques culturelles extrascolaires. Cette analyse – quoique excessivement rapide et très limitée – éclaire néanmoins les différents enjeux des contenus d'une même discipline : les compétences lecturales sont emblématiques des défis de l'école et les médiations autour de la lecture s'affichent comme remédiation ; les enjeux d'enseignement du texte de théâtre et des pratiques théâtrales sont d'un tout autre ordre, je dirais qu'ils sont perçus comme étant moins centraux mais porteurs d'une vision politiquement renouvelée de l'école. La place du théâtre dans ce nouvel enseignement qu'est l'éducation artistique éclaire, à mon avis, l'une des nombreuses façons dont les contenus scolaires se recyclent et se transforment un tant soit peu. Tout n'est pas nouveau mais c'est nouvellement présenté et les finalités sont autres. L'analyse de l'œuvre d'art est un contenu récent qui au départ participe de la démocratisation de la discipline à travers l'introduction de l'étude de l'image à tous les degrés d'enseignement, et qui évolue avec l'introduction de l'Histoire des arts qui crée à la fois des liens et des tensions entre les disciplines scolaires et qui peut s'avérer source de difficulté pour les enseignants du premier comme du second degré. J'y reviendrai en seconde partie.

Les médiations culturelles en visant de nouveaux contenus disciplinaires ou en les renouvelant, en déplaçant les frontières des établissements, et parfois celles du temps scolaire, font évoluer l'enseignement de la discipline et ce faisant réinterrogent le rôle de l'enseignant et son rapport à la discipline.

2. PRATIQUES SCOLAIRES DE MÉDIATIONS CULTURELLES ET REDÉFINITION DES CONTENUS DÉCLARÉS ENSEIGNÉS

Cette seconde partie s'intéresse aux déclarations de pratiques enseignantes, à la façon dont les enseignants s'investissent dans les projets de médiations culturelles et comment ils conçoivent dès lors les contenus qu'ils enseignent. Elle s'appuie sur l'analyse des discours d'enseignants recueillis lors d'une recherche menée entre 2004 et 2007[27] portant sur les rapports déclarés aux savoirs professionnels et disciplinaires des enseignants impliqués[28] exerçant en milieu populaire. Je m'appuie, par conséquent, dans le cadre de cet article, sur des données secondaires

27. Elle fut dirigée par Brigitte Monfroy et Aziz Jellab, sociologues, et impliquait des formateurs à l'IUFM du Nord–Pas-de-Calais, Pierre Carion, Jean-Philippe Dalle, Liliane Mortier et moi-même.
28. Ces enseignants sont considérés *impliqués* parce qu'ils se caractérisent par un regard positif porté sur les élèves et leurs capacités intellectuelles. Les difficultés des élèves ne sont pas vécues comme un obstacle mais comme un défi professionnel. En nous appuyant sur la catégorisation d'Agnès Van Zanten et *alii* (2002) des stratégies enseignantes dans les établissements réputés difficiles : la fuite ; l'adaptation contextuelle ; et le développement professionnel, nous pouvons considérer que ces enseignants relèvent de la troisième catégorie.

puisqu'initialement elles ne traitaient pas de façon explicite des médiations culturelles, c'est le discours recueilli qui a mis en évidence l'intérêt des enseignants rencontrés sur cette question. Sur la quarantaine d'entretiens réalisés, j'ai sélectionné une douzaine d'enseignants de français de collège et de lycée général, et quelques-uns du premier degré qui évoquaient les projets culturels qu'ils menaient en lien avec les enseignements du français. Ma relecture de ces entretiens réduit considérablement leur propos et surexpose ces pratiques. La présentation est cependant très succincte, je pointe les éléments les plus saillants de ces discours et je cite les propos qui me semblent les plus représentatifs. Enfin, les enseignants sont cités par un prénom qui leur avait été confié dans le cadre de la recherche initiale et pour chacun, je précise le degré d'enseignement. Ma brève analyse portera sur trois points : les formes des projets de médiations et les partenariats ; les attentes et les effets évoqués par les enseignants et les doutes et difficultés qu'ils expriment.

2.1. Formes des projets et des partenariats

Les enseignants décrivent un éventail de médiations plus large que celles que j'ai traitées en première partie. Sans exclure celles-ci, leur discours évoque également le cinéma et les ateliers d'écriture animés par un écrivain. La conception de ces projets peut prendre diverses formes. J'en identifie trois. Ils peuvent être à l'initiative d'une association, ou d'autres partenaires extérieurs, qui proposent, à un moment donné, des médiations qui répondent aux besoins des élèves identifiés par les enseignants, ou à des difficultés que ces derniers rencontrent. Ainsi Diane (collège) déclare avoir développé un partenariat avec une association de lectrices pour répondre à une situation qu'elle qualifie de « terrible » :

> Comme j'ai dit au principal qu'il fallait faire quelque chose parce qu'on s'en sortait plus trop, en français on a fini par faire appel à une association qui sollicitait le collège depuis longtemps et qui n'avait jamais obtenu de réponse, c'était l'association X, une association qui était implantée sur le quartier X. Donc qui avait pour objectif de remettre dans le travail et remettre dans l'estime de soi des gens du quartier en leur faisant, bon y avait plusieurs pôles, et le pôle avec lequel j'ai travaillé c'était en faisant de l'animation lecture, c'était des dames, les dames avaient suivi une formation avec les CEMEA de lecture à voix haute et d'animation pour la lecture. Elles intervenaient dans des écoles du quartier, en crèche, en PMI et euh l'association avait envie de développer ça, vers les collèges, ils avaient déjà travaillé avec les collèges, donc euh je me suis jetée dessus.

D'autres projets prennent forme dans les cadres institutionnels déjà évoqués : les classes à projet artistique et culturel, les classes patrimoine, collège au cinéma, les ateliers d'écriture. Ces dispositifs institutionnels semblent facilitateurs de l'élaboration des projets, notamment parce qu'ils s'accompagnent de moyens financiers et facilitent l'aménagement des horaires. Par ailleurs, les dispositifs tels que l'aide individualisée, l'aide au travail personnel, peuvent permettre l'aménagement d'ateliers de théâtre, d'ateliers d'écriture… Toutefois si ces enseignants recherchent parfois des cadres spécifiques pour légitimer leurs projets et trouver les moyens financiers ou les aménagements nécessaires, ces cadres sont parfois contraignants et laissent peu d'espace pour leur initiative personnelle.

D'autant que les relations avec les partenaires extérieurs peuvent s'avérer difficiles du fait d'être imposées par le dispositif. Catherine (CM1-CM2) évoque un artiste « recommandé par l'inspection académique » dans le cadre d'une classe à PAC qui était arrogant, méprisant à l'égard de ses élèves et qui n'a jamais tenu compte du projet qu'elle proposait, selon ses propres mots : « ce fut un fiasco ». La relation avec le partenaire extérieur à l'institution scolaire semble plus facile quand l'enseignant adopte une position de réception de ce que le partenaire propose. Caroline (lycée général) avoue se trouver parfois « spectatrice » comme les élèves, être surprise comme eux, et c'est ce qu'elle apprécie dans cette rencontre. Christine (lycée général) évoque également une rencontre heureuse avec un artiste dont elle mesure les qualités exceptionnelles :

> On a une chance inouïe parce que c'est un gars qui est un pédagogue né, un ancien instituteur qui était journaliste et qui a bifurqué un peu vers le théâtre. Il a une écoute auprès des élèves et il vient toutes les semaines une heure. On travaille par groupe, alors là par exemple, nous on a casé notre AI[29] français donc ça ne perturbe pas parce que tous les élèves, enfin, toute la classe fera par groupes des exercices d'écriture, et ça, et là c'est absolument extraordinaire, parce qu'il y a des exercices créatifs et pourtant ça part de l'imitation hein, il part d'un petit poème, et puis on écrit à la manière de…

La troisième catégorie rend compte de projets uniquement menés à l'initiative des enseignants. Ils peuvent être programmés ponctuellement par un enseignant et s'intégrer dans un projet didactique, comme nous le verrons *infra*, ou au contraire être programmé par une équipe pédagogique disciplinaire ou pluridisciplinaire. À l'école primaire cela peut correspondre à un projet au niveau du cycle et concerner toutes les classes du cycle. Les enseignants du premier degré font aussi état d'une certaine souplesse pour programmer en cours d'année des mini-projets culturels, ce qui semble plus difficile dans le secondaire compte tenu de l'organisation des établissements et des modalités d'autorisation de sortie.

Ces catégories ne sont pas exclusives entre elles, les enseignants rencontrés déclarent être mobilisés dans plusieurs types de médiations culturelles.

2.2. Les attentes et les effets

Cette implication dans les médiations culturelles répond principalement à deux attentes chez les enseignants. D'une part créer une autre relation avec les élèves, en les valorisant, en prenant en compte leur culture et leurs pratiques extrascolaires, et d'autre part en voulant modifier leur rapport à la discipline français en donnant du sens aux apprentissages. Elle repose sur un regard particulier porté sur les élèves et une redéfinition de leur conception du métier et de la discipline scolaire qu'ils enseignent. Sylvie (collège) déclare :

> L'élève est un tout. Et euh en même temps c'est un truc rare et je crois que le métier d'enseignant ne peut se concevoir que par rapport à ça. Parce qu'en même temps ça influe sur tes choix de textes, ça influe sur ta dimension euh,

29. Aide individualisée en seconde.

> quand je vois le choix des textes que j'utilise, que je vais travailler, on va travailler sur l'usine, on va travailler sur des gens qui bossent à la chaine […] J'ai choisi en même temps, on est allé voir un spectacle qui s'appelait Transport qui mettait en scène le travail à la chaine avec la pénibilité, on a fait un atelier artistique où les enfants ont dû représenter un travail qui était fatiguant qui était répétitif, ils ont dû jouer avec leur corps donc y avait plein de trucs intéressants. Et en même temps les textes que j'ai choisis pour le regroupement de textes : y a un texte de Lavilliers xxx parce que je me dis que ça ressemble aussi sinon à nos élèves mais peut être à leurs parents, à leurs grands-parents, que je crois aussi qu'il faut parler des choses qu'ils connaissent parce qu'en même temps ça leur permet de mieux rentrer dans ce que l'on essaie de leur apprendre. Et seulement après on pourra leur amener des choses beaucoup plus complexes ou des choses qui ne connaissent pas et que c'est une démarche intellectuelle que l'on apprend c'est-à-dire partir de ce que je sais faire et si je sais bien le faire et je vais oser aller plus loin et finalement c'est voilà, osons, osons un petit peu toujours plus et puis aussi osez aussi en classe euh ben se permettre un petit peu de sortir des sentiers battus et tout en respectant parce que moi je pense qu'on peut tout à fait respecter les textes, les programmes, s'attacher à respecter les programmes c'est important.

L'allusion aux « programmes » renvoie aux contenus disciplinaires. Les projets décrits par les enseignants rencontrés accordent une place importante à l'apprentissage des contenus disciplinaires et expriment la volonté de construire un rapport positif à la discipline français.

Leur objectif est de donner du sens aux activités disciplinaires qui contribuent à la réalisation du projet de médiation culturelle extrascolaire. Sarah au collège conçoit ses projets de classe en intégrant des médiations culturelles :

> La séquence sur les édifices du Moyen Âge j'ai travaillé sur les édifices sur lesquels nous allons aller après dans nos sorties, donc ça a été le Beffroi de Douai, ça a été le Château, ce qu'il en reste, à Provin, avec un atelier manuscrit, des vitraux, des enluminures, d'écriture et de calligraphie à Provin. Donc il y avait une journée complète là-bas sur le site mais à côté de ça nous on a travaillé pendant toute l'année là-dessus donc il y avait une journée un peu comme la classe patrimoine mais cette fois-ci c'était plutôt de thématique Moyen Âge puisque nous étions en cinquième. Donc une journée à Provin où on a pu réinvestir par ces fameuses séquences sur les édifices parce qu'on avait travaillé sur Provin, sur Blandy-les-Tours, nous sommes allés voir aussi. Donc tout ce que les enfants ont juste vu on avait travaillé préalablement dessus. **Ce qui a fait que la sortie, c'est pas une sortie comme ça, c'était une sortie en même temps où, où on a pu faire état de ce que nous avons pu voir en classe.** (C'est moi qui souligne).

Enfin, ces actions dont les enseignants craignent qu'elles soient perçues en marge de l'enseignement disciplinaire, en prolongement ou en préparation des apprentissages scolaires sont en fait bien souvent un laboratoire d'expérimentation où les enseignants construisent leur rapport à la discipline et modifient leurs pratiques de classe. Diane (collège), citée *supra*, explique comment la rencontre avec les lectrices de l'association du quartier du collège l'amène à repenser la place de l'album dans ses classes, à monter d'autres projets et reconnait qu'elle n'enseignera plus jamais comme avant :

> On a réussi comme ça à dédoubler certaines heures, ce qui fait qu'à certaines heures j'avais la moitié de la classe, l'autre moitié était avec la lectrice et puis petit à petit on a remis les choses en route. Cette classe là, pour moi, c'est euh, cette classe là, c'est le fondement de tout ce que j'ai pu faire après.

Ces propos m'amènent à considérer que les médiations culturelles, dans lesquelles les enseignants s'impliquent, réorganisent les contenus disciplinaires, donnent du sens aux contenus enseignés et ce faisant elles participent à un renouvèlement des pratiques disciplinaires.

2.3. Les doutes et difficultés

Malgré cet enthousiasme, qui caractérise le corpus des entretiens menés, ces discours évoquent aussi des difficultés et des doutes liés à cet investissement. Les doutes se crispent autour de trois éléments :

– les programmes scolaires, qu'ils critiquent volontiers. Ils les trouvent inadaptés à leur public et particulièrement surchargés. Ils évoquent la nécessité de repenser les contenus en fonction de leurs élèves, sans renoncer aux exigences attendues par l'institution ;

– le temps, qui leur semble insuffisant, notamment à cause de la surcharge des programmes. Malgré cela ils sont conscients que les projets qu'ils mènent sont couteux en temps et nécessitent que des choix soient faits ;

– et enfin leur relation à la hiérarchie institutionnelle. Parfois celle-ci est vécue de façon conflictuelle ce qui les amène à éprouver le sentiment d'être incompris, parfois ils ont aussi le sentiment d'être utilisés mais peu soutenus. Ceci tient au fait que les projets menés nécessitent un combat continuel et un investissement très important dont ces enseignants disent qu'ils pourraient devenir épuisants. Certains évoquent des tensions avec d'autres collègues du fait de leur investissement dans ces projets, un sentiment d'abandon et d'isolement qui les amène à travailler en équipe restreinte et à considérer la relation avec leurs élèves comme le lieu privilégié, sinon exclusif, de réalisation de soi et du métier. Les médiations culturelles participent à cette relation sans cesse à reconstruire, à nourrir, à repenser.

Enfin, les doutes proviennent aussi de leur analyse des projets qu'ils mènent et du fait qu'ils sont conscients que ceux-ci pourraient relever d'une pédagogie du détour dont ils perçoivent les dérives occupationnelles qui nuiraient à leurs élèves. Ce qui à mon sens justifie qu'ils s'attachent autant aux savoirs disciplinaires.

Les médiations culturelles extrascolaires ne sont pas en soi une solution à l'échec scolaire mais les enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche s'en emparent pour construire le sens de leur projet didactique avec leurs élèves. Le contexte d'enseignement est important parce qu'il amène les enseignants à reconsidérer les finalités des contenus disciplinaires mais cela est vrai quel que soit le contexte socioculturel de l'établissement scolaire.

Pour conclure très brièvement, je retiendrai deux éléments de cette réflexion. Tout d'abord les recommandations et les pratiques déclarées des médiations culturelles partagent une conception de démocratisation de l'institution scolaire qui porte un « nouveau » regard sur l'élève impliqué dans les apprentissages disciplinaires et amène une reconfiguration des contenus à enseigner. Mais la

démocratisation prend des sens différents selon les médiations culturelles et pourrait, dans certains cas, se fondre avec des pratiques de consommation de la culture et de biens sociaux. Un marché, non négligeable, s'est développé autour des médiations culturelles extrascolaires.

Enfin, les liens que la discipline français entretient avec les médiations culturelles sont un indicateur qui permet de comprendre, en partie, comment les contenus disciplinaires évoluent et comment le métier d'enseignant de français se définit, se conçoit et se réinvente.

BIBLIOGRAPHIE

Ahr S. (2011), « Théâtre et langue(s) : interactions dans les créations contemporaines, perspectives pour la classe et la formation », *Synergies France* n° 8, p. 5-10.

Ahr S. & Jolle P. (2010), « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège », *Le français aujourd'hui* n° 168, p. 69-82.

Besson J.-L. (1992), « Contenus et évaluations en A3 en théâtre », *Pratiques* n° 74, p. 59-65.

Bishop M.-F. et Ulma D. (2007), « Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école », dans Lebrun M., Rouxel A. & Vargas C. (*dir.*) *La littérature et l'école*, Aix en Provence, Presses Universitaires de Provence, p. 63-88.

BOEN n° 14 du 27 mars 1958.

BOEN n° 44 du 12 décembre 1985.

BOEN spécial n° 1 du 5 février 1897.

BOEN HS n° 2 du 30 aout 2001.

BOEN spécial n° 4 du 29 avril 2010.

Butlen M. (2004), « Lire en bibliothèque, lire à l'école. Oppositions et interactions », *BBF*, tome 49, 1, p. 5-10.

Cohen C. & Girault Y. (1999), « Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli », *Aster* n° 29, p. 12-18

Dardaillon S. (2011), « Le théâtre contemporain pour la jeunesse : à la rencontre d'une nouvelle théâtralité », *Synergies France* n° 8, p. 65-72.

D'Alleva A. (2006), *Méthodes et théories de l'histoire de l'art*, Paris, Thalia Édition.

Daunay B. (2002), « Difficulté de lecture au collège : quelques interrogations », *Recherches* n° 36, p. 51-72.

Espinassy L., (2011), « L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? », Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011, *Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle.* En ligne : http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/105.pdf

Friot B. (1996), « La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels », dans Beaude P.-M., Petitjean A. et Privat J.6M. (*dir.*) *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Metz, Université de Metz, p. 49-60.

Lagarde F. (2004), « La bibliothèque d'école », *BBF* n° 1, p. 22-25 [en ligne] http://bbf.enssib.fr/ Consulté le 2 juillet 2012.

Montpetit R. (2011), « Médiation » dans Desvallés A. & Mairesse F., *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*, Paris, Armand Colin p. 215.

Monfroy B. & Jellab A., *dir*. (2007), *Travail enseignant et construction de postures professionnelles en secteur difficile : entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels*, Rapport de Recherche IUFM Nord–Pas-de-Calais, n° R/RIU/06/07.

Panofsky E. (1939/1967), *Essais d'iconologie*, Paris, Gallimard.

Panofsky E. (1955/1999), *L'Œuvre d'art et ses significations*, Paris, Gallimard.

Poslaniec Ch. (1990), *Le gout de lire*, Paris, Le Sorbier.

Poslaniec Ch. (2008), *Se former à la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette.

Recherches n° 51, (2009), *Le cinéma en classe de français*.

Reuter Y. (2007), « Scolaire-extrascolaire », dans Reuter Y. (*éd.*), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 175-180.

Ubersfeld A., (1996), *Lire le théâtre 1*, Paris, Belin.

Van-Praët M. & Poucet B. (1992), « Les musées, lieux de contre-éducation et de partenariat avec l'école », *Revue du centre international de pédagogie* n° 16, p. 21-28.

Van Zanten A., Grospiron M.-F., Kherroubi M., Robert André D. (2002), *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris, La Dispute.