

Thèse de doctorat
de l'Université Sorbonne Paris Cité
Préparée à l'Université Paris Diderot

Ecole doctorale 382 : Economies, Espaces, Sociétés, Civilisations : Pensée critique, politique et
pratiques sociales

CESSMA

Les inégalités d'accès à la culture chez les
élèves à l'école primaire. Le cas des
« classes à Paris ».

Par Elise Gutierrez

Thèse de doctorat d'anthropologie

Dirigée par Monique Selim

Présentée et soutenue publiquement à Paris le 5 décembre 2016

Président du jury : Yao Gnabeli, Roch, Professeur à l'Université Félix Houphoët-Boigny d'Abidjan

Rapporteurs : Boudinet, Gilles, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2

: Hugon, Marie-Anne, Professeure à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Examineurs : Razy, Elodie, Chargée de cours en anthropologie à l'Université de Liège

Directeur de thèse : Selim, Monique, anthropologue, directrice de recherches IRD



Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord remercier ma directrice de thèse Madame Monique Selim, directrice de recherche de première classe IRD. Cette thèse n'aurait pu être réalisée sans elle. Toujours à l'écoute, toujours disponible Madame Selim m'a aidée à questionner mon sujet et mes terrains et à affiner ma pensée grâce à de nombreux rendez-vous au cours desquels les discussions m'ont permis de dépasser une simple description de ce que je voyais.

Je tiens également à remercier le laboratoire du CESSMA et l'Ecole Doctorale 382 de l'Université Paris 7 Denis Diderot.

Cette recherche n'aurait pu être menée sans l'aide précieuse de Carole et Claire qui m'ont ouvert les portes des « classes à Paris » et qui ont cru dans les projets de recherche que je commençais à définir en Master. Merci également à la DASSCO de m'avoir autorisée à suivre des « classes » et à réaliser des stages dans les locaux sans jamais s'ingérer dans mes travaux de recherche.

Ces derniers n'auraient pas été possible sans l'ensemble des acteurs des « classes » qui m'ont laissé entrer dans leurs classes, dans leurs projets, parfois même dans des fenêtres de leurs vie pour comprendre ce qui les motivaient. Aux enseignant(e)s, aux intervenant(e)s, aux accompagnateurs, aux parents, merci. Aux enfants qui ont participé aux entretiens, toujours dans la bonne humeur, un très grand merci ; sans vos réponses les investigations n'auraient pas eu de sens ; sans vos sourires et votre bonne humeur communicative, elles auraient été beaucoup moins agréables.

Je remercie aussi mes collègues de doctorat pour les échanges sur nos sujets différents mais toujours anthropologiques autour de déjeuners visant à nous faire faire un tour du monde gustatif. J'adresse un merci tout particulier à Patience dont le calme et la sérénité m'ont accompagnée -avec de nombreux cafés- tout au long de ces quatre années de recherches.

Ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide précieuse de mes parents. Merci de m'avoir montré que les études étaient d'abord une voie d'épanouissement ; merci de m'avoir toujours appris à voir le verre d'eau à moitié plein.

Je tiens aussi à remercier ma famille -mes grands-parents et mes frères, ma belle-famille- et les amis d'avoir toujours cru en cette thèse et d'avoir pris des nouvelles régulières quant à son avancement sans jamais douter qu'elle aboutirait.

Enfin, j'adresse un merci tout particulier et très chaleureux à Steve qui a cru en cette thèse depuis le premier jour et qui m'a soutenue à chaque étape de sa réalisation.

Sommaire

Remerciements	2
Prologue	4
INTRODUCTION GENERALE	14
PARTIE 1	25
L'ÉCOLE ET LES « CLASSES A PARIS » COMME OBJET D'ÉTUDE ANTHROPOLOGIQUE	25
CHAPITRE 1	26
CONTEXTE EPISTEMOLOGIQUE	26
CHAPITRE 2	69
LES « CLASSES A PARIS » : UN DISPOSITIF EXCEPTIONNEL	69
CHAPITRE 3	96
UNE METHODOLOGIE ANTHROPOLOGIQUE	96
CONCLUSION DE LA PARTIE 1	146
PARTIE 2	147
TERRAIN	147
PARTIE A	148
DE LA CLASSE A LA CONSOMMATION	148
CHAPITRE 4	148
LES LOGIQUES DE CONSOMMATION DANS L'ÉCOLE DU 6 ^{ÈME}	148
CHAPITRE 5	186
L'ÉCOLE DU 2 ^{ÈME} ET L'EMPRISE DES PARENTS	186
PARTIE B	215
DE L'AUTORITE A LA DEFENSE	215
CHAPITRE 6 :	215
DES APPARTENANCES MULTIPLES DANS L'ÉCOLE B DU 19 ^{ÈME} ARRONDISSEMENT	215
CHAPITRE 7 :	246
FERMETURE ET EXCLUSION DANS L'ÉCOLE DU 18 ^{ÈME}	246
PARTIE C	281
DES ECOLES OUVERTES ?	281
CHAPITRE 8 :	281
LA QUESTION DES APPARTENANCES DANS L'ÉCOLE A DU 19 ^{ÈME}	281
CHAPITRE 9 :	315
LE FONCTIONNEMENT ATTENDU D'UNE « CLASSE A PARIS » DANS L'ÉCOLE DU 20 ^{ÈME}	315
CONCLUSION GENERALE	345

Prologue

Les logiques subjectives de construction de l'objet anthropologique

Quand ma directrice de thèse m'invite à rédiger mon parcours personnel pour comprendre comment j'ai construit mon objet de recherche, je suis très perplexe. Il est en effet pour moi très difficile de saisir comment ma propre histoire peut permettre de comprendre mon sujet de recherche. Après plusieurs entretiens et surtout plusieurs lectures, je prends conscience de la nécessité de trouver ce qui m'a poussé à mener une thèse de doctorat questionnant les inégalités d'accès à la culture chez les élèves à l'école primaire à partir d'une perspective anthropologique. Plusieurs lectures m'ont permis d'articuler de manière analytique, c'est-à-dire en sortant d'un cadre émotionnel, mon parcours personnel à mon objet de recherche.

A la suite de plusieurs esquisses infructueuses de rédaction de parcours personnel, je commence à lire plusieurs anthropologues qui ont pensé l'articulation entre objet de recherche et histoire personnelle. Parmi eux, les ouvrages de Gérard Althabe¹, Eric Eribon² et Julie Pagis³ me permettent de penser mon propre parcours pour m'en défaire et de voir comment il participe à mon objet de recherche tout en me détachant de mon histoire pour pouvoir penser ma recherche sur l'école et la culture de manière anthropologique. En essayant d'éviter les écueils du simple récit subjectif d'une histoire familiale, ce parcours personnel tente de dévoiler en quoi mon histoire familiale et scolaire m'a amenée à construire un questionnement autour des inégalités d'accès aux arts et à la culture à l'école primaire.

Dans un premier temps, je montrerai comment l'expérience de l'école que j'ai vécue était celle de l'école construite comme un espace social permettant de sortir de sa condition sociale

¹. ALTHABE G., Gérard Althabe : une biographie entre ici et ailleurs, Paris : L'Harmattan, 2005, 214p.

². ERIBON D., Retour à Reims, Paris : Flammarion, 2010, 248p.

³. PAGIS J., Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des " soixante-huitards " et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales – 929 p. Th : Sociologie : Paris (EHESS) : 2009, n° 00443077

mais que cette conception s'est rapidement heurtée au contexte actuel de crise de l'école en France. Dans un second temps, j'interrogerai les enjeux territoriaux du rapport à la culture qui peuvent se dégager à l'école.

I. L'école comme espace social permettant de sortir de sa condition sociale vs la crise actuelle de l'école

I.1 L'école comme espace social

Je fais l'ensemble de ma scolarité primaire et secondaire dans la ville où j'ai toujours habité, Noisy-le-Grand, dans le département de la Seine Saint Denis, communément appelé par son numéro, le 93. Cette désignation a parfois été utilisée dans cette thèse sans volonté de stigmatisation. Toutefois, cela met en évidence la banalisation de cette utilisation. La ville est à 13 km de Paris et il est facile de se rendre à la capitale. En effet il y a trois gares RER. Deux gares de RER A qui sont gérées par la RATP et une gare de RER E gérée par la SNCF. Par ailleurs, il y a des liaisons directes avec l'autoroute A4. Ce n'est pas une ville qui est repliée sur elle-même et coupée des grandes villes environnantes. La ville est composée de plusieurs quartiers. Certains sont pavillonnaires, d'autres sont des cités avec des barres HLM d'une hauteur plus ou moins importante. Je passe mon enfance et une partie de mon adolescence dans une cité HLM. Celle-ci est constituée d'immeubles de quatre étages qui donnent sur des parkings. Il y a également deux grandes tours. L'école primaire rassemble tous les enfants du quartier ainsi que les enfants vivants dans les pavillons séparés de la cité par une large rue. A l'école, il y a un mélange entre les enfants dont beaucoup de parents ou de grands-parents sont des migrants originaires d'Afrique du nord, d'Afrique noire, d'Asie du sud est, du Portugal. Mon expérience à l'école primaire est donc faite de mélanges et d'absence de tensions entre les groupes d'appartenances des enfants. L'école est un espace clos sur lui-même – entouré de barrières ou de grilles- dans lequel les enfants et les parents se connaissent parce qu'ils vivent au même endroit. C'est une école qui n'est plus classée ZEP quand je la fréquente mais dont le corps professoral est composé d'enseignants âgés qui ont fait pour certains une grande partie de leur carrière au même endroit.

L'école rassemble des enfants issus de milieux différents : classes moyennes (habitant en pavillon, dans la cité résidentielle ou dans la cité HLM et étant souvent en voie d'acquisition d'un logement), classes populaires (vivant dans la cité HLM) dont les

configurations des structures familiales sont différentes : familles monoparentales, familles dont les parents ne sont pas nés en France, religions différentes. A l'intérieur de l'école, il n'y a pas d'animosité et les fêtes de fin d'année –kermesses- rassemblent la plupart des enfants et des parents, sans qu'il y ait de tensions⁴. Dans le même temps, l'école est un lieu qui fonctionne en autarcie par rapport à l'extérieur en ce qu'elle est coupée des difficultés qui peuvent apparaître entre les différents quartiers de la ville. Il n'y a que peu de sorties organisées tout au long de l'année. L'école fonctionne comme un espace social dont je garde un très bon souvenir et dont l'expérience est marquante puisque cette scolarité me donne à construire l'image de l'école comme un lieu de mélange paisible entre enfants.

Reconstruire les liens entre mon objet de recherche et mon expérience à l'école primaire est une étape importante dans ma réflexion puisque cela me permet d'analyser avec recul la construction de l'image de l'école primaire qui était la mienne. C'est une image heureuse mais qui est représentative d'une expérience personnelle dans un quartier et à un moment donnés. Ce retour sur mon expérience à l'école primaire me permet de m'en détacher pour laisser un espace de construction de l'objet école plus ouvert, c'est-à-dire dont les caractéristiques peuvent être totalement différentes de celles que j'ai connues.

I.2 L'ascension sociale

L'ascension sociale est un élément qui revient dans mon histoire familiale, tant du côté maternel que paternel, tant pour mes grands-parents que pour mes parents. C'est un concept qui est intimement lié à la réussite scolaire et donc à l'image de l'école.

Mon père est né au Chili. Son père, déshérité, est né dans une famille de la « petite bourgeoisie » chilienne. Sa mère n'a pas fait d'études supérieures. Ils vivent dans les quartiers pauvres de Valparaiso, construisant eux-mêmes une maison sur un terrain qu'ils achètent dans les hauteurs de la ville. Mon grand-père occupe un poste administratif à l'hôpital tandis que ma grand-mère est mère au foyer. Pour eux, appartenir à la classe dite « pauvre »⁵ n'induit pas de ne pas être éduqué. Ils portent une attention toute particulière à ce qui est qualifié « d'élégance » et de « savoir-vivre ». Ainsi, s'ils appartiennent à une classe sociale inférieure, ils se détachent symboliquement de cette dernière en adoptant un langage et un comportement

⁴. A la différence de certaines écoles qui suppriment ce type de fêtes parce qu'elles signifient l'entrée dans l'enceinte de l'école de familles, y compris d'enfants plus âgés appartenant à la fratrie d'enfants encore scolarisés dans l'école, cette école a toujours maintenu les kermesses.

⁵. En espagnol, ma famille utilise l'expression « los pobres ».

des classes supérieures. Dans ma famille paternelle, cet éloignement symbolique induit aussi une nécessité de se cultiver grâce à l'éducation qui est un élément devant permettre une ascension sociale. Ma grand-mère, qui reprend ses études et devient aide-soignante quand ses enfants sont adultes, en est un exemple. Mon père incarne, par son parcours éducatif puis professionnel, cette recherche de l'ascension sociale au moyen de l'école.

Il commence des études de philosophie à l'université publique de Valparaiso dans les années 1970⁶. Le coup d'Etat militaire du 11 septembre 1973 du général Pinochet, soutenu par les Américains, appuyé par les militaires qui ont infiltré plusieurs mois avant le *putsch* les milieux révolutionnaires de gauche étudiants, met fin à sa vie au Chili. Mon père quitte le Chili grâce à l'ambassade de France et arrive en France avec le statut de réfugié politique. Après avoir travaillé comme ouvrier, il reprend ses études à l'université et obtient un doctorat puis un poste d'enseignant-chercheur à l'université. Cette ascension dans le milieu universitaire est aussi une rupture avec son milieu social d'origine, non plus seulement sur le mode symbolique –comme c'était le cas avec l'utilisation d'un langage et d'un comportement dissociés du milieu social vu comme « pauvre » d'origine- mais dans le réel. Sa position sociale devient celle à laquelle son éducation l'a préparé au moyen d'une valorisation de la culture et de l'éducation. Quelle est la conséquence de l'histoire de ma famille paternelle sur la construction de mon objet de recherche ? Elle est double. D'abord, la configuration familiale paternelle m'invite à penser le détachement symbolique d'avec sa classe sociale d'origine qui peut exister au sein d'une éducation en vue de dissocier cette dernière des codes habituellement véhiculés par un milieu social, en l'occurrence, dans ces cas, celui de la classe défavorisée. Ensuite, la société d'où est issue mon père est une société qui valorise l'ascension sociale par l'éducation. Dans mon éducation et dans mon esprit, l'école est donc toujours associée à une possible réussite sociale avant une réussite professionnelle. Autrement dit, en étudiant on peut sortir d'un milieu « pauvre » pour s'élever dans l'échelle sociale de la société dans laquelle on vit. Qu'en est-il de ma famille maternelle ?

Ma mère est née au Congo belge de parents belges. Ma grand-mère est fille d'un ouvrier qui gravit, au fil des années, les échelons de l'entreprise dans laquelle il fait sa carrière, et d'une préparatrice en pharmacie. Mon grand-père est fils d'un forgeron et d'une « femme de ménage ». Tous deux font des études d'instituteurs. Ma grand-mère devient institutrice maternelle, « gardienne d'enfants » selon la terminologie belge. Elle arrête

⁶. A l'époque, il existe au Chili des universités publiques que la dictature de Pinochet éliminera au profit d'universités privées.

d'enseigner à la naissance de son premier enfant. Son statut de mère devient, pour elle, prioritaire et signifie l'abandon de sa carrière. Mon grand-père enseigne dans une école publique en dernière année de primaire pendant toute sa carrière⁷. Ils ont deux enfants : ma mère, qui devient kinésithérapeute, mon oncle, qui devient avocat. Ils accordent une grande importance aux études supérieures de leurs enfants et contractent un crédit pour pouvoir les payer. Dans leur esprit, faire de « bonnes » études supérieures signifie pouvoir obtenir un emploi permettant de s'assurer une « bonne » qualité de vie d'un point de vue financier mais aussi une satisfaction personnelle. Du côté maternel, il y a donc également une valorisation de la scolarisation et de l'érudition qui sont considérés comme des moyens d'ascension sociale.

La configuration familiale dans laquelle j'évolue me donne à voir une construction de l'école et de l'éducation comme un moyen permettant de vivre une ascension sociale, c'est-à-dire de sortir de sa condition sociale et/ou d'avoir un « bon » travail. Ce n'est que quand je quitte le territoire du « 93 » pour commencer mes études supérieures que je comprends que cette vision est beaucoup plus complexe à l'heure actuelle en Europe⁸.

1.3 La crise de l'école

Je commence mes études supérieures en classe préparatoire aux grandes écoles dans un lycée de l'est parisien. Ces deux années d'étude sont une confrontation brutale avec un autre système éducatif que celui que j'ai connu jusqu'alors. Les connaissances culturelles – lectures autres que celles du programme, sorties et connaissances des musées, connaissance de l'actualité- sont essentielles à la réussite pendant ces deux années mais doivent se faire sans l'aide des professeurs. Le rapport entre élèves et professeur est de plus totalement inversé au regard du lycée puisqu'il n'y a pas de bienveillance des premiers à l'égard des seconds. Cette entrée dans l'éducation supérieure est un choc avec la vision que j'avais jusqu'alors de l'école. La suite de mon parcours universitaire –licence en lettres modernes puis master de politiques culturelles- me montre également, à travers mes lectures⁹ notamment, les différences en matière d'éducation entre les différents territoires qui composent la France.

⁷. En Belgique, l'école primaire se fait en six ans, non pas en cinq comme en France.

⁸. Au Chili cette ascension sociale par l'éducation est toujours valorisée et plus réelle qu'en France. Toutefois, cette ascension est de plus en plus corrélée à une opulence financière car les études supérieures sont payantes et il n'existe que peu de bourses.

⁹. En particulier les lectures de Bourdieu sur les Héritiers et celle de Stéphane Beaud (2003).

Ces lectures m'invitent à penser la place de la culture dans la réussite d'un parcours scolaire, en particulier dans un parcours scolaire universitaire. Ce qui est valorisé, c'est surtout la connaissance de tout ce qui n'a pas été vu en cours permettant de compléter ou de critiquer ce qui a été vu pendant le cours. La culture prend une place importante dans mon parcours universitaire et j'y accorde un regard particulier quand je la compare au cadre scolaire que j'ai expérimenté.

En effet, je connais plusieurs exemples de projets d'éducation artistique et culturelle pendant ma scolarité. Au collège, en classe de 5^e, je suis dans une « classe du patrimoine » dont le projet concerne le Moyen Age et les rois de France. Nous faisons plusieurs sorties, avons des interventions d'historiens en classe et montons une exposition. Au lycée, je participe aux sorties théâtre organisées par le Centre de Documentation et d'Information (C.D.I) qui nous emmène dans les théâtres parisiens pour 7€ par personne. Mais ces expériences sont bien maigres pour se construire une culture générale. C'est plutôt ma structure familiale et sa mise en regard avec l'école qui la construit.

La place de la culture dans mon parcours personnel éducatif est donc déterminante dans la construction du cadre « bourdieusien » – c'est-à-dire du fait que la culture soit un élément de domination du système éducatif- de mon objet de recherche. C'est dans une double confrontation : celle entre mon parcours primaire/ secondaire et supérieur ainsi que dans celle entre la vision familiale de l'école comme institution à l'origine d'une ascension sociale et la réalité du système français des années 2000 qu'il se construit et qu'il prend place.

Néanmoins, la construction de mon objet de recherche est aussi influencée par le cadre territorial dans lequel il prend place.

II. Enjeux territoriaux du rapport à la culture : la culture entre distance sociale et distance physique

Après mon master, je choisis de faire un doctorat et de la recherche sur un sujet qui m'intéresse pendant au moins trois ans sans avoir de bourse doctorale. Bien que mes parents me soutiennent financièrement pendant ces années de doctorat, ils ne peuvent pas tout payer – mon ego les en empêche également. Ainsi, dans un monde globalisé et capitaliste, j'occupe des emplois précaires qui me permettent d'avoir régulièrement des rentrées d'argent. Ces emplois – que je commence avant même mon doctorat- sont en lien avec les enfants et ils m'interrogent aussi sur mon objet de recherche.

II.1 Se désolidariser du milieu où l'on vit : la question du territoire dans la scolarité

Ainsi, je fais beaucoup de babysittings. Je travaille régulièrement chez deux familles et ponctuellement chez deux autres familles. Ces familles sont différentes mais ont le point commun d'habiter dans le centre-ville de Noisy-le-Grand qui est devenu, ces dernières années, un quartier recherché et cher. Elles sont toutes propriétaires de leur logement et ont deux enfants en bas âge. Trois familles sur les quatre décident de mettre leurs enfants à l'école privée. Pour deux de ces familles, il s'agit de l'école privée du quartier, pour une autre, c'est une école privée d'une ville limitrophe. Ces familles ne sont pas toutes catholiques pratiquantes mais choisissent de placer leur enfant dans une école privée catholique. Les écoles publiques de Noisy-le-Grand sont bien réputées et il est difficile d'y avoir un poste fixe après le concours de professeur des écoles, ce qui témoigne du fait que les enseignants y sont expérimentés. Ces choix éducatifs m'invitent fortement à questionner la place de l'école primaire publique dans le 93 et son manque de considération, ou plutôt la peur qu'elle peut engendrer chez certains parents.

La vision de ces nouveaux parents qui m'entourent de l'école primaire publique est toute différente de la mienne et la description de leur point de vue est pour moi très intéressante parce qu'elle me montre quel regard sur le département et sur l'école primaire publique peut être porté par des gens qui n'ont jamais vécu ou grandi dans des banlieues réputées difficiles. En discutant avec eux, je m'aperçois qu'il s'agit souvent pour ces parents –et c'est le cas pour pas mal de parents de mon quartier- d'éviter d'abord à leur enfant de fréquenter l'école

publique du quartier, qui est située à l'entrée d'une cité et qui serait fréquentée par « *des bandes de jeunes dès l'école primaire* » comme on me l'explique lors d'une discussion. Sans doute par déformation universitaire –j'entends ces propos quand je suis en Master- je décide de confronter ce qu'on m'a dit à l'expérience de plusieurs acteurs de cette école : des professeures des écoles du département, dont une qui est remplaçante dans l'ensemble des écoles de Noisy-le-Grand, un voisin dont les deux enfants ont été scolarisés dans cette école. Leurs propos démentent la rumeur de « *bandes de jeunes* » dans l'école qui, rappelons-le, parce qu'elle est primaire rassemble des enfants de 6 à 11 ans. Ainsi, et même si cela n'est que très peu dit ouvertement, la fréquentation de l'école, ou plutôt la description des enfants qui fréquenteraient cette école est utilisée pour justifier d'un choix éducatif peu commun en France¹⁰. De fait, il semble qu'il s'agisse plutôt de ne pas mettre en contact ses enfants avec les enfants de la cité voisine. Cette attitude m'interpelle dans ma réflexion sur l'école primaire. Elle me montre que, pour beaucoup de mes voisins, on peut vivre aisément dans un département qui est réputé difficile, le « 93 », si l'on choisit un quartier huppé et surtout si l'on désolidarise ses enfants des autres enfants du quartier en leur donnant une éducation dans un milieu à part, une école privée payante. Autrement dit, leur regard me montre que l'école peut ne pas être un moyen de se mélanger avec les autres mais un moyen de d'abord créer un entre-soi à partir du moment où l'on a les moyens financiers pour sortir de l'offre éducative générale.

Cette expérience me conforte dans le questionnement des liens entre inégalités territoriales et école primaire et me pousse aussi à continuer mon interrogation sur l'égalité territoriale en matière d'éducation publique. Il est vrai aussi que cette expérience me rend dubitative face au peu de considération que peuvent avoir certains parents, issus de classes moyennes et de classes moyennes supérieures, pour l'école primaire publique alors même que, pour moi, cette école est d'abord une chance donnée à tous les élèves. Cette expérience de baby-sitter est aussi un élément que je garde en tête lorsque je me rends dans les quartiers favorisés de Paris puisque, dans ces quartiers, les prix de l'immobilier créent, de fait, des « communautés » de gens « riches », c'est-à-dire un entre-soi où là aussi l'éducation est d'abord un marché dans lequel on insère ses enfants en fonction d'un capital financier et symbolique.

¹⁰. Le pourcentage d'enfants scolarisés dans les écoles privées est de 16,83%. En France, 83,17% élèves sont dans le public pour le premier et le second degré.

Source : http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html#Les_grands_chiffres

II.2 L'école comme marché à plusieurs vitesses

Outre le fait de travailler comme baby-sitter je donne des cours particuliers de français. Mes élèves ont un point commun : leurs parents sont issus de classes populaires mais insistent beaucoup sur la réussite scolaire de leurs enfants. Pour cela, ils payent des cours particuliers, souvent en faisant un sacrifice financier.

Plusieurs de mes élèves sont de nationalité polonaise. Ils sont nés en France mais leurs parents sont arrivés en France il y a une quinzaine d'années. Les hommes travaillent dans le bâtiment, les femmes occupent des postes différents de ceux qu'elles avaient en Pologne (elles sont ici femmes de ménage ou en congé parental). Les parents parlent peu le français et appartiennent aux classes populaires. Les enfants sont à l'école publique et les parents attachent une grande importance à la réussite scolaire : ils surveillent les devoirs, vont aux réunions avec les enseignants et m'engagent pour donner des cours de français sans jamais remettre en question les tarifs ou mes remarques. Cette expérience – outre le fait qu'elle soit enrichissante d'un point de vue humain- m'invite à penser l'école non plus seulement comme un système inégalitaire au regard d'une domination culturelle mais bien comme un marché dont la réussite suppose soit d'être issu d'un milieu culturellement favorisé, soit de pouvoir payer à ses enfants des cours particuliers leur permettant de combler leurs lacunes en regard des autres élèves. De même, le développement des cours particulier m'invite à penser le système scolaire comme un système qui ne se suffit plus à lui-même et qui est en crise.

Cette expérience me donne à construire « l'objet école » comme un système à plusieurs vitesses qui est aussi un marché financier dans lequel les cours particuliers sont un moyen de réussite. Autrement dit, c'est un marché qui se dédouble hors du temps scolaire et s'appuie sur les possibilités financières des parents – qu'ils ont ou non d'ailleurs-, c'est-à-dire sur un marché global de capitalisme généralisé dans un système scolaire dont l'une des bases, celle de la gratuité de l'école, devient mouvante.

La réflexion sur mon parcours personnel a été laborieuse. Surtout, éclairer les liens entre ce dernier et la construction de mon objet de recherche a été difficile. Toutefois, cette articulation s'est révélée, après réflexion, confrontation, discussion, riche pour caractériser la double image de l'école que j'avais en tête – ou plutôt l'esquisse que j'en avais- au début de ma recherche. Ainsi, la confrontation entre une expérience de l'école comme d'un espace social pouvant permettre une ascension sociale et les éléments actuels caractéristiques d'une

école en crise ont favorisé mes interrogations quant à la place de la culture et des arts dans le système scolaire et en particulier à l'école primaire, donnant à mon objet de recherche un cadre « bourdieusien ». Mes emplois d'étudiante m'ont permis de questionner le rôle du territoire et de l'argent dans le système éducatif actuel. Ils ont contribué à questionner le cadre global dans lequel s'inscrit aujourd'hui l'école primaire. Cette réflexion sur mon parcours personnel m'a donc donné à articuler ma propre expérience et mon objet de recherche. Et cette articulation, en me donnant à questionner celui-ci, a conduit à inscrire l'école dans un cadre plus large global et financiarisé, me permettant de faire sortir mon objet de recherche d'un carcan exclusivement subjectif d'un parcours personnel entendu comme le simple récit de mon histoire familiale.

INTRODUCTION GENERALE

I. L'ancrage préférentiel de la recherche

Cette thèse de doctorat est un travail de recherche dont l'ancrage préférentiel est une institution : l'Ecole. C'est au moment de mon Master de sociologie et anthropologie, mention politiques culturelles et des premiers questionnements sur un sujet de mémoire, que mes recherches m'ont peu à peu amenée à lier la question de la culture à celle de l'Ecole. Celle-ci, parce qu'elle réunit des acteurs différents, tant par leur profession, leur âge, leurs classes sociales et leurs visions de l'institution, me paraissait une voie d'entrée intéressante – bien que peu singulière – pour questionner les politiques culturelles. Rapidement, l'ancrage préférentiel de ma recherche a été associé à la culture entendue au sens large du terme, c'est-à-dire comme un ensemble de pratiques, de phénomènes sociétaux mais aussi de productions de l'art. La rencontre des deux concepts a fait émerger des différences selon les écoles, les quartiers, les villes alors même que l'Ecole était présentée, tant dans mon imaginaire personnel (cf. prologue) que dans un imaginaire collectif, comme une institution fondamentale de la société française soutenant une conception méritocratique de la nation.

Ces concepts qui fonctionnent comme des slogans du système éducatif français -méritocratie, laïcité, égalité des chances, système national et examens nationaux- participent de cet imaginaire collectif qui forge l'image de l'institution scolaire au début de cette recherche. Cette image conduit à une réification de l'institution scolaire en même temps qu'elle la repousse dans un imaginaire construit par la III^{ème} République pour laquelle l'école primaire était un instrument nécessaire et fondamental à la constitution et surtout à la pérennisation de la République Française. Toutefois, l'image de l'Ecole donnant les mêmes chances à tous et permettant aux meilleurs de s'élever dans la société, c'est-à-dire de dépasser leurs classes sociales d'origine, est toujours ancrée dans la société mais se trouve confrontée à une réalité plus complexe et plus hétérogène. Les zones d'éducation prioritaires – qui changent régulièrement de nom-, le manque d'enseignants dans certains quartiers, les différences de niveau entre les élèves sont autant d'infléchissements dans la présentation d'une institution garantissant les mêmes chances de réussite pour tous. Le récent scandale des écoles primaires

insalubres de Marseille¹¹ dénoncé par une professeure des écoles renforce cette idée. Cette enseignante évoque le manque de matériel, l'insalubrité et le danger – présence d'amiante dans des locaux. L'article de *Libération* met en évidence l'emboîtement des échelles politiques dans le système éducatif français en même temps que les idéaux de ce dernier et la réalité de la situation. De fait, si ce sont les municipalités qui sont en charge des écoles primaires, c'est l'inaction de la Ville de Marseille qui conduit la professeure des écoles à en appeler à la ministre de l'Education Nationale. Les différents enseignants évoquent dans l'article, « le principe républicain d'égalité »¹² en même temps que « les moyens dus à tous les enfants de la République française »¹³ pour solliciter la ministre et l'intervention de l'Etat. Leur argumentaire s'inscrit directement dans la logorrhée méritocratique, nationale et républicaine de l'Ecole française telle qu'elle existe depuis la III^{ème} République. L'actualité souligne toutefois la distance qui existe entre cette image de l'institution scolaire, son utilisation par les enseignants, et les écoles en France, c'est-à-dire la réalité du terrain. C'est dans cette distance que prend racine cette recherche doctorale qui questionne l'institution scolaire et les représentations qui y sont associées et la réalité protéiforme des écoles. A ce questionnement s'ajoute la notion de « culture » qui trouve un écho dans les dernières réformes de l'éducation nationale mais aussi sa place dans l'institution sous différentes des formes.

Comme le montre P. Bourdieu dès les années 1960, la culture est un élément intrinsèquement lié à la réussite scolaire. Elle s'insère dans le parcours scolaire et permet de distinguer les élèves ou les étudiants, sous couvert d'un système méritocratique, en fonction de leur capital culturel. Cette nécessité se retrouve dans les politiques culturelles visant à la démocratisation culturelle dès les années 1960 (avec l'arrivée de A. Malraux au ministère de la culture en 1959) et s'inscrivent dans un schéma Ecole-Culture dès les années 1990¹⁴.

Aujourd'hui, la place de la culture à l'Ecole est prise dans ce double mouvement de démocratisation culturelle et de nécessité des connaissances culturelles dans la réussite d'un parcours scolaire. Les réformes du système scolaire primaire engagées dès 2012 et portant sur les rythmes scolaires et sur l'imposition d'activités d'éducation artistique et culturelle à

¹¹. HAROUNYAN S., PIQUEMAL M., « Marseille, école primaire, gestion secondaire », *Libération*, 01/02/2016. Disponible à l'adresse : http://www.liberation.fr/france/2016/02/01/marseille-ecole-primaire-gestion-secondaire_1430436

¹². *Ibid.*

¹³. *Ibid.*

¹⁴. BORDEAUX M-C., L'éducation artistique et culturelle, *in Institutions et vie culturelles*, Paris : La Documentation française, 2004, pp. 65-69.

l'école primaire soulèvent une réflexion politique et sociétale sur la place de la culture à l'école à partir d'un paradigme large aux définitions floues : l'éducation artistique et culturelle, c'est-à-dire l'éducation à l'art, à la culture mais aussi aux sciences dans le cadre scolaire.

A travers ce paradigme, ce qui est aussi en jeu, c'est le rôle d'une politique nationale pour réduire les différences territoriales d'accès à l'art et à la culture. Au moment de cette réforme- qui sera abordée plus longuement en chapitre 2- le terme d' « inégalités » surgit sur la scène nationale. Le constat d'absence d'unité nationale, et donc de rupture avec le fameux discours républicain d'égalité pour tous les écoliers, émerge et tente d'être réduit par l'appareil politique national. Cette recherche doctorale est donc née d'un regard personnel sur l'école et la culture mais s'est nourrie d'un idéal républicain questionné depuis quelques années dans la société française. Elle émerge dans un contexte sociétal pétri par des différences territoriales et socioculturelles entre les citoyens et des revendications raccrochées à l'image d'une France républicaine dont l'un des symboles principal, l'Ecole, est confronté à une réalité faisant éclater les concepts de méritocratie, de laïcité, d'égalité ; éclatement qui fait écho aux bouleversements et aux questionnements sociétaux en matière d'identité, de croyances et de catégorisation de la citoyenneté dans un Etat où l'égalité s'éloigne de plus en plus de l'homogénéité supposée.

II. Les objectifs de la recherche

Ce constat d'hétérogénéité donne corps à cette recherche doctorale qui a plusieurs objectifs. Le premier est de questionner les enjeux de la culture dans le parcours scolaire en tentant de voir qu'elle y est sa place. Dans le même temps, il s'agit de comprendre comment elle s'insère dans le parcours scolaire et quels effets – pervers ou non- peut avoir cette insertion.

Cette question est abordée grâce à un dispositif d'éducation artistique et culturelle : les « classes à Paris » qui sera analysé en détail au chapitre 2. Ces « classes » apparaissent dès les années 1990 et sont financées intégralement par la municipalité, bien qu'elles se déroulent sur le temps scolaire. Le dispositif, et donc le terrain de cette recherche anthropologique, ouvrent donc aussi une interrogation quant aux emboîtements des échelles politiques locales et nationales dans le champ scolaire. L'un des objectifs de ce travail sera de voir comment ces deux échelles peuvent s'imbriquer l'une dans l'autre et pourquoi.

Cette recherche doctorale interroge les liens entre culture et école à partir d'une perspective anthropologique. La sociologie est une des sciences sociales qui s'est principalement saisie des questions liées à l'éducation et à l'institution scolaire. L'approche anthropologique utilisée dans cette thèse s'appuie sur l'immersion dans les « classes à Paris » et des entretiens avec les différents acteurs. La production des connaissances est donc issue du terrain et de la collaboration qui s'y joue entre acteurs et anthropologue. En France -comme on le verra dans le chapitre 1-, les recherches sur l'éducation en anthropologie sont beaucoup moins présentes que celles en sociologie. De ce point de vue, l'un des objectifs de cette recherche était d'apporter une autre vision sur l'institution scolaire, la culture et les inégalités. La recherche en anthropologie de l'éducation se double d'une volonté de prise en compte des enfants comme des acteurs à part entière du sujet de recherche, ce qui rapproche cette thèse des recherches faites en anthropologie de l'enfant.

L'un des objectifs associé à l'approche anthropologique du sujet d'étude et du terrain est de permettre une déconstruction de l'institution Ecole, à l'échelle micro des « classes à Paris » suivies, et une reconstruction. Cette déconstruction/reconstruction permet d'interroger l'image de l'Ecole, des acteurs et de mettre à jour en les questionnant les porosités entre l'institution et la société dans laquelle elle s'insère.

Afin de réaliser ces objectifs qui prennent place tant sur le plan méthodologique que sur celui plus large d'une recherche en sciences humaines, l'immersion a été réalisée dans des projets « classe à Paris » qui se tenaient dans des arrondissements parisiens aux caractéristiques socioculturelles différentes : 2^{ème}, 6^{ème}, 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème}. Chaque arrondissement est présenté plus en détail dans la deuxième partie de cette thèse consacrée au terrain.

III. Les interlocuteurs de la recherche

Le dispositif des « classes à Paris » met en relation des acteurs différents qui prennent une place à part entière dans les « classes ». Ces acteurs sont : les enseignants, les intervenants, les parents, les créateurs des « classes » et les enfants. Les interactions entre ces différents individus révèlent des mécanismes de fonctionnement des projets « classes à Paris » en même temps qu'ils éclairent les mécanismes qui prennent place dans le fonctionnement habituel des classes suivant les projets. Etudier les relations entre les acteurs des « classes », qui sont les collaborateurs de cette recherche doctorale, paraît essentiel car ce sont leurs interactions qui donnent corps aux projets. De plus, ce sont dans ces interactions que se jouent les concepts de culture, d'art et les projections des relations entre individus dans les classes.

Les « classes à Paris » sont des projets construits à l'avance qui ne se déroulent pas toutes de la même façon, comme le montrera la partie terrain de la thèse. Les changements qui se produisent à l'intérieur des « classes » semblent être le résultat de l'implication des différents acteurs dans les projets mais aussi des relations qui se tissent entre eux au fil de la « classe ». Autrement dit, si, *a priori*, les projets sont censés être tous les mêmes dans chaque classe car ils sont préconstruits, sur le terrain, les projets ne se déploient pas de la même manière. Les interactions entre les différents acteurs des « classes » permettent de comprendre les variations du dispositif, ce qui renforce l'importance des interlocuteurs dans cette recherche.

La « classe à Paris » se trouve en fait au centre d'un faisceau d'interactions entre les acteurs qui distillent au sein du projet des conceptions diverses des concepts en jeu. Par exemple, pour une classe culturelle, la notion de « culture » peut être différente pour les créateurs et les financeurs de la « classe » et les intervenants peuvent la comprendre et la transmettre différemment. Cette notion rencontre par ailleurs des habitudes et des capitaux culturels distincts lors de la mise en œuvre du projet car les enfants, leurs parents et l'enseignant de la classe véhiculent une conception de la culture et un intérêt pour cette dernière plus ou moins proche de celle dispensée par la « classe ». La prise en compte des propos, des actions, des attentes de l'ensemble des acteurs du projet devient alors une nécessité pour l'analyse de l'objet d'étude.

Le travail de recherche avec les acteurs adultes du terrain, enseignants, intervenants et acteurs politiques du dispositif, paraît évident au regard de la méthodologie anthropologique employée et de l'enjeu des interactions sur le terrain. Comme dans une recherche classique en

anthropologie, il s'agit de rendre compte de la parole des interlocuteurs au moyen d'une immersion dans le terrain et d'entretiens avec eux. Les entretiens avec les adultes ont permis d'avoir leur regard sur l'objet d'étude tout en renforçant les liens avec les acteurs du terrain. De même, ils ont permis de replacer ces propos dans leurs biographies. Mais la connaissance du dispositif étudié et l'immersion dans ce dernier ont souligné la nécessité de collaborer avec les enfants. Il semblait en effet essentiel de ne pas s'arrêter à ce que les créateurs des « classes », les intervenants ou les enseignants, c'est-à-dire les adultes du terrain, pouvaient avoir à dire sur leurs réactions. C'est pourquoi la prise en compte des enfants comme des acteurs à part entière du projet s'est faite à plusieurs niveaux.

Lors de l'immersion dans le terrain, l'analyse des relations des enfants entre eux mais aussi avec les intervenants et les enseignants a mis en évidence des aspects de la réception des « classes » en même temps que des liens qui les unissent les uns aux autres et aux autres acteurs. Les entretiens avec les élèves ont été collectifs et ont révélé des aspects différents de leurs réactions et relations : au sein de la « classe », entre eux ou encore dans leur vie quotidienne. La méthodologie utilisée pour les entretiens avec les enfants sera détaillée dans le chapitre 3 consacré à la méthodologie employée dans la thèse.

La prise en compte de la parole de l'enfant au même titre que celle de l'adulte a approfondi la déconstruction de l'objet de recherche en ne la limitant pas aux regards adultes sur celui-ci. De fait, les acteurs interagissent tout au long des projets à des degrés différents. Les variations dans ces interactions modifient les projets mais révèlent aussi les contours relationnels des classes. Le travail de recherche avec les acteurs des « classes », qui deviennent des collaborateurs de la recherche, a offert une voie d'accès à la découverte de la singularité des projets et à l'analyse de la question de recherche de cette thèse de doctorat.

IV. Les questions de recherche

La question de recherche s'articule autour de deux axes principaux : les inégalités et l'art et la culture, réunis au sein d'une institution, l'Ecole primaire publique. Les inégalités peuvent être définies comme l'ensemble des disparités qui rompent avec le principe d'égalité nationale en vigueur dans le système scolaire primaire en France. Ces inégalités sont circonscrites, dans cette recherche, à l'accès à l'art et aux pratiques culturelles. Il s'agit donc d'appréhender les inégalités d'accès à l'art et à la culture à l'école primaire. De ce point de vue, la question de recherche de cette thèse interroge l'éducation artistique et culturelle – définie plus haut- à partir de la question des inégalités entre les élèves. Pour ce faire, la question de recherche est inscrite dans un dispositif d'éducation artistique et culturelle : « les classes à Paris ».

L'objet d'étude de cette thèse est ancré dans une institution : l'Ecole primaire, qui regroupe des acteurs différents alors même qu'ils sont présentés, par les noms (professeur(e) des écoles, élève, parent d'élève) qui leur sont donnés, comme identiques. L'insertion des projets d'éducation artistique et culturelle, en l'occurrence des « classes à Paris » pour cette recherche, dans cette institution présentée comme homogène, permet de faire émerger les contradictions et les singularités des différents acteurs en même temps que d'interroger la façon dont sont construits les groupes sociaux qui composent les « classes » -c'est-à-dire les projets suivis- et les classes –c'est-à-dire les élèves et l'enseignant(e) suivant le projet- ainsi que leur articulation aux champs extérieurs à l'institution.

C'est pourquoi on peut se demander comment la rencontre entre l'école et les inégalités d'accès à la culture, appréhendée à travers le dispositif des « classe à Paris », permet de révéler des groupes d'acteurs – enseignants, intervenants, enfants, parents, créateurs des « classes »- aux perceptions différentes de l'institution, des imaginaires spécifiques associés à ces groupes en même temps que des porosités entre l'école et la société de consommation globalisée.

V. La problématique de la rencontre

La problématique de cette thèse s'appuie donc sur l'idée de la rencontre entre les concepts principaux de la question de recherche pour appréhender le dispositif tant du point de vue de sa construction que de son déploiement. Cette problématique de la rencontre prend plusieurs formes.

Il peut s'agir de la rencontre entre le projet et les enfants. Ceux-ci sont insérés dans un projet culturel, artistique, scientifique ou d'urbanisme, construit *a priori* pour eux mais sans leur participation. Les créateurs de ces projets attendent une implication des enfants en même temps que des réactions de ces derniers afin qu'ils puissent s'approprier les projets et faire entrer les connaissances qui y sont dispensées dans leurs familles. Toutefois, la rencontre entre le projet et les enfants, est d'abord une rencontre avec des individus aux attentes, aux préoccupations et aux places au sein de la classe, différentes. Questionner la rencontre entre le projet et les enfants permet d'analyser les interactions entre ces deux acteurs tout en révélant les manières d'être ou de partager les savoirs des acteurs qui sont projetées dans le cadre du projet « classe à Paris » et en s'insérant dans cette rencontre entre le projet et les enfants.

Dans le cadre de cette rencontre, la « classe » produit aussi une mise en contact de deux individus habituellement dominant l'espace dans lequel ils interviennent : le ou la professeur(e) des écoles et l'intervenant(e). Ces deux acteurs à part entière de la « classe à Paris » entrent de fait dans un rapport de domination, plus ou moins accepté, dont l'enjeu est la place du dispensateur de connaissances et de savoirs dans l'enceinte physique –quand le projet se déroule dans la classe- ou symbolique de cette dernière. Cette lutte de pouvoir est plus ou moins visible dans les projets. Parfois, elle peut être absente quand l'un des deux acteurs accepte de céder la place à l'autre. Dans ce cas, la cessation de pouvoir peut avoir des conséquences sur le développement de la « classe ».

La « classe à Paris » a pour ambition de faire entrer des éléments culturels dans les sphères familiales des élèves. Il y a donc une volonté de faire rencontrer les institutions culturelles, artistiques, scientifiques aux parents d'élèves. Si cette ambition n'est pas toujours réalisée, ou si elle peut être réalisée en dehors du terrain et en dehors du temps scolaire, elle reste une ambition qui permet de dévoiler un enjeu de démocratisation culturelle du dispositif. La rencontre parents- « classe à Paris » s'inscrit donc dans un cadre politique plus large. Elle peut révéler les liens entre parents et institution scolaire ou des pratiques quotidiennes familiales.

L'enseignant s'inscrit dans cette relation qui se trouve à la fois bouleversée par l'arrivée du projet mais aussi révélée par le projet sur lequel les tensions entre parents et enseignants peuvent être projetées.

Enfin, l'arrivée d'un projet « classe à Paris » marque, pour les classes dont il est question dans cette recherche doctorale, l'arrivée d'une anthropologue dans la classe. L'entrée de la figure de l'anthropologue, parachutée dans les « classes » peut être vue comme l'envoi d'un émissaire de la Ville de Paris, comme un soutien dans un rapport de domination avec l'intervenant ou encore comme un danger pour la figure de l'autorité. Bref, la vision projetée sur cette figure est protéiforme mais son analyse permet aussi de comprendre les rapports entre les différents acteurs de la « classe » dans laquelle l'anthropologue prend part peu à peu.

VI. Annonce de plan

Cette thèse de doctorat est construite en deux parties. La première est consacrée à la définition d'un cadre épistémologique et méthodologique de recherche. Cette première partie contient trois chapitres. Le premier brosse le cadre épistémologique dans lequel s'inscrit cette recherche doctorale. Le second concerne le dispositif des « classes à Paris » qui y est décrit et analysé. Le troisième chapitre interroge la méthodologie anthropologique employée pour questionner et déconstruire l'outil de terrain que sont les « classes à Paris ».

La seconde partie est consacrée au terrain de recherche. Elle s'articule autour de six chapitres insérés dans trois sections -A, B et C. Chaque chapitre correspond à une classe ayant suivi une « classe à Paris ». Chaque immersion est problématisée dans un chapitre qui met en relief les mécanismes de fonctionnement du dispositif dans la classe en même temps que les ressorts autour desquels se construisent les classes.

PARTIE 1

L'ÉCOLE ET LES « CLASSES A PARIS » COMME OBJET D'ÉTUDE ANTHROPOLOGIQUE

La première partie de cette thèse de doctorat vise à brosser un cadre conceptuel à l'objet de recherche que sont les inégalités d'accès à l'art et à la culture à l'école primaire et le dispositif des « classes à Paris ». Pour ce faire, le chapitre 1 donne un cadre théorique à cette recherche doctorale. Le contexte épistémologique mis en avant dans ce chapitre permettra de replacer la recherche dans un cadre plus large tout en révélant l'originalité de l'approche employée. Le chapitre 2 est une plongée dans le dispositif des « classes à Paris » afin d'en comprendre le fonctionnement et les enjeux. Il est à la fois descriptif et analytique. L'analyse du dispositif s'appuie sur des concepts philosophiques permettant d'en révéler les mécanismes de fonctionnement. Enfin, le chapitre 3 permet de donner un cadre méthodologique à cette recherche anthropologique tout en commençant à dévoiler les acteurs rencontrés lors des terrains.

CHAPITRE 1

CONTEXTE EPISTEMOLOGIQUE

Introduction

Ce chapitre a pour but de donner un cadre épistémologique à cette recherche doctorale. Celle-ci porte sur les inégalités d'accès à l'art et à la culture chez les élèves à l'école primaire. Les investigations ont été menées à partir d'une immersion dans un dispositif d'éducation artistique et culturelle exceptionnel, les « classes à Paris ». En plus de cette immersion, les recherches de terrain se sont appuyées sur des entretiens avec les différents acteurs du dispositif, en particulier les enfants. Ce terrain a posé de nombreuses questions relatives à certains acteurs des « classes » ainsi qu'à l'objet même du terrain. De fait, l'immersion ne pouvait être menée de manière continue, les acteurs principaux étaient des enfants, l'objet d'étude était restreint et il était appréhendé à partir d'une méthodologie anthropologique et non pas au moyen d'une approche sociologique. Travailler le contexte épistémologique de cette recherche doctorale a permis, en situant cette recherche dans un cadre plus large, de trouver certaines réponses à ces interrogations. Les apports de l'anthropologie de l'enfant ainsi que ceux de l'anthropologie de l'éducation, issus d'abord des recherches menées depuis de nombreuses années outre Atlantique, ont en effet permis de définir plus précisément le terrain de recherche et de renforcer les pistes avancées pour mener une immersion dans les « classes à Paris » ainsi que les choix qui avaient été faits pour faire des entretiens avec les enfants. Par ailleurs, l'entrée dans les recherches menées en sociologie de l'éducation a permis de donner un cadre conceptuel à cette recherche tout en la séparant de la méthodologie et de la démarche sociologique majoritairement employées quand des recherches sont menées, en France, sur le système éducatif. La contextualisation épistémologique de l'objet de cette recherche doctorale se construit, dans ce chapitre 1, en trois temps.

D'abord, nous verrons comment les recherches sur l'éducation en France, ont été généralement étudiées au prisme de la sociologie de l'éducation (I). Nous mettrons en évidence l'évolution de cette dernière vers une approche plus qualitative prenant en compte l'ensemble des acteurs du système. Nous verrons également comment les recherches en éducation en France sont aussi aujourd'hui menées au moyen des sciences de l'éducation. Ensuite, nous verrons comment les recherches sur le système éducatif peuvent se faire à

l'aune d'une anthropologie de l'enfant (II). Nous montrerons comment cette anthropologie a évolué et quels paradoxes et enjeux elle pose. Enfin, nous mettrons en évidence comment cette recherche doctorale s'inscrit dans la lignée d'une anthropologie de l'éducation peu répandue en France (III). Nous retracerons brièvement l'évolution de cette anthropologie puis nous montrerons dans quels courants cette recherche doctorale se situe.

I. Les recherches sur l'éducation en France : prépondérance de la sociologie de l'éducation et mouvements vers une démarche qualitative

I.1 Historique et concepts de la sociologie de l'éducation

I.1.1 De l'école comme institution de stabilité sociale...

L'un des premiers sociologues de l'éducation est Emile Durkheim. A la fin du 19^e, début du 20^e siècle, à partir d'une méthodologie principalement quantitative, il questionne les sphères de socialisation, s'intéresse à la pédagogie et à la transmission des connaissances. « Il conçoit [la] socialisation comme la transmission de valeurs et de normes communes à tous les individus de la même société, « à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent » »¹⁵ écrit Vincent Troger. Comme le souligne également Marie-France Lange, pour Durkheim, « l'École est appréhendée en tant qu'institution sociale et comme un système possédant une cohérence interne et une certaine autonomie (c'est dans ce sens que l'on parle de système scolaire) ; elle n'en demeure pas moins une institution très liée aux autres institutions des sociétés (Lange 1998). »¹⁶ La sociologie durkheimienne de l'éducation est fonctionnaliste « parce qu'elle suppose que les grandes institutions ont pour fonction d'assurer les équilibres nécessaires à la stabilité sociale »¹⁷. L'école et l'institution scolaire ont donc une fonction formatrice pour l'ensemble des élèves dans la sociologie durkheimienne. C'est parce qu'elle ne fait pas de différence entre les élèves, pour le sociologue, que c'est une institution qui est un gage de stabilité sociale. L'analyse faite par Durkheim renforce la définition de l'école telle qu'elle a été pensée sous la III^e République, c'est-à-dire comme une institution capable de pérenniser la République – c'est-à-dire le système politique- en transmettant à l'ensemble des futurs citoyens une culture commune. Cette conception du système éducatif comme institution gage de stabilité sociale, si elle est au fondement des recherches en sociologie de l'éducation, va être mise à mal par les successeurs d'Emile Durkheim.

Dans les années 1970, on assiste à une conceptualisation des notions utilisées en sociologie de l'éducation. P. Bourdieu et J-C. Passeron en sont les principaux instigateurs. Leurs travaux vont marquer l'ensemble de la sociologie de l'éducation et vont très largement participer à sa

¹⁵. TROGER V., La sociologie de l'éducation en France, *Sciences Humaines*, 2005, n° 161, p. 25

¹⁶. LANGE M-F, Vers de nouvelles recherches en éducation, *Cahiers d'études africaines*, 2003,1, n° 169-170, p. 8

¹⁷. TROGER V., *Op. cit.*

diffusion. Comme le note Vincent Troger cependant, au même moment, plusieurs recherches abordant l'éducation par le même prisme voient le jour. Elles tendent « à démontrer que les systèmes scolaires contribuent à l'aliénation des classes populaires. Parmi les plus connues, il faut citer celles de Christian Baudelot et Roger Establet (*L'Ecole capitaliste en France*, 1971), de Claude Grignon (*L'Ordre des choses*, 1971) ou du Britannique Basil Bernstein (*Langage et classes sociales*, 1975) »¹⁸. Ces recherches se distinguent de celles menées par les premiers sociologues de l'éducation et invitent à penser la notion de « stabilité sociale » au regard de la lutte des classes et des différences entre ces dernières au sein du système scolaire. Une autre théorie influence également fortement l'histoire de la sociologie de l'éducation en France à la même époque, c'est celle de Raymond Boudon dont les recherches mettent en évidence le poids des choix faits par les individus dans leur réussite et leur orientation au sein du système éducatif. Sa sociologie diffère de celle de P. Bourdieu pour qui l'Ecole est, non pas une institution de stabilité sociale, mais une institution reproductrice d'inégalités.

1.1.2... à l'école comme institution reproductrice des inégalités

Pour comprendre la sociologie de l'éducation bourdieusienne, il faut d'abord s'arrêter sur les travaux que le sociologue a menés en sociologie de la culture. Ceux-ci permettent de mieux appréhender la place de la culture dans le système scolaire.

La recherche sociologique menée par P. Bourdieu sur la fréquentation des musées interroge les raisons qui poussent les individus à aller au musée, ainsi que celles qui font que certains individus ne s'y sentent pas à leur place. La recherche sociologique, et quantitative, du sociologue met en évidence un paradoxe : les structures culturelles sont accessibles à tous, mais elles ne sont pas fréquentées par tous. Seuls les individus disposant d'un capital culturel élevé vont au musée et y retournent. De ce point de vue, le capital culturel, c'est-à-dire une barrière symbolique d'accès ou non à la culture, joue un rôle prédominant dans la fréquentation des musées. Or, le capital culturel est majoritairement acquis dans la sphère familiale. Il est donc inégalement possédé par les individus. Comment résoudre cette inégalité devant la culture ? Pour P. Bourdieu, l'Ecole est une institution pouvant jouer un rôle dans la résolution de cette inégalité.

Le sociologue écrit ainsi dans *L'Amour de l'art* que « les inégalités devant les œuvres de culture ne sont qu'un aspect des inégalités devant l'Ecole qui crée le « besoin culturel » en

¹⁸. *Ibid.*

même temps qu'elle donne le moyen de le satisfaire »¹⁹. Il ajoute que « l'Ecole peut seule donner aux enfants originaires de milieux défavorisés l'occasion d'entrer dans un musée »²⁰ et que « l'Ecole tend d'autre part à inculquer (...) une disposition savante ou scolaire, définie par la reconnaissance de la valeur des œuvres d'art et l'aptitude durable et généralisée à s'approprier les moyens de se les approprier. »²¹ L'enquête menée par P. Bourdieu s'inscrit dans une sociologie de la culture. Toutefois, celle-ci se trouve rapidement associée à une réflexion sur l'Ecole et, par voie de conséquence, à la sociologie de l'éducation. L'Ecole est déjà, dans *L'Amour de l'art*, un moyen de résoudre, en même temps qu'un vecteur, des inégalités devant la culture. Dans cette étude sur la fréquentation des musées, le sociologue montre également que les musées font des différences selon les publics ; il y a, selon lui, une distinction entre les visiteurs des musées, selon leur classe sociale. La sociologie de P. Bourdieu est donc marquée par une conception sociétale axée sur une division entre les classes sociales.

P. Bourdieu, dans *L'Amour de l'art*, note par ailleurs que, malgré ses possibilités, « (...) l'Ecole est (...) l'institution qui, par ses verdicts formellement irréprochables, transforme les inégalités socialement conditionnées devant la culture en inégalités de succès, interprétées comme inégalités de dons qui sont aussi des inégalités de mérite »²². Autrement dit, alors même que l'Ecole peut rendre accessible à tous les élèves la culture, elle use de la culture, ou plutôt des connaissances culturelles des élèves – qui sont inégales- comme d'un moyen de distinguer les élèves sous couvert d'un système méritocratique selon lequel tous les élèves auraient les mêmes chances de réussite dans le système éducatif, alors même que ces chances sont intimement liées aux connaissances culturelles des élèves et que ces dernières sont fondamentalement inégales. Cette place sous-jacente de la culture dans la réussite scolaire est analysée plus précisément par le sociologue dans *Les Héritiers*.

P. Bourdieu, en travaillant sur la fréquentation des musées met en évidence le rôle du capital culturel transmis par les sphères de socialisation, et en particulier, la sphère familiale, dans la fréquentation des lieux culturels. Mais, en s'intéressant aux étudiants dans *Les*

¹⁹. BOURDIEU P., DARBEL A., *L'Amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*, Paris : Les Editions de minuit, 1969, p. 69

²⁰. *Ibid.* p. 97

²¹. *Ibid.* p. 99

²². *Ibid.* p. 164

*Héritiers*²³, il montre que les éléments culturels et le fait d'avoir une culture générale importante sont des éléments déterminants dans la réussite du parcours universitaire. Dans cet ouvrage, P. Bourdieu part d'un triple constat : « il n'y a que 6% de fils d'ouvriers dans l'enseignement supérieur »²⁴, « les catégories sociales les plus représentées dans l'enseignement supérieur [sont] en même temps les moins représentées dans la population active »²⁵, « c'est dans l'enseignement littéraire que l'influence de l'origine sociale se manifeste le plus clairement »²⁶. C'est pourquoi son terrain se fait dans les universités de lettres. Le système universitaire est construit sur la présomption du mérite et du don. C'est-à-dire que les étudiants, par leur mérite – leur travail- et leurs dons – leurs connaissances naturelles- ont tous la même chance de réussir leurs années à l'université. Or, les recherches menées par P. Bourdieu montrent que la réalité est tout autre. Ce qui est valorisé dans le système de notation universitaire, ce sont les connaissances culturelles des étudiants et, en particulier, celles qui n'ont pas été étudiées pendant les cours. Les enfants d'ouvriers acquièrent en grande majorité ces connaissances culturelles par l'Ecole. Or, cette dernière valorise d'abord les connaissances culturelles acquises en dehors de l'Ecole, c'est-à-dire par la famille. Ainsi, plus l'étudiant est issu d'un milieu favorisé, plus il est potentiellement porteur de connaissances culturelles larges. A l'inverse, plus l'étudiant est issu d'un milieu peu favorisé, moins il est potentiellement porteur de connaissances culturelles larges puisque ces dernières sont le résultat de ce qui lui a été appris à l'Ecole. Ainsi, le système universitaire se fonde et se perpétue sur le principe d'héritage de la culture des classes supérieures aux classes supérieures. De ce fait, la « culture scolaire est une culture de classe »²⁷ mais tout le système est construit de manière à faire croire que ce n'est pas le cas. Le développement d'un système dit méritocratique en est l'incarnation puisqu'il suppose que la réussite scolaire est le résultat du mérite de chaque élève alors qu'elle est en fait le résultat de la connaissance et de la mise en application de connaissances culturelles inégales selon la classe sociale à laquelle appartiennent les étudiants.

Le sociologue met également en évidence le fait que la possession d'une culture est le résultat d'un *habitus*, c'est-à-dire l'extériorisation de l'intériorisation de pratiques d'une classe. Autrement dit, chaque individu est façonné par les pratiques culturelles et scolaires de sa

²³. BOURDIEU P., PASSERON J-C., *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Les Editions de minuit, 1964, 189 p.

²⁴. *Ibid.* p. 11

²⁵. *Ibid.* p. 11

²⁶. *Ibid.* p. 19

²⁷. *Ibid.* p. 110

classe d'origine. Il les intériorise tout au long de son éducation et les extériorise au moment de faire des choix éducatifs ou culturels. Pour prendre un exemple concret, un enfant d'ouvrier peut, toute son enfance entendre que les musées ne sont pas pour les ouvriers et que les filières d'excellence ou l'université sont réservées aux enfants de la bourgeoisie. Pour le cas de l'orientation, au moment de choisir, il risque de s'orienter vers la filière la plus proche de celle de ses parents, c'est-à-dire de sa classe sociale d'origine, parce qu'il mettra en action l'*habitus* avec lequel il a toujours grandi. Ainsi, pour P. Bourdieu, ce sont les rapports de classes qui déterminent les choix scolaires ainsi que la réussite ou non d'un parcours scolaire en même temps que l'institution scolaire qui, par la valorisation des savoirs culturels –non diffusés dans son enceinte-, a une fonction *reproductrice* de ces inégalités entre les individus.

La sociologie de l'éducation fondée par P. Bourdieu remet en question la conception durkheimienne de l'Ecole. Elle définit l'Ecole comme une institution reproductrice des inégalités sociales – et de celles de la société- entre les individus, sous couvert d'un système méritocratique qui valorise en fait une culture transmise par des sphères de socialisations autres que celles de l'Ecole. Cette approche est au fondement de la sociologie de l'éducation en France. Toutefois, elle est rapidement questionnée par d'autres sociologues de l'éducation qui se distinguent par leur acception et leur analyse du système scolaire ainsi que dans l'explication des facteurs déterminants la réussite ou l'échec à l'intérieur de ce système.

I.1.3 L'approche critique et individualiste de R. Boudon

Raymond Boudon, est un sociologue français qui questionne également l'inégalité des chances scolaires à partir d'une analyse quantitative. A la différence de P. Bourdieu, son approche du système éducatif est axée sur l'individu. Pour lui, celui-ci est placé au centre de son orientation scolaire et son origine sociale joue un rôle dans cette orientation, mais c'est un rôle issu d'un calcul. Il écrit ainsi qu'il y a « deux mécanismes fondamentaux : d'une part, le milieu social dans lequel est élevé le jeune produit des avantages/ désavantages cognitifs et culturels qui se traduisent par des distributions plus ou moins favorables en termes de réussite et de retard. D'autre part et indépendamment, la situation sociale des familles fait qu'elles apprécient différemment les risques, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire. »²⁸ Pour le sociologue, l'origine sociale des élèves joue effectivement un rôle dans la réussite scolaire parce que les élèves issus des classes les moins favorisées, quand ils arrivent à

²⁸. BOUDON R., BULLE N., CHERKAOUI M. (dir.), *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris : PUF, 2001, 297 p. 160

l'école, n'ont pas les mêmes connaissances que ceux issus de classes sociales plus élevées. Toutefois, ce qui est déterminant dans la suite du parcours scolaire et donc dans la réussite scolaire, ce sont d'abord les calculs avantages/désavantages/coûts, c'est-à-dire ce que vont coûter les études et ce que cet investissement – qui est un investissement sur le long terme en cas d'études supérieures longues par exemple- va pouvoir rapporter. Pour le sociologue, la question du coût est ce qui lie d'abord l'orientation et le milieu d'origine des élèves. Ainsi, l'approche sociologique de R. Boudon met en relief des éléments extérieurs au système scolaire pour expliquer les différences de réussite scolaire entre les élèves issus de milieux différents. Ce n'est pas l'Ecole en tant qu'institution qui favorise ou renforce les inégalités entre les élèves, ce sont les différences de calculs faites par les individus.

On peut par exemple supposer que les élèves issus des milieux les moins favorisés vont aller vers des études courtes pour ne pas dépenser trop d'argent et avoir un salaire et un métier rapidement. Les élèves issus des milieux les plus favorisés vont peut-être faire un calcul différent : en faisant des études plus longues, ils ont davantage de chances d'obtenir un emploi très qualifié qui leur vaudra un meilleur salaire – investissement sur le long terme- alors même que les études auront coûté cher – coût de l'investissement- pendant plusieurs années. Selon le calcul fait, les élèves n'auront pas la même orientation scolaire et les filières les plus longues et les plus valorisées seront sans doute majoritairement fréquentées par les élèves issus des milieux les plus favorisés.

L'approche de R. Boudon se distingue de celle de P. Bourdieu. Cette sociologie, en ce qu'elle place l'individu comme responsable de son parcours éducatif ouvre la voie à une sociologie de l'éducation s'intéressant aux différents acteurs de l'Ecole parce qu'elle questionne les choix faits par les individus dans leur parcours scolaire. La classe sociale intervient dans le parcours scolaire mais le poids de la réussite incombe d'abord à l'individu qui devient le seul constructeur de sa réussite scolaire et sociale.

I.1.4 Ouverture aux acteurs, bénéfiques et limites actuelles de cette approche sociologique

Les travaux de R. Boudon, ouvrent une sociologie de l'éducation questionnant le rôle des acteurs dans le système éducatif. Le sociologue amène, avec ses recherches, une sociologie libérale de l'éducation. Mais d'autres travaux ont pu être menés en sociologie de l'éducation à partir d'une réflexion sur l'individu et son rôle au sein d'une institution sans pour autant s'inscrire dans une réflexion libérale.

François Dubet est un sociologue, qui n'est pas un héritier de R. Boudon et qui se distingue d'une sociologie libérale de l'éducation. Il a travaillé sur l'école, l'égalité des chances, le concept de méritocratie tout en prenant en compte les acteurs du système éducatif. Dans son ouvrage, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*²⁹, il s'interroge, comme le montre le titre de l'ouvrage, sur ce qu'est une école juste. Pour lui, c'est une école qui donne aux élèves une culture commune, qui forme tous les individus et qui offre une égalité sociale et individuelle des chances. Sa réflexion sur l'école interroge en particulier le concept de méritocratie à l'aune de la sociologie de l'éducation. Pour François Dubet, la méritocratie n'existe plus depuis la démocratisation du système éducatif. Cette dernière a consisté à ouvrir les filières scolaires générales, d'abord le collège, puis le lycée, et enfin l'université, à l'ensemble des élèves. Avec la démocratisation scolaire, des élèves qui n'étaient pas préparés aux codes du lycée général ou à ceux de l'université, ont accédé à ces institutions scolaires. Sous couvert de la méritocratie du système éducatif et de l'égalité des chances entre tous les élèves – égalité des chances parce que tous les élèves ont, depuis la démocratisation, accès à tous les établissements et toutes les filières quelles que soient leurs origines sociales- on a justifié les inégalités entre les élèves. Mais cette justification a induit des inégalités entre les individus qui sont devenues sociales une fois sorties du système scolaire. François Dubet écrit ainsi que « l'égalité des chances et la sélection par le mérite ne visent donc pas à forger une société égalitaire de type communiste, mais une société dans laquelle les inégalités procèdent uniquement du mérite et des performances personnelles »³⁰. De ce fait, « à la question des inégalités d'accès se substitue celle des inégalités de réussite »³¹. C'est pourquoi François Dubet parle de l'égalité des chances comme d'une « fiction nécessaire »³² : « si on admet que l'égalité des chances et la recherche du mérite sont des fictions nécessaires, c'est-à-dire qu'elles sont à la fois désirables et inévitables dans une société démocratique tenue d'articuler l'égalité des individus à l'inégalité des positions sociales, il faut tout faire pour s'en approcher »³³. L'analyse de F. Dubet peut être rapprochée de celle de P. Bourdieu parce qu'elle lie l'École et les inégalités scolaires. Toutefois, elle s'en distingue parce qu'elle prend en compte l'individu en tant que tel au sein d'un système dans lequel il est placé comme égal à tous ses collègues alors que les modifications du système scolaire, postérieures aux recherches de P. Bourdieu, ont bouleversé le fonctionnement du système scolaire.

²⁹. DUBET F., *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil, 2004, 94 p.

³⁰. *Ibid.* p. 17

³¹. *Ibid.* p. 18

³². *Ibid.* p. 35

³³. *Ibid.* p. 51

Par ailleurs, comme le révèle Vincent Troger, « F. Dubet est (...) un des premiers à tenter de donner (...) un cadre théorique renouvelé » à la sociologie de l'éducation pensée à partir d'une perspective individuelle. Il interroge l'expérience scolaire des élèves ³⁴ et, « selon lui, la construction individuelle de la personnalité, ce qu'il nomme la « *subjectivation* », qui passe notamment chez les jeunes par la participation à une consommation culturelle spécifique, entre en conflit au cours de la scolarité avec la socialisation, c'est-à-dire l'imposition des normes collectives et la compétition scolaire. »³⁵ Pour expliquer les différences entre les élèves, le sociologue ne s'intéresse pas seulement à la machine scolaire et aux normes qu'elle impose mais au décalage entre leurs habitudes culturelles d'élèves et les normes scolaires. C'est pourquoi, « pour résoudre ce conflit, les élèves disposent de ressources différentes selon leurs origines sociales. Cette tension entre subjectivation et socialisation est plus violente chez les jeunes d'origine populaire, notamment en raison de l'écart entre leur culture familiale et la culture scolaire, et peut expliquer leurs plus fréquents échecs. »³⁶ Le sociologue interroge donc la question de la réussite et de l'échec scolaire en s'intéressant à l'individu et aux tensions qui l'habitent au sein du système scolaire et non plus seulement en observant l'institution scolaire. La prise en compte de l'individu dans la sociologie de l'éducation est renforcée par certains travaux sociologiques qui tentent de comprendre les différences de parcours scolaires entre les élèves, notamment en questionnant le lien entre ces trajectoires et leur milieu social ou en appliquant des méthodologies nouvelles à la sociologie de l'éducation.

Anne Barrère par exemple « analys[e] le travail scolaire à la manière des sociologues du travail (*Les Lycéens au travail*, 1997) »³⁷ et « montre (...) que la principale difficulté des élèves dont les familles ne disposent pas d'un capital culturel élevé est de comprendre ce que les professeurs attendent vraiment d'eux. Pour mémoriser le maximum de connaissances, nombre de ces élèves travaillent beaucoup, mais ils ne comprennent pas toujours comment les enseignants souhaitent que ces connaissances soient réutilisées au moment des contrôles. »³⁸ Les travaux d'Anne Barrère mettent en évidence l'importance de la compréhension des attentes des enseignants par les élèves et les différences de réussite que cette compréhension –

34. V. TROGER utilise pour cette idée l'ouvrage de F. DUBET et D. MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil, 1996, 361 p.

35. V. TROGER, *op. cit.*, p. 2

36. *Ibid.*

37. *Ibid.*

38. *Ibid.*

ou cette incompréhension- induisent. Son approche est centrée sur l'élève pensé en tant qu'individu dont l'activité peut être appréhendée à partir de la sociologie du travail.

Bernard Lahire quant à lui « conduit une longue enquête au sein de familles populaires, particulièrement immigrées. Il y met en évidence, entre autres, l'importance du rôle des mères »³⁹. Pour lui, « la réussite scolaire des enfants dans ces familles est en effet liée à la capacité des mères à maîtriser l'emploi du temps de la vie familiale, à mobiliser toutes les ressources sociales disponibles pour la réussite scolaire (voisinage, frères et soeurs...), et à leur vigilance à l'égard du mode de vie de leurs enfants (*Tableaux de familles*, 1995) »⁴⁰. Les enquêtes de Bernard Lahire révèlent d'autres facteurs de réussite scolaire mais questionnent toujours l'éducation à partir du point de vue des acteurs.

S'interrogeant sur les parcours scolaires et usant d'une méthodologie plus qualitative, Stéphane Beaud⁴¹ montre quant à lui comment la démocratisation scolaire a eu un effet pervers sur les jeunes issus de milieux populaires qui ont accédé aux filières générales, au moyen et au moment de cette démocratisation. Il s'intéresse, comme P. Bourdieu auparavant, aux étudiants à l'université et en particulier aux facteurs conduisant à l'échec de ces jeunes ayant vécu la démocratisation du système secondaire, une fois arrivés à l'université. Il développe l'idée selon laquelle ces jeunes sont arrivés à la faculté sans en avoir les codes et qu'ils se sont retrouvés en échec car ils ne connaissaient pas les attentes des enseignants (travail personnel, lectures personnelles et lectures des bibliographies attendues pour les enseignements mais non explicitées) en même temps qu'ils géraient avec difficultés les emplois du temps universitaires. Les jeunes qu'il suit terminent leurs études universitaires avec des niveaux bac+1, bac+2 ne leur permettant pas d'intégrer le marché professionnel de manière satisfaisante et les poussant même à regretter d'avoir choisi une filière générale. La recherche menée par Stéphane Beaud se fait sur plusieurs années. L'enquête s'appuie sur de longs entretiens et des récits de vie qui permettent de comprendre avec précision les trajectoires scolaires de ces étudiants ainsi que les conséquences de la démocratisation du système éducatif sur les parcours scolaires d'élèves issus de milieux défavorisés.

L'étude des acteurs en sociologie de l'éducation passe aussi par l'analyse des chefs d'établissement, des enseignants, des politiques éducatives, du rapport entre éducation et

³⁹. *Ibid.*

⁴⁰. *Ibid.*

⁴¹. BEAUD S., 2003, *80% au bac... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : La Découverte, 2003, 341 p.

territoire, c'est-à-dire par une ouverture du champ disciplinaire aux différentes branches qui le composent. Agnès Van Zanten par exemple, mène des recherches sur les établissements situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP) dans l'ouvrage, *L'école et l'espace local, les enjeux des zones d'éducation prioritaire*⁴². Son approche est territoriale et questionne l'implication et le rôle du territoire dans le rapport des élèves à la culture. Elle met en évidence le double rôle de cet ancrage territorial dans un parcours scolaire en s'intéressant notamment aux ZEP. Les zones d'éducation prioritaire signifient plus de moyens dans les établissements concernés en même temps qu'une stigmatisation de l'établissement à l'intérieur du système éducatif. Cette stigmatisation consiste par exemple en un soupçon de « sur-notage » des copies des élèves par les enseignants dans ces établissements. Autrement dit, alors que le classement ZEP doit favoriser la réussite des élèves en leur donnant des classes à effectifs réduits et plus de moyens pour travailler dans de meilleures conditions, avoir fréquenté un établissement classé ZEP peut s'avérer être un frein dans l'avancée des élèves dans le parcours scolaire parce qu'ils n'auront peut-être pas été notés à leur juste valeur. L'approche d'Agnès Van Zanten contribue à la diversification des domaines d'étude en sociologie de l'éducation. Elle apporte par ailleurs un éclairage territorial sur les phénomènes éducatifs et les inégalités entre les élèves.

Pour Vincent Troger, la diversification des études en sociologie de l'éducation a « contribué à rendre aux acteurs leur consistance et à mieux comprendre comment les individus subissent, supportent, contournent ou combattent les injustices de la compétition scolaire. » Toutefois, il remarque, « avec Jean-Manuel de Queiroz⁴³ que la sociologie de l'éducation n'est pas aujourd'hui « unifiée au sein d'une théorie unique et cohérente ». La distance prise à l'égard des « paradigmes hégémoniques des années 70 » a abouti à des recherches abondantes et diversifiées, mais qui n'autorisent pas pour l'instant l'élaboration d'une théorie unificatrice »⁴⁴. Si l'ouverture de la sociologie de l'éducation aux acteurs a pu être bénéfique en ce qu'elle a élargi les champs de recherche de la sociologie et enrichi le questionnement sur l'éducation en ne le cantonnant pas à l'institution scolaire, pour Vincent Troger, elle pose aussi question parce que cette sociologie « semble (...) traverser une période où elle paye cette pluralité de recherches par un déficit de cadre théorique. Or les repères théoriques clairement identifiés sont sans doute indispensables pour permettre aux chercheurs

⁴². HENRIOT-VAN ZANTEN A., *L'Ecole et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1990, 270 p.

⁴³. V. TROGER, *op. cit.* p. 2

⁴⁴. *Ibid.*

de se positionner les uns par rapport aux autres et alimenter les débats sans lesquels une science sociale a du mal à progresser. C'est un des principaux défis pour l'avenir de la discipline »⁴⁵. La sociologie de l'éducation semble donc permettre de mener, en France, un grand nombre de recherches sur l'éducation sans avoir pour autant un cadre épistémologique très défini. La modification, ou plutôt la pluralité des approches méthodologiques dans ce domaine semble renforcer ce propos. La diversification des recherches en sociologie de l'éducation en France est aussi le résultat des recherches menées sur les systèmes scolaires hors de la France.

⁴⁵. *Ibid.*

I.2 Diversification de la sociologie de l'éducation et recherches qualitatives

I.2.1 Sociologues de l'éducation en Afrique et dans le système global

Certains sociologues s'interrogent sur les systèmes éducatifs en Afrique en s'appuyant sur la sociologie de l'éducation. C'est le cas par exemple de Jean-Yves Martin et de Marie-France Lange.

Jean-Yves Martin est sociologue de l'éducation. Il mène des recherches en Afrique pendant plusieurs années. A partir d'un long travail de terrain, il questionne le système scolaire dans plusieurs pays d'Afrique en même temps que la notion d'inégalités. Dans son article, « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne »⁴⁶ par exemple, il distingue les notions d'éducation et de scolarisation. Il montre cependant que les deux notions sont des objets politiques qui font l'objet de « stratégies ». Il interroge plus précisément ce concept de « stratégie éducative » dans l'ouvrage, *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne* (cf. *infra*) et met en relief la spécificité de chaque stratégie en montrant comment elle est une « démarche conjoncturelle » et non pas quelque chose de toujours fixe. Il aborde également la question des inégalités entre les élèves dans l'ouvrage, *Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional*⁴⁷. A partir d'une recherche sociologique mais aussi historique, il donne un « cadre d'analyse » à cette notion. Ses recherches sont nouvelles en sociologie de l'éducation et permettent de penser des concepts et des notions dans des territoires autres que ceux habituellement étudiés dans ce domaine.

Marie-France Lange est une sociologue de l'éducation qui travaille aussi en Afrique. Son approche est fondée sur des enquêtes de terrain couplées avec des statistiques et l'utilisation de données issues d'autres domaines de recherche, l'économie par exemple pour comprendre le budget des familles.

Comme elle l'explique dans l'article, *Vers de nouvelles recherches en éducation*⁴⁸, mener des recherches sur le système éducatif en Afrique est récent : « les premières recherches sur l'enseignement en Afrique ont vu le jour vers les années 1920, mais c'est surtout après les

⁴⁶. MARTIN J-Y., Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne, *Cahiers d'études africaines*, 2003, 1, n° 169-170, p. 19-40

⁴⁷. MARTIN J-Y., Inégalités régionales et inégalités sociales : L'enseignement secondaire au Cameroun septentrional, *Revue française de sociologie*, 1975 (juil.-sep.), 16, n°3, p. 317-334

⁴⁸. LANGE M.F, Vers de nouvelles recherches en éducation, *op. cit.*

indépendances qu'elles se sont développées. Elles émanent principalement d'une discipline, la sociologie (...). Cependant, la sociologie de l'éducation, à l'opposé de certaines branches de la recherche africaniste (anthropologie sociale, économique, historique...) est demeurée très marginale et n'a guère bénéficié que de recherches individuelles dont l'isolement n'a pas permis la reconnaissance ni la création des courants d'idées suscitant la confrontation et l'émulation scientifiques, comme l'atteste le faible nombre de publications. »⁴⁹ Ces premières recherches menées sur les systèmes éducatifs africains voient le jour entre les années 1950-1970 et « il faut attendre les années 1990 pour assister au développement réel de ce champ d'étude. L'émergence de nouvelles recherches africanistes en éducation est donc relativement récente. Elle se caractérise à la fois par la diversité des approches, des terrains et des thématiques, et par l'arrivée de nouvelles disciplines, même si les travaux de sociologie de l'éducation demeurent dominants, tant en nombre qu'en influence. »⁵⁰.

Marie-France Lange mène des recherches en Afrique francophone et s'intéresse au rapport des familles au système scolaire ainsi qu'aux liens entre territoire et éducation en Afrique. Avec Jean-Yves Martin par exemple, elle interroge les « stratégies éducatives » des familles dans l'ouvrage, *Les stratégies éducatives des familles en Afrique subsaharienne*. Pour expliquer comment définir ces « stratégies éducatives » les sociologues mènent des enquêtes de terrain qu'ils mettent en relation avec des données issues d'autres méthodologies. Comme le montre Raymond Lalliz, ils expliquent alors que « la stratégie emprunte les contours d'une démarche conjoncturelle, induite par des événements ponctuels et aléatoires, les décisions et les comportements étant ajustés en fonction de l'offre scolaire mais aussi de contraintes extrascolaires et de données familiales culturelles et sociales. »⁵¹ Marie-France Lange questionne également la notion d'« espace scolaire » dans l'article, *Espaces scolaires en Afrique francophone*⁵². Mais, à l'heure actuelle, pour la sociologue, l'enjeu des recherches en sociologie de l'éducation en Afrique est de comprendre les processus d'uniformisation et les différences : « les logiques d'uniformisation des systèmes scolaires africains (...) et ce qui

⁴⁹. *Ibid.* p. 7

⁵⁰. *Ibid.* p. 9

⁵¹. LALLEZ R. Résumé LANGE M-F, MARTIN J-Y., Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne, *Revue française de pédagogie*, Année 1997, 118, n°1, p.168

⁵². LANGE M-F., Espaces scolaires en Afrique francophone, *Ethnologie française*, 2007, 4, n° 37, p. 639-645

engendre des logiques de différenciation »⁵³. C'est ce qu'elle s'attache à faire dans son article, *Ecole et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ?*

Dans cet article, elle tente de comprendre la diffusion des normes dominantes dans le système globalisé. Elle invite à penser le système éducatif dans un contexte plus large que celui de la France et interroge les normes dominantes. Elle montre en effet qu'en Afrique, le système scolaire connaît aujourd'hui une période dans laquelle les Etats mènent des politiques éducatives dépendantes des financements extérieurs, c'est-à-dire de ceux qu'elle désigne comme les « bailleurs de fond ». Ces derniers financent des projets éducatifs par étape. Chaque étape remplie débloque ou reconduit des fonds pour la suivante. De ce fait, les Etats mènent ces politiques dans les lieux où les chances qu'elles soient réussies sont les plus importantes, c'est-à-dire dans les lieux déjà favorisés. Ces politiques semblent donc renforcer les inégalités entre les élèves. Dans le même temps, la sociologue montre que ces politiques sont menées à une échelle internationale sans prendre en compte les conceptions symboliques des familles à l'égard de l'Ecole : « Le droit à l'éducation pour tous (Unesco 2000) affirmé lors de la Conférence de Jomtien a obtenu un large consensus de la part des Etats africains, mais, paradoxalement, les populations ne semblent guère avoir été consultées. »⁵⁴ Or, pour la sociologue, les représentations des familles, qu'elle a étudiées pendant plusieurs années (cf. *supra*), sont un élément essentiel de compréhension des systèmes éducatifs puisqu'elles créent des « stratégies éducatives » diverses : « Les représentations familiales de l'Ecole dépendent donc étroitement des relations qui s'instaurent entre les familles et l'Ecole (Henriot-Van Zanten 1988). Ces relations famille-Ecole relèvent de deux sphères principales qui dépendent l'une de la participation individuelle, l'autre de la participation collective. La première renvoie au degré d'articulation entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre par l'Ecole, d'une part, et aux différentes modalités de l'accompagnement familial de la scolarité, d'autre part. La seconde est celle de la participation collective des familles au fonctionnement des établissements scolaires, notamment à travers leurs représentants associatifs (associations de parents d'élèves, comités de gestion de l'école...). Le degré d'articulation entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre dans la scolarisation d'un enfant dépend en grande partie de la proximité culturelle que la famille entretient avec. Cette proximité est liée à l'histoire scolaire et sociale de chaque

⁵³. LANGE M-F., *Vers de nouvelles recherches en éducation, op. cit.*, p. 11

⁵⁴. LANGE M-F., *École et mondialisation Vers un nouvel ordre scolaire ?*, *Cahiers d'Études Africaines*, 2003, 43, n°169/170, p. 159

famille (...) »⁵⁵ La prise en compte du rôle de la famille dans l'analyse du rapport entre enfant et institution scolaire est essentielle pour la sociologue. Or, l'instauration de normes globales éducatives, en Afrique notamment, s'oppose à cette prise en compte du rapport familial au système éducatif. La sociologie de l'éducation doit, pour elle, s'intéresser à ce décalage, en Afrique, tout en s'inscrivant dans un cadre global.

Les travaux menés par Marie-France Lange ouvrent la sociologie de l'éducation à d'autres terrains d'étude, notamment des terrains autres que Français. Dans le même temps, ils questionnent les liens entre éducation et monde global et la diffusion de normes éducatives globalisées et font donc écho aux questionnements actuels des systèmes éducatifs. La sociologie de l'éducation s'est donc peu à peu ouverte à des recherches sur d'autres systèmes scolaires. Aujourd'hui, on assiste également à une modification de la méthodologie employée par les sociologues de l'éducation.

1.2.2 De la sociologie de l'éducation quantitative à la sociologie qualitative et du questionnement du rapport entre genre et éducation

Actuellement, il semble qu'il y ait un rapprochement entre la sociologie de l'éducation et les méthodologies qualitatives issues de domaines des sciences sociales comme l'anthropologie.

Julie Pagis est sociologue. Dans sa thèse, *Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des "soixante-huitards" et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales*, elle s'intéresse à deux écoles alternatives fréquentées notamment par des enfants dont les parents ont fait mai 68. Son approche sociologique est à la fois quantitative et qualitative. Elle mène en effet des entretiens avec les différents acteurs de sa recherche, s'appuie sur des récits de vie et analyse sa propre expérience d'enfant de parents soixante-huitards pour comprendre son objet de recherche. Elle tente d'abord de comprendre les raisons qui ont poussé les parents des enfants scolarisés dans les écoles expérimentales à entrer dans les événements de mai 68. Les récits de vie sont un matériau important de cette première partie de la thèse. Dans un second temps, la sociologue « étudie les conséquences biographiques du militantisme en Mai 68 sur les

⁵⁵. *Ibid.* p. 156-157

trajectoires parentales »⁵⁶. La troisième partie s'attache davantage aux enfants ayant été scolarisés dans les deux écoles alternatives qui sont son terrain d'étude afin de comprendre, à partir d'entretiens et de questionnaires, quelle a été leur posture à l'égard de cette scolarisation. La recherche de Julie Pagis met en relief une approche différente de l'étude de la scolarisation en sociologie. La chercheuse s'appuie en effet sur une méthodologie ainsi qu'une sociologie plurielles qui soulignent l'actuelle porosité entre les disciplines de sciences sociales quand il s'agit de questionner la socialisation et l'éducation. Par ailleurs, l'ouverture de la sociologie de l'éducation à une approche qualitative s'accompagne aujourd'hui d'une articulation entre genre et scolarisation.

L'ouvrage de Julie Deville, *Filles, garçons et pratiques scolaires. Des lycéens à l'accompagnement scolaire*, renforce ce propos. Sociologue et anthropologue, Julie Deville est aujourd'hui maîtresse de conférences en sciences de l'éducation. A partir d'une enquête de terrain dans une association de soutien scolaire, la chercheuse tente de comprendre les différences de pratiques scolaires entre les filles et les garçons. Son immersion dans l'association et ses entretiens avec les élèves lui permettent d'aborder les différentes pratiques scolaires entre les filles et les garçons (quelles matières sont valorisées selon le sexe par exemple) en même temps que les attentes de la part de ceux qui donnent les cours de soutien et les présupposés liés au sexe des élèves. Ainsi, cette recherche met en évidence le lien actuel entre recherche sur les pratiques éducatives et le genre.

Les travaux menés aujourd'hui en sociologie de l'éducation ouvrent les recherches à une articulation de cette dernière aux méthodologies qualitatives. Par ailleurs, les recherches en sociologie de l'éducation interrogent le rapport de genre dans l'institution scolaire. Mais certains sociologues de l'éducation se tournent également vers un autre domaine de recherche en sciences sociales, quand il s'agit de penser l'école et les systèmes éducatifs : les sciences de l'éducation.

⁵⁶. PAGIS J. Résumés de la thèse, référence disponible à l'adresse suivante : <http://www.afsp.msh-paris.fr/activite/salontez9/pagis.pdf>

I.3 De la sociologie de l'éducation aux sciences de l'éducation

I.3.1 Des sciences récentes

Les recherches en éducation sont, comme nous l'avons montré, en France, majoritairement menées à partir d'une perspective sociologique. Bien que celle-ci soit aujourd'hui plurielle et peut-être moins conceptualisée qu'à ses débuts, elle fait figure de branche dominante des sciences sociales quand on questionne l'école. Cependant, depuis plusieurs années, d'autres recherches dans ce domaine sont menées en sciences de l'éducation. Considérées également comme appartenant aux sciences sociales, ces sciences méritent notre attention car elles apportent un regard différent sur l'institution scolaire.

Instituées en France en 1967, les sciences de l'éducation s'intéressent aux recherches menées sur le système éducatif, les acteurs éducatifs, l'école. Au départ, cette branche de recherche n'était pas autonome mais rattachée à d'autres domaines des sciences sociales. De nombreux chercheurs issus des sciences humaines, des sociologues, en particulier, ont rapproché la méthodologie de la sociologie pour mener des recherches sur l'école de manière plus pratique. Ils ont participé à l'institution des sciences de l'éducation. Leur méthodologie quantitative, considérée comme scientifique a ainsi légitimé la scientificité de ce domaine de recherche. Comme l'écrit Patricia Champy-Remoussenard dans son article, *Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Education* : « le travail pluridisciplinaire interpelle le rapport des Sciences de l'Education à ce qui peut apparaître comme des disciplines mères (celles à partir et contre lesquelles (Charlot, 1995) elles se sont construites : sociologie, psychologie, philosophie... et à d'autres disciplines rencontrées au fur et à mesure du processus de disciplinarisation. »⁵⁷

Même si les sciences de l'éducation sont récentes, elles tendent à s'institutionnaliser. En effet, si les premiers chercheurs en sciences de l'éducation étaient issus d'autres disciplines des sciences humaines, il existe à présent des filières spécifiques aux sciences de l'éducation. Ces dernières sont, pour Patricia Champy-Remoussenard, ancrées dans la vie politique et dans la société civile parce qu'elles touchent à l'éducation des individus et à la formation des enseignants. Par ailleurs, elles questionnent des aspects pratiques de la vie des enseignants ou encore de l'école et participent parfois à la formation de futurs enseignants : « la discipline Sciences de l'Education contribue donc, de manière indirecte et variable, à la formation et au

⁵⁷. CHAMPY-REMOUSSENARD P., *Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Education*, *Recherches & éducatives*, 2008, 1, p.12

recrutement des professionnels du secteur éducatif. Et, selon des configurations variables, elle participe aussi, de manière importante, à la formation d'autres professionnels dans les champs de la formation des adultes, du travail social, de la santé etc. »⁵⁸. C'est pourquoi de nombreux chercheurs ont d'abord une expérience pratique dans l'enseignement avant de se consacrer à la recherche en sciences de l'éducation. Ce domaine de recherche est donc marqué par une double influence : celle des sciences humaines et sociales et notamment de la sociologie de l'éducation, celle de la pratique de l'enseignement.

Aujourd'hui, les sciences de l'éducation sont un domaine des sciences sociales qui tend à trouver sa place dans les recherches pour l'éducation en proposant une approche pluridisciplinaire en même temps que pratique. Elles sont donc à la frontière entre plusieurs disciplines de recherche sur l'éducation.

I.3.2 Des sciences aux frontières poreuses avec les autres disciplines des sciences sociales

Patrick Rayou est professeur en sciences de l'éducation. Dans l'ouvrage, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*⁵⁹, qu'il coécrit avec Isabelle Danic et Julie Delalande, une partie est consacrée à son approche de terrain. La recherche menée se déroule à l'école primaire. Il tente de comprendre « les univers sociaux des enfants »⁶⁰ et montre en quoi ils se rapprochent et sont différents de ceux des adultes. Sa méthodologie éclaire l'approche de l'école qui peut être faite en sciences de l'éducation.

En effet, P. Rayou, dans son terrain, mélange l'approche quantitative et celle qualitative. Pour lui, en effet, « une méthodologie mixte, qualitative et quantitative, paraît plus complète »⁶¹. Sa présence sur le terrain s'articule autour de plusieurs éléments : une immersion, des entretiens, des questionnaires, un travail de création de scénarios avec les élèves. Ceux-là lui permettent de sortir d'une approche centrée sur les concepts d'adulte et de ne pas influencer les enfants et sa recherche avec ses propres présupposés : « j'ai souhaité reprendre de Piaget cette méthode des scénarios, saynètes élaborées à partir de récits d'enfants interviewés et proposées de façon

⁵⁸. *Ibid.* p. 9

⁵⁹. DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes : PUR, 2006, 216 p.

⁶⁰. *Ibid.* p. 162

⁶¹. *Ibid.* p. 143

standardisée à un grand nombre de leurs pairs, qui permettent de voir se construire le jugement des acteurs »⁶². Construire des scénarios dans lesquels les enfants sont les acteurs lui permet de se détacher des risques liés à son propre regard d'adulte : « il fallait utiliser une méthode qui mette en présence de leurs propres catégories et non de la reprise plus ou moins fidèle de paroles entendues des adultes qui les entouraient »⁶³. Cette méthodologie plurielle prenant en compte les cadres d'analyse des enfants permet au chercheur de montrer comment les enfants qu'il étudie ont des normes et des valeurs de jugement sur leurs camarades, mais aussi sur les adultes et le rapport de ces derniers à l'autorité dans leurs différentes sphères de socialisation : école, cour de l'école, salle de classe, maison. Les recherches menées par P. Rayou en sciences de l'éducation mettent en évidence le fait que celles-ci soient construites sur une porosité entre les différentes approches qui peuvent être faites dans les recherches sur l'enfant en sciences humaines et sociales en même temps qu'elles valorisent la place de l'enfant dans l'étude de ses sphères de socialisation et de son jugement.

Les recherches sur l'éducation en France ont donc d'abord majoritairement été menées en sociologie de l'éducation. A partir d'une approche quantitative, les sociologues de l'éducation ont déconstruit les mécanismes en jeu dans l'institution scolaire. E. Durkheim a défini cette dernière comme une institution de stabilité sociale alors que P. Bourdieu et J-C. Passeron ont mis en évidence le rôle de l'institution scolaire dans la production et la reproduction des inégalités. Leur approche a été infléchi par la sociologie de R. Boudon. Ce dernier a questionné les inégalités à partir de l'individu et plus particulièrement des choix qu'il fait, donnant à sa sociologie de l'éducation une perspective libérale. Ses recherches ont ouvert la sociologie de l'éducation à d'autres perspectives d'étude du domaine scolaire plus liées à l'individu. Il s'en est suivi une diversification de la sociologie, marquée par une ouverture de la discipline à d'autres pays par exemple, aux méthodes qualitatives et à un questionnement sur les liens entre genre et éducation. Des sociologues de l'éducation ont aussi évolué vers un autre champ de recherche considéré parfois comme plus pratique, les sciences de l'éducation. Mais les recherches sur l'enfant et l'éducation peuvent aussi être menées à partir du prisme anthropologique. Même si l'anthropologie de l'enfant est peu répandue en France – bien qu'elle tende à se développer- elle permet d'apporter un autre regard sur les recherches menées sur le système éducatif.

62. *Ibid.* p. 145

63. *Ibid.* p. 142

II. Une recherche marquée par l'anthropologie de l'enfant

Cette recherche doctorale a pour terrain anthropologique l'École. Cet objet d'étude a été analysé par de nombreux chercheurs, en particulier, en France, en sociologie de l'éducation ainsi qu'en sciences de l'éducation, comme nous l'avons vu. Pourtant, ce n'est pas dans ces deux champs d'étude des sciences sociales que se développe cette recherche mais en anthropologie. L'anthropologie de l'éducation est une discipline peu représentée, en France, quand on parle de recherches en sciences sociales faites sur l'école. Pourtant, les sociologues de l'éducation ainsi que les chercheurs en sciences de l'éducation s'appuient de plus en plus sur une méthodologie qualitative. De ce fait, ces recherches peuvent être rapprochées, tout au moins en partie, de la méthode anthropologique. Mais, parce que la méthodologie anthropologique s'appuie sur le terrain pour la production des connaissances et que le chercheur arrive sur le terrain sans catégories préconstruites, elle se distingue de la sociologie et conduit à s'interroger précisément sur le rôle des enfants dans le déroulement des « classes à Paris » et sur la place à leur donner dans une telle recherche anthropologique. L'épistémologie de cette recherche s'appuie sur une conception de l'enfant telle qu'elle peut être appréhendée en anthropologie de l'enfant.

II.1 Naissance et historique de l'anthropologie de l'enfant

L'anthropologie de l'enfant naît aux États-Unis au début des années 1930. Elle n'est pas une anthropologie qui va de soi, en ce sens qu'elle n'est pas une donnée toujours induite par un travail de recherche qualitatif dans un milieu où les acteurs, ou une partie des acteurs, sont des enfants. Dans son terrain, l'anthropologue se laisse guider par les acteurs du terrain. Ces derniers l'amènent à penser les relations sociales qui se nouent sur le terrain, c'est pourquoi il convient d'ailleurs d'entrer sur le terrain avec le moins de catégories préconstruites possible. Toutefois, lorsque les acteurs principaux du terrain sont des enfants, il est parfois difficile de se laisser porter par ces derniers. En effet, le statut de l'enfant induit des présupposés liés à leur âge, à leur intelligence, à leur capacité d'analyse. Comment faire confiance à la parole de l'enfant ? Comment croire ce que racontent ou voient ou ressentent les enfants ? Ce sont des questions qui occupent un terrain qui se déroule à l'école. Alors même que les enfants sont les mieux placés pour parler de leur environnement, l'école dans ce cas, il n'est pas toujours facile de sortir de ces présupposés et de déconstruire ses *a priori* sur les enfants pour créer un espace dans lequel leur parole, leur avis, leur attitude, est l'élément

principal. L'un des principes de l'anthropologie de l'enfant, suppose de travailler avec ceux-ci comme avec des acteurs disposant de cadres de vie et de jugements qui leurs sont propres. La recherche dans ce cadre théorique suppose donc que les interlocuteurs du chercheur soient considérés comme des individus à part entière, indépendamment de leur âge et des présupposés que ce dernier induit. C'est pourquoi certains anthropologues de l'enfant comme Charlotte Hardman s'intéressent de près à la place de l'enfant en anthropologie. Elle relève par exemple qu'il y a un manque d'études en anthropologie de l'enfant. C. Hardman remarque également que, pour le chercheur, l'un des enjeux épistémologiques est, en anthropologie de l'enfance, de comprendre les enfants comme vivant dans un monde à eux dont les clefs de compréhension sont possibles si l'on se détourne d'un cadre de compréhension d'adulte. On pourrait reprocher à cette anthropologie une démarche altérisante faisant de l'enfant un Autre, c'est-à-dire un individu à part évoluant dans un groupe distinct du reste de la société. Cette recherche doctorale ne s'insère pas dans cette conception réifiée de l'enfant mais s'inspire de cette anthropologie de l'éducation pour considérer l'enfant comme un acteur à part entière de la société dans laquelle il évolue et pour insister sur la nécessité de se détacher de ses propres perspectives, non pas seulement celles liées à la société dans laquelle évolue le chercheur, mais surtout sa perspective d'adulte dans un terrain anthropologique ayant lieu à l'école, avec des enfants. L'anthropologie de l'enfant est par ailleurs un domaine de recherche qui a évolué depuis ses débuts.

II.1.1 De la monographie aux méthodes quantitatives

Les travaux de B. Malinowski et de M. Mead marquent le début de l'anthropologie de l'enfant. Ces deux anthropologues, à partir de monographies, mettent en évidence les pratiques éducatives des sociétés qu'ils étudient. M. Mead par exemple, accorde une large place dans *Mœurs et sexualité en Océanie*, à la façon dont les enfants sont éduqués dans les groupes qu'elle étudie en Océanie. Elle réfute l'idée selon laquelle ce que les américains nomment la crise d'adolescence serait universelle en s'appuyant sur le fait qu'elle ne trouve pas ce rapport conflictuel entre les adolescents et les adultes dans son terrain en Océanie. Sa recherche est qualitative et ses résultats s'appuient sur des monographies. Si les résultats présentés par M. Mead ont pu être critiqués, ils présentent toutefois l'intérêt de prendre en compte l'enfant comme un acteur digne d'intérêt dans une recherche anthropologique. Par ailleurs, les travaux de M. Mead invitent à penser une comparaison entre différentes sociétés et contribuent à réfléchir à la singularité de la figure de l'enfant dans la recherche sur les

pratiques éducatives. Dès les années 1960 cependant, l'approche qualitative de cette anthropologie s'intéressant aux enfants change de nature pour devenir plus quantitative.

Suzanne Lallemand, dans un article consacré à l'histoire de l'anthropologie de l'enfant écrit ainsi qu'« à cette période qualitative d'insertion théorique des données concernant la prime éducation et l'observation de l'enfance dans son rapport avec la société globale, vont suivre des études américaines plus quantitatives dont l'objectif est de comparer les effets des normes et pratiques culturelles différentes. »⁶⁴ Les chercheurs américains s'interrogent sur la construction de la personnalité des enfants à partir de travaux comparatifs soutenus par une méthodologie quantitative. Toutefois, cette notion de « personnalité » est peu à peu critiquée au profit de celle d'identité. De ce fait, pendant les années 1960, « à propos de l'enfance, l'intérêt se déplace de la formation de la personnalité vers les systèmes de valeurs explicites ou implicites des groupes sociaux, et parallèlement, des conditions de la transmission aux modalités particulières des maternages. »⁶⁵ En trente ans, l'anthropologie de l'enfant évolue vers un questionnement lié au groupe social de l'enfant en passant par la problématique de la construction de la « personnalité ».

II.1.2 Du lien avec la psychologie à l'autonomisation de l'anthropologie de l'enfant

Au cours des années 1990, l'anthropologie de l'enfant est de plus en plus mise en relation avec la psychologie. Il est à noter toutefois qu'à ses débuts, l'anthropologie de l'enfant, avec M. Mead ou B. Malinowski, avait été influencée par les travaux de S. Freud. Mais ce nouveau lien avec la psychologie permet, comme l'écrit Suzanne Lallemand, à certains anthropologues comme Lévine de faire de « l'ethnologue de l'enfance (...) le garant de l'universalité des étapes de croissance au sein de la diversité des cultures. »⁶⁶ Autrement dit, ce garde-fou tend à donner une portée universelle aux recherches menées en anthropologie de l'enfance. Pour la chercheuse, aujourd'hui, l'anthropologie de l'enfant peut cependant se déployer dans d'autres domaines de recherche que ceux liés à la psychologie. Elle remarque ainsi qu'« outre cette alliance interdisciplinaire qui assigne plutôt la gestion de la recherche à la psychologie et des éléments de contenu à l'ethnologie, on peut se demander s'il n'existe pas des domaines plus autonomes, moins exogènes, dans lesquels cette dernière

⁶⁴. LALLEMAND S., « Esquisse de la courte histoire de l'anthropologie de l'enfance », *Journal des africanistes*, 2002, 72, n°1. p.10

⁶⁵. *Ibid.* p. 12

⁶⁶. *Ibid* p. 14

peut se déployer. »⁶⁷ L'anthropologie de l'enfant concerne donc aujourd'hui les recherches portant sur les enfants, leurs sphères de socialisation, mais aussi « l'image que les différentes sociétés se font de l'enfant en amont de sa naissance »⁶⁸, « les rites qui scandent l'enfance, de la détermination de l'ancêtre revenu à l'imposition du nom, aux premiers pas, en passant par les coiffures et les objets protecteurs imposés à l'enfant »⁶⁹, « les pratiques du quotidien, les liens avec la famille »⁷⁰, « les activités quotidiennes des enfants hors d'Europe »⁷¹. L'anthropologie de l'enfant a donc évolué vers une autonomisation et s'est détachée des méthodes quantitatives. Ces dernières ont peut-être fonctionné comme un moyen de légitimer le côté « scientifique » des recherches sur l'enfant en anthropologie. Celles-ci ont été utilisées avec la psychologie mais s'en éloignent à nouveau aujourd'hui. Ainsi, actuellement, l'anthropologie de l'enfant est une discipline autonome dont la méthodologie de recherche est principalement qualitative. Les travaux menés par Julie Delalande, en France, sur la cour de récréation, renforcent cette idée.

Julie Delalande, mène une recherche sur la cour de récréation à l'école maternelle. Dans son ouvrage, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, elle montre que les enfants vivent, dans la cour de récréation, dans une micro-société qu'ils construisent et dont ils connaissent parfaitement les codes puisqu'ils en sont les acteurs. Son investigation se fonde sur une immersion dans la cour de récréation et des entretiens avec les enfants qui permettent à l'anthropologue de sortir de son regard d'adulte – ce qu'elle nomme l'« adultocentrisme »- ou plutôt d'un regard empreint de codes d'adultes, pour adopter la posture des enfants afin de comprendre les codes de la récréation qu'elle définit comme une micro-société. Malgré cette évolution de l'anthropologie de l'enfant, cette dernière n'est pas particulièrement répandue. Elle suppose par ailleurs des conditions de réalisation qui ne sont pas toujours faciles à mettre en place.

67. *Ibid.* p. 8

68. *Ibid.* p. 15

69. *Ibid.* p. 15

70. *Ibid.* p. 15

71. *Ibid.* p. 16

II.2 Paradoxes et enjeux de l'anthropologie de l'enfant

II.2.1 Paradoxes

Bien que l'anthropologie de l'enfant se diffuse en sciences sociales aujourd'hui, certains chercheurs notent qu'elle n'est pas très diffusée alors même qu'elle est en lien avec un questionnement sur la culture.

Dans un article au titre provocateur : « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? », L. Hirschfeld met en relief le paradoxe induit par le manque de recherches en anthropologie de l'enfant : alors que l'anthropologie considère la culture comme un élément acquis et non inné, peu d'anthropologues s'intéressent aux enfants. Or, pour le chercheur, l'anthropologie de l'enfance est nécessaire pour comprendre les enjeux culturels : « j'affirme ici que la culture *ne peut* être comprise autrement qu'à travers l'architecture cognitive des enfants, laquelle a évidemment partie liée avec celle des adultes »⁷². Il inverse ici ce que le sens commun pense : « les enfants ne deviennent pas ce que sont leurs aînés, ce sont plutôt leurs aînés qui deviennent ce que les enfants – ou plus exactement l'architecture de la pensée enfantine- leur permettent de devenir (...) »⁷³. Ainsi, « peut-être [les anthropologues] n'aiment-ils pas les enfants, mais c'est à tort. »⁷⁴. La thèse de L. Hirschfeld, si elle peut être réfutée, postule l'importance, et même la nécessité, de s'intéresser aux enfants quand on aborde les questions culturelles. L'anthropologue articule donc la recherche en anthropologie culturelle à l'anthropologie de l'enfant. Il se demande par ailleurs pourquoi il y a un désintérêt pour les enfants comme objet d'étude anthropologique. Pour l'anthropologue, il y a plusieurs raisons.

D'abord, cela vient du fait que les enfants sont considérés comme des individus ayant peu de culture. Ensuite, dans la plupart des recherches, les enfants sont inclus dans la sphère sociale des femmes et sont donc souvent étudiés au travers du prisme de ces dernières et non comme des acteurs à part entière. Enfin, l'auteur note l'influence rousseauiste dans ce manque d'intérêt pour les enfants: « pour la plupart des anthropologues, l'image des enfants la plus communément évoquée est celle d'adultes en devenir »⁷⁵. La définition même de l'enfant

⁷². HIRSCHFELD L. A., Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? *Terrain*, 2003, 40, p.11

⁷³. *Ibid.* p. 23

⁷⁴. *Ibid.* p. 26

⁷⁵. *Ibid.* p. 6

induit donc un manque d'intérêt pour l'étude de ce dernier comme un acteur autonome. L. Hirschfeld renforce ce propos en la replaçant dans le contexte de recherche américaine en avançant l'idée que la tradition américaine est, de façon plus générale, influencée par l'idée globale selon laquelle : « la théorie de la socialisation surestime (...) souvent l'influence des adultes »⁷⁶. La position du chercheur met en relief les présupposés qui accompagnent la définition de l'enfant et soulève le fait que faire une recherche avec/ sur des enfants suppose de questionner la définition même de l'enfant. Plus que cela, pour Hirschfeld, les enfants ont leur propre culture, ou plutôt, ils ont deux cultures : « les enfants vivent dans les sphères culturelles des adultes avec lesquels ils partagent un certain espace - ce qui va de soi-, mais ils créent et maintiennent des environnements culturels propres »⁷⁷. Les enfants sont donc au point de jonction entre deux sphères culturelles mais ne sont pas dans une simple *mimesis* de celle des adultes : « les enfants ne singent pas la culture, ils *l'apprennent* ou *l'acquièrent* »⁷⁸.

Pour l'anthropologue, les enfants ne sont donc pas de simples reproducteurs de la culture des adultes, ils sont acteurs de leur apprentissage culturel. Or, considérer que les enfants sont de simples reflets des adultes est une conception partagée : « l'hypothèse, habituellement tacite, est qu'en exposant un individu à une gamme de savoirs culturels, celui-ci en acquiert une version plus ou moins fidèle. (...) Il n'existe aucune confirmation sérieuse de l'hypothèse selon laquelle le savoir, et particulièrement le type de savoir abstrait contenu dans les schémas culturels, les modèles, les symboles clés ou les régimes de vérité, pourrait s'acquérir par simple exposition et sans que l'apprenant y joue un rôle considérable »⁷⁹. Les savoirs culturels ne peuvent, pour L. Hirschfeld, être appréhendés que par des acteurs, c'est-à-dire des individus -qui sont dans ce cas des enfants- conscients et actifs dans le processus d'acquisition, et non par de simples spectateurs. L'anthropologie de l'enfant offre donc des clefs de compréhension aux processus de transmission des savoirs culturels.

La position de L. Hirschfeld est particulièrement riche pour questionner les liens entre anthropologie, culture et institution scolaire. En effet, à partir d'un constat qui paraît simpliste et provocateur : les anthropologues n'aiment pas les enfants, le chercheur met à mal la définition habituelle de l'enfant qui ferait de lui un individu en devenir qui ne serait capable d'entrer dans la culture que par *mimesis*. En montrant que l'enfant est d'abord un acteur à part entière et un être culturel, il postule une anthropologie de l'enfant dans laquelle ce dernier

⁷⁶. *Ibid.* p. 7

⁷⁷. *Ibid.* p. 8

⁷⁸. *Ibid.* p. 9

⁷⁹. *Ibid.* p. 10

acquiert la culture par des mécanismes qui lui sont propres. Cette anthropologie de l'enfant permet donc de postuler épistémologiquement qu'il y a des processus à étudier et à analyser quand on s'interroge sur l'art et la culture des enfants et que pour étudier ces processus il faut s'intéresser de près aux enfants tout en les considérant comme des acteurs à part entière. Ainsi, penser les liens entre culture et enfants à partir d'une perspective en anthropologie de l'enfant suppose donc d'admettre que la culture des enfants est influencée par les propres codes de ces derniers qui ne se contentent pas de les reprendre en les adaptant à ceux des adultes. L'anthropologie de l'enfant propose de se détacher des présupposés associés aux enfants et de sortir d'un paradoxe mis en évidence par L. Hirschfeld. Cette anthropologie soulève donc plusieurs enjeux épistémologiques.

II.2.2 Enjeux de l'anthropologie de l'enfant

Parce qu'ils touchent au monde culturel, les enjeux de cette anthropologie semblent être nombreux. Mais, comme l'expliquent Myra Bluebond-Langner & Jill E. Korbin dans leur article : « Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies" »⁸⁰ l'anthropologie de l'enfance et des enfants n'est pas universelle. La prise en compte de l'enfant en tant qu'acteur en est un élément déterminant, nous l'avons vu plus haut, mais cette prise en compte ne va pas de soi. L'un des éléments ayant permis un changement dans la considération et la définition de l'enfant semble être, pour Myra Bluebond-Langner & Jill, lié à la déclaration des droits de l'enfant : « The UNCRC was a pivotal event, not only in the development of policies for children but also in terms of scholarship. »⁸¹ La mise en place internationale des droits de l'enfant a donc eu un impact dans la prise en compte de ce dernier non plus seulement comme appartenant à d'autres catégories sociales mais bien comme un individu doté de droits lui faisant acquérir une autonomisation notamment dans la sphère juridique. Alors même que cette déclaration donne une place internationale à l'enfant, l'anthropologie de l'enfance n'est pas universelle. Elle comporte pourtant plusieurs enjeux.

L'anthropologie de l'enfant s'appuie sur une définition universelle de l'enfant mais n'est pas très répandue. Elle permet de donner à l'enfant une visibilité dans le domaine de la recherche en même temps qu'elle est légitimée par un cadre juridique international. Toutefois,

⁸⁰. LEVINE R. A., *Ethnographic Studies of Childhood : A Historical Overview*. *American Anthropologist*, 2007, vol. 109, n°2, p. 247-260.

⁸¹. *Ibid.* p. 247

son manque de développement montre que cette définition juridique de l'enfant est insuffisante pour favoriser sa diffusion. L'anthropologie de l'enfant peut donc permettre de questionner les normes juridiques dites internationales et leur application.

D'autre part, l'un des enjeux de cette branche de recherche est d'interroger, d'une manière différente, les sphères de socialisation. En effet, comme nous l'avons vu, souvent, les recherches menées sur la socialisation des enfants, recherches portant sur l'école ou la famille, ont été menées à travers un prisme adulte. L'un des fondements de l'anthropologie de l'enfant, qui suppose de prendre en compte le regard de l'enfant comme celui d'un acteur à part entière, révèle l'inadéquation qu'il peut y avoir entre ces recherches et celles menées avec une perspective – plus ou moins importante- issue de la méthodologie de cette anthropologie. L'un des enjeux de cette dernière est donc d'apporter un regard différent sur des sujets de recherche touchant à l'enfance, à l'école, aux sphères de socialisation ayant déjà été abordées.

Enfin, l'anthropologie de l'enfant, par sa définition même de l'enfant et son épistémologie, examine le regard de l'anthropologue et son rapport avec les individus auprès desquels il est en immersion. Cette anthropologie invite le chercheur à effectuer un changement de perspective et à remettre en question sa méthodologie afin qu'elle prenne en compte l'enfant comme un acteur à part entière. Comme dans une révolution, elle pousse le chercheur à se positionner différemment face à son objet de recherche en le déconstruisant et en le reconstruisant en s'appuyant sur un regard et une analyse issus d'un individu plus jeune et dont le statut a pendant longtemps – et est toujours- moins considéré que celui des adultes. L'un des enjeux de l'anthropologie de l'enfant est donc de repositionner le chercheur afin qu'il reste dans la lignée de la méthodologie de l'anthropologue tout en ne sous-estimant pas le rôle de l'enfant dans son terrain d'étude. Les enjeux épistémologiques d'une anthropologie de l'enfant sont importants et ont des conséquences sur un objet de recherche en anthropologie de l'éducation, en particulier s'il questionne l'école. On peut donc s'interroger sur les conditions de réalisation d'une telle anthropologie aujourd'hui.

II.3 Conditions de réalisation d'une anthropologie de l'enfant aujourd'hui

II.3.1 Le changement de regard du chercheur et le rôle du contexte historique et sociétal

Julie Delalande est une anthropologue de l'enfance et de la jeunesse dont les travaux sur la cour de récréation en France sont éclairants pour comprendre les conditions de réalisation d'une anthropologie de l'enfant aujourd'hui, comme nous l'avons vu. Mais sa recherche lui permet aussi de la penser d'un point de vue conceptuel. Dans son article « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école »⁸², elle met en relief plusieurs conditions nécessaires à la réalisation d'une anthropologie de l'enfance.

L'une des premières conditions de réalisation d'une telle anthropologie est la nécessité de « dépasser une approche « adultocentrique » des enfants au sein de l'école »⁸³, c'est-à-dire rompre avec une tradition du XIX^e siècle selon laquelle : « seule une socialisation verticale, des adultes vers les enfants, est souhaitable »⁸⁴. Cette rupture permet de se détacher du regard d'adulte –et des présupposés qu'il contient- pour travailler avec les enfants. Elle suppose que le chercheur accepte de remettre en cause sa supériorité d'adulte pour son travail de recherche avec les enfants. La rupture du regard est donc concomitante à un changement radical dans la définition du mouvement de socialisation. Cette perception est difficile à mettre en œuvre et rompt avec une longue tradition épistémologique. Elle est aussi le résultat de changements historiques.

A partir des années 1970, la place de l'enfant dans la société évolue. Ce changement est propice au développement de l'anthropologie de l'enfant. Les changements sociétaux des années 1970 et 1990 ont en effet eu une incidence sur cette rupture. A cette période, une modification des « rapports entre générations »⁸⁵ et la multiplication de relations moins autoritaires entre parents et enfants sont apparues. A la même époque, la sociologie a commencé à s'intéresser aux enfants pour eux-mêmes. La modification de la société est un des éléments ayant permis l'émergence du détachement du regard autoritaire de l'adulte sur les habitudes des enfants et est un des terrains du développement de cette anthropologie. Des chercheurs comme Suzanne Mollo, qui « est l'une des premières en France[, a avoir] (...) »

⁸². DELALANDE J., Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école, *Ethnologie française*, 2007, 4, 37, p. 671-679.

⁸³. *Ibid.* p. 671

⁸⁴. *Ibid.* p. 672

⁸⁵. *Ibid.*

point[é] la nécessité pour les scientifiques d'étudier l'école du point de vue des enfants et de leurs relations entre eux »⁸⁶, ont tenté d'appliquer cette anthropologie de l'enfant en se détachant des présupposés du regard adulte. Avant cela, en ethnologie, M. Mead et M. Mauss avaient déjà mis en question l'idée selon laquelle il y aurait « un déterminisme biologique »⁸⁷ en faisant « éclater le modèle d'un enfant unique dans la diversité des cultures humaines »⁸⁸ et en questionnant ainsi l'idée d'un comportement enfant généralisé. Dans les années 1990, Perrenoud induit quant à lui une sortie du fonctionnalisme dans les recherches sur l'école. Il écrit en 1994 qu'il faut « sortir d'une vision fonctionnaliste où les individus sont agis par les institutions sociales »⁸⁹.

Pour Julie Delalande, entre 1970 et 1990, la position de l'enfant dans la société a donc évolué vers une conception de l'enfant de moins en moins considéré comme un être n'ayant pas une place à part entière dans la société. Pendant cette période, les recherches ont aussi donné peu à peu à l'enfant une image hétéroclite mettant à mal l'idée d'un être universel en devenir et ont rompu avec une image lisse et inintéressante – car toujours la même- dans l'ensemble des sociétés. De ce fait, pour l'anthropologue, cette rupture a modifié les recherches sur les enfants : « l'enfant est [alors] perçu comme acteur de sa socialisation. A l'école, le concept de « *métier d'élève* » [Perrenoud, 1994] met au jour les compétences de celui-ci et le sens qu'il donne à son travail quotidien »⁹⁰. Entre 1970 et 1990, on assiste à une prise en compte de la singularité de chaque enfant⁹¹ dans la société mais aussi dans la recherche. Elle est accompagnée d'un mouvement qui infléchit les relations autoritaires entre adulte et enfant qui est une des conditions de réalisation de l'anthropologie de l'enfant. Ces éléments historiques, associés aux recherches faites à l'époque favorisent l'émergence de cette branche de recherche. A l'heure actuelle, cette dernière tend à sortir de son champ propre de recherche afin de diffuser dans d'autres domaines de recherche sa conception de l'enfant.

⁸⁶. *Ibid.*

⁸⁷. *Ibid.* p. 673

⁸⁸. *Ibid.*

⁸⁹. *Ibid.* p. 672

⁹⁰. *Ibid.*

⁹¹. Les pédagogies de l'enfant qui apparaissent à la fin du 19^{ème} siècle avaient déjà remis en cause le modèle unique de l'enfant mais n'ont été que peu appliquées dans le système scolaire global.

II.3.2 Le rapprochement de l'anthropologie de l'enfant avec d'autres disciplines

L'anthropologie de l'enfant évolue aujourd'hui en se rapprochant d'autres disciplines des sciences sociales. Julie Delalande⁹² montre par exemple que, « sur la période contemporaine, la limite est plus floue entre le regard des sociologues et celui des anthropologues porté sur les enfants au sein de l'école, car ils se nourrissent des théories et concepts des uns et des autres (...) »⁹³. Parlant des sociologues, elle écrit qu'ils « abandonnent en partie une méthodologie quantitative des années 1970 adaptée à l'analyse du fonctionnement de l'école comme institution sociale, et empruntent aux anthropologues leur méthode de recueil de données »⁹⁴. Elle parle par ailleurs d'une socio-anthropologie « d'abord adoptée par les chercheurs américains de l'éducation aux Etats-Unis [et qui] profite d'une large diffusion par le fait des travaux de l'école de Chicago »⁹⁵ dans laquelle elle s'inscrit.

Aujourd'hui, et depuis les années 2000, les recherches sur l'enfant et l'école sont donc marquées par une porosité entre les disciplines en sciences sociales en France. Pour Julie Delalande, « la recherche sur l'école s'enrichit donc, d'une part, d'une recherche sur l'enfance qui prend en compte les élèves comme acteurs, parfois motivés par d'autres buts que ceux définis par l'institution scolaire. D'autre part, la compréhension de l'école s'approfondit grâce à une approche pluridisciplinaire »⁹⁶. On assiste donc à une diffusion de l'anthropologie de l'enfant, y compris dans des recherches extérieures à l'anthropologie. Cette diffusion participe à une évolution des recherches sur l'éducation et l'enfant en tendant à ouvrir ces dernières à plus de pluridisciplinarité.

L'anthropologie de l'enfant a pu se réaliser grâce à un contexte historique qui a mis à mal le lien autoritaire entre enfant et adulte mais surtout grâce à un changement de regard sur l'enfant. Son épistémologie suppose un changement en pratique du regard de l'adulte chercheur sur l'enfant. Actuellement, cette anthropologie se développe en rompant avec les frontières disciplinaires et se diffuse donc dans les recherches.

92. DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales, op. cit.*

92. *Ibid.* p. 6-7

93. *Ibid.*

94. *Ibid.*

95. *Ibid.* p. 7

96. *Ibid.* p. 8

L'anthropologie de l'enfant, qui s'est d'abord développée aux Etats-Unis, a évolué. Partant de monographies puis avançant vers une perspective plus quantitative, elle est aujourd'hui menée par les anthropologues de l'enfant à partir d'une perspective qualitative. Cette anthropologie a pu émerger grâce à une remise en cause du positionnement des chercheurs face aux recherches incluant des enfants. Les changements sociétaux infléchissant le rapport autoritaire entre parent et enfant ont également favorisé le développement de cette branche de recherche. Pourtant, celle-ci souffre aujourd'hui encore d'un manque de valorisation qui semble trouver son origine dans l'image de l'enfant et les présupposés qu'elle contient. L'anthropologie de l'enfant est donc paradoxale, ses enjeux sont multiples et touchent à la fois à la méthodologie et à l'épistémologie anthropologique. Elle tend toutefois aujourd'hui à diffuser ses concepts dans d'autres domaines des sciences humaines et sociales telles que la sociologie. Mais les recherches sur l'école restent majoritairement menées à partir d'une perspective sociologique –tendant à avancer vers plus de recherches qualitatives- alors même qu'il existe une anthropologie de l'éducation.

III. L'anthropologie de l'éducation et les différentes influences épistémologiques sur la recherche menée

III.1 Naissance et évolution de l'anthropologie de l'éducation

III.1.1 Une anthropologie peu considérée à ses débuts

L'anthropologie de l'éducation apparaît aux Etats-Unis dans les années 1950. Peu connue en France, elle est « né[e] de l'intérêt porté par les anthropologues culturalistes aux processus de transmission et à la socialisation des enfants dans les sociétés traditionnelles »⁹⁷. Au départ, les anthropologues de l'éducation se détachent de la communauté des anthropologues et en viennent à « s'adresser essentiellement à un public d'étudiants, de chercheurs et d'utilisateurs potentiels de la recherche en éducation (...) »⁹⁸ pour questionner la socialisation des enfants. L'intérêt pour cette recherche est peu soutenu par la communauté scientifique des anthropologues. En effet, en s'adressant à un public moins scientifique, l'anthropologie de l'éducation pouvait être considérée à l'époque comme plus pratique que conceptuelle.

III.1.2 Une anthropologie dont l'épistémologie a fait débat

C'est en 1954, avec Spindler, lors de « la conférence sur « Anthropologie et éducation » »⁹⁹, que naît officiellement l'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis. Dès les années 1960, elle est fondée sur « la méthode ethnographique »¹⁰⁰ qui pose plusieurs questions méthodologiques et épistémologiques pendant de nombreuses années. Elles concernent trois aspects de la discipline : le lieu d'étude, la temporalité de l'étude, l'objet étudié. Karthyn Anderson-Levitt explique ainsi qu'à cette époque, « une grande partie des discussions (...) ont porté sur les problèmes posés par l'adaptation de cette approche à l'étude des institutions scolaires dans la société dont est issu le chercheur »¹⁰¹. Parce que le chercheur étudiait un environnement familier, la scientificité de sa recherche pouvait être remise en cause.

⁹⁷. HENRIOT-VAN ZANTEN A., ANDERSON-LEVITT K., « L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », in *Revue française de pédagogie*, 1992, vol.101, n°1, p. 79

⁹⁸. *Ibid.* p. 82

⁹⁹. *Ibid.* p. 79

¹⁰⁰. *Ibid.* p.80

¹⁰¹. *Ibid.*

Par la suite, « un deuxième problème épineux concerne l'évolution de l'unité d'analyse : comment conserver la perspective holiste si caractéristique de la discipline dans des études centrées sur des objets de plus en plus petits : un établissement scolaire, une classe, voire une leçon ? »¹⁰². C'est donc le choix de l'objet d'étude des anthropologues de l'éducation américains qui posait problème. Parce qu'il pouvait être très petit, une étude scientifique ne pouvait advenir. Enfin, le troisième grand problème épistémologique touchait à la temporalité et « notamment la question de la durée nécessaire à réaliser une monographie sur les institutions scolaires dignes d'être considérée comme telle par les anthropologues classiques »¹⁰³. L'immersion sur les terrains d'étude des anthropologues de l'éducation rompaient avec la pratique d'immersion habituelle – c'est-à-dire continue et longue- de l'anthropologie.

Les débuts de cette anthropologie sont marqués par une abondance de monographies ainsi qu'une professionnalisation de la discipline. Comme l'écrit Kathryn Anderson Levitt, au fil des années, l'anthropologie de l'éducation américaine a connu « un processus de professionnalisation dont le point culminant est peut-être la parution en 1977 d'un journal spécifique consacré à ces questions, *Anthropology and Education Quarterly* »¹⁰⁴. Les monographies ont été un terrain favorable à la conceptualisation et à la singularisation de la discipline : le « processus de spécialisation [est] caractérisé d'abord par la richesse et la diversité de la production ethnographique, puis par l'élaboration de théories compréhensives mettant en relation divers éléments qui concourent à l'explication de certains problèmes éducatifs perçus comme cruciaux »¹⁰⁵. En une vingtaine d'années, l'anthropologie de l'éducation américaine produit de nombreuses recherches qui vont permettre à la discipline de se conceptualiser et d'amorcer un changement épistémologique dans les années 1980. L'évolution de la discipline montre donc que l'anthropologie de l'éducation s'est conceptualisée au fil des années. De ce point de vue, on peut dire qu'elle « offre l'exemple intéressant d'une discipline qui, sans renier ses dimensions pratiques et méthodologiques, a su évoluer vers une plus grande ambition théorique. »¹⁰⁶.

¹⁰². *Ibid.* p.81

¹⁰³. *Ibid.* p.82

¹⁰⁴. *Ibid.* p.79

¹⁰⁵. *Ibid.* p.80

¹⁰⁶ *Ibid.* p.99

III.1.3 Le tournant des années 1980

Les années 1980 annoncent un tournant dans l'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis. En effet, à cette période, on note une valorisation de la recherche « qualitative »¹⁰⁷. Du débat épistémologique sur la méthodologie, « il (...) ressort un certain nombre de convergences concernant par exemple la nécessité de prendre en compte la dimension subjective de l'activité sociale, la focalisation sur l'interaction et l'accent mis sur la vision de l'acteur, mais aussi des divergences non négligeables entre les représentants de chaque courant »¹⁰⁸. Sa méthodologie se fait plus précise et insiste sur le rôle de l'acteur. Dans le même temps une recherche de mise en application de l'anthropologie de l'éducation voit le jour : « les approches qualitatives doivent encore évoluer à travers une réflexion sur l'objet de la recherche qui doit devenir un instrument de libération politique des groupes dominés et à travers le questionnement de l'objectivité scientifique pour déboucher sur une véritable collaboration avec les sujets d'étude »¹⁰⁹. La question des enfants de migrants et, plus particulièrement, « l'explication de l'échec et de la réussite des enfants des minorités »¹¹⁰ devient, dans les années 1980, l'un des principaux enjeux de l'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis.

Pour répondre à cette question principale la notion de « discontinuités culturelles »¹¹¹ émerge¹¹². Ogbu est une des figures de cette anthropologie. Dans les années 1980 il « développ[e] une théorie qui vise à fournir un cadre d'analyse suffisamment compréhensif pour expliquer ces variations, mais aussi pour rendre compte finement du rapport à l'école qu'entretiennent les enfants et les jeunes issus des minorités involontaires, notamment les Noirs américains. Ogbu distingue d'un côté les facteurs sociaux et les facteurs scolaires et, de l'autre, ce qu'il appelle les « facteurs communautaires » qui correspondent en fait aux interprétations et aux réponses adaptatives des minorités elles-mêmes »¹¹³. Son anthropologie

¹⁰⁷. *Ibid.* p. 83

¹⁰⁸. *Ibid.* p. 84

¹⁰⁹. *Ibid.* p. 85

¹¹⁰. *Ibid.* p. 86

¹¹¹. *Ibid.* p. 87

¹¹². Mais c'est une notion problématique car elle a aussi contribué à détacher les enfants de la culture dans laquelle ils vivent (pays d'arrivée). Il y a donc eu une double utilisation de la notion.

¹¹³. *Ibid.* p. 89

est située du côté macro-sociologique mais, dans les années 1980, 1990, une « articulation entre ces deux groupes de théories en principe concurrentes »¹¹⁴ apparaît.

Aux Etats-Unis, l'anthropologie de l'éducation devient donc un moyen d'étudier la place des minorités dans le système scolaire. Il y a une focalisation sur une partie de la population. Les études s'appuient fortement sur la « méthode ethnographique »¹¹⁵. Toutefois, à partir des années 1990, on assiste à une conceptualisation forte des théories de cette anthropologie. Parallèlement à l'anthropologie de l'éducation américaine se développe celle de Grande Bretagne mais il n'y a que peu de communication entre les deux. Toutefois, alors qu'elle est très développée aux Etats-Unis, elle reste peu connue en France.

¹¹⁴. *Ibid.* p. 91

¹¹⁵. *Ibid.* p. 98

III.2 Développement de l'anthropologie de l'éducation en France et liens avec la sociologie de l'éducation

De fait, il a fallu du temps pour que cette anthropologie trouve sa place en France et qu'elle s'y développe comme un champ de recherche autonome. Kathryn Anderson-Levitt, qui est une des figures de l'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis, écrit : « le monde francophone n'a pas de tradition d'anthropologie de l'éducation en tant que discipline spécifique »¹¹⁶. Jusque dans les années 1980, « la recherche en éducation est fortement dominée par la sociologie de l'école dans laquelle les études empiriques ont longtemps été boudées dans une quête de théories macrosociologiques générales »¹¹⁷.

III.2.1 Rapprochements méthodologiques

La différence méthodologique entre les Etats-Unis et la France en matière de recherches en éducation est donc importante. La première s'appuie sur des études ethnographiques et qualitatives alors que la seconde est majoritairement quantitative. Toutefois, dans les années 1980, en France, apparaît « un intérêt pour l'ethnographie de l'éducation alimentée par une exploration par la littérature américaine et britannique en anthropologie et en ethnographie »¹¹⁸. A cette époque, l'ethnographie commence à être utilisée comme une méthode pour les recherches sur l'éducation en France. Pourtant, bien que la méthodologie entre les disciplines diffère, pour certains chercheurs, on peut rapprocher l'anthropologie de l'éducation américaine de la sociologie de l'éducation telle qu'elle est pensée et menée en France. Kathryn Anderson-Levitt, écrit que celle-là peut être « affilié[e] à l'anthropologie de l'éducation »¹¹⁹. Cette dernière ne s'est pas beaucoup développée en France. Parce que les travaux sur l'éducation ont été faits en sociologie de l'éducation, certains anthropologues de l'éducation américains rapprochent les deux disciplines. Ce rapprochement semble être plus effectif aujourd'hui qu'autrefois. De fait, la sociologie de l'éducation semble aujourd'hui plus tournée vers une méthodologie qualitative, comme nous l'avons vu en première partie de ce chapitre.

¹¹⁶. RAVEAUD M., DREALANTS H., « Ethnographies of education in the French-speaking World », in ANDERSON-LEVITT K. M., *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*, New-York-Oxford : Berghahn Books, 2012, p.131. [notre traduction]

¹¹⁷. *Ibid.*

¹¹⁸. *Ibid.*

¹¹⁹. ANDERSON-LEVITT K., Les divers courants en anthropologie de l'éducation, *Education et sociétés*, 2006, 1, n°17, p. 9

III. 2.2 Spécificité de la société française

Mais la recherche sur l'éducation en France, se distingue aussi de celle menée aux Etats-Unis en anthropologie de l'éducation parce que le système éducatif français est républicain. Ainsi, Kathryn Anderson-Levitt écrit que l'idéologie française a été à la fois une « clef de compréhension du système éducatif » (« key to understanding the education system »)¹²⁰ en même temps qu'un frein aux études sur les inégalités dans le système scolaire parce que l'unité républicaine et méritocratique prévalait ; ainsi, « la clé de compréhension du système éducatif et des traditions de recherche en France est l'idéologie républicaine » (« key to understanding the education system and research traditions in France is the Republican ideology »)¹²¹. En effet, comprendre le système scolaire français comme républicain permet d'analyser le système comme un ensemble qui ne ferait pas de distinction entre les élèves. Cette conception est au fondement de l'école républicaine et des politiques éducatives. Cependant, elle est aussi une limite aux analyses car elle masque les inégalités entre les élèves et les territoires sous couvert d'unité républicaine. Les recherches sur le système éducatif en France se doivent donc de déconstruire ce concept pour comprendre le fonctionnement du système. C'est une différence majeure avec le système américain dans lequel les Etats sont autonomes et dans lequel chaque individu appartient à un groupe déterminé (par exemple une minorité dite ethnique) en même temps qu'il appartient à l'Etat fédéral.

Certaines recherches sont aujourd'hui menées en anthropologie de l'éducation en Europe, comme en témoigne la revue *Anthropochildren* créée en Belgique en janvier 2012¹²². L'anthropologie de l'éducation en France est issue de l'anthropologie de l'éducation américaine en même temps que de la sociologie de l'éducation française. Elle reste une discipline peu connue dont les recherches se distinguent de celles menées aux Etats-Unis parce qu'elles s'inscrivent dans une nation républicaine dite méritocratique. Cette recherche doctorale est une recherche anthropologique qui s'appuie toutefois sur des concepts issus de la sociologie de l'éducation, de l'anthropologie de l'enfance et de l'anthropologie de l'éducation.

¹²⁰. ANDERSON-LEVITT K., *Anthropologies of education*, Etats-Unis : Berghahn Books, 2012, p. 132

¹²¹. *Ibid.*

¹²². Référence électronique : <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?page=presentation>

III.3 De la posture de cette recherche doctorale

Cette recherche sur les inégalités d'accès à l'art et à la culture chez les élèves des écoles primaires à Paris s'appuie sur un outil de terrain qui est un dispositif d'éducation artistique et culturelle exceptionnel qui sera étudié au chapitre 2. Il questionne plusieurs aspects du rôle de la culture à l'école et dans la réussite d'un parcours scolaire.

De ce point de vue, cette recherche s'inscrit dans la lignée des premières recherches menées en sociologie de l'éducation. Les analyses de P. Bourdieu mises en évidence dans la première partie de ce contexte épistémologique donnent un cadre de réflexion à cette recherche doctorale. Toutefois, cette dernière, parce qu'elle est d'abord anthropologique et qu'elle s'appuie exclusivement sur un terrain dont l'exploration s'est faite par immersion et de manière qualitative, se détache de la sociologie de l'éducation même si elle y reste liée par des questionnements et des concepts communs. L'évolution de la sociologie de l'éducation vers des pratiques moins quantitatives ainsi que vers une prise en compte des différents acteurs du système scolaire renforcent cette idée. Parce que cette thèse s'intéresse aux acteurs et à leurs interactions sur le terrain, elle s'inscrit dans la lignée de l'anthropologie de l'éducation telle qu'elle est d'abord née aux Etats-Unis, en même temps que dans une anthropologie de l'enfant. Mais loin de se contenter de monographies des « classes » du dispositif d'éducation artistique et culturelle qui a été l'outil de terrain de cette recherche, celle-ci s'appuie sur une démarche anthropologique dans laquelle les acteurs du terrain et les relations qui se jouent entre eux sur le terrain sont le terreau de la réflexion du chercheur.

L'anthropologie de l'enfance est donc un élément épistémologique important de cette recherche en anthropologie de l'éducation. Loin d'être uniquement un outil méthodologique permettant de comprendre les enjeux d'un terrain à l'école, c'est une source précieuse de recherches sur l'enfance et l'enfant donnant à ce dernier un statut spécifique et digne d'intérêt par et pour lui-même. Des anthropologues de l'enfant ont mis en évidence les liens entre culture et enfance et ont montré comment passer par l'enfant pour comprendre la culture pouvait être fructueux. Cette analyse a renforcé l'intérêt pour ce sujet de recherche ainsi que sa pertinence. Dans le même temps, cette anthropologie de l'enfant a donné un soutien épistémologique à l'approche mise en pratique dans cette thèse, en particulier pour penser la socialisation par la culture et l'art à l'école en s'intéressant au regard de l'enfant et en prenant en compte sa parole au même titre que celle des adultes membres du dispositif analysé.

L'anthropologie de l'éducation américaine vient, comme nous l'avons vu de l'« anthropologie culturelle de la transmission de la culture et donc de l'apprentissage »¹²³. Les liens entre éducation et culture sont donc très présents dans le champ de la recherche en anthropologie de l'éducation. Cette recherche doctorale s'interroge sur les inégalités d'accès à la culture et à l'art chez les élèves à l'école primaire. A la différence des Etats-Unis cependant, la notion d'inégalités n'est pas appréhendée à l'aune de la question des minorités mais du point de vue des classes sociales et du territoire. Toutefois, elle interroge les liens entre inégalités, culture et éducation. Ces deux dernières notions sont donc profondément liées dans cette recherche doctorale. En effet, le système éducatif est questionné au regard de l'importance des connaissances culturelles nécessaires à la réussite d'un parcours scolaire en même temps que la recherche actuelle des politiques publiques pour améliorer les connaissances culturelles des élèves de l'école primaire.

Cette recherche doctorale sur l'art et la culture à l'école primaire s'inscrit donc dans la lignée des recherches menées en anthropologie de l'éducation en même temps qu'elle se construit autour de concepts issus d'autres domaines de recherche.

¹²³. ANDERSON-LEVITT K., Les divers courants en anthropologie de l'éducation, *op. cit.*, p. 11

Conclusion

La constitution du contexte épistémologique de cette thèse de doctorat a mis en évidence le fait que les recherches sur le système éducatif ont été, en France, d'abord menées en sociologie de l'éducation. E. Durkheim est considéré comme le premier sociologue de l'éducation. Toutefois, très vite, les concepts mis en avant par les recherches de P. Bourdieu et J-C. Passeron ont innervé l'ensemble des recherches faites sur l'Ecole en France. A partir d'une conception sociétale liée à la lutte des classes, les sociologues ont montré comment l'institution scolaire était reproductrice des inégalités entre les individus. Cette approche a été remise en cause par certains sociologues comme R. Boudon pour qui les inégalités entre les individus sont d'abord le résultat de calculs faits par les individus eux-mêmes. Cette approche libérale a ouvert la voie à une sociologie de l'éducation centrée sur les différents acteurs du système éducatif. De même, elle a permis à certains sociologues de mener des études à partir d'autres sociologies, on peut par exemple penser à A. Barrère et à son utilisation des méthodes issues de la sociologie du travail. Cela a aussi ouvert la voie à une sociologie plus diversifiée et moins quantitative. C'est pourquoi certains sociologues de l'éducation mènent aujourd'hui des recherches sur des terrains autres que la France – comme nous l'avons montré avec J-Y. Martin ou M-F. Lange en Afrique par exemple- ou utilisent des approches plus qualitatives leur permettant notamment d'explorer les rapports de genre dans le système éducatif. A l'heure actuelle, les recherches menées sur ce dernier se font aussi en sciences de l'éducation. Ce domaine de recherche, récent, s'appuie sur des concepts issus de plusieurs branches de recherche en sciences sociales. Cette recherche doctorale a pour cadre conceptuel large des éléments issus de la sociologie de l'éducation, notamment les concepts mis en évidence par P. Bourdieu. Toutefois, c'est d'abord une recherche anthropologique qui s'appuie en particulier sur une définition de l'enfant telle qu'elle a été pensée par les anthropologues de l'enfant.

Peu répandue, l'anthropologie de l'enfant permet de mener des recherches sur l'Ecole en s'appuyant sur le regard des enfants mais aussi en questionnant la place du chercheur dans son terrain de recherche, en particulier quand celui-ci se déroule dans des lieux d'éducation. Elle est actuellement défendue par certains anthropologues comme J. Delalande dont les recherches permettent une mise en application de cette anthropologie en même temps qu'une conceptualisation de cette dernière, notamment en moyen de la notion d' « adultocentrisme ». A l'heure actuelle, l'anthropologie de l'enfant tend à se diffuser dans d'autres domaines de

recherche par sa définition de l'enfant. C'est-à-dire qu'elle se diffuse parce qu'elle est à l'origine d'une définition de l'enfant comme d'un acteur singulier et digne d'intérêt dans les terrains de recherche. L'anthropologie de l'enfant semble également liée à l'anthropologie de l'éducation.

Peu connue en France, elle a fait l'objet de nombreux débats épistémologiques outre Atlantique. En effet, parce qu'elle interroge des aspects précis de l'institution scolaire, elle questionne la notion d'objet d'étude, la méthodologie anthropologique ainsi que la temporalité de l'étude menée. Certains anthropologues de l'éducation américains rapprochent cette anthropologie de l'éducation à la sociologie de l'éducation française. Toutefois, leurs méthodologies et leurs approches de l'objet d'étude et du terrain restent différentes. Cette recherche doctorale s'inscrit dans la lignée des recherches menées en anthropologie de l'éducation tout en ayant été influencée par certains concepts de la sociologie de l'éducation française, d'autres de l'anthropologie de l'enfant ainsi que par le système territorial et éducatif français qui prône une égalité de traitement entre l'ensemble des élèves du territoire national. Cette contextualisation de la recherche donne à la thèse un cadre conceptuel large mais aussi singulier. Le terrain de cette recherche, c'est-à-dire le dispositif des « classes à Paris », prend place dans un contexte épistémologique façonné par plusieurs disciplines.

CHAPITRE 2

LES « CLASSES A PARIS » : UN DISPOSITIF EXCEPTIONNEL

Introduction

Les « classes à Paris » ont été créées au début des années 1990 par la Ville de Paris au sein de la Direction des Affaires Scolaires (DASCO) de la Mairie de Paris, plus précisément dans le Bureau de la Vie Scolaire et des Professeurs de la Ville de Paris (BVSPVP). Les « classes à Paris » sont un dispositif d'éducation artistique et culturelle intégralement financé par la Mairie de Paris. Elles sont singulières parce qu'elles n'existent, au moment où je commence à les découvrir –en Master 1- ainsi qu'au début de ma thèse, dans aucune autre ville en France. Au cours de ma thèse, la réforme des rythmes scolaires oblige les collectivités territoriales en charge de l'échelon primaire de l'éducation à monter des projets d'éducation artistique et culturelle au moins une fois par semaine. Toutefois, à la différence des « classes à Paris », ces dispositifs ont lieu sur un temps périscolaire. Ils ne sont donc pas obligatoires pour les enfants. Les « classes à Paris » quant à elles se déroulent sur le temps scolaire et sont de ce fait obligatoires pour les enfants qui en bénéficient. Il n'existe pas de matériaux théoriques analysant le dispositif des « classes à Paris ». Les seuls documents relatifs à ce dispositif sont un historique relatant, sur deux pages, les étapes de construction des classes¹²⁴, un article sur le sujet¹²⁵, ainsi qu'une page expliquant le rôle des « classes » sur le site de la Ville de Paris¹²⁶. Il existe également une page de présentation plus précise (mais qui n'est plus à jour car relative à l'année scolaire 2011-2012) destinée aux enseignants de la Ville de Paris sur le site de l'Académie de Paris¹²⁷. Pour analyser cet outil de terrain, je me suis donc appuyée sur une expérience empirique issue de l'observation du BVSPVP au cours de deux

¹²⁴. J'ai eu accès à ce document pendant mes stages au sein du BVSPVP.

¹²⁵. C'est Carole, la coordinatrice technique des « classes à Paris » (*cf. supra*) qui me l'a communiqué mais elle ignore la revue d'où cet article d'une page est tiré ainsi que la date de publication.

¹²⁶. La présentation des « classes à Paris » se situe entre celle des classes de découverte et des actions lectures. Elle s'insère dans la rubrique « les actions éducatives sur le temps scolaire ». Cette présentation succincte est disponible à l'adresse suivante : http://www.paris.fr/pratique/ecoles/fonctionnement-des-etablissements/les-actions-educatives-sur-le-temps-scolaire/rub_7463_stand_1909_port_17234

¹²⁷. Présentation disponible à l'adresse suivante : http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_413581/classes-a-paris-2011-2012?hlText=classes+%C3%A0+Paris

stages qui ont duré trois mois chacun – le premier s’est déroulé en 2012, le second en 2013- ainsi que sur des entretiens réalisés avec les acteurs du BVSPVP.

Le dispositif des « classes à Paris » mêle des enjeux politiques et culturels à différentes échelles. Il convient donc de l’analyser afin de comprendre quels sont les enjeux portés par ce dispositif -qui a été mon outil de terrain- en s’interrogeant sur les différents aspects constitutifs des « classes à Paris » qui en font un élément singulier dans le paysage de l’éducation artistique et culturelle ainsi que dans le domaine des politiques culturelles et des politiques éducatives. De même, il convient de s’interroger sur le fait que ce dispositif questionne un cadre plus global : celui du droit à l’éducation, du droit à la culture et les inégalités induites par le marché global dans lequel s’inscrivent actuellement ces droits.

Pour comprendre les enjeux des « classes à Paris », nous montrerons, après avoir brossé leur historique, que le dispositif s’inscrit dans une visée de démocratisation culturelle s’appuyant sur une pédagogie sociale. Puis, nous verrons qu’il est au cœur d’un emboîtement des échelles politiques et qu’il questionne donc l’unité territoriale en matière d’éducation ainsi que d’accès à la culture dans un marché de l’éducation et de la culture plus global et inégalitaire.

I. Une visée de démocratisation culturelle s'appuyant sur une pédagogie sociale dans les « classes à Paris »

I.1 Historique des « classes à Paris »

Pour pouvoir retracer l'historique des classes à Paris, j'ai réalisé plusieurs entretiens avec la coordinatrice technique des « classes à Paris », Carole.

Les « classes à Paris » ont été créées au cours de l'année 1987 au bureau de la vie scolaire et des professeurs de la ville de Paris, au sein de la Direction des Affaires Scolaires de la Ville de Paris sous l'impulsion du sous-directeur de la DASCO de l'époque. Ce dernier est issu du ministère de la culture. Il soutient les classes de découvertes (*cf. supra*) qui existent depuis plusieurs années mais souhaite élargir leur champ d'action. En effet ces dernières sont, à l'époque, exclusivement sportives. S'appuyant sur la directive nationale qui crée les classes du patrimoine¹²⁸, il ajoute un volet culturel aux classes de découverte. Au même moment, il lance une expérimentation avec deux institutions culturelles parisiennes : le musée Carnavalet et la bibliothèque de Beaubourg en créant cinq « classes à Paris ». Ces projets n'ont pas de budget à part entière mais ont pour but d'amorcer un dispositif qui ferait découvrir aux enfants parisiens les lieux culturels de la capitale sur le temps scolaire tout en développant leur goût pour la culture mais aussi leur « autonomie »¹²⁹ et leur « curiosité »¹³⁰. L'idée est de monter des projets dont les enseignants peuvent se saisir pour amener leurs élèves dans les institutions culturelles, artistiques ou scientifiques tout en les soulageant des aspects techniques de telles sorties (réservations dans les musées, coût de conférenciers...). Le résultat est concluant, aussi le dispositif est-il reconduit et développé.

¹²⁸. La classe du patrimoine « consiste à installer le groupe de jeunes [de la classe] pour une semaine, ou pour un séjour plus court, dans un site particulier. Un projet est élaboré en commun par l'animateur et l'enseignant, et exploité tout au long de l'année scolaire, en amont ou en aval du déroulement de la classe du patrimoine. Elle est une des applications du dispositif des Classes culturelles - circulaire n° 89-279 du 8 septembre 1979. Pour toutes ces activités, les séances impliquent une collaboration étroite avec les enseignants de façon à bâtir un projet dans la durée en lien avec des thèmes figurant dans les programmes scolaires. » La classe du patrimoine peut aussi ne pas se dérouler sur plusieurs jours et se solder par une « journée » du patrimoine dans un lieu relatif à la question étudiée avec un intervenant et un enseignant. Plusieurs enjeux culturels se déploient au travers de cette classe qui est d'ailleurs une classe dite « culturelle ».

¹²⁹. Ces termes sont employés dans un document que Carole me transmet par mail (annexe 1.)

¹³⁰. *Ibid.*

Carole, professeure des écoles, arrive au BVSPVP par le biais de ce sous-directeur dont elle connaît les enfants qui ont été dans sa classe. Elle est engagée pour un an, en 1988, pour développer les « classes à Paris ». C'est par un concours de circonstances : elle a appris au début de l'été que la formation à laquelle elle avait postulé lui a été refusée, elle en a parlé à l'épouse du sous-directeur, celui-ci cherchait une personne pour développer les « classes à Paris » et le profil de Carole, qui est attachée à la culture et qui est professeure des écoles l'intéresse, qui la conduit au BVSPVP. Pendant un an, elle doit développer les « classes à Paris » en même temps que les classes du patrimoine, c'est-à-dire des classes de découvertes culturelles. Carole est encore aujourd'hui au BVSPVP. Elle travaille toujours sur les « classes à Paris » et sur les classes du patrimoine, occupant un poste de « coordinatrice technique des classes à Paris et des classes de découvertes ».

La création des « classes à Paris » se fait, dans les années 1990, sans limites budgétaires et sans ligne prédéfinie. Carole a donc « *carte blanche* »¹³¹ pour « *bâtir des projets* » avec des partenaires culturels. Au départ, les musées de la Ville puis les musées nationaux sont les partenaires principaux des « classes à Paris ». Ces musées sont intéressés par ces projets qui leur permettent de suivre les élèves, ou plutôt le même groupe d'enfants, sur le long terme. Carole se déplace dans les services éducatifs des musées, qui sont récents au moment où elle commence les « classes à Paris », et monte avec eux des projets liés aux programmes scolaires et adaptés à l'âge des élèves. En 1988-1989 il y a 55 classes, cinq ans plus tard, en 1994-1995, il y en a 228.

Les « classes à Paris » naissent donc de la volonté d'un sous-directeur, c'est-à-dire d'une figure de l'administration de la Ville de Paris ayant un pouvoir décisionnaire, et d'un contexte politique favorable au développement des projets d'éducatifs artistiques et culturelles – il y a en effet des circulaires émanant du ministère de la culture qui apparaissent à cette époque.

Le nombre de « classes à Paris » augmente au fil des années, leur budget également. En 1995, les attentats du RER Saint Michel et la mise en place du plan Vigipirate font diminuer le nombre de classes. En effet, les enfants ne sont plus autorisés à prendre les transports en communs. Entre 1995 et 1997, 318 classes sur 420 initialement prévues sont réalisées. En 1997-1998, le nombre de classes est tombé à 172, mais leur nombre augmente jusqu'en 2003. A cette date, le nombre de « classes à Paris » se stabilise, variant de 225 à 305

¹³¹. Expression qu'elle utilise pendant deux entretiens différents pour qualifier sa liberté au sein du BVSPVP au début des « classes à Paris ».

(année scolaire 2009-2010). Pour l'année scolaire 2014-2015, le nombre de « classes à Paris » diminue considérablement et passe à 147. La réforme des rythmes scolaires (*cf. supra*) joue peut-être un rôle dans cette diminution.

Depuis 2010-2011 les « classes à Paris » sont conditionnées par un appel d'offre. Celui-ci a été lancé pour la première fois en 2009. Le dernier appel à projet lancé couvre les années scolaires 2012-2013 à 2015-2016, soit quatre ans. La mise en place d'un marché public en 2012 modifie le processus de création des classes. En effet, les projets ne sont plus construits entre le bureau des « classes à Paris » et les structures ou les associations culturelles mais sont acceptés ou refusés par le bureau. Par ailleurs, si les projets ne fonctionnent pas bien ou si les budgets diminuent, des classes peuvent être supprimées car le marché est reconductible chaque année pendant trois ans. L'arrivée du marché modifie la conception même des « classes à Paris ». Celles-ci sont technocratisées. Carole me fait remarquer que ce qui comptait au début du projet c'était de développer les « classes à Paris » pour que les enfants apprennent à connaître leur ville et les richesses culturelles qui la composent. Avoir un large choix de « classes » était donc valorisé. Or, actuellement, c'est le coût du dispositif et son intérêt qui est au cœur des réunions. Pour l'année scolaire 2014-2015, il y a 147 classes.

Les « classes à Paris » sont nées d'une volonté politique influencée par la politique ministérielle du ministère de la culture ainsi que du contexte politique favorable à l'éducation artistique et culturelle, au début des années 1990. La variation du nombre de classes montre que le dispositif n'est pas figé dans sa forme. Toutefois, la diminution très nette du nombre de « classes à Paris » pour l'année scolaire 2014-2015 met en relief sa fragilité actuelle au sein de la DASCO en même temps que sa fragilité pécuniaire et, par voie de conséquence, le coût d'un tel dispositif pour la collectivité. Avant de revenir sur cet aspect des « classes à Paris », et pour comprendre plus en détail leur fonctionnement, on peut s'intéresser au processus d'attribution des « classes ».

I.2 Présentation des « classes à Paris » et liens avec la démocratisation culturelle et la pédagogie sociale

I.2.1 Procédure d'attribution d'une classe à Paris : l'évaluation par l'Etat et par la collectivité territoriale

Pour comprendre comment fonctionnent les « classes à Paris », il semble important de passer par la description des procédures que doivent accomplir les enseignants pour postuler au dispositif et de montrer quelles sont les modalités d'attribution des projets en même temps que les acteurs qui décident lors du processus d'attribution.

L'ensemble des « classes à Paris » est regroupé dans un catalogue envoyé à toutes les écoles publiques de la Ville pendant le mois de septembre de chaque année scolaire. L'envoi du catalogue se fait par mail ; il est accompagné d'une circulaire officielle expliquant la procédure d'inscription, les modalités d'encadrement des classes ainsi que celles de transport. Il y est également rappelé qu'un enseignant ne peut postuler qu'à deux « classes à Paris » maximum par année et qu'une « classe à Paris » ne peut se cumuler avec une classe de découverte (*cf. supra*) ou une action lecture¹³². Il y a trois types de classes : celles culturelles et artistiques, celles scientifiques ainsi que les classes d'urbanisme. Les classes visent des élèves en particulier car elles sont en lien avec le programme scolaire. Elles sont montées par des associations et s'inscrivent dans le cadre juridique du marché public. Chaque classe est décrite dans le catalogue. Elle possède aussi un calendrier précis qui ne peut être modifié – jours et horaires des visites ou des interventions. Les visites des sites culturels sont réservées à l'avance. Les enseignants intéressés par une classe rédigent un projet expliquant leurs motivations pour cette classe, la manière dont elle s'inscrit dans leur projet pédagogique et comment elle sera réinvestie par l'enseignant pendant l'année scolaire. Arrêtons-nous un instant sur l'importance du projet des enseignants dans l'attribution d'une classe à Paris. Lors d'un entretien avec une des enseignantes de notre deuxième terrain (juillet 2014¹³³), nous revenons avec elle sur l'intérêt qu'elle portait au projet et sur le dossier qu'elle a monté pour postuler à la classe « Les animaux dans les arts et les civilisations ».

¹³². Les actions lecture sont un dispositif mené par la Ville de Paris sur le temps scolaire. En touchant une classe – projet développé par un enseignant- ou une école –projet développé par l'ensemble de l'école, elles visent à améliorer le niveau des élèves en lecture en fournissant des ouvrages et des intervenants aux écoles. Elles sont coordonnées avec le centre Paris Lecture.

¹³³. L'entretien s'est déroulé au domicile de l'enseignante, Camille (école du 20^{ème}, chapitre 9) à Vincennes, pendant les vacances scolaires car elle avait un planning très chargé à la fin de l'année scolaire 2014.

Camille enseigne dans une école du 20^{ème} arrondissement depuis 2008. Passionnée d'histoire, elle vient du Val d'Oise et est marquée par une scolarité dans laquelle « *on ne sortait jamais de l'école* ». Elle fait des études de pharmacologie et devient pharmacienne. Son mari est médecin et passionné de voyages. Ses deux fils sont respectivement en sixième et cinquième année d'études de médecine au moment de l'entretien. A la suite de la maladie grave de son fils aîné, elle passe de nombreux mois à l'hôpital –alors qu'elle est encore pharmacienne-, se lie d'amitié avec les professeurs de l'école de l'hôpital où son fils est hospitalisé et engage sa reconversion professionnelle pour devenir professeur des écoles : « *je passe toutes les UV* » explique-t-elle avant l'entretien lors d'une discussion informelle –sans que je l'aie interrogée- de son parcours professionnel.

Elle découvre les « classes à Paris » « *grâce au directeur de l'école (...) où [elle] enseignai[t] avant (de 1998 à 2008) [car] il poussait les enseignants à postuler aux classes à Paris.* » L'apport de la culture à ses élèves fait partie de sa conception de l'enseignement. Pour elle, il doit être renforcé dans les « *milieux défavorisés* » dont fait partie « *un tiers des élèves de [s]a classe* ». Elle emploie des mots très forts pour nous expliquer pourquoi elle a postulé à la classe « les animaux dans les arts et les civilisations » : « *cette classe je rêvais de l'avoir* », « *je voulais tellement l'avoir* ».

De ce fait, elle a retravaillé son projet au début de l'année 2013 car elle avait déjà postulé à cette classe mais sa demande n'avait pas été retenue. En recommençant, elle nous explique s'inspirer du dossier d'une de ses collègues qui a déjà eu cette classe –mais dont elle me précise qu'elle « *est dans les petits papiers de l'inspecteur car elle est maître ressource dans plusieurs domaines* » et que « *donc c'est un peu normal* ».

Cet entretien avec Camille invite à penser plusieurs éléments dans l'attribution des classes à Paris. D'abord, la construction du dossier est un élément déterminant dans le processus d'attribution. Plus il est construit et détaillé, mieux il est évalué. Mon expérience au sein de la commission d'attribution des « classes à Paris » pendant le deuxième stage a montré que les dossiers étaient effectivement tous lus par le BVSPVP et qu'à note égale et situation géographique égale, c'était la qualité du dossier qui influait l'attribution ou le rejet d'un projet. Ensuite, la référence à l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN), ou plutôt à la relation entre la collègue de Camille et l'Inspecteur souligne le poids de ce dernier, c'est-à-dire de l'Etat, dans le processus d'attribution de classes menées et financées par la collectivité territoriale sur le temps scolaire. Quand un enseignant postulant à une « classe à Paris » est

bien noté et bien vu par son IEN, il semble que ce dernier favorise l'attribution du projet demandé. Mais faire une « classe à Paris » ne signifie pas avoir une prime. Ce n'est donc pas un avantage financier qui est recherché par les enseignants lorsqu'ils demandent ces projets.

Ainsi, les enseignants envoient leur projet au BVSPVP et à leur Inspecteur de l'Education Nationale à une date précise spécifiée dans la circulaire accompagnant le catalogue des « classes », en général avant la fin du mois de septembre. Au mois d'octobre les projets sont lus et évalués par des acteurs du BVSPVP et par les inspecteurs de l'éducation nationale de chaque enseignant. Ils sont aussi enregistrés sur un logiciel au sein du BVSPVP. Chaque acteur donne une note au projet. Les échelles territoriales de la commune (Ville de Paris) et de l'Etat (Education nationale avec les IEN) sont donc toutes deux mobilisées dans l'évaluation des projets faits par les enseignants. Au mois d'octobre, une commission d'attribution réunissant les membres du bureau des « classes à Paris » à la Direction des Affaires Scolaires ainsi qu'un inspecteur de l'éducation nationale se rassemble et attribue chaque classe à un enseignant en fonction de critères liés à la situation géographique de l'école (classement en éducation prioritaire ou non), à la note de l'inspecteur d'académie (qui peut être éliminatoire) ainsi qu'à la qualité du projet présenté. A l'issue de la commission, le BVSPVP se charge d'envoyer les courriers de refus aux enseignants dont les projets n'ont pas été retenus ainsi que les courriers positifs accompagnés des calendriers pour ceux qui se sont vus attribuer une « classe à Paris ». Pendant l'année scolaire, les acteurs du BVSPVP se rendent dans les classes pour voir leur fonctionnement. A la fin de chaque projet, l'enseignant doit remplir un questionnaire d'évaluation de la classe qu'il a suivie et l'envoyer au BVSPVP et à son IEN. Dans le processus d'attribution des « classes à Paris », les acteurs territoriaux et ceux de l'Etat travaillent donc ensemble et ont tous deux un poids important. Intéressons-nous à présent à une classe en particulier afin de comprendre comment une « classe à Paris » s'inscrit dans une pédagogie sociale et est un outil permettant d'impulser un accès à la culture pouvant remonter vers les parents des élèves concernés.

I.2.1 L'exemple d'une classe à Paris et de la mise en place d'une pédagogie sociale

La classe « Les animaux dans les arts et les civilisations » à laquelle Camille a participé existe depuis plusieurs années. Elle est ouverte uniquement aux CE2. Elle n'est pas menée par une association mais a été créée par des conférencières de la Ville de Paris qui

travaillent au sein du Bureau des Musées de la Ville de Paris. Son but est la « découverte de la représentation des animaux à travers les différentes cultures et civilisations des cinq continents. Constaté qu'ils ont toujours été un thème d'inspiration et un modèle d'expression pour les artistes du monde entier. Voyager à travers les époques afin d'observer l'éternel lien entre les êtres humains et les animaux »¹³⁴. Ce qui est posé au centre du projet de cette classe culturelle, c'est la figure de l'animal. A travers elle, les enfants doivent appréhender différentes acceptions culturelles de cette image en comprenant les différents sens qu'elle peut prendre dans des cultures autres que celles qu'il connaît. L'animal a été choisi parce qu'il est un thème fédérateur pour les enfants : notre immersion dans cette classe deux années consécutives dans deux arrondissements différents, nos entretiens avec les conférencières ayant mené ce projet, les acteurs du BVSPVP et les enseignants des classes ont renforcé cette idée.

Le projet est construit autour de la visite de plusieurs musées parisiens : deux visites au Louvre – département de l'Égypte ancienne puis de la Mésopotamie-, une visite au musée Cernuschi, une visite au musée de Cluny, une visite au musée du Quai Branly et enfin une visite au musée de la Chasse et de la Nature. Dans ces différents musées s'incarnent des aires géographiques et temporelles, mais surtout culturelles, différentes. La mise en pratique d'une appréhension de la figure de l'animal, se fait par la visite de musées – ou de départements de musées- mettant en valeur les cultures de différents continents : Afrique, Océanie, Europe, Asie. La classe se termine par une création avec une plasticienne. Celle-ci raconte des histoires de la mythologie grecque aux enfants avant de leur proposer de sculpter des animaux merveilleux issus de cette mythologie tels que le Cerbère ou l'Hydre de Lerne. La conclusion du projet, et donc le dernier souvenir auprès des enfants, est artistique et ludique. Dans le même temps, c'est aussi l'occasion de rendre les enfants acteurs dans le projet en les laissant choisir ce qu'ils veulent sculpter. Parce qu'ils ramènent la sculpture à la maison, cette dernière est aussi un moyen de donner à voir aux parents l'aboutissement d'un projet culturel et donc de faire parler les enfants de ce dernier et de ce qui y a été vu, ou appris, aimé ou détesté pendant plusieurs semaines.

La fréquentation des musées se fait, dans cette classe, sur le mode de la répétition. Bien que celle-ci puisse être justifiée par le programme de la classe, il semble qu'elle est aussi un moyen de sensibiliser et d'habituer les enfants aux codes des musées tout en les faisant

¹³⁴. Descriptif du catalogue des « classes à Paris » 2013-2014.

fréquenter plusieurs musées différents. Cette répétition, c'est-à-dire la mise en contact plusieurs fois de suite sur un temps long avec une institution culturelle, semble pouvoir être raccrochée aux pédagogies alternatives qui sont parfois mises en pratique dans des structures scolaires. Ainsi, dans la pédagogie Montessori, la répétition de l'exercice par l'enfant est un moyen essentiel pour ce dernier d'acquérir les connaissances. Dans cette pédagogie, l'enfant est au centre de l'apprentissage dont il choisit le rythme. L'adulte l'accompagne dans ses choix. Dans les « classes à Paris », les enfants suivent les séances qui sont prédéfinies à l'avance même si les intervenants sont censés s'adapter à chaque classe. Ils ne sont donc pas les instigateurs de ce qui va être évoqué au cours des séances. Seule la sculpture avec la plasticienne leur permet de se positionner en tant qu'artistes en herbe en faisant le choix de ce qui va être représenté et la manière de représenter l'animal mythologique. La plasticienne en effet, ne donne que peu de consignes aux enfants quant à ce à quoi doivent ressembler leurs sculptures. La répétition des visites au musée ne semble pourtant pas être due au hasard mais paraît s'inscrire dans une pédagogie alternative donnant une ouverture à la culture non pas ponctuellement mais répétitivement afin de donner aux enfants des clefs pour pouvoir revenir plus tard, c'est-à-dire en tant qu'adultes ou accompagnés de leurs parents, dans les institutions culturelles.

La pédagogie sociale s'articule autour de plusieurs penseurs comme Freinet, Korczak, Freire. Elle naît en « s'appuyant sur la révolution de la pensée pédagogique permise par J.-J. Rousseau, se propose de ne plus contraindre les enfants à être des réceptacles passifs d'une pédagogie traditionnelle, mais de faire d'eux des acteurs de leur propre éducation. »¹³⁵ Cette pédagogie n'est pas uniforme mais s'appuie sur une volonté de placer l'enfant au centre de son éducation. Ainsi, Freinet s'intéressait d'abord à l'école, alors que Korczak pensait d'abord les enfants tandis que Freire questionnait la « pédagogie pour tous les âges »¹³⁶. Comme le montre Laurent Ott dans son article, un des intérêts de la pédagogie sociale est de faire des enfants des acteurs de leur éducation et de créer, à travers eux, un lien solide et durable entre les parents et les enseignants. Ainsi, la pédagogie sociale permet de faire remonter vers la sphère familiale des éléments appris par les enfants à l'école et de créer des liens, par ces éléments, entre l'école et les parents, c'est-à-dire entre deux sphères de socialisation. Cette pédagogie alternative est éclairante pour comprendre le fonctionnement des « classes à Paris ». En effet, celles-ci, par les enfants, se veulent aussi être des vecteurs de remontée de la

¹³⁵. OTT L., Bouleverser les rapports parents/professionnels en s'engageant dans une alliance commune, par la pédagogie sociale, *Enfances & Psy*, 2011, 3, n°52, p.135.

¹³⁶. *Ibid.* p. 136

culture vers les parents. C'est un élément qui a souvent été répété lorsque nous avons des discussions –formelles ou informelles- avec les acteurs adultes des « classes à Paris ». En ce sens il semble que les « classes à Paris » fonctionnent comme un lien entre deux sphères de socialisation : l'école et la famille.

Ainsi, les « classes à Paris », parce qu'elles visent à toucher les parents des élèves qui expérimentent un projet, s'inscrivent dans une pédagogie sociale. En effet, le but des classes n'est pas seulement d'ouvrir les élèves à l'art et à la culture mais de toucher les parents en sensibilisant les enfants au monde culturel. Il y a donc une volonté de faire remonter l'ouverture symbolique à la culture des enfants vers les parents. En ce sens, les «classes à Paris» fonctionnent sur une transmission ascendante des informations contenues dans les projets et s'inscrivent dans une pédagogie sociale. Mais le fonctionnement des « classes » et leur pédagogie sociale sont aussi soutenues par une volonté de démocratisation culturelle passant par l'école.

1.2.3 Une pédagogie sociale soutenue par une volonté de démocratisation culturelle

Les politiques de démocratisation culturelle sont des politiques nationales impulsées par Malraux dans les années 1959. Elles visent à favoriser l'accès du plus grand nombre à un environnement culturel de qualité. Pour Malraux, cette démocratisation consiste en une mise en relation directe avec les grandes œuvres culturelles¹³⁷. Celles-ci, par la force qu'elles dégagent, peuvent séduire ceux qui les observent aux bienfaits et au plaisir de la culture. Très vite, de grandes enquêtes¹³⁸ visant à quantifier les résultats de cette mise en contact avec les œuvres culturelles montrent les limites de cette approche. De ce fait, d'autres politiques de démocratisation culturelle voient le jour. Elles s'articulent autour d'un double enjeu : lever les barrières symboliques et celles pécuniaires d'accès à la culture. Bourdieu, lorsqu'il enquête sur la fréquentation des musées¹³⁹, montre en effet qu'une mise en contact avec les œuvres

¹³⁷. Ministre de la culture de 1959 à 1969, Malraux qualifie ainsi sa politique de la culture : rendre « accessible au plus grand nombre les œuvres capitales de l'humanité et en particulier de la France ». Par ce propos, il souhaite constituer un inventaire des œuvres culturelles de la France et impulser la politique de mise en contact avec les œuvres d'art. Ces idées sont développées dans les cours de Laurent Fleury en Master Politiques culturelles de Paris VII.

¹³⁸. Il s'agit des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français menées en 1973, 1981, 1988, 1997, 2008.

¹³⁹ BOURDIEU P., DARBEL A., *L'Amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*, op. cit

d'art ne suffit pas à créer un goût pour l'art. La socialisation à l'art est plus complexe et se joue tant au niveau symbolique que pécuniaire.

Les propos de Laurent Fleury¹⁴⁰, qui s'intéresse au Théâtre National Populaire de Vilar comme à une mise en pratique d'une politique de démocratisation culturelle soutiennent ce double enjeu de la démocratisation culturelle. Franchir le seuil d'une institution culturelle n'est pas pour les classes inférieures une habitude. Pis, cela peut être vécu comme un moment embarrassant parce qu'on ne se sent pas à sa place dans une institution culturelle. Autrement dit, l'entrée dans le lieu culturel peut être vécue comme une entrée dans un monde aux codes étrangers à ceux de sa propre condition/ classe sociale. La barrière à la fréquentation des institutions culturelles est donc avant tout une barrière symbolique parce qu'elle renvoie à sa propre condition sociale et aux codes sociaux qui l'habitent. Les études faites par P. Bourdieu induisent un changement dans les politiques de démocratisation culturelle. Celles-ci, dans les années 1980, s'intensifient et cherchent à contrer la double barrière : symbolique et pécuniaire, d'accès à la culture.

Les « classes à Paris », créées à la fin des années 1990, semblent être une tentative de mise en application de ces processus de démocratisation culturelle¹⁴¹. En effet, les classes, parce qu'elles sont construites de manière progressive et parce qu'elles sont adaptées au niveau –CP, CE1...- des élèves, sont des moyens de les faire entrer dans des institutions culturelles et artistiques accompagnés de spécialistes. La répétition des séances fonctionne comme une répétition de mise en contact avec les institutions culturelles et artistiques. Mais l'entrée dans le monde artistique ou dans les institutions culturelles par les « classes à Paris » est toujours doublée d'explications faites par des intervenants issus du milieu culturel et artistique ou par des spécialistes de ce dernier. De ce point de vue, les « classes à Paris » semblent tendre à amenuiser la barrière symbolique d'accès à la culture.

Le versant financier d'accès à la culture est aussi présent dans ce dispositif puisqu'il est intégralement financé par la Ville de Paris. Une préférence, lors de l'attribution des classes, est donnée aux écoles situées en zone d'éducation prioritaire. Ces zones rassemblent théoriquement des élèves qui sont notamment en difficulté financière. L'Etat met plus de

¹⁴⁰. FLEURY L., *Le TNP de Vilar. Une expérience de démocratisation culturelle*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, 278 p.

¹⁴¹. Le fait que le sous-directeur à l'origine de ce dispositif ait été issu du ministère de la culture semble renforcer cette idée.

moyens dans ces écoles et les effectifs des classes sont réduits. La Ville, dans son processus d'attribution, favorise les demandes faites par les enseignants de ces écoles. L'ensemble de la logistique des « classes » est pris en charge financièrement par la Ville de Paris : réservations dans les musées, rémunération des conférenciers ou professionnels du domaine concerné, tickets de métro, cars¹⁴², accompagnateurs rémunérés qui escortent l'enseignant afin que ce dernier ne doive pas mobiliser des parents d'élèves pour les sorties¹⁴³. Nous reviendrons plus en détail sur le budget du dispositif plus loin. Il y a une volonté, pour la Mairie de Paris, d'apporter, *via* les « classes à Paris » la culture dans les écoles en faisant sortir les élèves de leur quartier pour les amener dans les institutions culturelles de manière répétitive afin de leur donner un goût à la culture et en prenant en charge le coût financier d'une sortie culturelle. Les « classes à Paris » s'inscrivent donc dans une politique de démocratisation culturelle elle-même empreinte d'un mouvement descendant de la Ville et des institutions culturelles vers les enfants parisiens. Ce mouvement complète celui ascendant des enfants vers les parents, soutenu par l'emploi d'une pédagogie sociale.

Mais les « classes à Paris » sont aussi un dispositif éminemment politique qui s'insère dans un marché plus global d'accès à l'éducation et à la culture et qui questionne l'enclassement du système politique territorial et national tel qu'il est construit en France.

¹⁴². Quand les lieux culturels, scientifiques ou relatifs à l'urbanisme ne sont pas accessibles par métro ou RER, la Ville fournit un autocar. Ce fut le cas lors de mon second terrain pour une classe « aéronautique » dont la dernière séance se déroulait à l'aérodrome de la Fertais Alay.

¹⁴³. Il y a un accompagnateur par sortie et par classe. L'accompagnateur, rémunéré au SMIC horaire, est recruté par le BVSPVP. Il s'agit en général d'étudiants, de retraités ou de personnes en difficulté financière. L'accompagnateur doit très bien parler le Français. Il retrouve la classe à l'école, fait le trajet jusqu'au lieu où se déroule la séance et raccompagne la classe à l'école après la séance.

II. Un dispositif au cœur d'un emboîtement des échelles politiques qui questionne l'unité territoriale en matière d'éducation et d'accès à la culture.

II.1 Le budget des classes à Paris

II.1.1 Un budget souvent remis en question

Nous avons vu que les « classes à Paris », par la façon dont elles sont construites, tendent à être des outils de démocratisation culturelle puisqu'elles tentent de rompre, pour les enfants, les barrières symboliques et financières d'accès à la culture. Dans le même temps, elles reposent sur une volonté de faire remonter la rupture avec ces deux barrières vers les parents, notamment parce qu'elles sont bâties sur une pédagogie sociale. Mais, à leur commencement, les « classes à Paris » étaient payantes.

En fonction de leur quotient familial, les familles versaient une participation financière pour le déroulement des classes. Cette participation variait de 1,04€ (quotient familial inférieur ou égal à 234€) à 9,35€ (quotient familial supérieur à 2100€) par jour. En 2008, la Ville a décidé que cette participation ne pouvait plus être demandée aux familles parce que les « classes à Paris » se déroulaient sur le temps scolaire. J'apprends cette modification du dispositif lors de mon deuxième stage au BVSPVP. Lors de mon premier stage en effet, je n'avais jamais entendu parler d'une participation financière des familles. L'argument qui a été avancé était que celle-ci remettait en cause la gratuité de l'école primaire publique entre tous les enfants. Demander aux parents de participer financièrement à un projet obligatoire pour les enfants sur le temps scolaire mais qui n'était pas obligatoire pour tous les enfants de la collectivité était considéré comme inégalitaire.

J'ai interrogé les acteurs du bureau sur cette modification. Pour eux, ce changement, justifié par la Ville, n'induit pas un bénéfice pour les « classes » parce qu'il provoque une diminution de la visibilité du dispositif aux yeux des familles. Officiellement, lorsqu'un enfant expérimente une « classe à Paris », le dispositif est mentionné dans le document « Facil' Familles »¹⁴⁴ remis aux parents avec une ligne indiquant : classe à Paris « 0€ ». Dans la

144. Facil' Familles « est un service de la mairie de Paris qui permet : de faire depuis Internet (...) des demandes d'inscription à certaines activités périscolaires (...), - de recevoir une seule facture pour toutes les activités périscolaires (hors restauration scolaire), le conservatoire municipal et les Ateliers Beaux-Arts, de payer par prélèvement automatique ou par CB sur Internet» selon le souhait des familles, comme cela est expliqué sur la page Internet : <http://www.paris.fr/facilfamilles>

pratique, les acteurs du BVSPVP sont sceptiques quant au bon remplissage de cette fiche car il repose exclusivement sur les directeurs/ directrices d'école. Ce scepticisme met en relief plusieurs tensions.

D'abord, entre l'organe politique de la Ville et les acteurs de l'Education nationale. Pour le premier, qui s'incarne dans les acteurs du BVSPVP, les seconds n'ont que peu d'intérêt à prendre le temps de valoriser un dispositif gratuit offert par la Ville car cela ne leur donne pas de plus-value. Ensuite, la question financière entre Ville de Paris et Etat soulève le rapport entre une politique éducative et culturelle menée par une commune et les bénéfices engendrés par cette dernière.

La question budgétaire des « classes à Paris » est revenue plusieurs fois au cours des stages que j'ai pu faire au BVSPVP. A chaque stage, il y avait une annonce de baisse de budget. L'information arrivait au compte-goutte, avec suspense et dramatisation¹⁴⁵ de l'événement : « on va perdre des classes ». C'est ce qui était d'abord annoncé. La question financière était donc toujours abordée de manière détournée : par la métonymie du nombre de classes. Si le nombre de classes diminue, cela signifie qu'il y a moins d'argent dans le budget. Par ailleurs, la baisse de budget annoncée suivait la ligne hiérarchique descendante : le ou la chef de bureau prévenait son adjoint qui annonçait aux acteurs des « classes à Paris » qu'il fallait faire un prévisionnel avec moins de classes. Mais les annonces n'étaient jamais claires, ou plutôt, jamais chiffrées exactement. Ce processus induisait une tension dans le bureau. Les acteurs des classes faisaient des prévisionnels fictifs. Les « classes à Paris » étaient, dans ces moments, toujours présentées comme des dispositifs résultants de la bonne volonté de la Ville et dont le coût pour cette dernière était présenté comme insoutenable compte tenu de la situation financière de la Ville. Dans un mouvement de répétition, le dispositif des « classes à Paris » est rapporté, au moment du budget, à la nécessité économique de la Ville.

Pour mon deuxième terrain – année scolaire 2013-2014-, le budget s'élevait à 476 003,24 € pour 274 classes. A ce budget, il faut ajouter 52 030,00 € et 20750 € de frais de transport. Le premier montant correspond au budget RATP, le second aux frais d'autocar. Tout inclus, le budget des classes à Paris s'élevait donc, pour l'année 2013-2014 à 548 783,24€. Il était réparti de la façon suivante pour les classes : 125 classes culturelles et artistiques pour un

¹⁴⁵. Au sens théâtral du terme

montant de 296 908,73 € ; 25 classes scientifiques pour un montant de 81 048,86 € ; 33¹⁴⁶ classes d'urbanisme pour un montant de 72 228,15 €. Les classes les plus nombreuses sont celles culturelles et artistiques. Ce sont aussi celles qui comportent le plus de projets différents. Par ailleurs, pour l'année scolaire 2013-2014 il y a eu 17 types de classes proposées aux CP, 14 aux CE1, 33 aux CE2, 54 aux CM1 et 49 aux CM2. Plus les élèves sont âgés plus il y a de classes qui leur sont proposés. L'âge des élèves semblent donc jouer dans la construction des projets. Les élèves de CM2 se voient toutefois proposées moins de classes que ceux de CM1, peut-être l'enjeu de l'entrée en sixième et/ou des programmes scolaires intervient-il.

La répartition du budget semble corroborer l'idée selon laquelle l'un des enjeux des « classes à Paris » est d'amener aux enfants la culture et les arts dans un double cadre : celui de la démocratisation culturelle et celui de la pédagogie sociale. L'investissement financier de la Ville pour ces projets tend à faire disparaître la barrière pécuniaire qui peut s'élever quand on parle d'accès à la culture. Mais pour voir si cet investissement financier de la Ville de Paris est réellement important, nous allons le comparer avec celui des classes de découvertes qui sont aussi financées par la Mairie pour les enfants des écoles primaires publiques parisiennes.

II.1.2 Les classes de découvertes : autre incursion de la Ville de Paris dans le domaine de l'éducation nationale

Les classes de découvertes sont créées à des fins hygiénistes dans les années 1950 en France. Elles font parties de la politique menée par la Ville de Paris auprès des écoles primaires mais il n'y a aucun document écrit au sein du BVSPVP datant leur création au sein de la Mairie de Paris. Leur bureau se situe aussi au BVSPVP de la DASCO. Parce qu'elles se déroulent sur le temps scolaire et qu'elles sont présentées par la Ville de Paris sur la même page Internet que les classes à Paris, mais avant ces dernières, la question de leur budget est éclairante pour comprendre le fonctionnement des « classes à Paris » en même temps que le budget de ces dernières.

¹⁴⁶. Le nombre de classes d'urbanisme est gonflé par un nombre important de classes « Ateliers Ville » - 30 pour l'année 2013-2014. Les « Ateliers Ville » visent les élèves du CP au CM2. Elles se déroulent sur 5 séances adaptées à l'âge des enfants et visent à faire penser le thème de la Ville aux enfants avec une pédagogie adaptée à la classe concernée.

Elles sont regroupées autour de « cinq thématiques : neige, mer, équitation, verte et culture (patrimoine, science et arts). »¹⁴⁷ Les classes de découverte culture sont gérées par la coordinatrice technique des « classes à Paris ». Ces classes sont financées par la Ville mais nécessitent une participation financière des parents allant de 1,18€ (quotient familial inférieur ou égal à 234€) à 17,95€ (quotient familial supérieur à 2500€) par jour et par enfant. On remarque que même pour le quotient familial le plus élevé, le montant total d'une classe de découverte s'élève à 179, 50€ par enfant.

Au départ, ces classes duraient 20 jours. Actuellement, elles durent 10 jours. Comment expliquer cette diminution du nombre de jours ? Les personnes en charge des classes de découverte ont dû faire face à des diminutions de budget. Deux choix s'offraient à elles : réduire le nombre de classes, réduire les temps de séjour. Lors des stages, j'ai pu, à travers des discussions informelles questionner le choix qui a été fait. Il m'a été rappelé que le but premier de ces classes était de sortir les enfants – et surtout les enfants issus des quartiers défavorisés de la Ville- de Paris pour les amener voir autre chose tout en leur donnant des règles de vie conformes à la norme sociale dominante : un lit pour un enfant, douches tous les jours, repas à heures fixes. Ainsi, la temporalité des classes de découvertes est un élément essentiel pour les acteurs des classes de découvertes car ces dernières doivent créer un sentiment de vie en communauté et se faire le relai de normes sociales qui ne peuvent être mises en application que sur un temps long. Quand il y a une baisse de budget, il y a un choix délibéré de maintenir le nombre de jours du séjour mais de diminuer le nombre de classes qui partent. Cependant, l'annonce de la baisse de budget¹⁴⁸ pour les classes de découvertes m'a semblé, pendant nos stages, moins fréquente et surtout moins théâtralisée. C'est un dispositif dont la diminution de budget ne signifie pas l'abandon mais la modification du nombre de classes.

Cette différenciation dans la gestion de l'annonce de baisses budgétaires nous invite à penser le rôle de chacun des dispositifs pour la Ville de Paris. En d'autres termes, il s'agit de questionner le retour sur investissement attendu par la Ville dans sa politique éducative qui articule l'échelle communale à celle nationale en matière d'éducation. Les classes de découverte ont un budget bien supérieur à celui des « classes à Paris ». D'après ce que j'ai vu sur le terrain, les classes de découvertes sont aussi bien plus connues par les parents que les «

¹⁴⁷. Source disponible à l'adresse suivante : http://www.paris.fr/pratique/ecoles/fonctionnement-des-etablissements/les-actions-educatives-sur-le-temps-scolaire/rub_7463_stand_1909_port_17234

¹⁴⁸. Pour l'année 2014, le budget des classes de découverte était de 6 855 554 €.

classes à Paris ». Elles sont également très appréciées des enseignants car elles sont parfaitement encadrées¹⁴⁹. Bien que les classes restent sous la responsabilité des enseignants, ces derniers sont très épaulés par la Mairie de Paris. Même les départs dans les différentes gares parisiennes sont assurés par des vacataires rémunérés par la Ville – leur rôle est d’amener les classes au quai où part le train. La notoriété des classes de découverte auprès des parents pèse certainement dans l’absence de « menace » d’abandon du dispositif à chaque baisse budgétaire. Le budget des classes de découvertes se compte en millions d’euros. Elles sont très connues auprès des administrés de la Ville de Paris. En revanche, les « classes à Paris » sont peu connues par les administrés et leur budget, qui varie autour d’un demi-million d’euro est chaque année remis en question et menacé de disparition.

Cette comparaison permet de mettre en regard l’outil de terrain de cette thèse à un autre dispositif du temps scolaire au sein de la Ville de Paris. Ainsi, si les « classes à Paris » paraissent, à l’échelle d’autres communes, un projet d’éducation artistique et culturelle d’envergure et singulier, quand on les remet dans la perspective moins large de la Ville de Paris, leur budget est minime. Pourtant, ce dernier est souvent diminué et la menace d’une disparition du projet est souvent avancée, notamment parce que ce type de projets ne relèveraient plus des attributions de la collectivité. Si l’on poursuit cet argument, on pourrait se demander quel est le rôle de la collectivité en matière de classes de découvertes. Or, pour ces dernières, l’argument de disparition n’est jamais avancé. Cette comparaison avec les classes de découverte montre que la question du budget interroge une question plus large, celle du jeu politique et celle de l’emboîtement des échelles d’intervention d’un « appareil idéologique d’Etat »¹⁵⁰. Pour comprendre de quelle manière on peut qualifier les « classes à Paris » il convient à présent de voir comment le fait que le dispositif se déroule sur le temps scolaire articule des enjeux politiques, étatiques et locaux.

¹⁴⁹ . Tant du point de vue logistique –départs et retours en gares ferroviaire, qualité des centres d’accueil et de la restauration- que du point de vue financier –la participation financière des parents ne couvre pas tous les frais de la classe mais l’école concernée ne doit pas se charger de trouver des fonds pour pouvoir la financer.

¹⁵⁰. Nous explicitons ce concept de L. Althusser plus loin.

II.2 Temps scolaire, Etat et « appareil idéologique d'Etat »

II.2.1 Temps scolaire et intervention de la Ville de Paris : l'exemple des Professeurs de la Ville de Paris

Le dispositif des « classes à Paris » se déroule sur le temps scolaire. Or, si la gestion pratique des écoles primaires se fait, en France, à l'échelle des communes (restauration, personnel encadrant), le temps scolaire est quant à lui uniquement géré par l'Etat au moyen de programmes nationaux.

L'Etat Français est un Etat empreint d'une longue tradition centralisée. Dans les années 1980, une politique de décentralisation est cependant amorcée. Elle vise à autonomiser les différents échelons qui composent l'Etat en faisant des communes, des départements et des régions des gestionnaires d'enjeux nationaux à l'échelle locale. L'idée est de donner un cadre local et donc plus proche de chaque citoyen aux politiques publiques. Toutefois, cette décentralisation s'accompagne d'un désengagement financier de l'Etat dans plusieurs domaines – ceux dont la gestion revient aux communes, aux départements, aux régions. L'idée de la décentralisation est donc sous-tendue par une volonté de faire faire des économies à l'Etat. Ainsi, sur le site gouvernemental de l'éducation nationale on peut lire que :

« L'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public. Depuis les années 1980, l'État a engagé une opération de décentralisation des compétences qui renforce le poids des collectivités territoriales. La commune, le département et la région participent au fonctionnement de l'éducation nationale. » Il est également expliqué que « la commune a la charge des écoles publiques établies sur son territoire. Elle est propriétaire des locaux et en assure la construction, la reconstruction, l'extension et les grosses réparations. Elle gère les crédits d'équipement, de fonctionnement et d'entretien des écoles. Elle peut organiser des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires au sein de l'école. » Par ailleurs, « dans les écoles maternelles et élémentaires, l'organisation de la restauration relève de la commune. (...) La participation financière des familles est fixée par la commune, sur la base du quotient familial. »¹⁵¹

¹⁵¹. Source : <http://www.education.gouv.fr/cid199/les-collectivites-territoriales.html>

La décentralisation est donc pétrie d'enjeux financiers dont la Mairie de Paris semble s'être saisie de manière conséquente en s'impliquant davantage que d'autres communes sur le temps scolaires dans les écoles primaires. De ce point de vue, pour l'Etat, le dispositif des « classes à Paris » semble présenter des avantages. De fait, par le financement intégral des « classes à Paris », il y a une mise en avant d'un dynamisme culturel, artistique et scientifique au sein des écoles primaires publiques de la Ville mais en même temps un désengagement de l'Etat à assurer ce type de programmes au sein des écoles primaires. Pourquoi l'éducation nationale créerait ce type de dispositifs puisque des collectivités territoriales se proposent de les créer et de les financer dans leur ensemble – avant même qu'il y ait une injonction de l'Etat à introduire les arts et la culture à l'école ? Pour l'Etat, le bénéfice des « classes à Paris » est important puisque le dynamisme créé au sein des écoles donne une bonne image de l'Académie alors même que cette dernière n'investit pas financièrement dans les projets impulsant cette image dynamique. Mais le temps scolaire est aussi investi par la Ville de Paris au moyen d'un corps professoral dont les tenants et les aboutissants méritent notre attention parce qu'ils questionnent l'emboîtement des différentes échelles politiques qui se jouent sur le temps scolaire dans les écoles primaires publiques parisiennes.

Les professeurs des écoles sont rémunérés par l'Etat. Ils participent donc à la promotion d'un système national. La Ville de Paris fait exception au niveau national pour ce qui est de l'enseignement des arts plastiques, du sport et de la musique. Sur le territoire national, ces matières ne sont pas désolidarisées de l'enseignement dispensé par les professeurs des écoles. Or, comme je le découvre lors de mon premier stage au BVSPVP en 2012, la Ville de Paris possède ses propres enseignants. J'apprends à mieux les connaître lors d'un second stage au BVSPBP en 2013 puisque, pendant un mois et demi, je travaille exclusivement sur le pôle « éducation musicale » du bureau. Comme je l'apprends pendant ces stages, les professeurs de la Ville de Paris (PVP dans le jargon), ont été créés quand Jacques Chirac était Maire de Paris. La Ville connaît une période que l'on me décrit comme faste – des collègues me diront qu'il « y avait trop d'argent »- et crée un corps professoral à part entière, géré exclusivement par la DASCOS et plus particulièrement le BVSPVP. Ce corps est divisé en trois branches : l'éducation musicale, les arts visuels et l'éducation physique. Les professeurs de chaque branche sont très solidaires entre eux. L'existence de ces professeurs mérite notre attention. D'abord, elle est étonnante en ce que peu habituelle. Ensuite, elle est un objet construit par la Ville de Paris qui singularise cette dernière en matière d'éducation primaire publique. Enfin, cet objet construit de toute pièce par

les politiques induit une rupture dans l'unité nationale et territoriale d'accès à l'éducation primaire. En effet, les enfants parisiens ont des heures de cours assurées par des professionnels, sur le temps scolaire, pour des enseignements qui sont, sur le reste du territoire assurés – quand il y a le temps- par des professeurs des écoles qui ne sont pas des professionnels des arts plastiques, musicaux et de sport. Dans le même temps, l'introduction des PVP montre que la Ville de Paris aime se saisir d'enjeux éducatifs pour instaurer des dispositifs singuliers et coûteux. Le dispositif des « classes à Paris » est donc singulier si l'on s'y intéresse dans un cadre global mais beaucoup moins à l'échelle réduite de la ville de Paris puisqu'il s'inscrit dans une politique éducative menée depuis plusieurs années par la Mairie. Cette dernière se saisit de questions culturelles et artistiques en créant des dispositifs onéreux pour son budget et originaux visant à doter les enfants de la ville de Paris d'un capital artistique, culturel, musical, sportif.

La Ville de Paris investit donc depuis plusieurs années sur le marché de l'éducation publique primaire sous plusieurs formes : les classes de découvertes, les actions lectures, les Professeurs de la Ville de Paris, les « classes à Paris » qui prennent toute vie sur le temps scolaire. Ce saisissement questionne l'articulation entre le droit à l'éducation – prôné de fait dans le système mondial globalisé et en particulier en France où, comme la plupart des pays occidentaux l'éducation est obligatoire de 6 à 16 ans- et les différences en matière d'offres éducatives sur un territoire dit national et répondant officiellement aux mêmes programmes scolaires se déroulant sur un temps défini. Autrement dit, la Ville de Paris investit dans un marché global du droit à l'éducation par le versant d'une politique culturelle et artistique. Elle articule les échelles politiques locales et nationales au sein de l'institution Ecole. Plus précisément, elle mène une politique scolaire locale s'ingérant sur la politique nationale valorisant sa Ville et induisant des inégalités entre les élèves parisiens et le reste des élèves du territoire national. Ce faisant, la Ville attend donc logiquement un retour sur investissement.

II.2.2. Retour sur investissement pour la Ville de Paris et enchâssement des échelles politiques

En effet, même si la visibilité des « classes à Paris » est minime¹⁵², notamment si on la compare à celle des classes de découverte, elle reste une vitrine de l'implication de la Ville

¹⁵². Certains parents que j'ai rencontrés sur le terrain m'ont dit qu'ils ne savaient pas que les « classes à Paris » étaient financées par la Mairie de Paris. De plus, au sein même de la Ville, les « classes à Paris » ne sont pas toujours très connues. La différence de gestion des budgets entre les « classes à

auprès des enfants des administrés, c'est-à-dire des enfants de potentiels électeurs. Dans le jeu politique des élections, tant au niveau des arrondissements que de la Mairie elle-même, proposer ce type de projet est un moyen pour les maires d'arrondissement et pour la Mairie de Paris de donner à voir l'image d'une implication en termes culturels et éducatifs sur l'ensemble du territoire parisien et en particulier auprès des quartiers classés comme difficiles, comme les écoles en zones d'éducation prioritaire. C'est un moyen de toucher un électorat et de montrer une implication en termes d'enjeux éducatifs, culturels et artistiques à l'intérieur du jeu politique.

Les « classes à Paris » se situent donc à l'articulation entre deux échelles d'intervention du politique : celle locale qui s'incarne dans la Ville de Paris et celle nationale qui s'incarne dans le temps sur lequel se déroule les « classes à Paris » (scolaire) et dans le rôle des inspecteurs de l'éducation nationale. A l'échelle globale, ce dispositif s'inscrit dans un marché de l'éducation et de la culture et renforce les inégalités de ce marché à l'échelle nationale alors même qu'il cherche à réduire les différences d'accès à la culture en favorisant des projets issus des écoles les plus en difficultés sur le territoire parisien. A l'échelle du territoire parisien, les « classes à Paris » s'inscrivent dans une politique d'action sur le temps scolaire ancienne mais sont une vitrine du pouvoir politique face aux administrés, c'est-à-dire aux potentiels électeurs. C'est donc un outil de terrain qui questionne à la fois un marché pécuniaire et culturel global mais aussi un emboîtement des différentes échelles sur jeu politique. Ainsi, le dispositif des « classes à Paris » s'insère dans un jeu politique plus large entre administrés de la Ville de Paris et pôle de pouvoir. Mon outil de terrain, « les classes à Paris », induit donc une collaboration entre représentants de l'Etat – qui sont les Inspecteurs de l'Education Nationale- et ceux de la Ville de Paris – acteurs du BVSPVP qui sont soit des fonctionnaires territoriaux, soit des collaborateurs (chargés de mission...) de la Ville de Paris. Mais le rapport entre les deux instances politiques est complexe puisqu'il est empli d'enjeux financiers : désengagement de l'Etat d'un côté, investissement financier du côté de la Ville, et d'enjeux politiques : vitrine dynamique pour l'Etat, vitrine d'implication auprès des jeunes parisiens pour les élus parisiens dans une visée électorale auprès des administrés. On peut

Paris » et les classes de découvertes renforce aussi l'idée selon laquelle les « classes à Paris » ont une faible visibilité.

donc se demander si les « classes à Paris » peuvent être éclairées par le concept « d'appareil idéologique d'Etat »¹⁵³ créé par L. Althusser.

II.2.3 Les « classes à Paris » : éclairage par le concept d' « appareil idéologique d'Etat » et confrontation avec la réforme des rythmes scolaires

L'analyse des « classes à Paris » au regard de l'échelle politique nationale et de celle des pratiques politiques communales de la Ville de Paris met en relief un dispositif complexe dont les champs d'application sont plus larges que le simple fait d'amener les enfants vers des lieux culturels et artistiques. C'est pourquoi le rôle politique du dispositif m'a amené à interroger le concept « d'appareils idéologiques d'Etat ».

Fondé par Louis Althusser, ce concept montre comment l'Etat est à la fois un moyen et un garant permettant à la classe dominante la diffusion et la justification d'une idéologie légitimant et renforçant la domination de la classe dominante au sein du politique, au travers de l'Etat. Althusser définit l'idéologie, dans la lignée marxienne, comme la « persuasion ou (...) l'inculcation des idées de la classe dominante »¹⁵⁴. C'est donc un processus de domination inclus dans une lutte des classes. Cette idéologie se diffuse dans et par ce qu'il appelle des « appareils idéologiques d'Etat ». Ces derniers pourtant ne s'insèrent ni dans une démarche fonctionnaliste ni dans une démarche structuraliste comme l'explique le philosophe : « c'est justement dans la mesure où les appareils idéologiques d'Etat, et l'idéologie dominante qu'ils véhiculent, *sont fonction et moyen de la lutte des classes dominantes qu'ils échappent à une conception fonctionnaliste* »¹⁵⁵. Le concept développé par L. Althusser semble pertinent pour comprendre le fonctionnement politique des « classes à Paris », c'est-à-dire pour analyser l'outil de terrain et les mécanismes qui le composent.

En effet, si l'on rapporte celles-ci au concept d'« appareil idéologique d'Etat » à l'intérieur du système scolaire, on comprend mieux le double mouvement qui se joue au sein du dispositif. D'un côté il y a le dispositif qui fonctionne comme moyen d'accès à la culture et aux arts, de l'autre, la fonction de la culture et des arts se trouve renforcée comme élément de domination au sein du système scolaire par leur valorisation. Les « classes à Paris » peuvent donc être

¹⁵³. ALTHUSSER L., GOSHGARIAN G.M., « Les appareils idéologiques d'Etat », in *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*, Paris : Presses universitaires de France, 2014, pp. 232-262.

¹⁵⁴. *Ibid.* p. 235

¹⁵⁵. *Ibid.* p. 247.

comprises comme un moyen d'ouvrir les enfants à la culture en même temps qu'un véhicule indirect de diffusion de domination des savoirs culturels dans le système scolaire et de leur valorisation au sein de ce dernier. Il n'est pas certain cependant que le but recherché explicitement et/ou au départ du dispositif ait été la diffusion de l'idéologie culturelle et éducative dominante. Toutefois, l'analyse du dispositif par sa déconstruction se trouve éclairée de manière intéressante par le concept d' « appareil idéologique d'Etat » en ce sens que ce dernier donne à voir comment un double mouvement idéologique peut se diffuser et assurer sa reconduction par une institution/nalisation. Ce concept renforce par ailleurs l'insertion du dispositif dans un cadre plus global de marché dans lequel l'éducation mais aussi l'éducation artistique et culturelle deviennent des enjeux sociétaux. La réforme des rythmes scolaires de 2013-2014 impose aux communes de proposer aux enfants des activités culturelles. Ces dernières ne concernent pas le temps scolaire et ne sont donc pas obligatoires pour les élèves¹⁵⁶. Cette volonté de promotion de l'accès à la culture défendue par un gouvernement renforce l'idée selon laquelle des enjeux idéologiques sous-tendent l'accès à la culture.

Impulsée en 2013 par le ministre de l'éducation Vincent Peillon, cette réforme a été soutenue –quoique quelque peu assouplie– par son successeur Benoit Hamon puis par la ministre de l'éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem. A la rentrée 2014, tous les élèves des écoles primaires publiques suivent les nouveaux rythmes scolaires. L'organisation de la semaine scolaire change pour « favoriser la réussite des élèves » (site officiel et guide) et réduire les inégalités scolaires entre eux. Elle s'appuie sur les résultats de l'enquête PISA¹⁵⁷ de 2012 qui renforce l'idée selon laquelle le système éducatif pose aujourd'hui question en France. Ces enquêtes sont menées par l'OCDE depuis l'an 2000. Les résultats sont publiés tous les trois ans et visent à mesurer les performances des systèmes éducatifs. Ce que révèle cette enquête, ce n'est pas seulement la diminution du niveau scolaire des élèves dans certaines matières comme les mathématiques, c'est le creusement des inégalités entre les élèves et l'influence de plus en plus élevée du rôle du milieu d'origine des élèves dans leur réussite scolaire. Cette réforme du temps scolaire va de pair avec l'introduction d'activités périscolaires pouvant se dérouler pendant la pause méridienne ou après la fin de la classe.

¹⁵⁶. Cette idée renvoie à la réforme des rythmes scolaires mise en place dès 2013.

¹⁵⁷ Il s'agit du Programme International pour le Suivi des Acquis auprès des élèves dont l'importance et la définition sont explicitées sur le site Internet de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>

Elles sont facultatives pour les familles mais pas pour les communes. Celles-ci, parce qu'elles sont en charge de l'échelon primaire de l'éducation, sont obligées de proposer des activités sportives, culturelles ou scientifiques aux enfants. Un financement pour deux ans est alloué par l'Etat aux communes pour ces activités. La mise en place des nouveaux rythmes scolaires a fait grand bruit, tant du côté des professionnels¹⁵⁸ que des parents. Les manifestations touchaient plusieurs aspects de la réforme : le contenu des programmes ou encore l'absence de consultation des enseignants. De plus, à la rentrée 2013, les parents dont les enfants expérimentaient les nouveaux rythmes insistaient sur le fait que les enfants étaient beaucoup plus fatigués que les années précédentes, qu'ils étaient perdus dans leur emploi du temps. Plusieurs arguments contre la réforme ont été mis en avant. Alors que certains étaient contre le changement des rythmes scolaires, d'autres étaient contre le contenu des ateliers pédagogiques et des programmes, notamment ceux qui touchaient à la question du genre et aux inégalités entre les hommes et les femmes¹⁵⁹. Mais certains ont aussi avancé l'idée selon laquelle les activités périscolaires allaient creuser les inégalités entre les enfants, selon qu'ils venaient de grandes villes (avec plus de moyens), ou de petites villes et de villages.

Alors même que la réforme doit « favoriser la réussite des élèves », elle révèle des disparités entre ces derniers et questionne la notion d'égalité entre les élèves à l'école primaire en même temps que cette dernière. Tous les élèves n'ont pas accès aux mêmes activités périscolaires puisqu'elles dépendent des capacités des parents à les y inscrire. L'aspect financier entre en jeu puisqu'inscrire son ou ses enfants à un sport, à la musique ou à une autre activité se paye. Cependant, il y a aussi l'aspect de l'habitude qui entre en jeu. Ainsi, pour certains parents, l'essentiel pour les enfants est de se concentrer sur l'école. Les activités en dehors de celle-ci peuvent être considérées comme une perte de temps ou une cause de fatigue supplémentaire pour les enfants et donc engendrer un manque de concentration à l'école. De même, inscrire son enfant dans un conservatoire peut s'avérer difficile pour des parents n'ayant jamais fait de musique ou venant des classes inférieures en raison d'une barrière symbolique. Enfin, toutes les communes n'offrent pas les mêmes possibilités en termes d'activités périscolaires. Si l'on prend l'exemple de la musique, il faut que la commune dispose d'un conservatoire et que les enfants puissent y avoir une place. L'idée des activités périscolaires mises en place en même temps que la réforme des rythmes scolaires est de donner à tous les écoliers la même opportunité de faire à l'école autre chose qu'un apprentissage de la lecture, de l'écriture, des

¹⁵⁸. Les enseignants ou les Agents Spécialisés des Ecoles Maternelles (ATSEM) se sont opposés à la mise en place de la réforme.

¹⁵⁹. Les polémiques sur les « ABCDaires du genre » s'inscrivent dans ces revendications.

nombres, c'est-à-dire des apprentissages dits fondamentaux. Cette réforme montre le saisissement de questions culturelles et artistiques par l'Etat. La réforme des rythmes scolaires oblige les communes à proposer aux enfants des activités culturelles et artistiques sur un temps périscolaire, ce qui semble logique compte tenu du fait que le temps scolaire est censé être sous la responsabilité de l'Etat. Nous avons montré que le cas des « classes à Paris » faisait figure d'exception puisque le dispositif se trouve à l'articulation des échelles locales et nationales en même temps qu'il présente des avantages pour les deux échelons d'intervention politique.

Les « classes à Paris » sont différentes des dispositifs induits par la réforme des rythmes scolaires parce qu'elles ne se déroulent pas sur le même temps scolaire. Toutefois, leur rôle a été remis en question avec l'introduction de cette réforme parce que leur coût semblait doubler celui des activités prévues par la réforme – la diminution du nombre de classes semble en témoigner. Mais les « classes à Paris » ne peuvent être réellement mises sur un pied d'égalité avec les ateliers proposés par la réforme puisque ces derniers se déroulent sur le temps périscolaire et dépendent de ce fait des parents d'élèves alors que la présence aux « classes à Paris » est rendue obligatoire par le fait que ces dernières se déroulent sur le temps scolaire. La réforme des rythmes scolaires peut toutefois être mise en lien avec le dispositif des « classes à Paris » dans la mesure où elle questionne la place des arts et de la culture à l'école ainsi que le rôle des collectivités, c'est-à-dire de l'appareil politique, dans cette présence au regard du contexte économique actuel.

Ce dispositif d'éducation artistique et culturelle, singulier au regard des autres villes françaises, en particulier avant la réforme de 2014, prend racine dans un emboîtement d'échelles politiques. De ce point de vue, il s'insère dans un jeu politique local mais aussi national en tentant de démocratiser l'accès à la culture tout en renforçant son importance. Le concept « d'appareil idéologique d'Etat » de L. Athusser permet d'éclairer les mécanismes de fonctionnement du dispositif tout en le repositionnant dans le jeu politique.

Conclusion

Le dispositif des « classes à Paris », outil de terrain de cette thèse de doctorat, est un dispositif d'éducation artistique et culturelle mené et financé par la Ville de Paris s'inscrivant dans une visée de démocratisation culturelle soutenue par une pédagogie sociale. Au premier abord, ce dispositif ne semble présenter comme seule spécificité que son originalité dans le champ de l'éducation artistique et culturelle ; originalité qui réside dans son ancienneté et dans son envergure. Son fonctionnement se situe à l'articulation des échelles politiques communales et nationales. La mise en relief de l'historique des « classes à Paris » souligne son évolution vers un dispositif très cadré politiquement et juridiquement. La description du processus d'attribution d'une classe révèle les liens entre les acteurs territoriaux. Toutefois la comparaison entre les « classes à Paris » et d'autres projets de la Ville de Paris se déroulant sur le temps scolaire –classes de découvertes, Professeurs de la Ville de Paris- fait apparaître le fait qu'elles s'insèrent dans un cadre plus généralisé d'intervention de la collectivité sur le temps scolaire. L'analyse du dispositif met donc en évidence le jeu politique qui se déploie, à travers ces dispositifs ayant lieu sur le temps scolaire, entre politique communale et satisfaction de l'électorat. Toutefois, les enjeux du dispositif des « classes à Paris » ne sont pas seulement ceux d'un emboîtement des échelles politiques mais bien de l'intervention d'un « appareil politique idéologique » sur le temps scolaire. Le concept d'Althusser éclaire le double mouvement qui se joue dans les « classes à Paris » pour comprendre comment ce dispositif se situe à un point d'articulation entre les échelles politiques en même temps qu'il est un moyen de diffuser une idéologie. Ainsi, c'est un dispositif qui, parce qu'il concerne les enfants de potentiels électeurs, s'insère dans un jeu politique plus large et globalisé : celui du marché de la culture. Ce chapitre a permis d'analyser le fonctionnement des « classes à Paris » tout en replaçant le dispositif dans le cadre de la politique de la Ville de Paris et dans un cadre plus large. Cet outil de terrain a été appréhendé à partir d'une perspective anthropologique dont la méthodologie va être explicitée au chapitre 3.

CHAPITRE 3

UNE METHODOLOGIE ANTHROPOLOGIQUE

Introduction

Ce chapitre aborde les aspects méthodologiques de ce travail de recherche doctorale. Parce qu'elle s'inscrit dans une démarche anthropologique, cette thèse s'appuie sur une méthodologie qualitative qui s'articule autour d'une immersion dans le dispositif de recherche, entendu comme le terrain, et d'un travail d'entretiens avec les différents acteurs de ce terrain. Il s'agit de mettre en évidence la mise en pratique de la notion d'immersion dans les « classes à Paris » tout en montrant comment les difficultés inhérentes à cette dernière ont été infléchies par l'approche par entretiens du terrain. Ce chapitre plutôt descriptif tend donc à dévoiler les clefs d'entrée dans les différents terrains ainsi que l'aspect polymorphe qu'a pu prendre le terrain grâce aux différents arrondissements dans lesquels il s'est déroulé. La problématisation de ces contradictions révélées par ma présence dans chaque école sera l'enjeu de la seconde partie de cette thèse (cf. partie 2 terrain). Dans ce chapitre, il s'agit de comprendre comment la méthodologie qualitative, en considérant les enfants comme des acteurs à part entière du terrain, a permis de résoudre en partie les difficultés relatives au caractère fragmenté du terrain de recherche doctorale.

Dans un premier temps, les étapes ayant précédé l'entrée sur le terrain seront mises en évidence. Elles ont façonné la compréhension du fonctionnement administratif des « classes à Paris ». Dans un second temps, il s'agira de questionner la notion d'immersion en montrant comment elle s'est déroulée lors du premier puis du second terrain. On s'attachera à brosser un portrait descriptif des lieux – écoles ou non- où a pu se déployer l'immersion. Enfin, dans un dernier mouvement, on s'attardera sur le déroulement des entretiens avec les différents acteurs du dispositif rencontrés lors du terrain.

I. La recherche de terrain : des bureaux aux écoles

Le dispositif des « classes à Paris » est un dispositif d'envergure pourtant peu connu et peu médiatisé. C'est après de nombreuses recherches, lors de mon Master 1 pendant lequel je faisais un mémoire sur l'éducation artistique et culturelle, que j'ai eu connaissance du dispositif, sur le site Internet de la Ville de Paris. J'ai contacté le standard téléphonique de la Mairie de Paris et j'ai été mise en relation avec la coordinatrice technique des « classes à Paris », qui est aussi une des créatrices du dispositif, Carole. Intéressée par mon sujet de recherche, elle m'a permis d'entrer dans les « classes » lors de mon Master 1 et de réaliser un entretien avec elle. Par ailleurs, elle a appuyé ma demande pour un stage lors de mon Master 2. A cette occasion, j'ai pu rencontrer différents membres du bureau des « classes à Paris » : Carole et Claire qui gèrent le dispositif, Lydie qui s'occupe des accompagnateurs et des transports, la cheffe de bureau de l'époque et son adjoint.

Mon entrée sur le terrain pendant mon doctorat a été rendue possible par les rencontres que j'avais faites au bureau des « classes à Paris » lors de mon Master et par l'intérêt qu'avait porté Carole et Claire à mes recherches.

I.1. Le poids de la hiérarchie dans l'entrée sur le terrain

L'entrée sur le terrain pour la première année de cette recherche doctorale a été plutôt facile. Grâce à mon stage de master au Bureau de la Vie Scolaire et des Professeurs de la Ville de Paris (BVSPVP), je connaissais la cheffe de bureau et son adjoint. J'ai contacté Carole et lui ai exposé mon sujet de recherche en soulignant l'importance pour ce dernier d'aller sur le terrain. Elle a transmis, en l'appuyant, ma demande à la cheffe de bureau. Carole m'a par ailleurs autorisée à choisir des « classes » que je voulais suivre pour mon doctorat. Elle s'est chargée de transmettre ma demande à la direction de bureau ainsi qu'au rectorat. Elle a également informé les intervenants des projets et les enseignants des écoles de ma venue. La cheffe de bureau du BVSPVP a donné son accord pour que je suive des classes pour ma recherche doctorale en expliquant par mail que je devrai remettre mon « mémoire » à la fin de mon travail. J'avais précisé que je faisais un travail de thèse mais visiblement elle a considéré que je faisais un mémoire. Je n'ai ni accepté ni refusé de remettre mon travail de recherche à la fin du dit travail. La direction du bureau a changé de poste pendant ma première année de

doctorat et sa demande n'a pas été réitérée. Ma première entrée sur le terrain a été négociée à tous les niveaux : administration, écoles, rectorat, associations, par Carole parce qu'elle portait un intérêt pour ma recherche et parce qu'elle m'appréciait. L'entrée sur le terrain n'a pas été problématique alors qu'elle aurait pu l'être compte tenu du fait que le terrain se déroulait avec des enfants, dans des écoles, un milieu très fermé dans lequel l'entrée est soumise à de nombreuses autorisations. Celles-ci m'ont été accordées rapidement sans que j'ai eu à contacter les instances de l'Académie de Paris. C'est la hiérarchie parisienne qui s'est chargée des demandes auprès de l'Académie et qui a donc parachuté l'anthropologue sur le terrain.

Ma seconde entrée sur ce dernier a été plus difficile. En effet, il y a eu un changement au BVSPVP. Le nouveau chef de bureau était particulièrement réfractaire à l'idée que je suive des « classes à Paris », en particulier parce qu'il ne comprenait pas l'intérêt de ce dispositif et, par voie de conséquence, de ma recherche. Il a accepté que je suive des « classes » après une négociation menée par Carole, soutenue par l'adjoint du chef de bureau qui n'avais pas changé. Cependant, il a refusé de me rencontrer lors de ma demande de financement doctorale par la Ville de Paris (au moyen d'une CIFRE¹⁶⁰, cf. *infra*). Ce n'est que pendant mon second stage au BVSPVP, qui s'est déroulé au début de ma deuxième année de thèse (cf. *infra*) qu'un dialogue avec lui a pu s'installer. Après cette négociation menée en interne, qui était en fait une renégociation de ma présence sur le terrain, cette dernière a été de nouveau acceptée. Malgré la réticence du nouveau chef de bureau, il n'a jamais été demandé que je remette un exemplaire de ma thèse. La posture de ce chef de bureau semble avoir été celle d'une affirmation de son pouvoir de chef pouvant potentiellement couper court, par décision, à ma présence sur le terrain. A l'inverse, la précédente cheffe de bureau n'a jamais fait état de son pouvoir décisionnaire mais, par sa demande de mon « mémoire », s'est inscrite dans une démarche protocolaire – liée à ce que l'on pourrait qualifier de droit de regard- et une demande de retour de ce qu'elle m'accordait.

L'entrée sur mon terrain, c'est-à-dire dans les écoles et dans les projets que j'ai suivis nécessitait des autorisations. Parce que j'avais rencontré les différents acteurs des « classes à Paris » au sein de la Mairie de Paris avant de commencer mon doctorat, ces autorisations ont été rapidement accordées : je n'ai pas eu à les négocier. Le changement de chef de bureau ainsi que la mise en question de ma présence sur le terrain pendant ma seconde année de thèse

¹⁶⁰. Il s'agit de la convention Industrielle de Formation par la Recherche, créée il y a environ 30 ans. Source : http://www.anrt.asso.fr/fr/espace_cifre/accueil.jsp#.VTSuwdysWS0

a montré cependant combien ces autorisations pouvaient être rapidement remises en question. De même, ce changement a montré l'influence du chef de bureau dans la politique menée par le BVSPVP en fonction de ses propres appréciations sur les dispositifs existants. Ma présence en tant que doctorante en anthropologie a révélé la peur que ma recherche pouvait susciter pour les chefs de bureau. De manière différente, ils ont tenté de circonscrire mon entrée dans le dispositif en faisant état de leur autorité, soit en soumettant ma présence à leur bon vouloir ou en l'insérant dans une démarche de « don » qui n'était évidemment pas gratuit.

Mes deux stages au BVSPVP m'ont permis de comprendre mieux les relations entre les différents acteurs administratifs des « classes à Paris ».

I.2 Les stages : une entrée dans l'administration

Le premier stage que j'ai réalisé au BVSPVP s'est déroulé uniquement au sein du bureau des « classes à Paris ». Lors de ce stage de trois mois, j'ai pu visiter plusieurs « classes ». Ponctuellement, je me rendais à une séance pour voir comment elle se passait, quelles étaient les réactions des élèves, des enseignants, des intervenants. En revenant, je faisais un compte-rendu écrit à Carole et Claire. Par ailleurs, j'ai pu assister aux rendez-vous de fin d'année entre Carole, Claire et les différents intervenants des projets. Lors de ces rendez-vous un point était fait sur l'année passée et l'année à venir.

Ce premier stage m'a permis d'explorer le versant administratif du dispositif, de rencontrer plusieurs intervenants des « classes à Paris » et de créer des liens avec les acteurs administratifs des « classes ». Les relations entre les acteurs étaient globalement cordiales. Autrement dit, il n'y avait pas de tension. La question du budget des « classes » était déjà problématique pour Carole et Claire mais la cheffe de bureau absorbait les demandes de baisse de budget de la hiérarchie et les remarques de Carole et Claire – contre les baisses de budget. De ce fait, ma présence dans le bureau n'a révélé que peu de contradictions entre les acteurs administratifs des « classes à Paris ». En revanche, elle m'a permis de comprendre le fonctionnement administratif du dispositif et de découvrir l'importance de la hiérarchie dans les relations au sein du BVSPVP.

J'ai obtenu très difficilement un second stage au BVSPVP. En effet, après que ma demande de CIFRE ait été refusée (cf. *infra*) j'ai négocié avec l'adjoint du chef de bureau un stage au BVSPVP. Cependant, le nouveau chef de bureau s'y est opposé. J'ai donc postulé à une offre de stage sur le site de la Ville de Paris pour le BVSPVP mais pour un autre pôle : celui des professeurs de la Ville de Paris (PVP). Ma candidature a été soutenue par l'adjoint au chef de bureau et ce soutien m'a aidée à être retenue. C'est parce qu'il y avait une place de stagiaire disponible que j'ai pu réaliser un second stage au BVSPVP. Le but de ce stage n'était pas de m'immerger à nouveau dans l'administration des « classes à Paris » mais de valider des crédits ECTS nécessaires à la validation de la thèse dans le cadre du parcours doctoral mis en place à l'université Paris I¹⁶¹.

¹⁶¹ J'étais inscrite à Paris I lors de mes deux premières années de thèse. Le changement d'UMR de ma directrice de thèse a induit mon transfert d'université. A Paris VII, le parcours doctoral ne nécessitait plus de validation de crédits ECTS.

La première partie de mon stage a été consacrée à la réalisation de tâches de secrétariat et de bureautique pour les Professeurs de la Ville de Paris (PVP) musique du bureau. Dans un second temps, j'ai convaincu le chef de bureau d'un changement de poste, à temps partiel, afin de pouvoir travailler sur les « classes à Paris ». Ce changement de poste a été le résultat de plusieurs événements. D'abord, le chef de bureau a arrêté d'être suspicieux à mon égard. C'est-à-dire qu'il a considéré que je n'étais en stage ni pour mener une enquête, ni pour suivre les instructions de mes collègues PVP mais pour apprendre des choses que je ne connaissais pas bien et que j'acceptais le principe de la hiérarchie. Le changement de chef de bureau a été très mal vécu par la grande majorité de mes collègues PVP. Ils considéraient en effet le nouveau chef trop strict et trop observateur. Ils n'appréciaient pas devoir rendre des comptes quant à leur manière –très opaque- de travailler. Ensuite, j'ai accepté de faire plusieurs traductions (espagnol-français, français-espagnol) pour résoudre un problème de papiers liés à l'agression d'une des employées vacataires du bureau. De ce fait, j'ai passé plus de temps avec le chef de bureau, son adjoint et cette collègue sans jamais en donner les raisons à mes collègues. Ma position dans le bureau a changé aux yeux des PVP. Je suis passée du côté des acteurs face auxquels il convenait d'être méfiant et les relations avec mes collègues, surtout avec ma responsable, se sont tendues. Ce changement de place a contribué à la modification de mes fonctions pendant la deuxième moitié de mon stage. Le changement de perception du chef de bureau à mon égard a été le facteur déclenchant de mon changement de poste de stagiaire.

A partir de ce dernier, j'ai assisté à d'autres « classes » sur le terrain. Par ailleurs, j'ai pu conduire plusieurs entretiens avec Carole et Claire, pour comprendre leur mode de fonctionnement à l'intérieur du bureau et les liens professionnels entre les plusieurs membres du BVSVPVP travaillant sur les « classes à Paris ». Le chef de bureau souhaitait en effet mettre à profit mes qualités de doctorante en anthropologie pour comprendre mieux le fonctionnement des « classes à Paris ». Ce que j'ai accepté de faire. Cependant, contrairement à ce que le chef de bureau voulait, j'ai travaillé en coordination avec Carole et Claire. C'est-à-dire que je leur ai expliqué ce que le chef de bureau attendait, quels aspects du bureau je pensais questionner, si elles étaient d'accord – ce qu'elles étaient. Je leur ai également transmis mon document rédigé pour validation avant de le lui remettre. Il n'était pas concevable pour moi de réaliser ce qui était en fait une enquête au sens plutôt sociologique sans leur en parler, en particulier parce que c'est grâce à elle que mon entrée dans les « classes

à Paris » a été acceptée mais aussi parce que la démarche anthropologique ne peut être réalisée qu'en collaboration avec des acteurs ayant connaissance de la démarche du chercheur.

Ce second stage m'a permis une exploration plus en profondeur du versant administratif des « classes à Paris ». Il a renforcé l'idée selon laquelle, au sein du BVSPVP la hiérarchie est un élément clef de fonctionnement du bureau. Il a par ailleurs mis en évidence le poids décisionnaire du chef de bureau dans la réalisation ou non de mon travail de terrain. Entre les deux stages, il y a eu des changements importants dans les relations entre les membres du BVSPVP. De même, au sein de ce bureau, il y avait bien moins de stagiaires et de rires entre les collègues lors de mon second stage. Le nouveau chef de bureau a induit une nouvelle dynamique au BVSPVP. Sa façon de travailler – très managériale- a été mal acceptée par les membres du bureau : « classes à Paris », classes de découverte, professeurs de la Ville de Paris, et a révélé des tensions entre les acteurs du bureau que je n'avais pas remarquées lors de mon premier stage. Ces deux stages m'ont permis d'entrer dans l'univers administratif du dispositif tout en réalisant une partie du parcours doctoral de mon ancienne université. Plusieurs demandes de financement CIFRE ont également été réalisées auprès du bureau des « classes à Paris ».

Cette recherche doctorale a été conduite sans financement même si j'ai fait une demande de financement par CIFRE auprès de la Ville de Paris.

I.3 La recherche de financement pour le doctorat

J'ai eu connaissance du financement doctoral par le biais des CIFRE lors de mon année de Master 2. J'ai contacté le service de la Ville de Paris en charge des CIFRE au début de ma thèse. Après un rendez-vous avec la personne chargée de ce dispositif au sein de la Ville de Paris, il s'est avéré que je devais avoir un soutien au sein de la DASCO, ce que j'ignorais jusqu'alors. L'adjoint au chef de bureau a accepté de me recevoir, accompagnée de ma directrice de thèse, pour parler de mon projet de thèse ainsi que des conditions de réalisation de la thèse au sein du BVSPVP. Etant lui-même docteur ès histoire, ce dont je n'avais pas connaissance jusqu'à ce rendez-vous, il était intéressé par ma demande. Le projet était en bonne voie. Un rendez-vous avec la sous-directrice de la DASCO a été pris pour que je puisse défendre mon projet. Au jour et à la date du rendez-vous, celle-ci a cependant refusé de me recevoir alléguant être trop occupée. La réforme des rythmes scolaires impulsée par le gouvernement Hollande ne lui permettait plus de me recevoir. L'adjoint au chef de bureau a donc réexaminé mon dossier mais m'a fait comprendre que, sans cet appui, je n'aurai pas le financement. Ma demande de CIFRE a été refusée, parce que je n'avais pas pu avoir le soutien de la sous-directrice mais également parce qu'un autre doctorant avait eu ce financement CIFRE à la DASCO, pour un projet examinant les liens entre temps scolaire et temps périscolaire – j'ai rencontré ce doctorant lors d'un colloque en janvier 2015 et il m'a expliqué qu'il avait plusieurs contacts de longue date à la DASCO, étant lui-même un ancien professeur des écoles.

Cette thèse de doctorat a donc été réalisée sans financement. Toutefois, le refus du financement CIFRE m'a permis d'avoir un appui pour ma candidature à un stage au sein du BVSPVP. Cette recherche de financement a par ailleurs été un nouvel éclairage sur les rapports hiérarchiques au sein du BVSPVP qui s'incarnent dans la scène suivante : lors du rendez-vous avec l'adjoint du chef de bureau, Mme Selim et moi-même, ce dernier reçoit un appel de la sous-directrice de la DASCO. Elle lui demande de venir le rejoindre. Il tente de lui dire qu'il est en rendez-vous mais elle insiste. Il s'excuse et sort du bureau pour aller l'aider et revient quelques minutes après en s'excusant. Cet épisode est représentatif du poids hiérarchique dans cette direction de la Ville de Paris et du positionnement de l'adjoint du chef de bureau : il ne prend jamais position sans l'accord de sa hiérarchie, suit toujours les ordres de cette dernière et n'hésite pas à interrompre ses rendez-vous pour répondre aux demandes de sa hiérarchie.

La recherche et l'entrée dans mon terrain ont donc été marquées par une exploration du versant administratif des « classes à Paris ». Celle-ci m'a permis de comprendre le fonctionnement, en particulier hiérarchique, au sein du BVSPVP et de la DASCO en même temps qu'elle a facilité mon entrée puis ma ré-entrée sur le terrain. Ma présence dans les bureaux du BVSPVP a été vue comme une intrusion potentiellement menaçante par les deux chefs de bureau qui ont tenté, de manière différente, de cadrer ma présence au bureau. Ces deux expériences, ainsi que la procédure que j'ai commencée pour un financement CIFRE, ont cependant permis une entrée dans la sphère administrative des « classes à Paris » et ont participé à la déconstruction de mon regard sur le dispositif. Les deux stages m'ont amenée à avoir un regard comparé sur les membres du BVSPVP et sur la nature de leurs relations et le poids de la hiérarchie dans le fonctionnement du bureau en même temps qu'ils ont été une voie d'accès à mes terrains de recherche. La recherche de terrain a révélé les contradictions de l'administration qui gère les « classes » et m'a permis de prendre de la distance avec ce que les collaborateurs pouvaient me dire.

II. Une immersion fractionnée dans un terrain aux caractéristiques multiples

II.1. Une immersion fractionnée

L'approche du terrain de cette recherche doctorale a été qualitative. Elle s'est appuyée sur l'immersion¹⁶² ainsi que sur des entretiens avec les différents acteurs des « classes à Paris ».

L'immersion consiste à entrer sur le terrain et à y rester pour comprendre les interactions qui se nouent entre les différents acteurs. Dans le cas de ce terrain, l'immersion a posé quelques difficultés méthodologiques.

En effet, parce qu'elle se passait sur un temps spécifique : le temps scolaire, qui est fractionné, elle a interrogé la notion même d'immersion telle qu'elle est employée en anthropologie pour appréhender un terrain. Sur mon terrain, l'immersion n'a pas été continue mais cantonnée au déroulement des projets. C'est pourquoi je n'étais présente sur le terrain que pendant les heures des projets –sauf dans certains cas (cf. *infra*). Travailler sur les « classes à Paris » implique une première coupure dans l'immersion puisque la présence sur le terrain se fait à des moments précis et prédéterminés de la journée. Il ne s'agit pas seulement de se rendre à l'école du lundi au vendredi pendant les heures de classes, mais d'aller à l'école au moment des « classes à Paris » c'est-à-dire quelques heures pendant la journée, quelques jours par semaine. C'est une première contrainte à l'immersion en ce sens que cette dernière se fait dans le dispositif sur le temps de ce dernier qui est un temps spécifique à l'intérieur du temps scolaire. Par ailleurs, pour certains projets, l'immersion ne s'est pas faite à l'école.

Prenons le cas d'une classe culturelle menée par le bureau des musées de la Ville de Paris : la classe « Moyen-âge ». D'après le descriptif du catalogue des « classes à Paris », cette classe a pour but : d' « aborder l'étude du Moyen Age, son histoire, sa production artistique et de nombreux aspects de la vie quotidienne ». Elle s'adresse à des CE2 - CM1 et se déroule dans des lieux autres que la salle de classe – sauf pour la première séance qui se passe en classe- : Basilique de Saint-Denis, Cathédrale Notre Dame de Paris, Conciergerie et Sainte-Chapelle,

¹⁶². ALTHABE G., SELIM M., *Démarches ethnologiques au présente*, Paris Montréal : L'Harmattan, 1998, 227 p.

Château de Vincennes, Musée national du Moyen-âge, Thermes de Cluny, Musée du Louvre.¹⁶³

Mon immersion dans cette classe s'est donc faite dans différents lieux, surtout dans des lieux à l'extérieur de la salle de classe. De plus, les musées visités étaient différents à chaque séance. La seconde contrainte à la notion d' « immersion » a donc été spatiale et a induit un fractionnement du terrain. De ce fait, l'immersion dans ce dernier s'est faite comme une immersion dans la classe, entendue au sens d'un groupe d'élèves et d'un ou d'une enseignante se déplaçant dans différents lieux à des moments précis du calendrier scolaire. Prendre en considération la classe au sens d'un groupe d'individus interagissant dans des lieux extérieurs ou non à l'école permet de réhabiliter l'immersion dans le dispositif et d'infléchir le fractionnement du terrain. L'anthropologue se trouve ainsi, en même temps que la classe, dans les interactions provoquées par la « classe à Paris » au sein ou non de l'école entendue d'un point de vue physique, spatial.

La troisième difficulté inhérente à mon immersion dans le terrain a été liée aux individus auxquels les « classes à Paris » s'adressent. En effet, les « classes à Paris » touchent des élèves à un moment de leur scolarité. Un élève du primaire peut expérimenter plusieurs « classes à Paris » ou ne jamais connaître le dispositif. De plus, comme les classes changent chaque année, il est très difficile de suivre une même classe pendant deux années consécutives. Certains élèves rencontrés ont suivi une classe lors de leur dernière année à l'école primaire. Garder le contact avec eux sur le long terme était malaisé. Il était donc difficile, voire impossible de recontacter les élèves une fois le projet terminé. L'immersion dans le dispositif s'est donc faite à des moments précis avec des élèves au moment de leur expérimentation du dispositif et il a été rare de pouvoir revoir les élèves. L'immersion dans les « classes à Paris » nécessitait d'admettre que les interactions entre les individus se feraient sur un temps fractionné à des moments précis avec des individus qui ne pourraient sans doute pas être recontactés.

Ces difficultés rencontrées pendant l'immersion m'ont poussée à interroger la notion d'immersion et à réfléchir à ce qu'une méthodologie anthropologique impliquait dans une étude des « classes à Paris » en termes spatiaux-temporels. Malgré les trois obstacles à son déroulement en continu, sur le long terme, avec des individus que l'on peut revoir, l'immersion s'est révélée faisable une fois admis qu'elle se déroulerait de manière

¹⁶³. Catalogue des « classes à Paris » 2013-2014

discontinue, fractionnée, avec des individus qu'il serait malaisé de revoir et que ce qu'il s'agissait de comprendre c'était les interactions au sein de la classe pendant le projet que les entretiens permettraient de replacer dans un parcours et des interactions plus larges. L'immersion dans ce terrain a également requis de se positionner face aux élèves sans être une figure adulte d'autorité ni une intervenante du projet.

Avant de commencer chaque terrain, je me suis présentée à chaque classe en expliquant aux enfants quelles étaient les raisons de ma présence dans leur classe et dans le projet « classe à Paris » qu'ils allaient commencer. Cette présentation était l'occasion d'un échange entre les enfants et moi mais il me permettait aussi d'affirmer ma posture de chercheuse sur le terrain. Lors de cette présentation je refusais de répondre aux questions concernant le projet « classe à Paris » car je ne voulais pas que les enfants puissent me confondre avec l'intervenant(e). J'ai tenu cette posture tout au long des terrains. De même, j'ai refusé de faire de la discipline. En effet, je ne voulais pas que les enseignants croient que je pouvais les remplacer sur cette question et je ne voulais pas risquer de me poser en tant que figure d'autorité – c'est-à-dire un adulte qui pouvait venir résoudre leurs conflits- aux yeux des enfants. Il est arrivé que je doive séparer deux enfants de l'école A du 19^{ème}, lors d'un pique-nique, après une séance au musée. Ceux-ci en effet avaient commencé à se battre violemment – avec des coups de pied- et aucun adulte présent : enseignante, accompagnateurs, n'a vu ce qui se passait. J'ai donc séparé les deux élèves et les adultes encadrant la classe ont compris qu'il y avait un problème en me voyant intervenir. Ils sont alors intervenus à leur tour. Ma prise de distance face au terrain s'est donc construite autour d'une réflexion sur ma posture dans la classe et sur ma place de chercheuse, c'est-à-dire non pas comme adulte référent ou comme intervenante- dans cette dernière.

L'immersion dans le dispositif des « classes à Paris » a questionné la méthodologie de l'immersion en anthropologie, en ce qu'elle n'a pu être réalisée de manière continue, aux mêmes endroits, avec des individus que l'on peut revoir. Pour autant, cette immersion a été réalisable et elle a permis de comprendre les interactions qui se nouaient entre les différents acteurs dans les classes de différentes écoles. Elle a nécessité une prise de distance entre l'image construite symboliquement de l'adulte par les enfants, c'est-à-dire de la figure d'autorité.

II.2 Trois écoles différentes pendant l'année 2012-2013

Cette partie du chapitre méthodologie vise à brosser un portrait descriptif des écoles dans lesquelles s'est déroulée l'immersion. L'enjeu est de donner à voir le terrain de recherche. L'immersion et les interactions nouées dans chaque école seront problématisées et analysées dans la deuxième partie de la thèse.

II.2.1 L'école du 6^{ème} : une petite école où tous les avantages se cumulent

L'école du 6^{ème} est située dans une petite rue du 6^{ème} arrondissement de Paris. L'école est petite, il y a une classe par niveau. La plupart des élèves vivent dans le quartier. Souvent, ils se connaissent depuis leur petite enfance car ils ont fréquenté les mêmes établissements.

Les entretiens avec les élèves ont notamment permis de connaître la profession des parents. Leurs catégories socioprofessionnelles, majoritairement supérieures, seront analysées au chapitre 4.

Cette sous-partie descriptive vise à brosser le portrait de l'école. Mon entrée dans cette dernière a tout de suite été analysée par la gardienne. Sa réaction face à la figure de l'anthropologue a été défensive.

II.2.1.1 La gardienne : rempart face à l'extérieur

Je suis accueillie dans l'établissement, lors de la première séance, par la gardienne. Celle-ci est très intéressée par ma présence et me pose de très nombreuses questions sur ma venue à l'école et mon parcours universitaire. Bien que je donne certaines réponses volontairement évasives, elle revient plusieurs fois sur les mêmes questions. Son entrain s'explique par plusieurs raisons. D'abord, elle se pose comme un rempart entre l'extérieur de l'école et ceux qui se trouvent à l'intérieur, c'est-à-dire les élèves. Il semble qu'elle me montre, par ce long interrogatoire, qu'il est de son devoir de savoir exactement ce que je viens faire dans cette école pour pouvoir en protéger les élèves. Ensuite, après plusieurs minutes, donc assez rapidement, elle me précise avec fierté qu'elle a commencé des études d'ethnologie à l'université quand elle était plus jeune. Avec cet interrogatoire et sa propre définition, elle cherche donc à se positionner, non pas seulement comme la gardienne de l'école, mais comme quelqu'un qui a fait des études supérieures et qui aurait pu continuer à faire de la recherche. Elle ne m'explique cependant pas pourquoi elle a arrêté ses études en ethnologie.

L'entrée dans l'école est protégée par la gardienne qui se positionne à la fois comme protectrice des enfants et comme une ancienne étudiante en sciences humaines et sociales.

II.2.1.2 Un projet d'urbanisme

La classe de CM2 suit le projet d'urbanisme « Construire la Ville sur la Ville » et se situe au deuxième étage du bâtiment. Le but de la « classe » est : « d'initier les élèves à la ville et de les inviter à participer à l'amélioration de leur cadre de vie en imaginant et concevant des aménagements dans leur quartier. Au cours des dix séances, ils vont s'interroger et poser un regard curieux et informé sur leur environnement quotidien, acquérir une connaissance et un langage commun pour être en mesure de s'approprier l'espace dans lequel ils évoluent, être encouragés à devenir des citoyens acteurs de l'aménagement du territoire, conscients de leurs responsabilités, prêts à les exercer »¹⁶⁴. Au rez-de-chaussée, il n'y a qu'une classe, séparée des autres par la cour de récréation puis un préau. La salle des CM2 est petite, elle jouxte la salle informatique. L'enseignante, Marie, est expérimentée.

Marie est professeure des écoles depuis plusieurs années. Elle a deux enfants, n'habite pas encore dans le 6^{ème} arrondissement de Paris lors de mon terrain mais y déménage l'année suivante. Elle a vécu plusieurs années en Italie et y a occupé un poste de professeur des écoles. Cette enseignante accorde une grande importance aux possibilités offertes par l'école primaire pour marquer les élèves : à « l'école primaire (...) les élèves peuvent être marqués durablement pour leur vie future. » Dans sa propre histoire, c'est sa famille, et pas l'école qui l'a amenée vers les lieux culturels : « quand [elle était] en primaire, [elle ne sortait] même pas de la classe ou de l'école pour étudier : par exemple pour faire des expériences ou de l'histoire... ». Le fait qu'elle enseigne à Paris est, pour elle, une raison supplémentaire de mener des projets culturels : « il y a tout à portée de main. D'ailleurs ils sont allés à Versailles et à Ecouen en transports en commun ». Mener des projets culturels fait partie de sa conception de l'enseignement : « l'ouverture au monde culturel sur le temps scolaire est essentielle et fait partie de l'enseignement », car elle estime que sans l'école, certains élèves ne connaîtront jamais les institutions culturelles. Bien qu'elle enseigne dans un quartier, selon elle, très favorisé, elle explique que « pour certains élèves (...) il n'y a pas grand-chose à lire à la maison » et que les parents justifient cette situation par le fait qu'ils « travaillent beaucoup ». Le rapport de Marie aux parents d'élève est ambivalent. D'un côté, elle cherche leur approbation, de l'autre elle refuse leur ingérence. La recherche de

¹⁶⁴. Catalogue de « classes à Paris » 2012-2013

l'approbation est aussi liée à une valorisation de soi-même en tant que figure enseignante amenant ses élèves à faire des choses moins classiques à l'école. Cette posture passe par les nombreuses sorties organisées même si ces dernières sont aussi une mise en application de sa définition de l'école primaire. Marie postule à une « classe à Paris » culturelle mais obtient finalement la « classe » « Construire la Ville sur la Ville » dont elle dit qu'elle « avait le potentiel de bousculer l'environnement urbain des élèves ».

Marie obtient la « classe à Paris » d'urbanisme grâce à la directrice de l'école. Elle a en effet postulé à une « classe à Paris » culturelle mais sa candidature n'a pas été retenue. La directrice de l'école, connaissant bien le système d'attribution des « classes à Paris », a appelé la DASCOS après les résultats et a demandé s'il restait des classes non attribuées. La réponse était positive, c'est pourquoi Marie a obtenu une classe d'urbanisme. La démarche de Marie et de la directrice montre qu'elles connaissent toutes deux très bien le système d'attribution des « classes à Paris ». Elles ont su contacter les bonnes personnes pour obtenir une classe alors même que la candidature de Marie avait échoué – sans avoir de note éliminatoire- et que l'école est située dans un quartier dans lequel les parents peuvent financer des sorties culturelles car ils ont des catégories socioprofessionnelles supérieures.

Cette école est marquée par plusieurs acteurs : la gardienne, Marie, la directrice. La « classe à Paris » est un projet recherché par les deux dernières actrices. Cette école présente également un fort investissement des parents sur le plan culturel et artistique. En effet, dans cette école, il y a également une activité culturelle financée par les parents d'élèves : un atelier théâtre mené par une comédienne : Judith.

II.2.1.3 Une école où il y a un fort intérêt artistique

Pendant les sorties de la « classe à Paris », Judith, une comédienne qui propose un atelier théâtre à l'école du 6^{ème}, est souvent présente pour accompagner les élèves. Nous échangeons beaucoup au sujet des élèves, du projet, des « classes à Paris », de sa présence dans l'école du 6^{ème}.

Judith est une comédienne expérimentée. Elle a joué au théâtre, fait du doublage, beaucoup voyagé. Issue d'une famille très aisée de la noblesse du 6^{ème} arrondissement, avec laquelle elle n'a plus de contacts, elle mène des ateliers théâtre à l'école du 6^{ème}. Elle travaille aussi ponctuellement pour la Ville de Paris pour gérer les repas du midi ou accompagner des « classes à Paris » pour gagner sa vie. Elle est une figure de l'école du 6^{ème}, très aimée des

enfants et des parents, tolérée par l'équipe enseignante et la directrice, utilisée pour réaliser des projets théâtre gracieusement par l'équipe enseignante et la directrice.

Lors de mon terrain dans l'école du 6^{ème}, Judith réalise un projet théâtre avec les élèves de CM2, *Les Trois Mousquetaires*, en plus de l'atelier théâtre qu'elle mène à l'école. Elle s'occupe seule des décors pour cette pièce et je me propose de l'aider un peu avant la fin du projet de la « classe à Paris ». C'est ainsi qu'après la fin du projet « classe à Paris », je reviens une à deux fois par semaine à l'école du 6^{ème} pour aider Judith. J'assiste aux répétitions théâtre des élèves, je déjeune avec eux. Je peux leur parler en dehors de la « classe à Paris » et les voir en dehors de la salle de classe ou des sorties : dans la cour de récréation, dans le préau, à la cantine. Ma participation au projet théâtre me permet de continuer mon immersion sur le terrain entendu non plus seulement au sens de la « classe à Paris » mais bien d'une classe de CM2 de l'école du 6^{ème} ayant suivi une « classe à Paris ».

A l'école du 6^{ème}, mon immersion dans le projet a pu être continuée après la fin du projet. Marie et la directrice ne se sont pas opposées à ce que je reste dans l'école.

L'immersion dans l'école du 6^{ème} a été différente de celle dans d'autres « classes à Paris » et a permis de rompre la discontinuité de mon terrain. Elle a mis en relief une école qui a beaucoup de moyens financiers puisque les parents financent des activités culturelles pour leurs enfants sans subvention extérieure. Pourtant, c'est une école dans laquelle la volonté de mener des projets financés par la Ville de Paris est importante. La discontinuité de l'immersion dans le terrain de cette recherche doctorale a été infléchie dans l'école du 6^{ème} arrondissement. Ma présence dans la « classe à Paris » s'est déplacée dans un autre projet culturel indépendant de la Ville de Paris. La prolongation de l'immersion a ouvert l'analyse aux interactions entre les acteurs de l'école hors de la « classe à Paris » ; analyse qui sera faite au chapitre 4.

II.2.2 L'école B du 19^{ème} arrondissement

II.2.2.1 Une école plus ouverte

L'école B du 19^{ème} se situe dans le 19^{ème} arrondissement de Paris. C'est la seconde école que je visite lors de mon premier terrain. L'atmosphère y est très différente de celle de l'école du 6^{ème}. Il y a plus de bruit – on entend les enfants qui courent dehors, qui jouent au football dans

la cour- et plus de mouvement. L'école est grande, elle s'étend sur plusieurs étages. La classe de CM2 que je suis est située au deuxième étage. L'entrée y est surveillée par une gardienne mais ma présence est vue de manière moins suspicieuse. L'école de la rue du L'école B du 19^{ème} semble moins fermée sur elle-même que celle de l'école du 6^{ème}.

II.2.2.2 Une immersion dans un centre de ressources

L'ensemble de la « classe à Paris » se déroule au centre de ressources multimédia de Paris, situé dans le 12^{ème} arrondissement. Les centres de ressources sont « des espaces d'ateliers thématiques pour les centres de loisirs. Ces ateliers sont assurés par des animateurs aux compétences professionnelles spécifiques. »¹⁶⁵ Ils appartiennent à la Ville de Paris et peuvent être ouverts sur le temps scolaire, comme ce fut le cas pour la « classe à Paris ». Les intervenants pour la classe « Histoire de l'informatique et des technologies de l'information : Du Télégraphe à Internet » sont employés par la Ville de Paris. Ils ne se déplacent pas dans l'école. Le but de la classe est d'« initier aux technologies de l'information et de la communication en expérimentant les différentes techniques et outils liés au multimédia (mail, web, chat, ftp, numérisation, création de documents interactifs). Les élèves utilisent l'outil informatique et l'Internet sans vraiment en connaître l'origine, le fonctionnement et les dangers. La découverte de l'histoire des technologies de l'école B du 19^{ème} de Chappe à l'Internet va leur permettre de comprendre la genèse, l'évolution et les objectifs des technologies de l'information et de la communication. Les élèves compléteront leurs connaissances en abordant les sujets suivants : -Comment éviter les dangers de l'Internet - Découvrir les techniques d'information et de communication -Contribuer à la validation du B2i. »¹⁶⁶ La classe a été conçue à la demande de Carole du BVSPVP pour répondre aux besoins des enseignants en matière de formation des élèves au B2i¹⁶⁷.

Le centre de ressource est grand et neuf. Il est accolé à une école primaire et à un collège et était anciennement un collège. Il n'y a pas de bruit dans le bâtiment et deux à quatre

¹⁶⁵. Source : Ville de Paris : http://www.paris.fr/pratique/education-cours-pour-adultes/centres-de-loisirs/les-centres-de-ressources/rub_1944_stand_48126_port_4393

¹⁶⁶. Catalogue des « classes à Paris » 2012-2013

¹⁶⁷. Le Brevet Informatique et Internet, instauré en 2012, « répond à la nécessité de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de faire une utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication. Cette formation permet également de percevoir les possibilités et les limites des traitements informatisés, de faire preuve d'esprit critique face aux résultats de ces traitements. Elle donne aussi des moyens d'identifier les contraintes juridiques et sociales dans lesquelles s'inscrivent ces utilisations ». Source : <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html>

animateurs mènent les séances de la « classe à Paris ». Les enfants de cette dernière ont utilisé deux salles équipées de postes informatiques. Ils ont été séparés en deux groupes et utilisaient un ordinateur chacun, parfois un ordinateur pour deux pour certaines activités. Il y avait également des vidéoprojecteurs dans les salles. Le centre de ressource fonctionne dans cette « classe » comme le lieu de dispense du savoir concernant l'informatique. C'est également un lieu bien agencé puisqu'il permet à tous les enfants de pouvoir pratiquer les savoirs informatiques dont il est question. Dans l'école B du 19^{ème}, il n'y a pas assez de postes informatiques pour chaque élève, comme me l'explique Gérard, l'enseignant de cette classe de CM2.

Gérard est un professeur des écoles expérimenté. C'est le seul enseignant rencontré pendant les deux années de terrain. Il est passionné d'informatique et enseigne depuis plusieurs années dans l'école B du 19^{ème}. Il est très calme mais ferme avec les élèves. Il est également très respecté par les élèves qui l'apprécient. Il est conscient que ses élèves ont des niveaux scolaires très différents. C'est pourquoi il considère qu'il faudrait un collègue qui s'adapte au niveau des élèves.

Pour cette « classe à Paris », l'immersion dans le dispositif s'est faite presque uniquement dans un bâtiment extérieur à la classe, géré par la Ville de Paris c'est-à-dire le financeur du dispositif. Ma présence dans l'école a été conditionnée par les entretiens et le commencement du projet. L'immersion a donc été particulièrement fractionnée dans l'école B du 19^{ème}. Cependant, cette dernière m'a semblé plus ouverte vers l'extérieur de l'école que celle du 6^{ème}. L'enseignant en revanche, s'il a proposé que je réalise des entretiens avec les élèves, a affirmé son statut à la fin du projet en m'expliquant qu'il n'était pas nécessaire – manière diplomate de me dire qu'il me l'interdisait- que je cherche à contacter les élèves – j'avais proposé de laisser mon adresse mail, ce qui paraissait plutôt pertinent compte tenu du fait que le projet était informatique- maintenant que le projet était terminé.

Ma présence dans cette école m'a posé deux questions méthodologiques. La première concernait l'immersion. De fait, cette dernière a été particulièrement fractionnée parce qu'elle s'est exclusivement déroulée hors de l'école et ne permettait pas de replacer les interactions entre élèves et enseignants dans l'enceinte scolaire. Toutefois, les entretiens avec les élèves ont permis d'infléchir cette difficulté en faisant de la « classe à Paris » un point de départ vers des discussions liées aux pratiques culturelles, familiales, sociales des élèves. La seconde difficulté méthodologique que j'ai rencontrée dans cette école est liée à la prise de distance

nécessaire pour acquérir une profondeur analytique à l'égard du terrain. En effet, parce que cette école me rappelait celle que j'avais fréquentée pendant mon enfance et s'inscrivait donc dans l'image que j'avais de l'école primaire, y compris avec des élèves plus proches de mon milieu socioculturel, la prise de recul face à ce terrain a été plus longue que dans d'autres écoles du terrain, comme celle du 6^{ème} arrondissement.

II.2.3 L'école A du 19^{ème} : une école entre les tours

II.2.3.1 Une école comme un « village »¹⁶⁸

L'école A du 19^{ème} est située dans le 19^{ème} arrondissement, dans un quartier de l'arrondissement réputé comme « difficile » de Paris. L'école elle-même est considérée comme très « difficile ». Elle est située entre de grandes tours d'immeubles, à dix minutes à pied de la station de métro la plus proche. L'équipe enseignante est plutôt jeune. L'école est grande et récente. Les élèves sont séparés par cycles. Les cycles II sont dans un autre bâtiment. Ils arrivent dans ce bâtiment à partir du CE2, qui est le niveau auquel s'adresse la « classe à Paris » « Les animaux dans les arts et les civilisations ».

L'entrée dans l'école est protocolaire pour la première séance puis pour les entretiens. Le gardien, ou la gardienne, me demande à chaque fois de compléter un cahier avec mon nom, mon prénom, ma fonction, mon établissement de rattachement, et ma signature. Il n'y a pas de suspicion à mon égard mais il semble nécessaire que je laisse une trace de mon passage dans l'école. Les entrées et les sorties sont donc très contrôlées. La salle de classe des CE2 est située au deuxième étage. Elle est plutôt grande. Il y a un coin lecture au fond de la salle. Le mobilier est récent. L'école semble également avoir été rénovée il y a peu. L'enseignante, Clara, lors d'un entretien réalisé six mois après la fin du projet qualifie l'école et les bâtiments l'environnant de « village ». Cette expression semble appropriée dans la mesure où elle est confinée entre les grandes tours et paraît fonctionner comme un entre-soi au milieu du quartier. Clara, enseigne depuis de nombreuses années à l'école.

Clara est une jeune enseignante qui travaille depuis huit ans à l'école A du 19^{ème}. Elle est restée dans cette école ZEP et réputée difficile par choix, parce qu'y travailler lui permet de se sentir utile et de réaliser sa conception de l'enseignement : « J'aime bien ce public même

¹⁶⁸. Expression utilisée par Clara lors de l'entretien

si un jour j'en changerai je pense parce que c'est un peu usant des fois. (...) je me sens un peu utile comme une instit de village, je sais pas...tu vois...Il y a vraiment du lien entre les gens. J'arrive le matin, je dis bonjour à tout le monde, j'ai un problème avec un instit à côté, je vais tout de suite la voir. » Clara considère, en tant qu'enseignante, « que les élèves il faut quand même les sortir, leur faire découvrir des musées, des choses ». Pour elle, l'enseignement à l'école primaire ne se fait pas uniquement dans l'enceinte scolaire. Cette idée est d'autant plus importante, pour Clara, dans l'école A du 19^{ème} parce que les élèves y ont peu de connaissances culturelles alors même qu'ils sont à côté d'institutions culturelles : « aller dans différents quartiers de Paris également, enfin ça c'est, je sais que c'est un peu à côté mais ça fait partie aussi je pense de la découverte de sa ville quoi, surtout quand on est dans un quartier comme ça (elle fait un geste pour montrer les immeubles alentour) où finalement on est dans Paris et on a la culture à portée de main mais nos élèves ils y vont jamais (elle insiste sur l'adverbe). On se rend compte assez vite de ça quoi. C'est pas très loin, il suffit de prendre le métro, c'est pas très loin mais ils vont pas au musée, ils vont pas...ils vont pas tellement découvrir d'autres lieux à Paris, surtout les lieux de la culture. » Clara sait que sa conception de l'enseignement n'est pas toujours partagée, c'est-à-dire que les sorties ne sont pas toujours considérées comme prioritaires à l'école pourtant, elle pense qu'elle apporte quelque chose qui est de son devoir à ses élèves en les amenant voir autre chose que ce qui se passe dans l'école ou dans leur quartier. Pour Clara, ses élèves ont une soif de connaissances qui contribue à ce qu'elle se sente utile dans cette école : « t'as envie de leur faire tout découvrir...Ils ont une sorte d'avidité, de curiosité ». Clara veut, en tant qu'enseignante transmettre à ses élèves le goût de sortir de ce que l'on connaît, c'est-à-dire de s'ouvrir à d'autres territoires, en même temps que de fréquenter les institutions culturelles. Ce goût s'explique par son histoire personnelle marquée par des parents cultivés, une ancienne enseignante et son souvenir de l'école primaire qu'elle a connue enfant et qui influence fortement sa conception de l'enseignement.

Le rôle de la biographie de Clara dans sa conception de l'enseignement sera analysé dans le chapitre 8.

II.2.3.2 Une immersion hors de l'école mais un retour à l'école six mois plus tard

L'immersion dans le projet « Les animaux dans les arts et les civilisations » ne se fait pratiquement pas à l'école. Les séances se déroulent dans différents musées : Louvre, Cernuschi, Cluny, Quai Branly, Bourdelle. Seule la première séance, qui est une présentation

du projet et des différentes visites par la conférencière, se déroule dans la classe. Je me rends à l'école uniquement pour me présenter aux élèves avant le début du projet et pour réaliser les entretiens, pendant toute une matinée.

Je reprends contact avec l'enseignante de la classe de CE2 six mois après la fin du projet pour lui demander si elle accepte que nous fassions un entretien. Elle est d'accord et l'entretien se déroule à l'école. Elle me propose par ailleurs de revenir voir des élèves qui sont maintenant dans sa classe de CM1 lors d'une sortie musique. Ce retour à l'école me permet de revoir quelques élèves de la « classe à Paris » et de revenir avec Clara sur l'appréciation qu'ils en ont eu. Les élèves de cette « classe à Paris » me saluent également lorsque je les rencontre, lors de mon second terrain, pendant une sortie au château de Vincennes. Je ne les reconnais pas tout de suite et ce sont eux qui viennent se présenter à moi en m'expliquant qu'ils se souviennent que j'étais dans leur classe pendant le projet « classe à Paris ». Cette rencontre me donne à penser plusieurs éléments. D'abord, les élèves de cette école expérimentent souvent des « classes à Paris ». En l'espace de deux ans ils en ont connu deux. De plus, de nombreux élèves avaient déjà fait une « classe à Paris » avant d'arriver en CE2. Cette profusion des « classes à Paris » semble s'inscrire dans le projet politique du dispositif qui vise d'abord à faire bénéficier des projets les écoles classées en ZEP (*cf. chapitre sur le dispositif*). Ensuite, ils se souviennent de ma présence dans le projet « Les animaux dans les arts et les civilisations », me reconnaissent et viennent me dire bonjour avec enthousiasme, ce qui est gratifiant d'un point de vue personnel et professionnel car cela signifie que je n'étais pas transparente dans la « classe » et que ma posture dans la classe semble avoir peut-être été comprise par les élèves.

L'immersion dans ce terrain a été discontinuée mais j'ai pu y revenir grâce à Clara qui a favorisé le lien entre les élèves et moi. Elle m'a d'ailleurs invitée au goûter de fin d'année de la classe à la fin de l'année scolaire 2012-2013. La classe de CE2, si elle était située dans une école réputée difficile, n'a jamais fait preuve de violence. Les élèves étaient très énergiques mais jamais agressifs les uns envers les autres. C'est une école qui semble fonctionner comme un entre-soi mais qui est aussi chaleureuse et accueillante une fois la grille de l'entrée passée.

L'expérience de terrain de la première année a été polymorphe. Elle m'a permis de plonger dans des « classes à Paris » dissemblables mais aussi dans des classes aux caractéristiques très disparates. Toutes ces classes avaient en revanche un rapport solide avec le territoire dans lequel l'école était située même si la figure enseignante faisait souvent preuve d'une volonté de sortir de cette territorialité pour amener les élèves autre part, voir autre chose. Le premier terrain a mis à mal la notion d'immersion en la confrontant au temps fractionné des projets « classes à Paris ». Toutefois, l'entrée dans certaines écoles comme celle du 6^{ème} arrondissement a pu prolonger l'immersion au-delà du dispositif dans l'école pour faire de l'anthropologue une figure insérée dans un ensemble d'interactions dépassant le cadre « classe à Paris ». La présentation descriptive des écoles de la première année de terrain met en relief quelques éléments distinctifs qui pourront être utilisés dans une optique de comparaison entre les différentes écoles. La seconde année de terrain s'est également déroulé dans des écoles situées dans des arrondissements différents, dans le but d'avoir une perspective comparée sur le dispositif et l'espace dans lequel il peut se dérouler.

II.3 Trois nouvelles classes pour 2013-2014

II.3.1 L'école du 20^{ème} : quartier hétéroclite

L'école du 20^{ème} est située non loin de la place de la Nation, dans le 20^{ème} arrondissement de Paris. Le quartier est assez hétérogène. Il y a des logements sociaux et des appartements appartenant au parc locatif privé. C'est une école plutôt grande dont les classes sont réparties sur plusieurs niveaux. La gardienne est toujours accueillante et ne pose jamais de questions sur ma présence à l'école. La salle de classe est grande et jouxte la salle d'arts plastiques. Il y a de nombreuses fenêtres dans les couloirs et le sol est en parquet. Le mobilier de la classe n'est pas très récent mais en bon état. La classe compte 26 élèves et suit un projet culturel.

II.3.1.1 La « classe à Paris » comme élément perturbateur

Je me rends pour la première fois dans cette école pour me présenter aux élèves avant le début du projet. Je suis accueillie sèchement par l'enseignante quand je passe la porte d'entrée de l'école car elle est très anxieuse. Elle me dit : « *Je ne peux pas vous parler désolée* » parce qu'elle revient de la piscine avec ses élèves et qu'elle est tendue par le groupe et le fait que les élèves doivent récupérer leurs cartables. Pourtant, nous avons fixé un rendez-vous ce jour-là à cette heure-là. Une fois que sa classe est installée en récréation, l'enseignante, Camille, semble plus calme et me permet de patienter dans la salle des professeurs. Camille a obtenu une classe « Les animaux dans les arts et les civilisations » (cf. *supra*). Cette première rencontre est déstabilisante car elle induit une distance entre Camille et moi alors même que j'avais échangé par téléphone avec elle pour trouver un rendez-vous et qu'elle avait été très loquace sur la « classe à Paris », ses élèves, leur milieu socioculturel. En fait, cette première rencontre est représentative du rapport que Camille entretient avec les sorties. Elle aime emmener ses élèves en sorties, elle s'en fait même un devoir mais elle est presque paniquée pendant ces déplacements hors de l'enceinte scolaire. Cette grande anxiété se traduit chez elle par : un niveau de voix élevé, des réponses sèches, une incapacité à gérer plusieurs choses en même temps. Ma première rencontre avec Camille montre que ma présence perturbe son quotidien dans l'école et que cette perturbation induit chez elle un rejet et beaucoup de tension. Malgré cette première rencontre qui me pose question parce que sa réaction est très différente de celle qu'elle avait lors de notre conversation téléphonique, les relations avec

Camille vont s'améliorer au cours du projet, surtout une fois que mon statut sera clairement redéfini avec elle.

II.3.1.2 Une redéfinition de statut nécessaire

En effet, Camille, qui sait que je suis doctorante, croit que je vais accompagner ses élèves à chaque sortie, depuis l'école jusqu'au lieu de la visite. Elle me dit qu'elle a « *de la chance parce qu'[elle a] deux accompagnateurs cette année* ». Elle opère donc une redéfinition de mon statut au début de la « classe à Paris ». Ce changement lui permet de combler ses peurs lors des sorties – peur notamment de perdre un élève ou d'avoir un accident- en ajoutant au projet un accompagnateur adulte capable de prendre en charge ses élèves sans devoir être rémunéré. En face-à-face, après ma présentation aux élèves, Camille ne comprend pas qu'accompagner ses élèves ne soit pas mon rôle, encore moins que je ne puisse pas lui rendre ce « *service* ». Avant la première séance de la « classe », je lui envoie un mail lui réexpliquant les raisons de ma présence sur le projet en mettant en copie les deux responsables des « classes à Paris ». Carole la contacte directement pour l'informer de vive voix que je ne suis absolument pas une accompagnatrice. Camille comprend, ou plutôt accepte que je ne sois pas une accompagnatrice par cette intervention de la Ville de Paris, c'est-à-dire d'une figure de l'échelle hiérarchique.

Camille est la seule enseignante qui met en question mon statut de doctorante. Mon immersion dans cette « classe » a donc nécessité, pendant les premières séances, une prise de distance importante avec la classe. Avec les autres classes, je faisais parfois une partie du trajet avec les élèves, cela me permettait de leur parler hors du musée ou d'apercevoir quelques-uns de leurs centres d'intérêt. Mais, pour ces CE2, cela n'était pas possible car Camille m'aurait sans doute mise à contribution lors des trajets. Dans le même temps, ce questionnement de mon statut a mis en évidence l'insécurité de Camille face à sa capacité à gérer seule, ou avec un adulte sa classe en sortie. Cette insécurité a été projetée par l'enseignante sur la figure de l'anthropologue. Camille est d'ailleurs la seule enseignante à avoir mobilisé pour chaque sortie des parents d'élèves en plus de l'accompagnateur Ville de Paris.

L'immersion dans l'école du 20^{ème} a été discontinuée par la nature même du projet suivi par les CE2. C'est la seule école où j'ai dû affirmer avec autant de force mon statut. Dans le même temps, cette affirmation m'a permis de questionner les attentes de Camille, de tenter de

comprendre pourquoi ses réactions pouvaient être aussi vives et de décrypter ce qui se jouait dans ses peurs. Les élèves de cette classe ont été très enthousiastes tout au long du projet, comme leur enseignante. L'engouement de cette dernière pour la conférencière Barbara (cf. *infra*) et le projet semble s'être transmis aux élèves à la différence de ce qui s'est passé dans l'école du 18^{ème} où l'enseignante n'a pas du tout adhéré à la « classe à Paris ».

II.3.2 L'école du 18^{ème} : l'école réputée la plus « difficile » de Paris

II.3.2.1 Un arrondissement en changement

L'école du 18^{ème} est située à dix minutes à pied de la station de métro la plus proche, dans le 18^{ème} arrondissement de Paris. Pour y accéder depuis le métro on passe par-dessus les rails de chemin de fer de la Gare du Nord, près de l'Eglise Saint Bernard, à côté d'un square où il y a du trafic de drogue. En allant jusqu'à l'école, il y a une très belle vue du Sacré Cœur. Le trajet jusqu'à l'école est hétéroclite et épouse la complexité du quartier du 18^{ème} arrondissement qui est à la fois un quartier populaire de Paris en même temps qu'un arrondissement en voie de gentrification.

II.3.2.2 Une école réputée « difficile », des élèves agités

L'école du 18^{ème} a la réputation d'être la plus difficile de Paris, c'est d'ailleurs l'une des raisons qui a suscité mon intérêt pour le projet « Moyen-âge » qui s'y déroulait. L'école est de taille moyenne, elle est construite autour de la cour intérieure et s'élève sur plusieurs étages.

La classe de CE2/CM1 qui suit le projet est située au deuxième étage. Les élèves sont, dès la première séance, très agités mais d'une manière différente de ceux de l'école B du 19^{ème}. Ils sont violents les uns envers les autres. Ils se jettent des trousseaux et des stylos en classe, se donnent des coups de pieds... Ils s'insultent : « casse-toi », « ferme ta gueule » sont répétés par les élèves plusieurs fois par séance. Pendant toute la « classe à Paris », les élèves communiquent de cette façon et ne portent que peu d'intérêt au projet. Seul un petit groupe d'élèves s'intéresse, de manière ponctuelle, à ce que leur explique l'intervenante Sabine (cf. *infra*).

L'école propose de nombreuses activités pour les enfants ainsi que pour les parents d'élèves. Pour ces derniers, il y a par exemple, depuis la rentrée 2013, des cours de français ainsi que des sorties dans les musées : *« On a une association qui est dans l'école, qui s'appelle « L'île aux langues », c'est pour apprendre, le Français langue étrangère aux parents d'élèves. C'est essentiellement les mères d'élèves en fait. Et dans le cadre de cette association, la jeune femme qui leur apprend le Français, emmène les mamans visiter des musées ou des choses. »*¹⁶⁹ explique l'enseignante de la classe, Iris.

II.3.2.3 Une enseignante militante associative

La « classe à Paris » Moyen-Age a pour but d' : « aborder l'étude du Moyen Age, son histoire, sa production artistique et de nombreux aspects de la vie quotidienne. »¹⁷⁰ C'est une classe culturelle adaptée aux CE2/CM1 et c'est une des raisons qui pousse l'enseignante, Iris, à postuler à cette « classe à Paris ».

Iris, a un parcours professionnel atypique. C'est sa deuxième année dans l'école du 18^{ème} et sa « huitième année d'enseignement. » Elle « n'a pas enseigné en continu » parce qu'elle a « été absente de France pendant dix-sept ans (...) [et est] revenue l'année dernière. » Elle « habitai[t] en Inde ».

Là-bas, elle a créé une école d'alphabétisation pour les femmes ainsi qu'une coopérative, s'est mariée et a eu un enfant : « (...) j'avais monté une association donc j'enseignais de façon complètement différente. Donc j'enseignais à des jeunes femmes. C'était de l'alphabétisation mais sous une autre forme. Donc j'avais créé des écoles où on leur apprenait la couture. Et sous couvert de la couture, on leur réapprenait à lire, à écrire mais dans leur langue. En Hindi. J'avais plusieurs activités. J'avais plusieurs écoles de couture. On en a quatre, dans les villages différents. Donc ça c'est purement pour l'alphabétisation. »

Iris rentre en France en 2012 parce que sa situation financière ne lui permet plus de rester en Inde où elle a vécu principalement sur ses économies. Alors que l'école du 18^{ème} est réputée comme difficile, Iris choisit d'y postuler parce qu'il y a un projet scientifique d'envergure dans cette école : « le pôle sciences de la main à la patte » créé par Georges Champac. Ce

¹⁶⁹. Entretien avec Iris

¹⁷⁰. Catalogue des « classes à Paris » 2013-2014

pôle est au départ « une plateforme où on avait d'un côté des scientifiques qui proposaient leur savoir-faire et leur aide, (...) c'était comme des parrains et d'un autre côté il y avait des enseignants qui avaient envie de faire des projets qui pouvaient trouver des ressources, des personnes à qui s'adresser. » A l'école du 18^{ème}, il y a donc « tout le matériel scientifique imaginable à portée de main. Voilà, donc j'avais été attirée par ça parce que j'avais envie de faire des sciences avec les enfants. Donc voilà, c'était une des raisons principales. » La seconde raison qui pousse Iris à enseigner à l'école du 18^{ème} est son classement ZEP et le fait qu'elle était « intéressée d'enseigner avec des enfants comme ça. Voilà, il y avait les deux choses, c'est pour ça que j'ai choisi cette école plutôt qu'une autre dans le dix-huitième. » On peut également se demander si l'aspect financier – prime pour l'enseignement en ZEP- n'a pas joué un rôle dans le choix d'Iris.

Dans sa classe, Iris mène de nombreux projets, en particulier des projets scientifiques. Pour elle, mener des projets culturels est important, c'est même « nécessaire, c'est indispensable [de faire des sorties culturelles], si on veut justement leur apporter, une vraie dimension de la culture. Parce qu'à l'école, c'est limité. On peut leur montrer des photos mais tant que t'as pas vu, voilà, le vrai...c'est différent. » Il y a une volonté, de la part d'Iris, de rendre les choses culturelles concrètes. C'est également pour cette raison qu'elle a postulé à la « classe à Paris ». Elle a eu connaissance du dispositif par ses collègues. Elle a été déçue par la conférencière et insiste sur ce fait pendant l'entretien : « Alors j'ai été, très déçue ! Par...la forme que ça a pris et...déjà parce que c'était des conférences et qui pour moi étaient pas adaptées à un public d'enfants. D'après moi il faut que les enfants soient plus acteurs dans leur visite. C'était pas adapté ni à leur âge, ni au programme scolaire, et c'était beaucoup trop historique, dans le sens technique du terme » La posture d'enseignante d'Iris se retrouve dans cette critique car elle est constamment sous-tendue par la défense de ses élèves. Lors de l'entretien elle explique par exemple : « alors moi je suis assez fière d'eux, en général, à part bon, mes durs que j'ai dû une ou deux fois, enfin pas toujours les mêmes mais les priver de visite pour leur faire comprendre qu'il y avait des règles à respecter mais oui en général je suis assez fière car ils ont tout à fait subi les conférences, j'utilise le mot subir mais c'était un peu ça des fois. Et ils ont su en tirer le maximum. »

Iris porte un intérêt particulier aux sorties culturelles qu'elle considère comme faisant parties de son enseignement. Dans son enfance, à cause de la « situation géographique », elles n'étaient pas faciles. C'est pourquoi elle profite de l'offre territoriale parisienne pour sortir

ses élèves. Le milieu socioculturel d'origine de ces derniers est aussi un facteur amenant Iris à monter des projets culturels et scientifiques avec eux.

L'immersion dans l'école du 18^{ème} s'est faite de manière discontinue puisque les sorties se sont faites majoritairement en dehors de l'école. Je reviens cependant à l'école pour les entretiens. Les entretiens se sont déroulés dans l'école et ont permis de comprendre davantage les liens entre les élèves et l'enseignante.

La dernière école où j'ai suivi une « classe à Paris » a été l'école du 2^{ème}, qui est dans un quartier aisé de Paris.

II.3.3 L'école du 2^{ème} : une école où les parents sont très présents

L'école du 2^{ème} est située dans une petite rue du 2^{ème} arrondissement de Paris. L'école est construite autour de la cour. Elle est collée à un collège. La classe de CP qui suit le projet « Aéronautique » est seule dans un des bâtiments, au premier étage. Au-dessus de la classe il y a une grande salle qui est utilisée uniquement pendant les ateliers du midi¹⁷¹. Les élèves habitent dans le quartier, près de l'école. L'équipe enseignante de l'école est composée de professeurs des écoles dont la moyenne d'âge est d'environ 30, 35 ans. La directrice est plus âgée, il y a un décalage générationnel entre cette dernière et les professeurs des écoles. Des cours d'italien sont proposés aux élèves.

La classe de CP suit un projet aéronautique qui, « conçu(...) par une équipe d'enseignants et de professionnels de l'air et de l'espace, [a] pour objectif la découverte de l'air, de ses propriétés et de son utilisation par l'homme. A travers des activités qui maintiennent la curiosité, l'élève est amené à avoir envie de comprendre et dans un second temps à expérimenter, inventer, fabriquer lui-même. Il devient « acteur » dans le scénario pédagogique mis en place. »¹⁷² La classe compte 23 élèves.

Je me rends à l'école pour chaque séance qui se déroule sur l'ensemble de la journée. Le midi, je déjeune généralement dans la salle des professeurs. L'ambiance y est peu chaleureuse. Les enseignants ne parlent pas beaucoup entre eux. Ils n'ont pas l'air d'avoir beaucoup d'affinités. L'enseignante, Aline, est attentive et loquace avec moi.

¹⁷¹. La Ville de Paris propose aux élèves des ateliers variés pendant la pause méridienne. Ces ateliers sont payants.

¹⁷². Catalogue des « classes à Paris »

Aline enseigne depuis l'année scolaire 2013-2014 dans l'école du 2^{ème}. Auparavant, elle enseignait dans un autre arrondissement. Elle n'a pas d'enfants, aime beaucoup son métier mais ne se sent pas à sa place dans l'école du 2^{ème} arrondissement.

L'immersion dans le projet « aéronautique » s'est faite dans l'école qui accueillait le projet. Comme les séances se déroulaient sur des journées entières, l'immersion a été moins discontinue que dans d'autres classes.

Les classes qui composent le second terrain, bien qu'elles partagent avec celles de l'année précédente des caractéristiques communes diffèrent. Elles donnent une autre profondeur à l'immersion et induisent des possibilités de comparaison entre les quartiers et les différents projets.

La notion d'immersion telle qu'elle est utilisée en anthropologie a été mise à mal par ces terrains de recherche parce que ces derniers induisaient des ruptures temporelles et spatiales dans le suivi des projets. Cependant, cette discontinuité m'a conduite à interroger cette notion et à la repenser au regard du terrain que j'envisageais pour cette recherche doctorale. Ainsi, mon immersion dans le dispositif des « classes à Paris » s'est articulée autour du suivi de trois « classes » pendant ma première année de doctorat et de trois autres « classes » pendant ma seconde année. Elles se déroulaient dans des arrondissements aux caractéristiques socioculturelles différentes. Cela a permis d'avoir un terrain polymorphe permettant de comparer les réactions des différents acteurs des « classes » dans des milieux différents. Parfois, l'immersion dans ce terrain qui était, par sa nature, fractionnée et discontinue, a pu être prolongée dans l'école. Cela m'a permis de tisser d'autres liens avec les enfants et les enseignants. Mais l'immersion dans le terrain a été soutenue par des entretiens avec les différents acteurs des « classes à Paris ».

III. Révéler la perception des acteurs

Les entretiens ont été des moments essentiels à cette recherche de terrain. Ils ont permis d’approfondir le point de vue des acteurs en dehors de la « classe à Paris ». Ils ont également permis de construire une continuité dans la méthodologie car c’est à partir des différents points de vue des acteurs que j’ai pu déconstruire puis reconstruire mon objet d’étude. Cette méthodologie de la déconstruction – reconstruction¹⁷³ a été rendue possible par l’association de l’immersion et des entretiens.

III.1. Des entretiens collectifs et ludiques avec les enfants

III.1.1. La méthodologie du groupe, avantages et limites

III.1.1.1 Trouver des outils pour dynamiser les entretiens

Pour avoir un point de vue plus spécifique sur la « classe à Paris » et pour replacer les interactions entre les acteurs de ces dernières, il était important de pouvoir mener des entretiens directement avec les enfants. Sur le terrain, il m’arrivait de pouvoir parler avec eux en petit groupe ou en face-à-face. Mais les entretiens, réalisés à la fin des projets, permettaient d’avoir un face-à-face plus long avec les enfants sans qu’une tierce personne soit présente ou puisse intervenir. Les enseignants ont demandé l’autorisation aux directeurs des établissements pour que je puisse réaliser les entretiens. Ils ont tous accepté. Seule Aline a demandé une autorisation écrite aux parents d’élèves. Plusieurs parents n’ayant pas complété l’autorisation, des élèves n’ont pas participé aux entretiens. C’est donc dans un des quartiers les plus aisés, dans une classe où les parents étaient extrêmement impliqués dans l’éducation de leurs enfants et dans le fonctionnement de l’école qu’il y a eu une autorisation écrite pour que je puisse mener des entretiens avec les enfants.

Pour les entretiens, il m’a paru plus pertinent de créer des groupes. Cela permettait aux enfants d’être moins intimidés par ma présence, le magnétophone ou l’entretien même et

¹⁷³. Méthodologie explicitée par Monique Selim lors des séminaires à l’EHESS.

donnait un dynamisme à la discussion. Des recherches menées par des anthropologues à l'école ont valorisé les entretiens collectifs avec les élèves¹⁷⁴.

Il est vrai que certains élèves timides peuvent être influencés par d'autres plus extravertis lors des entretiens. Dans le même temps, il est toujours intéressant de voir les caractères qui se dégagent pendant les entretiens et de les comparer avec ce qui a été vu pendant le déroulement des projets. D'autre part, la question de l'influence n'est, à mon sens, pas plus importante pour les enfants que pour les adultes, c'est-à-dire que ce n'est pas parce qu'il s'agit d'entretiens collectifs avec des enfants que les acteurs peuvent être plus influençables que des adultes interrogés en entretien collectif. Lors des entretiens, je n'ai par ailleurs pas ressenti l'influence de certains enfants sur les autres. Lorsque les réponses des uns suivaient celles des autres, j'essayais en général de demander à l'enfant qui avait répondu la même chose de reformuler ou d'expliquer ce qu'il voulait dire par là. Comment se sont déroulés les entretiens ?

Chaque enfant piochait une question dans un sac. Il la lisait à voix haute, y répondait, puis les autres enfants y répondaient également. Les questions concernaient la « classes à Paris » mais aussi les habitudes culturelles ou de sorties des enfants, leurs activités extrascolaires, la langue parlée le plus à la maison, le métier des parents... Faire piocher les questions aux enfants rompait avec le côté protocolaire et autoritaire d'un entretien dans lequel j'aurais posé des questions. Cela donnait aussi un côté ludique à l'exercice. Les enfants se sont tous pris au jeu, mis à part quelques élèves de l'école du 18^{ème}. Certains enseignants étaient par ailleurs étonnés de voir que les enfants ressortaient des entretiens contents et que les autres élèves étaient impatients d'y venir. Gérard par exemple m'a dit, après les deux premiers entretiens : « *Je ne sais pas ce que tu leur fais mais ils sont contents et veulent tous venir* ». Les propos de Gérard traduisent son étonnement et une pointe de rivalité à mon égard. Il assistera à deux entretiens avec ses élèves et moi (cf. *infra*). La méthodologie appliquée a été construite autour d'une recherche de dynamisme. Il s'agissait, pour moi, de rendre les élèves actifs tout au long de l'exercice et de donner à ce dernier un aspect ludique afin que les élèves aient envie d'y participer et donnent envie à leurs camarades de classe d'y venir.

¹⁷⁴. Je m'appuie sur deux documents de B. VRIGNON, son mémoire de D.E.A mais également un entretien avec G. ALTHABE qui n'a pas été publié mais auquel j'ai pu avoir accès. VRIGNON B. *Eléments pour une approche ethnologique de l'établissement scolaire : l'école primaire du Bout des Pavés à Nantes-Nord* – 87 p. Mémoire de D.E.A : Ethnologie : Paris (EHESS), 1985.

III.1.1.2 La formation des groupes et la figure d'autorité de l'enseignant

La formation des groupes a été un élément intéressant à analyser. J'ai expliqué aux enseignants comment j'allais procéder pour les entretiens par mail et de vive voix. J'ai envoyé les questions ainsi que le déroulement de l'exercice aux enseignants pour qu'ils puissent me dire s'ils étaient d'accord avec les questions (la réponse a toujours été positive et je n'ai jamais eu à modifier les questions) et le déroulement des entretiens. J'ai mis également en avant le fait que je changerais tous les prénoms des enfants afin qu'ils gardent leur anonymat. J'expliquais également qu'il me semblait plus favorable au bon déroulement de l'entretien de laisser les enfants choisir eux-mêmes avec qui ils souhaitaient être en groupe.

Gérard, Aline, Clara et Marie ont laissé les enfants choisir leurs groupes. Gérard et Marie ont assisté à quelques entretiens. Je leur avais dit que cela ne me dérangeait pas. Gérard, en particulier, a beaucoup aimé voir ses élèves pendant les entretiens notamment parce qu'il a appris des choses sur eux qu'il ne connaissait pas. Ce fut le cas pour un élève parlant couramment le turc, né en Turquie, dont le père vit toujours en Turquie et qui possède une usine de sauce tomate. Gérard ignorait tout de cette partie de la vie de son élève. Marie a écouté un entretien depuis son bureau, lorsque j'étais dans la salle de classe, pour voir comment trois élèves présentes s'exprimaient. Après l'entretien elle m'a expliqué que celui-ci avait confirmé son opinion sur ces élèves, à savoir que leur niveau d'expression était « *très faible* ». Ces enseignants ont utilisé les entretiens que je menais pour observer leurs élèves dans un autre contexte que celui de la classe. Les laisser assister à ceux-là n'a pas bloqué les élèves et a calmé les craintes ou la curiosité des enseignants qui m'ont ensuite laissée mener seule le reste des entretiens.

Camille quant à elle a utilisé la liste des élèves et l'ordre alphabétique pour créer les groupes. Elle m'a expliqué qu'ainsi, les données seraient plus fiables parce que les groupes étaient « *aléatoires* ». Dans le choix des groupes, l'expérience scientifique de Camille, son passé de pharmacienne et de chercheuse semble avoir refait surface.

Iris quant à elle a choisi de faire des groupes beaucoup plus grands que ce que j'avais préconisé. Je lui avais dit qu'il me semblait préférable de créer des groupes de trois à quatre élèves. Or, elle m'a imposé des groupes allant jusqu'à huit élèves. Les deux premiers entretiens ont été très difficiles à mener. Des élèves ont quitté la salle, d'autres sont apparus alors qu'ils n'étaient pas dans le groupe, certains ont été irrespectueux, voir menaçants à mon

égard. Quand j'en ai parlé à Iris elle m'a expliqué que « *c'était fait exprès* », afin que j'aie « *le plus dur au début* » et que je puisse « *repartir sur un bon souvenir* ». Dans son choix de groupe, Iris a souhaité imposer son autorité en me montrant que c'était elle qui décidait de ce qui se passait dans sa classe – même si elle me donnait l'illusion de me laisser mener les entretiens comme je voulais puisqu'elle n'a assisté à aucun entretien. De même, elle a souhaité construire l'image que j'allais me faire des élèves en pensant que ce qui ressortirait de mon analyse serait la fin des entretiens qui se sont déroulés avec les bons élèves de la classe et les plus calmes. Autrement dit, elle a tenté de façonner l'image que je broserai de sa classe.

Les entretiens en groupe ont éclairé la posture des enseignants à l'égard de mon travail de recherche mais également de leur perception de leurs élèves. Les limites inhérentes à cette méthodologie, telles que l'influence des enfants, la répétition des réponses entre les enfants ne sont que très peu apparues dans mon travail et il n'est pas certain qu'elles aient été liées au statut d'enfant de ces acteurs.

III.1.2 Anonymat des enfants

Afin de garantir un certain anonymat aux enfants, j'ai changé leurs prénoms. Pour rendre les entretiens un peu plus plaisants pour les enfants et afin de les y impliquer davantage, je les ai laissés choisir leurs nouveaux prénoms. Cette méthode a déjà été utilisée, notamment par Anne Barrère dans ses recherches sur les lycéens¹⁷⁵. Le choix des prénoms par les enfants a cependant attiré mon attention. Ils seront commentés plus précisément dans la partie 2 pour chaque école.

Les garçons ont souvent choisi un prénom de sportif. Les plus utilisés ont été ceux des joueurs de football : Zlatan, Neymar, Cristiano Ronaldo se sont disputés la vedette. Les filles ont parfois choisi des prénoms de personnes de la télé-réalité ou de chanteuses : Amélie¹⁷⁶,

¹⁷⁵. Lors de mon Master 2, je participe à un groupe de recherche sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle mis en œuvre dans le département de la Seine-Saint-Denis « La Culture et l'Art au Collège » (dont l'abréviation est le CAC). Lors d'une réunion du groupe portant sur les terrains, A. Barrère mentionne cette méthode.

¹⁷⁶. Jeune femme issue de la télé-réalité qui participe régulièrement aux émissions de la chaîne de la TNT NRJ12, notamment à l'émission *Les Anges de la télé-réalité*

Nabilla¹⁷⁷, Shakira¹⁷⁸, Beyoncé¹⁷⁹, en particulier dans les milieux populaires. Le choix des prénoms pouvait parfois être un indicatif sur ce que regardent les enfants à la télévision ou sur leurs centres d'intérêt. Un des élèves a choisi par exemple de s'appeler Kaaris. Je ne connaissais pas ce prénom. Après quelques renseignements, il s'est avéré qu'il s'agissait d'un rappeur influencé par le hip-hop américain dont les textes sont assez provocateurs et peu appropriés pour des enfants de dix ans puisqu'ils parlent de drogue, d'armes, de mort. Le choix de ce prénom révèle donc ce que peut écouter cet enfant, de lui-même, ou au sein de sa cellule familiale et montre que ces écoutes sont en inadéquations avec son âge. Il fonctionne comme une entrée dans la sphère des pratiques culturelles¹⁸⁰ des enfants et de leur famille. De même, c'est une articulation entre l'univers héroïque des enfants et la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents qui se distingue selon les écoles.

III.1.3 Réussites et échecs des entretiens

Les entretiens en groupe se sont globalement bien déroulés. Les enfants étaient contents de venir en entretien, ils participaient et voulaient répondre aux questions, donner leur avis sur la classe mais aussi sur leurs habitudes à la maison. Certains groupes avaient du mal à répondre aux questions, notamment les enfants les plus jeunes – la « classe » aéronautique suivie par les CP en particulier- ou certains enfants qui n'arrivaient pas à comprendre les questions. Dans ce cas, je faisais de nombreuses reformulations. Parfois, un autre élève du groupe pouvait expliquer les mots non compris ou reformuler la question.

J'ai rencontré des difficultés dans une école : l'école du 18^{ème} arrondissement. Deux entretiens se sont particulièrement mal déroulés. Le premier que j'ai réalisé dans l'école s'est passé d'une façon que je qualifierais d'extra - ordinaire.

Le groupe était composé de quatre élèves : deux filles, deux garçons. Alors que j'entre dans la classe pour commencer l'entretien, l'un des garçons (qui choisira le prénom de Michael Jackson : MJ) me dit, en me regardant droit dans les yeux, après avoir informé l'enseignante

¹⁷⁷. Jeune femme issue de la télé-réalité dont l'expression « Allô, non mais allô quoi » a fait parler d'elle dans les médias.

¹⁷⁸. Chanteuse colombienne.

¹⁷⁹. Chanteuse de R'n'b américaine.

¹⁸⁰. DONNAT O., *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*, Paris : La Découverte, 1994, 368 p. et DONNAT O. (dir.), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008* Paris : Ed. La Découverte, 2009, 359 p.

que « ça [le] fait chier » de rester en classe pour un entretien : « je te préviens, si j'ai pas le temps de jouer au foot tu vas voir ». C'est une menace, qu'il énonce devant trois adultes : l'assistante de vie scolaire (AVS), l'enseignante et moi. Je suis la seule à lui répondre : « Je vais voir quoi ? » Il semble déstabilisé par ma réponse et ne parle plus. Cependant, pendant l'entretien, il est agacé par les questions, en prend plusieurs à la fois et m'indique qu'il part, c'est-à-dire qu'il quitte le projet au bout de huit minutes. Je réponds qu'il est libre de partir et que l'entretien n'est pas une obligation :

MJ : Au revoir Madame, Salam Haleikum.

Jennifer Lopez (JL) : C'est à moi.

Neymar : Eh, comment ça il part ?

JL : Ma visite préférée c'était...au musée du Louvre même si je suis déjà partie.

Au bout de 8 minutes.

MJ : Eh Madame, moi je pars ! (il est sorti et est revenu dans la classe)

La sortie de l'élève ne dérange pas du tout les autres élèves qui continuent l'entretien comme si de rien n'était. Seul l'ami de Michael Jackson, Neymar, m'interpelle pour être sûr que son ami s'en va. Au début de l'entretien, Neymar répond aux questions avec entrain alors que Michael Jackson se moque de lui. Toutefois, en voyant son ami partir, et en se rendant compte que je ne le force pas à rester, il quitte également l'entretien, après hésitation :

Neymar : Je pars !

EG : Vas-y.

Neymar : Au revoir.

JL : Vas-tu souvent au musée ? Lequel ? Avec qui ?

J'y vais avec ma famille. L'autre jour je suis partie avec ma grand-mère.

Neymar : Elise, mais est-ce que quand je reviens vous serez dans la classe ? Est-ce que quand la maitresse va revenir dans la classe ?

EG : Je pense oui parce qu'après il y aura le deuxième groupe.

JL : On s'en fout de toi ! Casse-toi ! Si tu te casses tu te casses.

EG : Si tu veux partir tu pars...Tu ne veux pas m'aider pour mon travail, tu veux pas répondre aux questions tu peux partir. Mais si tu restes tu restes ici tranquillement à répondre aux questions. C'est toi qui choisis.

JL : Tu casses les couilles.

Neymar : Ca me casse les couilles parce que MJ il est parti.

JL : Tu pues, tu pues.

Arrivée de Beyoncé Knowles (BK) : Tu pues, tu pues c'est vrai, rentre chez toi.

A ce moment de l'entretien, Michael Jackson est parti. Neymar est sur le point de partir, influencé par son camarade de classe et ami. Il quitte l'entretien et la classe mais n'en a pas envie. Dans ce cas, l'influence d'un élève sur un autre ne se fait pas dans les réponses données mais dans l'attitude qu'il convient d'avoir vis-à-vis de l'entretien. Là encore, celui-ci continue comme s'il était normal que des élèves s'en aillent. Cela semble faire écho à la situation habituelle de la classe : des élèves sont exclus, partent dans une autre classe et reviennent une fois calmés. L'une des filles de ce groupe incite également Neymar à partir, en utilisant un langage familier. Alors qu'il sort, une autre fille de la classe (Beyoncé Knowles) intervient en lui disant, sur le même mode, de partir aussi. Elle arrive dans l'entretien alors qu'elle n'est pas censée être là, s'installe tranquillement à la table et reprend l'exercice avec le reste du groupe comme s'il était naturel et prévu qu'elle soit là. Cet entretien a été difficile à mener car il a nécessité que je recadre –c'est-à-dire que je les ramène vers les questions et que je n'entre pas dans un rapport de force enfant/adulte, autorité/élève- les élèves très régulièrement. De même, il a bousculé mes habitudes de travail en entretien parce que jamais auparavant, un élève n'avait voulu quitter l'exercice. Par ailleurs, le ton, le vocabulaire et les gestes de ces élèves ont mis à mal l'image que j'avais construite d'élèves de CE2/CM1 : celle d'élèves bienveillants les uns envers les autres. En même temps il a été très intéressant car il a révélé plusieurs éléments de fonctionnement de cette classe.

D'abord, Michael Jackson est un meneur dans la classe : il entraîne les autres élèves à suivre son exemple alors qu'il est menaçant. Lorsque je reviens dans l'école la semaine suivante pour faire d'autres entretiens, je le rencontre dans la cour de récréation et il essaye de convaincre ses amis de rester jouer au football avec lui plutôt que de faire l'entretien. Ensuite,

le fait qu'il y ait des entrées et des sorties constamment dans la salle de classe ne perturbe pas les élèves qui continuent de répondre aux questions sans se soucier de ce qui se passe autour d'eux. Ils semblent y être habitués. La classe paraît fonctionner autour de ces allées et venues, ce que je n'avais pas remarqué lors de ma présence dans la « classe ». De plus, les élèves s'insultent régulièrement entre eux dans cette classe. C'est pour eux une façon de parler. Enfin, cette façon de parler est rarement reprise par l'enseignante. Elle ne réagit par exemple pas quand Michael Jackson me menace devant elle. En fait, elle ne réagit quasiment jamais devant le niveau de langage de ses élèves. Elle est toujours dans une posture de défense à leur égard en m'expliquant souvent qu'ils ont des situations familiales très compliquées. L'un des frères de Michael Jackson a par exemple des problèmes avec la justice pour trafic de drogue.

Les entretiens collectifs dans l'école du 18^{ème} ont été difficiles à mener. Ces difficultés sont le résultat de la formation des groupes par l'enseignante mais aussi de la violence présente entre les élèves. Il ne s'agissait pas, dans cette classe, d'énergie mal canalisée, mais d'extériorisation de codes langagiers violents. Mais se heurter à ces difficultés m'a permis de m'interroger sur le fonctionnement des groupes, la réception des entretiens par les élèves et à les mettre en parallèle avec le fonctionnement de la classe et de la « classe à Paris ». Ce qui s'est trouvé projeté dans ces entretiens, c'est le système de fonctionnement dans la classe. A travers cette différence méthodologique, l'anthropologue a été inclus dans les rapports de fonctionnement de la classe. L'analyse de cette difficulté, associée à l'immersion dans la « classe » et à la parole des autres acteurs, a permis de complexifier et de comprendre mieux les relations entre les différents acteurs de la classe.

Les entretiens collectifs avec les enfants ont donc apporté un éclairage sur les « classes à Paris », sur les situations individuelles des élèves mais également sur les relations entre ces derniers. Globalement, ces moments ont été appréciés par les élèves. Même quand ils se sont déroulés de manière difficile, ils ont permis de tisser des parallèles avec le fonctionnement habituel de la classe. D'autres entretiens ont été réalisés avec les enseignants et quelques parents d'élèves ayant suivi une « classe à Paris »

III.2. Entretiens avec les enseignants et les parents d'élèves

Afin de comprendre le point de vue des acteurs adultes sur le dispositif des « classes à Paris » et, plus généralement, leur rapport à l'enseignement, la culture, aux arts et leurs parcours de vie, j'ai également mené avec eux des entretiens.

III.2.1 Les entretiens avec les enseignants : une opportunité de questionner le dispositif et le rapport à la culture

Les enseignants ont, en majorité, accepté que je mène avec eux un entretien. Seul Gérard n'a pas souhaité en faire. Il a considéré que la fin du projet « classe à Paris » signifiait clairement la fin de ma présence à l'école. Il a toutefois proposé que je réalise des entretiens avec les élèves un peu avant la fin du projet. J'ai pu échanger avec Gérard lors de discussions informelles.

Les entretiens avec les enseignants m'ont permis d'avoir leur point de vue précis sur le projet qu'ils avaient suivi. Parce qu'il était fait seulement entre chercheur et enseignant c'était parfois le moment pour l'enseignant de dire ce qu'il n'avait pas apprécié pendant le projet, même si, parfois, la critique était dite avec un peu de stress, comme ce fut le cas avec Clara :

Alors moi le seul truc...Je peux critiquer ? (elle se penche vers le magnétophone) La classe...C'était un peu trop rapproché...quand on en avait deux lundis de suite...alors en même temps c'est génial parce qu'on est dedans.¹⁸¹

Ces réticences n'ont pas empêché les enseignants de partager leur rapport personnel à la culture, leur passé ou encore leur histoire familiale lors des face à face.

Je commençais l'entretien en demandant en général ce qu'avait pensé l'enseignant de la « classe à Paris » puis je le laissais orienter la conversation vers les points qui lui semblaient les plus importants. J'essayais toutefois de replacer le rapport à la « classe à Paris » dans le parcours personnel de l'enseignant ainsi que dans sa définition de son métier. Le fait d'enregistrer permettait d'avoir des entretiens très complets pour moi. L'exemple de Clara, qui me demande si elle peut critiquer le projet et qui associe à cette demande un geste suspicieux vers le magnétophone, montre que ce dernier peut créer une barrière dans le

¹⁸¹. Extrait d'entretien avec Clara

dialogue. Toutefois, Clara, une fois cet instant passé, n'hésite pas à revenir, pendant l'entretien, sur de très nombreux souvenirs d'enfance ou encore sur la naissance de son désir de devenir enseignante. Le magnétophone n'a donc globalement pas posé de problème lors des échanges.

Seule une enseignante, Marie, a refusé que j'enregistre l'entretien et a préféré que je prenne des notes. Sans doute a-t-elle eu peur de la façon dont je pourrais utiliser notre conversation. Pourtant, elle était tout à fait d'accord pour que j'enregistre les entretiens avec les enfants, après avoir demandé l'autorisation à la directrice de l'école, pas aux parents.

Dans certains cas, avec Aline par exemple, la prise de notes a été plus facile pour moi. En effet, nous nous sommes retrouvées pour déjeuner et il y avait beaucoup de bruit autour de nous. J'ai eu peur que l'entretien ne soit pas correctement enregistré. J'ai donc pris des notes que j'ai retranscrites immédiatement après. Aline n'était pas du tout réfractaire à ce que j'utilise mon magnétophone.

Les entretiens avec les enseignants ont surtout permis de retracer avec eux leur parcours personnel et leur rapport à l'enseignement et à la culture. Ils ont également mis en évidence leurs attentes et leurs déceptions face aux « classes à Paris ». Pour Iris, de l'école du 18^{ème}, l'entretien a aussi été un moyen de régler ses comptes avec la conférencière, c'est-à-dire qu'avant et pendant le tête-à-tête, elle a essayé de me convaincre que la posture de la conférencière n'était pas adaptée à ses élèves. Mener des entretiens avec les parents d'élèves a été beaucoup plus compliqué.

III.2.2 Une difficulté méthodologique : effectuer des entretiens avec les parents

Rencontrer les parents des élèves suivant les « classes à Paris » a été très difficile. J'ai d'abord essayé de passer par les associations de parents d'élèves. Lors de mon premier terrain, pour deux des trois écoles – L'école A du 19^{ème} et l'école B du 19^{ème}-, la plupart des parents des élèves des « classes à Paris » n'étaient pas impliqués dans l'association de parents d'élèves. Dans le cas de l'école du 6^{ème}, plusieurs parents y adhéraient. J'ai donc demandé l'adresse mail de l'association pour pouvoir entrer en contact avec eux. Cette démarche a été mal acceptée par Marie pour qui les parents s'ingèrent trop dans la vie de la classe. Après de multiples envois de mails restés sans réponse, j'ai essayé de contacter les parents par l'intermédiaire de Judith, la comédienne employée par l'association de parents d'élèves pour

mener l'atelier théâtre à l'école du 6^{ème}. Malgré ses nombreuses relances, je n'ai jamais eu de réponses au mail. J'ai donc conclu que les parents ne souhaitaient pas me rencontrer pour échanger sur les « classes à Paris ». Cependant, grâce à Judith, j'ai contacté certains anciens élèves de la classe pour réaliser des entretiens avec leurs parents. Ainsi, j'ai pu en réaliser un avec Yollande et sa mère.

Nous nous sommes retrouvées dans un café près de l'école du 6^{ème} et avons pu échanger sur la « classe à Paris » mais aussi sur les pratiques culturelles de la famille de Yollande, sur le point de vue de sa mère sur les nombreuses sorties qu'a faites Yollande au cours de son année de CM2, sur le rapport à la culture de cette famille.

La mère de Yollande est chercheuse. Son père également. Yollande est fille unique. Ils vivent dans le 6^{ème} arrondissement de Paris. Yollande ne leur avait pas parlé de l'entretien qu'elle avait fait avec moi. La mère de Yollande explique pendant l'entretien qu'elle est favorable à quelques sorties culturelles faites à l'école mais que, pour elle, le rôle de l'école est d'abord d'apprendre les savoirs essentiels. Pour elle, l'ouverture à la culture et aux arts est l'affaire des parents, de la sphère familiale.

Yollande et ses parents vont très souvent au musée. D'ailleurs, Yollande a fêté plusieurs de ses anniversaires dans des lieux culturels. Elle aime aller au musée mais est parfois agacée de faire trop de sorties avec l'école.

L'entretien avec Yollande et sa mère a permis de creuser un peu plus le portrait et le parcours familial de l'enfant. Cependant, il n'a pas remis en cause les propos que Yollande avaient tenu lors de l'entretien collectif mené à l'école. Il a permis de les préciser et de les développer. Cette conversation a mis en perspective l'autre entretien collectif en renforçant l'idée que ce dernier avait été fructueux puisqu'il m'avait permis de dégager un profil concernant Yollande - en l'occurrence le fait que cette dernière était issue d'une famille appartenant aux classes supérieures dans laquelle la culture avait une place très importante- similaire à celui que j'avais déjà dressé. Je n'ai pas pu réaliser d'entretiens avec les autres parents soit parce qu'ils n'avaient pas le temps, soit parce que les enfants que je recontactais n'avaient pas le temps, ou pas très envie de se prêter à nouveau à l'exercice avec moi.

J'ai également rencontré quelques parents d'élèves lors des sorties de la « classes à Paris » de l'école du 20^{ème}. Ces parents accompagnaient les enfants et certains étaient loquaces quant à leur avis sur les « classes ». Une mère d'élève, venue pour la sortie au

Louvre dans le département Mésopotamie, apprenant que je faisais un doctorat en anthropologie s'est tout de suite présentée en insistant sur le fait qu'elle était sociologue, d'origine iranienne, polyglotte, qu'elle avait vécu dans plusieurs pays du monde et qu'elle avait travaillé sur Hannah Arendt pendant ses études de sociologie et philosophie politique. En quelques minutes, elle a brossé son portrait et celui de sa fille. D'autres parents m'ont expliqué aimer participer aux sorties car ils apprenaient beaucoup de choses avec les conférenciers et que les explications données étaient très claires. Ces mini entretiens spontanés m'ont permis de mettre en relief à la fois les raisons de la présence de certains parents : intérêt personnel, demande insistante des enfants, mais aussi le lien qui peut exister entre la sortie et son propre passé. Globalement, je n'ai pas réussi à entrer en contact prolongé avec les parents d'élèves. Toutefois, les échecs à réaliser des entretiens avec les parents des élèves m'ont invitée à penser leur intérêt en même temps que leur nécessité. D'un côté, les entretiens avec les parents permettent de sortir de l'école et de la « classe à Paris » et de connaître mieux les enfants et leurs pratiques culturelles. De l'autre, le fait de converser ainsi avec les parents peut être vécu comme une remise en question de la parole des enfants par ces derniers. Par ailleurs, il existe des recherches menées en anthropologie de l'éducation et de l'enfance¹⁸² qui ne s'appuient pas sur la parole des parents pour renforcer ou infléchir celle des enfants. Ces recherches renforcent l'idée selon laquelle une enquête qualitative peut être menée sur et avec les enfants sans avoir besoin de mettre en perspective la parole des parents avec celle de ces enfants.

Le fait de ne pouvoir échanger que très brièvement ou pas du tout avec les parents d'élèves a renforcé la nécessité d'apporter à la méthodologie anthropologique de cette recherche doctorale un regard associé à l'anthropologie de l'enfant. Les contradictions entre parole des enfants, des parents, des acteurs de l'école ont pu être mises en évidence grâce à l'immersion et aux entretiens avec les enfants quand ils étaient considérés avec un statut ayant autant de valeur que celui des acteurs adultes. Cette prise en compte de l'enfant dans les entretiens – avec ou sans parents- leur a donné une place à part entière dans les interactions de la « classe ». De ce fait, ils ont pu projeter leurs propres interactions, regards, propos, au sein des projets et des classes, dans l'interaction tissée avec l'anthropologue.

¹⁸². DELALANDE J., *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001, 278 p.

III.3. Les entretiens avec les intervenants : avoir accès à un autre regard sur les « classes à Paris » et les relations entre les figures adultes dans la classe

III. 3.1 Des intervenants aux profils très différents

Les intervenants des « classes à Paris » sont très différents. Pour trois classes, il s'agissait de conférencières de la Ville de Paris. Cette partie s'attache à brosser les portraits rapides des intervenants dans le but de permettre au lecteur de connaître mieux ces acteurs des « classes » avant d'entrer dans le terrain. Sabine a mené la classe « Les animaux dans les arts et les civilisations » dans l'école B du 19^{ème} arrondissement puis celle « Moyen Age » dans l'école du 18^{ème}.

III.3.1.1 Les conférencières de la Ville de Paris

Sabine est conférencière à la Ville de Paris depuis 2004. Elle est née en province, sa mère était professeur des écoles, comme ses grands-parents. Dans son enfance, à l'école, elle faisait quelques sorties, y compris des classes de neige mais elle note, lors de notre entretien, que les parisiens ont une « chance extraordinaire » d'avoir autant de monuments et d'institutions culturelles à portée de main. Elle vient d'une famille modeste - qu'elle qualifie de « classe moyenne » plutôt que d'« intellectuelle »- qui n'a pas beaucoup voyagé mais ses parents étaient « curieux et ouverts ». Elle avait par exemple demandé, étant enfant, avec son frère d'aller voir une messe de minuit, et les parents les y ont amenés alors même qu'ils n'étaient pas croyants et que les enfants ne sont pas baptisés. Sa mère lui a transmis sa passion pour les livres et la mythologie grecque.

Sabine a fait des études de philosophie : elle a une maîtrise. Elle a toujours adoré l'histoire mais s'était dit qu'elle pourrait se former seule –contrairement à la philosophie- c'est pourquoi elle n'a pas fait d'études supérieures dans ce domaine, au départ. Elle commence à travailler avec les scolaires en 1999-2000 et décide de se renseigner auprès d'autres guides pour savoir comment le devenir. Elle se forme avec le GRETA en cours du soir et obtient son diplôme de guide.

Lors des « classes à Paris », cette conférencière cherche à transmettre sa passion pour l'histoire, à « ouvrir une porte sur l'histoire ; montrer que c'est une matière vivante, passionnante » qui n'est pas que dans « les vieux livres poussiéreux ». L'idée est aussi de

montrer, pour Sabine, que « notre société est construite grâce à tout ce qui s'est passé avant ». C'est pourquoi elle aime la classe « Moyen-Age ». Dans les « classes à Paris », Sabine choisit volontairement de ne pas faire de discipline. Elle utilise l'humour, le calme et la douceur. Cela fonctionne relativement bien, en général les enseignants « font [d'après elle] leur boulot » pour la discipline. Cette posture a fonctionné lors de la classe « Les animaux dans les arts et les civilisations » à l'école B du 19^{ème} mais n'a pas porté ses fruits dans la classe « Moyen Age », en particulier, pour Sabine, parce que l'enseignante n'a jamais pris sa défense et ne faisait presque pas de discipline avec ses élèves, comme nous le verrons au chapitre 7.

Barbara, qui a mené la classe « Les animaux dans les arts et les civilisations » à l'école du 20^{ème} est également une conférencière de la Ville de Paris.

Barbara mène des « classes à Paris » en tant que conférencière de la Ville de Paris (au Bureau des musées) depuis 15 ans. Elle est entrée au bureau des musées en intégrant le musée de Cognacq-Jay. On lui a ensuite demandé si elle était prête à mener des cycles de conférences, ce avec quoi elle était d'accord. La « classe à Paris » « Les animaux dans les arts et les civilisations » a été créée par les conférencières, ce qui est pour elle une plus-value parce qu'elles voient les attentes des enseignants et des élèves sur le terrain et peuvent proposer des projets satisfaisant un grand nombre d'acteurs. Outre son travail de conférencière, Barbara mène des cycles pour adulte et des universités d'été. Elle porte un très grand intérêt pour l'art, la culture et l'histoire. Pour Barbara en effet, il est de « notre » intérêt que de connaître l'histoire. « Je dis souvent, quand nous savons d'où nous venons, nous sommes plus armés pour l'avenir, pour savoir qui nous sommes ». C'est pourquoi elle tente de transmettre, lors de toutes ses conférences, son enthousiasme pour les œuvres qu'elle explique.

Elle a un rapport sentimental et fusionnel à l'art. Pour elle en effet, les œuvres d'art ont une force à laquelle on ne peut être insensible. Les œuvres dégagent une énergie que les enfants ressentent et il ne faut pas les en priver. C'est à partir de l'énergie contenue dans les œuvres qu'elle transmet ses connaissances. Elle se qualifie de « passeur » qui doit dévoiler l'histoire contenue dans l'œuvre d'art pour qu'elle devienne digne d'intérêt et compréhensible. Barbara refuse ainsi l'idée qu'on présente l'art comme un loisir : pour elle, c'est une « aberration » parce que l'art est « essentiel » et ouvre à des horizons différents.

Barbara est née à l'île Maurice et a fait des études d'histoire de l'art à l'Université Libre de Bruxelles. Sur l'île, il n'y avait qu'un musée. Pourtant, Barbara a eu, selon elle, la chance d'aller dans ce qu'elle qualifie, par son expérience, d'une « école d'excellence chapeauté par l'Empire britannique ». Elle a reçu une éducation qu'elle définit comme très européenne : très jeune, elle a étudié Racine, Corneille, Shakespeare, Keats. Elle avait aussi des cours d'arts plastiques. Tous ses professeurs étaient formés en France ou en Angleterre. Elle a eu, selon elle, une instruction de très grande qualité dans un « système scolaire très élitiste ». Elle vient d'une famille où la culture est très importante et où il était logique de faire ses études supérieures à l'étranger. Enfant, sa grand-mère lui envoyait de Bruxelles des catalogues d'exposition ainsi que de quoi dessiner car elle avait déjà une passion pour l'art. Outre son métier de conférencière, elle dessine également, et a pris des cours de déclamation et de diction et de théâtre qu'elle « met à profit » pour travailler « comme une conteuse » lors des conférences.

Barbara est une intervenante à part dans les « classes à Paris ». Elle adopte toujours une posture théâtrale et captive les enfants. L'entretien avec elle permet de comprendre cette posture singulière. De fait, la conférencière est marquée par une histoire personnelle empli de culture et d'art en même temps qu'une conception de la vie dans laquelle l'art est un élément essentiel. C'est pourquoi elle aime travailler à transmettre ses connaissances aux enfants.

Pour Barbara, en effet c'est un « scandale » que les enfants n'aillent pas au musée ; il est très important de commencer à travailler avec les enfants pour les amener au musée car « c'est par eux que cela commence ». Ainsi, pour elle, la transmission est essentielle : « nos enfants ont tous droit au bonheur de la connaissance » et une des manifestations de la connaissance sont les œuvres d'art. Barbara utilise le déterminant possessif « nos » régulièrement. Il lui permet d'inclure l'ensemble des enfants, sans distinction dans cette recherche du bonheur lié aux œuvres d'art. Pendant la « classe à Paris », elle s'adresse également aux enfants comme à un tout qu'elle lie à elle avec le déterminant possessif « mes », elle leur dit souvent « Alors mes enfants... »

Barbara et Sabine ont le même statut dans les « classes à Paris » mais elles sont issues de milieux différents. Leur approche dans les projets est singulière. Sabine est toujours dans le calme et la douceur, Barbara plutôt dans la théâtralité mais elle ne hausse jamais le ton.

Toutes deux ont une passion pour l'art, la culture et l'histoire. En ce sens leurs parcours personnels et leur posture à l'égard des enfants et des « classes à Paris » se rejoignent.

III.3.1.2 Les animateurs dans les « classes à Paris »

Certains intervenants des « classes à Paris » sont issus du milieu de l'animation. C'est le cas de Luc qui est un des animateurs de la « classe » « Du Télégraphe à Internet » et avec qui j'ai pu réaliser un entretien et de Dana et Marc qui animent ensemble la classe « Aéronautique » avec lesquels j'ai réalisé des discussions informelles sur leur parcours plutôt que des entretiens.

Luc est animateur pour la Ville de Paris et travaille au Centre de Ressources. Il y mène des projets avec les enfants, sur le temps scolaire ou extrascolaire. Au départ, Luc a un BEP comptabilité puis un diplôme dans l'animation. Il s'est spécialisé en maternelle. Cette spécialisation a été pour lui très importante car elle lui a permis de questionner la transmission des savoirs. A cette occasion, il a découvert les sciences humaines et cela a été pour lui une « révélation ».

Luc se définit comme « autodidacte ». Il a une « passion pour la psychologie de l'enfant et la pédagogie » et tente de se questionner pour transmettre au mieux aux enfants ses connaissances. Il s'appuie globalement sur une méthodologie qu'on pourrait rapprocher de la maïeutique bien qu'il ne la définisse pas ainsi. Luc en effet essaye de s'appuyer sur le « bagage des enfants », parce qu'il « croit au potentiel en friche des enfants », en les questionnant pour le connaître et adapter sa prestation à chaque groupe. Il essaye de « connaître leur représentation mentale pour adapter le contenu à chaque classe ». Il avoue que c'est un exercice difficile mais cela reste son objectif. De même, il cherche constamment à « faire des connexions » car il considère qu'il est difficile pour les enfants de lier les choses entre elles car « ça ne fait pas système » alors que lui s'inscrit dans « une démarche systémique ».

Luc est donc un acteur pour lequel sa profession permet de se former sur des questions de transmission de savoirs, de psychologie et de pédagogie. Il adopte dans la « classe à Paris » une posture de transmetteur de savoirs dont l'un des rôles est de donner aux enfants des savoirs tout en s'adaptant à chaque enfant.

Dana et Marc sont tous deux issus de l'animation. Marc est ingénieur du son mais il est animateur auprès des enfants et dans l'association qui mène la « classe à Paris » pour gagner sa vie en attendant de trouver un emploi dans sa branche. Il aime par ailleurs travailler avec les enfants. Il est attentif avec eux, leur laisse la parole et les aide à réaliser les projets à leur façon. Dana est également animatrice dans cette association. Elle travaille également dans les centres de loisir et donne des cours de danse. A la différence de Marc, elle laisse moins de place à l'autonomie des enfants. Elle privilégie le bon déroulement du projet aux tâtonnements des enfants qui apparaissent parfois dans le projet. Tous deux ont été formés par l'association pour pouvoir animer la classe « Aéronautique ».

Les entretiens avec les intervenants ont permis d'avoir un autre point de vue sur le dispositif. Certains intervenants étaient à l'origine de la création de « classes à Paris », d'autres non. Les intervenants ont été d'accord pour faire des entretiens avec moi. Selon le contexte des entretiens –lieux publics avec beaucoup de bruit ou non par exemple- ils étaient enregistrés ou je prenais des notes. Pour certains intervenants, de nombreuses discussions se sont substituées à des entretiens formels. Certains intervenants ont été favorables à participer aux entretiens individuels parce qu'ils attendaient en échange mon avis sur le déroulement de la classe à Paris. Cela a été le cas avec Luc pour qui l'exercice était l'occasion d'échanger sur la pédagogie et aussi sur le ressenti des élèves quant à la façon dont le projet avait été mené. Même s'il attendait que je lui donne mon point de vue sur la manière dont il avait transmis ses connaissances et sur la réception des élèves, Luc a accepté de faire un entretien avec moi parce que c'était pour lui l'occasion d'explicitier son intérêt pour la pédagogie et la transmission des savoirs. D'ailleurs, ce n'est qu'à la fin de la conversation que Luc m'a demandé mon avis et mes réponses ont été très évasives. Ces face à face ont permis de replacer les propos et la façon de mener les « classes » des acteurs dans leurs parcours personnels. De ce point de vue, les entretiens avec les intervenants s'inscrivent dans une démarche anthropologique classique.

III.3.2 Les refus d'entretien : par qui ? pourquoi ?

La seule intervenante qui a refusé un entretien avec moi a été Charlène. Charlène a mené la « classe » d'urbanisme à l'école du 6^{ème}.

Etudiante en architecture, elle mène des « classes à Paris » depuis deux ans. Elle n'a pas beaucoup d'expérience dans ce domaine. En parallèle de l'école du 6^{ème}, elle mène une autre « classe » dans le 13^{ème} arrondissement. Là-bas, les élèves sont, pour Charlène, beaucoup plus inventifs et ont un rapport beaucoup moins lié à l'argent, aux magasins ou au luxe que dans le 6^{ème} arrondissement. Elle cherche à donner des idées nouvelles aux élèves de l'école du 6^{ème} en créant des mimes lors de la visite du 18^{ème} arrondissement. Autrement dit, elle cherche à adapter la « classe » aux élèves. Elle est assez timide, sa voix ne porte pas trop quand elle s'adresse à la classe. Elle arrive souvent en retard pendant la « classe » et garde parfois son chewing-gum quand elle s'adresse aux élèves.

Lorsque je lui demande si elle est d'accord pour faire un entretien avec moi, Charlène m'explique qu'elle doit en parler à sa responsable et que c'est seulement avec son accord qu'elle pourra accepter. Au fil des semaines, alors que je réitère ma demande, elle me donne toujours la même réponse. Comme j'ai l'adresse mail de sa responsable, parce que c'est la responsable de l'association qui mène la « classe à Paris », je lui envoie plusieurs mails en lui demandant si elle est d'accord, pour que nous fassions un entretien –avec ou sans Charlène. La responsable de l'association me répond qu'elle est d'accord mais qu'elle est occupée et qu'elle me renverra un mail pendant l'été 2013 –qui suit la « classe à Paris » pour que nous convenions d'une date de rencontre. Je reviens vers elle en septembre et elle ne me donne toujours aucune date.

Lors de mon second stage au BVSPVP, Claire lui en parle directement par téléphone –je suis présente dans le bureau- et la responsable de l'association confirme qu'elle va me recontacter pour que nous puissions fixer une date. Elle ne m'a jamais recontactée. Charlène et la responsable de son association ont refusé, sans jamais l'avouer clairement, de faire un entretien avec moi.

La raison de Charlène était clairement une peur de dire des choses qui auraient pu ne pas être approuvées par sa responsable et remettre en cause sa place au sein de l'association. Pour la responsable, plusieurs raisons peuvent être supposées : son refus de se justifier sur les projets qu'elle mène, son absence d'envie de partager son point de vue sur les « classes à Paris », sa

volonté de ne pas être exposée dans un travail doctoral. D'après ce que j'ai compris en effet, l'association avait des liens assez étroits avec divers partis politiques, en particulier avec Anne Hidalgo qui était en course, à l'époque, pour la Mairie de Paris.

Les entretiens ont été une étape importante de l'approche méthodologique du terrain car ils ont mis en lumière les attentes, les analyses et les parcours des acteurs prenant place dans le dispositif des « classes à Paris » dont l'appréhension par immersion avait posé question. Ils se sont inscrits dans la méthodologie anthropologique de cette recherche doctorale tout en s'appuyant sur l'anthropologie de l'enfant quant aux entretiens avec les élèves.

Conclusion

Ce chapitre méthodologique est une voie d'entrée, d'abord descriptive, dans les différentes sphères qui ont composé mon terrain de recherche. Ce dernier s'est articulé autour des écoles dont l'une des classes suivait une « classe à Paris » mais aussi autour du bureau des « classes à Paris » de la Ville de Paris, au moyen de stages.

Ceux-ci m'ont permis de créer des contacts avec les responsables des « classes à Paris » et ont favorisé mon arrivée sur le terrain auprès des autorités scolaires –académie, chefs d'établissement. Même si, pendant les stages, mon rôle n'était pas lié à mon statut d'anthropologue, tous mes interlocuteurs ont toujours été avertis de l'objet de ma recherche doctorale. Ainsi, ces stages m'ont permis d'avoir accès aux interactions entre les différents acteurs administratifs des « classes à Paris » tout en étant partie prenante de ces interactions.

L'immersion dans les écoles a été une difficulté méthodologique de mise en application de la démarche anthropologique. En effet, le terrain ne pouvait être mené de manière continue dans chaque école en dehors des projets de « classe à Paris ». La notion même d'immersion continue a donc été mise à mal par la nature du terrain qui était singulière parce qu'il était discontinu d'un point de vue temporel mais également parce que les individus du terrain pouvaient difficilement être « suivis » au-delà de la « classe à Paris ». Comment résoudre ces difficultés ? La principale résolution s'est trouvée dans la nécessité de considérer les interactions entre les différents acteurs dans l'espace et le temps de la classe, entendue comme l'ensemble des individus suivant le projet –intervenants, enfants, enseignants, parents parfois- dans des lieux hétérogènes. Par ailleurs, le fait de s'immerger dans des projets et des écoles des différents quartiers et arrondissements de Paris aux caractéristiques socioculturelles différentes et aux constructions imaginaires différentes dans mon esprit, a contribué à inscrire le terrain dans une démarche comparatiste. Celle-ci a accentué la démarche anthropologique de la méthodologie adoptée pour l'étude de mon objet de recherche.

Les difficultés inhérentes à mon terrain d'immersion – fractionné et discontinu- ont renforcé l'importance de m'entretenir avec les différents acteurs des projets afin d'ouvrir les perspectives sur ces derniers et afin d'avoir des éléments permettant la déconstruction et la reconstruction de l'objet de recherche à partir de points de vue variés. Ainsi, les entretiens ont permis d'avoir une analyse des intervenants sur la « classe à Paris » mais aussi de rayonner de cette dernière vers la sphère familiale et le parcours personnel des individus. La démarche des

entretiens a été menée en parallèle pour les adultes et les enfants. Certes, il y a des manques concernant certaines questions posées aux enfants. Certains en effet ignoraient par exemple la profession de leurs parents, mais cela n'a pas amenuisé leurs propos ou leur capacité à exprimer leurs sentiments sur les projets.

Les entretiens en groupes avec les enfants ont aussi permis de sortir de ma perspective de chercheuse adulte sur les projets, en même temps que de la vision des adultes –intervenants, parents, administratifs- des « classes à Paris ». Cette posture, qui a été analysée en particulier par J. Delalande, a permis de décentrer mon regard sur l'objet d'étude et de prendre de la distance à l'égard de ce dernier, ce qui était difficile, compte tenu du faible éloignement entre mon terrain et ma vie quotidienne. Cette perspective a ouvert une approche originale sur l'objet d'étude et m'a aidée à me construire une image d'anthropologue éloignée de la figure adulte d'autorité auprès des enfants.

Les entretiens avec les adultes ont été une voie d'accès au parcours personnel des acteurs. Ce dernier a favorisé ma compréhension du rapport à la culture et à l'Ecole des acteurs. Par ailleurs, les entretiens, décidés à l'avance avec ceux-là ont permis de mettre en parallèle les différents discours des acteurs adultes : ceux qui étaient tenus de manière formelle, avec moi, en entretien, ceux qui étaient tenus avec moi de manière informelle et ceux qui étaient tenus devant moi avec d'autres acteurs. Ainsi, la mise en perspective des différents discours a été un point d'entrée dans les contradictions qui pouvaient définir certains acteurs des « classes à Paris ».

La rencontre avec les parents a été un autre aspect problématique de ce travail doctoral. Lorsque les parents étaient membres des associations de parents d'élèves, ces dernières semblaient être le moyen le plus favorable à leur rencontre. Cependant, malgré mes nombreuses sollicitations, les parents n'ont pas répondu à mes demandes. Ceux que j'ai réussi à rencontrer étaient accompagnateurs lors des sorties « classes à Paris ». Le temps passé avec eux étaient donc très court mais il permettait de questionner leur présence et d'avoir leur point de vue sur la séance à laquelle ils assistaient. Les échanges avec eux n'ont pas remis en question les propos tenus par les enfants. De ce point de vue, ils ont renforcé l'importance de la prise en compte de ces derniers dans la construction de la méthodologie anthropologique utilisée, mais mise à mal, par ce terrain d'étude.

CONCLUSION DE LA PARTIE 1

La première partie de cette thèse a été une partie théorique qui visait à contextualiser cette recherche doctorale, tant sur le plan épistémologique que méthodologique.

Dans le premier chapitre, la singularité des recherches en anthropologie de l'éducation, en France, a été mise en avant. En effet, en éducation, les recherches principalement menées depuis de nombreuses années sont orientées sous l'angle de la sociologie même si celle-ci se détache quelque peu, dans le domaine de l'éducation, des méthodes quantitatives pour se tourner davantage vers une approche qualitative. Une anthropologie de l'enfant émerge par ailleurs depuis quelques années en France. Elle vise à construire des recherches faisant de l'enfant un acteur à part entière de ces dernières. Cette recherche sur l'Ecole s'appuie sur cette prise en compte de l'enfant proposée par l'anthropologie de l'enfant. Elle se distingue des recherches majoritaires faites sur l'Ecole en ce qu'elle est entièrement anthropologique. Elle se situe à l'échelle micro puisqu'elle questionne un dispositif d'éducation artistique et culturelle dans six classes.

Le second chapitre a visé à déconstruire cet outil de terrain, c'est-à-dire le dispositif des « classes à Paris ». Pour ce faire, ce dernier a été replacé dans le contexte micro de la politique menée à l'échelle de la Ville de Paris et dans le contexte national des réformes de l'éducation et des politiques de la refondation de l'Ecole de la République impulsées dès 2012. A ce contexte s'ajoute une analyse plus conceptuelle du dispositif au moyen du concept d'« appareil idéologique d'Etat » de L. Althusser. Ce dernier éclaire les mécanismes de fonctionnement des « classes » et les enjeux politiques et idéologiques qui s'en dégagent.

Enfin, le troisième chapitre a abordé la question de la méthodologie anthropologique au regard de l'objet d'étude de cette thèse et en particulier de l'institution qu'est l'Ecole. Même si le terrain d'étude a été difficile à analyser avec la méthodologie anthropologique parce qu'il était discontinu, coupé et regroupait des acteurs évoluant sur un temps court, le terrain a produit des connaissances parce qu'il a été appréhendé au moyen de l'immersion et des entretiens prenant en compte l'ensemble des acteurs – en particulier les enfants- pour déconstruire et reconstruire les « classes ». La deuxième partie de cette thèse, consacrée au terrain, va permettre une analyse problématisée de ce dernier.

PARTIE 2

TERRAIN

Cette deuxième partie de la thèse est constituée du terrain qui s'est déroulé pendant deux années scolaires consécutives : 2014-2013, 2013-2012 dans six écoles présentées de manière descriptive au chapitre 3 de la première partie.

La rencontre entre le dispositif suivi et les classes dans lesquelles il prenait place a permis de faire émerger des perceptions et des imaginaires différents tant autour de l'objet « Ecole » que de celui « culture ». C'est donc le contact entre les acteurs des « classes » et ceux des classes qui a favorisé le dévoilement ou l'émergence, devant ou en les projetant sur l'anthropologue, d'une pluralité d'images d'écoles marquées, ou plutôt traversées par des phénomènes sociétaux. Ces derniers infléchissent l'image d'une école homogène qui évoluerait en dehors de la société globalisée. Cette hétérogénéité n'empêche pas la mise en évidence de points communs dans les logiques de fonctionnement des écoles rencontrées.

Ainsi, ces dernières peuvent être regroupées par deux sans pour autant se trouver prises dans une classification. Les associations autour desquelles est construite cette seconde partie consacrée au terrain s'appuient sur des points communs entre les écoles que la démarche anthropologique de cette thèse de doctorat a révélée en offrant un horizon de comparaisons. Cette démarche a élargi les possibilités d'appréhension des inégalités qui se jouent dans l'Ecole tout en tissant des rapprochements entre les classes. Selon l'ouverture ou la fermeture des écoles devant l'extérieur, mais aussi en fonction des mécanismes de fonctionnement des classes elles peuvent être regroupées en trois groupes -sections A, B, C.

La partie « A » de cette seconde partie met en exergue deux écoles traversées par des phénomènes de consommation. Ce mouvement intrinsèque permet de rapprocher une école du 6^{ème} arrondissement et une école du 2^{ème} arrondissement dans les chapitres 4 et 5.

La partie « B » réunit quant à elle deux écoles dans lesquelles l'organisation repose sur un mouvement de l'autorité à la défense des classes devant l'extérieur. Ces deux écoles, situées dans le 19^{ème} et le 18^{ème} arrondissements, prennent place aux chapitres 6 et 7.

Enfin, la partie « C » rassemble aux chapitres 8 et 9 deux écoles dont les enseignantes avancent avec leurs élèves vers l'extérieur de l'enceinte scolaire.

PARTIE A

DE LA CLASSE A LA CONSOMMATION

CHAPITRE 4

LES LOGIQUES DE CONSOMMATION DANS L'ECOLE DU 6^{EME}

Introduction

Mon entrée dans le 6^{ème} arrondissement de Paris s'est faite par immersion dans la classe d'urbanisme « Construire la ville sur la ville ». Le choix s'est porté sur cette classe parce qu'elle était située dans le 6^{ème} arrondissement, plutôt que pour le projet. Il s'agissait d'entrer d'abord dans une école ancrée dans un espace que mon imaginaire pensait plutôt « bourgeois », c'est-à-dire dans lequel des familles parisiennes aux pratiques culturelles¹⁸³ nombreuses depuis plusieurs générations avaient élu domicile. Le 6^{ème} arrondissement compte, selon les données dernières données de l'INSEE¹⁸⁴, 43 880 habitants en 2011. A la même date, la majorité de la population est âgée de 15 à 29 ans (26% du total). Les habitants de cet arrondissement appartiennent des catégories socioprofessionnelles supérieures : on dénombre 28,9% de cadres et professions intellectuelles supérieures et 2,3% d'ouvriers. Cependant, il y a également 21,5% de retraités et 22,8% d'autres personnes sans activité professionnelle. La moitié des ménages de cet arrondissement est composé d'un adulte seul. 44,9% des ménages recensés vivent dans l'arrondissement depuis dix ans ou plus. La population est donc présente dans l'arrondissement depuis plusieurs années. Quand on s'intéresse à la population de plus de quinze ans qui n'est plus scolarisée, on remarque que la majorité de cette population (57,6%) a un diplôme de l'enseignement supérieur long. Dans cet arrondissement, l'offre scolaire publique se compose de quatre écoles maternelles et quatre

¹⁸³. DONNAT O. (dir.), Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008, *op. cit.*

¹⁸⁴. Source INSEE disponible à l'adresse suivante : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=TER&millesime=2011&typgeo=COM&search=75106

écoles primaires.¹⁸⁵ On recense également deux collèges d'enseignement général et trois lycées généraux. L'arrondissement possède plusieurs écoles privées, sous contrat ou non avec l'Etat.

Le projet d'urbanisme que j'ai suivi, parce qu'il emmenait les élèves visiter différents quartiers a renforcé ma volonté de m'immerger dans cette école afin de questionner le lien entre culture et territoire et de tenter d'obtenir des éléments de comparaison avec d'autres arrondissements aux caractéristiques socioculturelles et socioprofessionnelles différentes dans l'optique d'analyser la notion d'« inégalité » d'accès à la culture et aux arts à l'école primaire.

Mon arrivée dans la classe a été une double intrusion dans les relations entre les différents acteurs de l'école. De fait, ma présence pouvait amener certains acteurs à changer leur posture habituelle pour en adopter une plus conforme à ce qu'ils croyaient que je voulais entendre. Par ailleurs, la « classe à Paris » a aussi modifié les rapports entre les acteurs, en particulier dans l'espace de la classe, entre les élèves et l'enseignante, Marie, notamment avec l'arrivée d'une nouvelle figure adulte : celle de l'intervenante, Charlene. C'est par la notion de « culture » que j'ai pu entrer dans l'école du 6^{ème} arrondissement et y prolonger mon immersion après la fin de la « classe à Paris » (*cf. chapitre 3 méthodologie*). Cette notion est souvent utilisée en sciences sociales et peut renvoyer à des définitions différentes tant elle est employée pour caractériser différents phénomènes sociaux : culture de classe, culture d'entreprise, culture bourgeoise¹⁸⁶. Quand je suis entrée sur ce terrain de recherche, j'entendais le terme « culture » au sens de Bourdieu, c'est-à-dire se rapportant « aux productions symboliques socialement valorisées qui relèvent du domaine des arts et des lettres »¹⁸⁷, que la « classe à Paris » entendait transmettre aux élèves. Au cours des séances et grâce aux entretiens, cette entrée sur ce terrain par la culture a mis en relief des différences entre les acteurs de la « classe à Paris » et a renvoyé à d'autres notions telles la consommation, le classement et la hiérarchie sociale (*cf. infra*) ou encore le territoire.

Dans ce chapitre 4, il s'agit de comprendre comment, dans cette école, la « culture » -incarnée dans deux projets d'éducation artistique et culturelle - est un moyen d'entrer dans un espace

¹⁸⁵. Source Académie de Paris disponible à l'adresse suivante : http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_588804/portail-repertoire-des-etablissements

¹⁸⁶. CUCHE D., *La notion de culture en sciences sociales*, Paris : Ed. La Découverte, 1996, 157 p.

¹⁸⁷. *Ibid.* p. 94

social dans lequel le fait culturel est polymorphe mais fonctionne comme une frontière symbolique et territoriale entre le 6^{ème} arrondissement et « les autres », c'est-à-dire l'altérité.

Pour ce faire, nous nous intéresserons, dans un premier temps, à la place de la culture entre deux acteurs : parents et enseignants. Nous verrons comment la culture devient, dans cette école, un objet au centre d'une relation de marché. Puis, nous montrerons comment le projet a révélé et renforcé le fait que l'appartenance au 6^{ème} arrondissement est un instrument de domination sociale et scolaire. Enfin, nous soulèverons l'opposition entre deux définitions de la culture dans cette école et montrerons la prévalence d'une culture « consumériste » refusée par les acteurs adultes en présence lors du projet d'urbanisme.

I. La culture : un objet marchand

La « culture » est très présente dans cette école et le fait que les acteurs la recherchent m'a permis d'y accéder. Parce qu'elle s'incarnait dans deux projets dans lesquels tant les enseignants que les parents (avec les costumes ou les décors par exemple) intervenaient, elle permet une entrée dans les relations entre enseignants et parents d'élèves. Cette partie tente d'analyser de manière réflexive, ce qui peut se jouer dans les relations et les attitudes entre ces deux acteurs de l'école.

Les parents ont été difficiles à contacter dans l'école du 6^{ème} arrondissement. L'association de parents d'élèves n'a jamais répondu à mes nombreuses sollicitations. C'est au cours de la représentation du projet théâtre, *Les trois mousquetaires*, mené par Marie, l'enseignante, indépendamment de tout dispositif financé par la Ville, et pendant l'année scolaire suivant la « classe à Paris » d'urbanisme, que j'ai pu rencontrer quelques parents d'élèves. Malgré cette difficulté, la présence des parents plane sur cette école et les relations entre les enseignants, en particulier Marie, la directrice de l'école et les parents d'élèves permettent d'appréhender la nature des contradictions et la logique dans laquelle ces dernières et cette école s'inscrivent.

I.1. L'image d'une école culturellement dynamique et le positionnement dans le marché éducatif et scolaire

I.1.1 Les représentations contradictoires des enseignants

La classe de CM2 de l'école du 6^{ème} obtient la classe à Paris d'urbanisme parce que l'enseignante, Marie, ainsi que la directrice de l'école connaissent parfaitement le processus d'attribution du dispositif et l'utilisent efficacement pour leur école (*cf. chapitre méthodologie*). En contactant le bureau des classes à Paris, la directrice obtient l'une des classes proposées n'ayant pas été attribuée. La configuration de l'école - quartier aisé, parents aux catégories socioprofessionnelles élevées- n'est pas un élément participant à l'attribution de la « classe à Paris ». L'absence de note éliminatoire dans l'évaluation du dossier – pour un autre projet- de Marie permet à cette dernière d'obtenir une classe. Parce que Marie n'avait pas monté un projet pour la « classe à Paris » d'urbanisme mais que l'enseignante voulait obtenir une « classe à Paris », on peut dire que ce n'est pas le projet en lui-même qui est en

jeu dans la demande de Marie et le soutien de la directrice mais quelque chose d'autre qu'il convient de déterminer.

Au cours des séances et pendant l'entretien que je réalise avec elle, Marie souligne l'intérêt qu'elle porte au projet d'urbanisme, ce qui est paradoxal puisque ce n'est pas à ce projet qu'elle a postulé initialement, mais pas contradictoire parce qu'elle est active dans le projet dès la première séance. Pour elle, cette « classe » est l'occasion de sortir ses élèves de l'école, de leur milieu : « *de les bousculer* »¹⁸⁸. De même, pendant la classe d'urbanisme, elle me dit que ce projet, en menant les enfants dans d'autres quartiers parisiens ne « *leur fera pas de mal* »¹⁸⁹. L'enseignante voit dans le projet un moyen d'offrir quelque chose de bénéfique à ses élèves, au regard de sa propre conviction d'enseignante. Elle définit d'ailleurs la classe comme un moyen de perturber les habitudes territoriales des élèves. Marie s'approprie le projet d'urbanisme en le posant comme une possibilité pour elle de faire sortir ses élèves de leur quartier et de les amener vers des quartiers populaires afin de leur montrer des choses différentes de celles auxquelles ils sont habitués. Cette appropriation se fait en lien avec sa propre conviction enseignante. Marie explique en effet en entretien qu'elle aime faire de nombreuses sorties avec ses élèves pour leur donner à voir et leur faire expérimenter ce qu'ils doivent apprendre dans le programme scolaire.

La démarche de Marie inverse les mécanismes d'attribution des « classes à Paris ». Son projet n'est pas le résultat d'un dossier construit mais celui d'une connaissance approfondie du système d'attribution dans « classes ». Ainsi, Marie justifie son attribution de la classe d'urbanisme en la ramenant sans cesse à ce qu'elle défend comme étant sa façon d'enseigner. Par ailleurs, Marie se positionne comme une figure d'ouverture socioculturelle de ses élèves à d'autres milieux socioculturels, postulant de ce fait un manque d'ouverture de ses élèves qu'elle se ferait un devoir de combler. Or, cette volonté semble être infléchie par le rapport qu'entretient Marie avec le quartier. En effet, Marie attache une importance au quartier dans lequel est située l'école. L'année suivant mon terrain, elle s'y installe pour y vivre.

La directrice de l'école, lors d'une discussion informelle, m'explique quant à elle qu'elle habite « *juste en dehors de Paris* », mais « *vraiment à la limite* ». La définition de son lieu de vie se fait donc en fonction de la capitale intra-muros et elle insiste sur le fait qu'elle y vit presque – et non pas sur le fait qu'elle n'y vit pas. Autrement dit, elle se considère comme

¹⁸⁸. Discussion informelle avec Marie

¹⁸⁹. Discussion informelle avec Marie

appartenant à la population parisienne bien qu'elle n'y réside pas et elle se définit en notant ce qui la rapproche de Paris plutôt que ce qui l'en éloigne. Marie et la directrice, si elles disent apprécier le projet pour ce qu'il peut apporter aux élèves en matière d'ouverture territoriale, c'est-à-dire d'ouverture aux autres, restent imprégnées d'une vision valorisée du quartier de l'école. Entre les propos sur la « classe à Paris » tenus de manière réfléchie et ce que Marie et la directrice me disent lors de discussions informelles, il y a une contradiction. Celle-ci concerne le rapport au territoire du 6^{ème} arrondissement et l'image que ce dernier renvoie des deux actrices. C'est pourquoi on peut dire que « la classe à Paris » d'urbanisme ne semble pas avoir pour vocation première d'ouvrir les élèves à une autre conception de Paris mais qu'elle paraît s'inscrire dans une volonté de l'équipe enseignante de proposer aux élèves de l'école des activités culturelles et artistiques bénéficiant aux élèves mais surtout à l'école. Cependant, face à la figure de l'anthropologue, la position défendue par ces deux actrices est l'ouverture culturelle et sociale rendue possible par la « classe à Paris » pour les élèves.

Le discours qui m'est adressé est construit sur une valorisation du dispositif. Comme Marie et la directrice savent que je connais le bureau des « classes à Paris » personnellement, elles doivent attendre implicitement que ma présence fonctionne comme un soutien supplémentaire de la DASCO¹⁹⁰ pour leur école, dans le processus d'attribution de projets d'éducation artistique et culturelle. Les discussions informelles avec ces deux actrices révèlent leur attachement au 6^{ème} et infléchissent leur discours d'ouverture socioculturelle qui serait prodiguée par la « classe à Paris » selon elles. Cette contradiction, qui se déploie autour de la figure de l'anthropologue, laisse à penser la stratégie dans laquelle s'inscrit la démarche de ces deux actrices, stratégie qui semble pouvoir être élargie au fonctionnement du système scolaire dans cette école.

1.1.2. La classe à Paris : une vitrine culturelle destinée aux parents d'élèves

La volonté de la directrice et de l'enseignante d'obtenir une « classe à Paris » quelle qu'elle soit et non pas un projet précis s'inscrit dans une recherche plus large de donner l'image d'une école dynamique offrant aux élèves qui la fréquentent un choix éducatif qui ne se limite pas aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école primaire. Il s'agit pour l'école de se positionner vis-à-vis des parents mais aussi des autres écoles primaires du quartier. Autrement dit, il s'agit de donner à voir une école qui offre des projets culturels et

¹⁹⁰. Direction des Affaires Scolaires de la Ville de Paris

artistiques sur le temps scolaire. La « classe à Paris » fonctionne dans cette école comme une vitrine destinée au marché éducatif dont les interlocuteurs sont les parents mais aussi les autres établissements du quartier.

En effet, en garantissant aux élèves plus que des enseignements fondamentaux, l'école obtient une image valorisée auprès des parents – parce qu'elle est différente et dynamique- mais se distingue également des autres écoles du quartier et se trouve de ce fait mise en relief dans l'offre scolaire. L'immersion dans cette « classe à Paris » permet de mettre en relief les contradictions entre la notion d' « école publique gratuite » inscrite dans le système éducatif national, définie dans les textes officiels et présentée dans le système éducatif français, et un marché scolaire qu'on peut définir autour des concepts économiques d'offre et de demande. D'un côté il y a l'offre : l'ensemble des écoles primaires publiques ou privées dispensant les savoirs fondamentaux – apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, respect des programmes scolaires nationaux. De l'autre côté il y a la demande des parents d'élèves. Ces derniers attendent de l'école qu'elle remplisse les engagements de respect des programmes nationaux mais valorisent aussi parfois les projets artistiques, culturels et sportifs des établissements scolaires. L'école du 6^{ème} s'inscrit dans ce jeu de marché en tendant à proposer une offre dynamique, culturelle, artistique, c'est-à-dire haut de gamme et distincte de la moyenne nationale, sur le marché éducatif de l'école primaire. L'école crée une image valorisée par les parents dans le marché scolaire. Le positionnement de cette école dans ce dernier se fait à l'échelle des parents et en fonction des autres écoles du quartier. Il vise à amener les parents à choisir cette école plutôt qu'une autre¹⁹¹ pour y scolariser leurs enfants. La présence d'écoles privées dans l'arrondissement renforce peut-être la nécessité de l'école de se positionner sur le marché scolaire en menant une politique conduisant les parents à scolariser leurs enfants dans cette école publique du quartier.

Ce positionnement sur le marché de l'offre et de la demande de cette école du 6^{ème} se joue également au niveau de la Mairie de Paris. Lors de mon terrain à l'école, je participe à la création des décors d'une adaptation de la pièce de théâtre *Les Trois Mousquetaires*. Le projet est conduit par Judith, comédienne qui mène un atelier théâtre à l'école (*cf. infra*), et Marie l'enseignante de la classe de CM2. Il est soutenu par la directrice de l'établissement scolaire. C'est un projet annuel créé par Judith à la demande de Marie. Celle-ci s'appuie sur le projet pour approfondir son programme scolaire en français et en histoire notamment mais aussi

¹⁹¹. La fin de la carte scolaire donne aux parents le choix de scolariser leurs enfants où ils veulent même si les enfants résidants dans le quartier de l'école y sont prioritaires.

pour donner à voir aux parents d'élèves comment elle amène ses élèves vers de la littérature classique. A la fin du projet, une représentation est organisée pour les parents d'élèves de la classe. Carole, de la Ville de Paris est également invitée par Judith, l'enseignante et la directrice de l'école et elle vient à la représentation. Les membres de l'école sont ravis de voir Carole dans leur école mais également anxieuse face à cette présence qui incarne, à leurs yeux, la présence de la Ville de Paris dans l'espace scolaire. Le fait que Carole vienne à la représentation est un avantage pour elles, parce que c'est un moyen de renforcer leurs contacts avec le bureau des « classes à Paris » mais aussi une source de peur. Dans le même temps, cette présence à la représentation permet de donner à voir à Carole l'image d'une école qui attache de l'importance à la « culture ». Là encore, le projet culturel et artistique mis en place par l'enseignante fonctionne comme un instrument de mise en valeur de l'école et des enseignants qui y travaillent devant la Ville de Paris.

Le projet théâtre et la représentation de fin d'année mettent en scène l'ensemble des figures de pouvoir qu'on trouve dans l'école du 6^{ème} et qui s'inscrivent dans la logique de marché présente dans la politique éducative de cette école. Toutes les figures de pouvoir sont présentes à la représentation : la Ville de Paris, la directrice de l'école, les parents d'élèves, les acteurs culturels. Pour la directrice et l'enseignante le projet théâtre est une occasion de mettre en valeur le dynamisme culturel de l'école devant les parents d'élèves, c'est-à-dire les consommateurs de l'école, la Ville de Paris, c'est-à-dire la hiérarchie et les pourvoyeurs de projets culturels, artistiques, sportifs intégralement financés. Pour les parents d'élèves, la représentation est un moyen d'attirer l'attention de l'enseignante et de la directrice de l'école sur leur enfant et son parcours scolaire. En effet, les parents sont enthousiastes face à la représentation. Ils sont nombreux à prendre des photos, à féliciter Judith mais aussi Marie. Cette dernière répond à chaque question des parents dont certains utilisent la fin de la représentation pour l'interroger sur les résultats scolaires de leurs enfants. Pour l'enseignante, la représentation est un moyen de valoriser son enseignement devant les parents et une façon de se construire une image positive devant eux. Pour la directrice, la représentation fonctionne comme une vitrine donnant à voir le dynamisme culturel de son école.

La représentation fait donc de l'objet culturel un moyen de positionnement de l'équipe enseignante et de l'école dans le marché scolaire et politique – qui s'incarnent respectivement dans les parents d'élèves et Carole- et s'inscrit donc dans une perspective utilitariste. Cette représentation montre aussi que, pour ces acteurs de l'école, l'essentiel – implicite et jamais explicité- dans les projets reste la plus-value qu'ils confèrent à l'école auprès des autres

écoles, des parents d'élèves et de la Ville de Paris. C'est un moyen de renforcer l'offre de l'école dans le marché scolaire. Ce dernier est donc marqué, dans cette école et peut-être dans cet arrondissement, par une utilisation de la culture comme d'un instrument valorisé à l'intérieur du système scolaire qui devient un marché dans lequel il y a une offre et une demande qu'il convient de satisfaire.

Mon immersion dans la « classe à Paris » et dans le projet théâtre a mis en évidence les rapports contradictoires entre parents, enseignants, école, Ville de Paris qui se cristallisent autour de l'objet culturel. Les contradictions entre les discours récités et ceux informels révèle le rapport au 6^{ème} et à la culture des acteurs de l'école. Les rencontres autour d'un projet culturel entre enseignante, directrice, parents, Ville de Paris fonctionnent comme une représentation des intérêts individuels masqués par le fait culturel qui, s'il rassemble les acteurs, leur permet d'abord – sans que cela soit dit ouvertement- de se positionner sur le marché éducatif. Pour les parents cependant, ce positionnement revêt un aspect qui peut être approfondi.

I.2. Assurer l'avenir de son enfant dans le système scolaire publique « gratuit »¹⁹² ?

L'utilisation des dispositifs proposés par la Ville de Paris n'est pas le seul moyen pour l'école du 6^{ème} de proposer aux élèves des activités culturelles et artistiques. Les parents d'élèves, regroupés en association, participent à la gestion de la vie culturelle de l'école en finançant un atelier théâtre deux soirs par semaine. La comédienne engagée, Judith, a été choisie parce qu'elle est une professionnelle du théâtre mais aussi parce qu'elle a toujours vécu dans le 6^{ème} arrondissement de Paris. Elle est donc, pour les parents d'élèves, une habitante du quartier et incarne, à leurs yeux, les valeurs qui y sont associées pour les adultes : « culture bourgeoise »¹⁹³, connaissance du 6^{ème} arrondissement et de ses codes, connaissance des habitants et des habitudes du quartier. Le financement de cet atelier est antérieur à la réforme des rythmes scolaires de 2014 qui introduit dans l'ensemble des écoles primaires publiques de France des ateliers culturels, artistiques, scientifiques, gratuits pour l'ensemble des élèves et financés par la commune –cf. chapitre 2. L'atelier théâtre est maintenu malgré la réforme mais le nombre d'heures diminue à la rentrée 2014. Cet atelier invite à penser la place des parents dans le fonctionnement de l'école en même temps que l'aspect pécuniaire de l'ouverture culturelle prônée par cet atelier.

Il s'agit pour les parents de financer, au moyen de l'association, un atelier théâtre accessible uniquement à leurs enfants qui sont scolarisés dans l'école. Le coût de cet atelier est facilement pris en charge par l'association des parents d'élèves puisqu'elle rémunère l'intervenante à l'heure¹⁹⁴, ce qui est moins coûteux que de payer une cotisation par élève. Cet atelier est une intervention des parents dans le périscolaire de l'école. Il s'agit, pour ces derniers, de profiter de l'espace scolaire pour enrichir les activités culturelles de leurs enfants. Les bénéfices généralement associés à la pratique du théâtre - travail sur la confiance en soi, la motricité et la gestuelle, mémorisation de textes - méritent également notre attention. Il semble en effet qu'au-delà d'une pratique culturelle, les parents financent un atelier susceptible d'améliorer des compétences pouvant être utiles aux élèves dans la réussite de leur parcours scolaire.

¹⁹². Je mets cet adjectif entre guillemets parce qu'il fait référence à la définition officielle, nationale et revendiquée du système scolaire français mais aussi parce que les degrés de sa mise en pratique sont différents selon les établissements scolaires.

¹⁹³. CUCHE D., *op. cit.*, p. 93

¹⁹⁴. Le taux horaire est de 36€ bruts

A travers cet atelier théâtre, ce qui est financé par les parents, c'est une ouverture de leurs enfants au monde culturel mais aussi une possibilité d'acquisition de codes favorisant la réussite d'un parcours scolaire : capacités à s'exprimer en public, connaissance des classiques littéraires, maîtrise de l'espace de parole. Il s'agit donc, par cet atelier, de compléter l'offre scolaire de l'école du 6^{ème} en la renforçant pour assurer une meilleure réussite scolaire des élèves à l'intérieur d'un système scolaire publique « gratuit » et « national ». Dès lors, les parents se positionnent, par la politique de l'association des parents d'élèves de l'école du 6^{ème}, dans le marché global de l'éducation –entendu non plus seulement au sens du marché des écoles primaires mais du marché plus large de l'école, du collège et du lycée- en mettant en place des ateliers permettant d'améliorer l'offre de l'école, la formation des élèves, c'est-à-dire de leurs enfants, et donc d'y ajouter une plus-value à l'échelle du parcours scolaire. Ce qui se joue dans cette école, dans la présence des parents d'élèves c'est l'importance de la culture mais aussi des codes gestuels et langagiers, dans la réussite d'un parcours scolaire. Les relations entre la direction de l'école et les parents d'élèves tendent par conséquent à proposer une offre complémentaire dans l'espace scolaire, sur le temps périscolaire, permettant de doter les élèves d'un capital culturel qui favorisera leur réussite dans le système scolaire actuel en s'intégrant dans un système scolaire « publique » et « gratuit ». La gratuité est maintenue sur le temps scolaire mais infléchie sur le temps périscolaire, dans l'espace de l'école, par un financement de l'atelier. La culture fonctionne dans cet atelier comme un objet nécessaire à la réussite scolaire, objet qui peut être introduit dans l'espace scolaire par les parents d'élèves parce qu'ils peuvent le financer et parce qu'ils disposent des autorisations pour le faire.

I.3. Jeux de pouvoir dans l'espace scolaire de l'école

La présence des parents dans l'espace scolaire met aussi en relief un autre aspect de la nature des relations entre plusieurs acteurs de cette école : les parents, les enseignants, la directrice, les intervenants extérieurs.

I.3.1 Un espace partagé selon les intérêts de chacun

Les parents sont tolérés, dans l'espace scolaire, qu'ils considèrent comme leur espace parce que leurs enfants y évoluent, par les figures enseignantes, tant que leur présence valorise les projets mis en place et, par voie de conséquence, la politique de l'école. Ainsi, tant que les parents forment une figure sensible, un public réceptif, aux actions mises en place, leur présence est recherchée dans l'enceinte de l'école. Dès que l'action des parents sort de ce cadre déterminé par les enseignants, leur présence est refusée et considérée comme une intrusion dans un espace dans lequel ils sont considérés comme étrangers. L'anecdote que me raconte Marie lorsque je lui explique que je vais contacter l'association de parents d'élèves pendant mon immersion dans la « classe à Paris » est significative de ces relations.

Elle semble perplexe face à ma démarche et m'explique rapidement qu'elle a des réserves face à l'association. Ce qu'elle lui reproche, c'est d'avoir contacté le rectorat l'année précédente parce que des enfants s'étaient plaints à leurs parents de certains animateurs d'une classe de découverte créée entièrement par l'école. Marie, dans son discours, se positionne comme peu favorable à ce que les parents s'investissent dans la vie de l'école. Pourtant, elle façonne les travaux de ses élèves pour qu'ils remplissent les attentes des parents et échange avec eux lors de la représentation de la pièce de théâtre.

L'espace scolaire est, en fait dans cette école, un espace de pouvoir partagé entre enseignants et parents. La brèche accordée aux parents dans ce monopole des enseignants est sous-tendue par une volonté de donner à voir un espace dynamique valorisant l'équipe enseignante par la représentation de projets culturels. Dans la pratique enseignante de cette école, l'espace scolaire laissé aux parents est une possibilité d'ajouter une plus-value à l'école. Cependant, si les parents prennent la place qu'on leur accorde, ils n'hésitent pas à se saisir d'un pouvoir dans l'école en sortant de l'espace physique de l'école et en le dépassant en usant de la hiérarchie scolaire pour faire valoir leurs opinions et défendre les intérêts de leurs enfants dans l'enceinte scolaire. Dans cette école, l'espace partagé entre parents et enseignants est un

espace de pouvoir dans lequel chacun cherche à faire valoir son intérêt. Ce rapport est également présent avec les intervenants culturels, en particulier avec Judith, la comédienne.

1.3.2 Intérêt culturels et pécuniaires dans l'espace scolaire

La présence de Judith à l'école prend plusieurs formes. Il y a celle des ateliers – deux soirs par semaine- rémunérés par l'association des parents d'élèves. Sa présence dans l'espace scolaire est justifiée par l'intérêt commun des enseignants et des parents : donner une offre culturelle favorisant la réussite scolaire des élèves et ajouter une offre au « catalogue » de l'école. Mais Judith est aussi dans l'école, quand j'y fais mon terrain, à d'autres moments de la journée. Le midi, elle s'occupe des enfants en tant qu'animatrice de la Ville de Paris. Plusieurs jours par semaine, le matin et l'après-midi, elle est dans l'école et travaille sur le projet théâtre pour la classe de Marie. Judith est appréciée des élèves, qui viennent la voir régulièrement et lui proposent de l'aider quand ils la voient travailler sur un projet. Les enseignants sont également chaleureux avec Judith quand il s'agit du projet théâtre ou de lui demander de rendre service : en surveillant des élèves ou en accompagnant une sortie par exemple.

Assez rapidement, je m'entretiens avec Judith sur les conditions de sa présence dans l'école – qui m'intrigue car c'est quelque chose que je ne vois pas dans les autres écoles- et comprends qu'à part ses cours, les projets théâtre faits avec des enseignants sont un travail bénévole. Ces derniers la « remercient » pour son travail annuel avec des bouquets de fleurs ou des chèques cadeaux. Rapportés à un travail artistique annuel, il ne s'agit en fait pas d'une rémunération. Si Judith est acceptée dans cette école par les enseignants, c'est parce qu'elle leur fournit des projets d'éducation artistique et culturelle gratuits qui renforcent l'image dynamique de l'école. L'année suivant mon immersion dans cette école, je revois Judith qui m'explique qu'elle propose un projet théâtre circonscrit par un contrat et rémunéré sur le modèle des projets d'éducation artistique et culturelle financés par les collectivités territoriales.

Elle me demande de l'accompagner défendre son projet devant la directrice de l'école et l'enseignante qui souhaite construire un projet théâtre avec elle car elle craint de ne pas réussir à défendre les tarifs qu'elle demande. J'accepte, sceptique quant à la réaction de la directrice de l'école. Celle-ci s'exclame devant le budget de Judith et lui explique qu'elle ne

connait personne travaillant avec un tel « taux horaire »¹⁹⁵. Elle dit à Judith qu'elle ne peut financer son projet – une création originale basée sur un projet théâtre annuel d'une à plusieurs séances hebdomadaires- à ce tarif et lui pose un ultimatum : soit Judith accepte de faire le projet sur dix mois pour quelques centaines d'euros, soit il n'y a pas de projet. Judith refuse sa proposition et il n'y a pas de projet théâtre mis à part celui de l'atelier financé par les parents d'élèves cette année-là dans l'école du 6^{ème} arrondissement. Le projet monté par Judith incarne sa conception « bourgeoise » de la culture. Il s'agit en effet d'une pièce de théâtre mettant en scène ce qui y est appelé « les bonnes manières » et en particulier celles qu'il convient d'adopter à table. Il s'agit donc de façonner les habitudes des enfants afin qu'elles soient conformes aux normes d'une classe sociale et à l'imaginaire qui y est associé.

L'évolution de la présence de Judith dans l'école illustre le rapport intéressé de l'équipe enseignante, et en particulier de la directrice, à l'égard des personnes extérieures à l'école qu'elles laissent entrer. Tant que cette entrée sert les intérêts, politiques, culturels, artistiques et financiers de l'école, elle y est acceptée. Toutefois, dès que ce n'est plus le cas, la figure enseignante fait valoir son autorité dans l'espace scolaire et rejette l'intervenant hors de ce dernier. L'espace scolaire fonctionne, entre les acteurs adultes de cette école, comme un espace de pouvoir dans lequel chacun tente de faire valoir son intérêt personnel et/ou professionnel en le laissant entrer et agir dans l'espace l'autre et en le rejetant hors de l'espace scolaire lorsque les intérêts qu'il défend ne sont plus servis.

Dans cette école, la culture devient un objet permettant aux différents acteurs de se positionner dans le marché scolaire. C'est un instrument qui donne aux parents l'opportunité d'améliorer la réussite scolaire de leurs enfants, par la pratique du théâtre par exemple, dans le système scolaire. L'espace scolaire de l'école est utilisé comme un lieu adéquat pour user de son autorité de parents pour servir les intérêts de ses enfants. Mais cette place laissée dans l'espace scolaire par les autres acteurs de cette école est aussi le résultat d'une utilisation de la culture comme d'un objet permettant de positionner l'école toute entière dans le marché scolaire et de donner à voir un dynamisme culturel et artistique au sein de l'offre scolaire. Les interactions entre les différents acteurs adultes de l'école du 6^{ème} arrondissement mettent en relief leur rapport à l'objet culturel. Ce dernier cristallise les enjeux politiques et de pouvoir des différents acteurs dans un cadre plus large : celui de l'éducation qui est construit, dans la logique des acteurs, comme un marché dans lequel il y a une offre et une demande.

¹⁹⁵. Judith demande à être payée au même tarif que l'association des parents d'élèves : 36€ bruts de l'heure.

II. L'appartenance au 6^{ème} arrondissement comme instrument de domination sociale et scolaire

II.1. Les contradictions entre les attentes des acteurs adultes et les préférences des élèves

II.1.1 Le 6^{ème} arrondissement plébiscité par les élèves

Les quatre sorties qui composent le projet visent à donner aux enfants un panorama de la ville en les faisant sortir du quartier où ils habitent. L'enseignante valorise ces sorties dans son discours sur les « classes à Paris ». Elle semble attacher une importance à ouvrir ses élèves à d'autres horizons, mais on peut se demander si cette ouverture ne peut avoir pour conséquence de montrer aux élèves combien ils sont favorisés d'habiter dans le 6^{ème} arrondissement. Dans ce cas, l'enjeu de ces sorties peut avoir l'effet inversé que celui mis en avant par la « classe à Paris » et l'enseignante. C'est-à-dire qu'au lieu d'ouvrir les élèves à apprécier d'autres quartiers, les visites les renforceraient dans leur appartenance à leur quartier d'origine. Pour sortir de cette vision adulte des effets de la classe d'urbanisme j'ai interrogé les élèves en entretien sur leur « sortie préférée ». L'idée était d'avoir un autre point de vue, pouvant être confronté à la construction imaginée par les adultes sur les possibilités offertes par les sorties et donc par le projet en matière d'ouverture territoriale et sociale à d'autres quartiers parisiens aux caractéristiques architecturales, socioprofessionnelles et socioculturelles différentes.

Sur vingt-et-uns élèves interrogés en entretien sur la sortie qu'ils ont préférée, la moitié répond avoir préféré celle dans le 6^{ème} arrondissement. Les raisons invoquées sont liées à l'appartenance au quartier qui s'incarne dans l'utilisation du déterminant possessif « mon » dans les réponses : « *mon quartier* », mais également dans le fait que cette promenade leur a fait découvrir des endroits inconnus du lieu où ils vivent. Les autres promenades arrivent loin derrière celle du 6^{ème} arrondissement dans le classement des enfants. Cinq élèves ont préféré la visite dans le premier arrondissement, autour du Louvre. Les raisons évoquées sont principalement la beauté du quartier et la possibilité offerte d'habiller des lieux vides¹⁹⁶ : « *c'était joli* ». Arrivent ensuite à égalité les visites dans le 13^{ème} arrondissement – préféré par deux élèves- et celle dans le 18^{ème} autour de la Goutte d'Or. Une élève, Yollande, dit avoir apprécié toutes les visites dans les quartiers mais avoir moins aimé celle du 6^{ème}

¹⁹⁶. Il peut s'agir de « dents creuses », de terrains vagues ou encore de toits d'immeubles.

arrondissement parce qu'elle le connaissait déjà. Ce qui donne un avantage aux visites, pour cette élève, est le fait de connaître ou non les quartiers dans lesquels l'intervenante a amené les élèves. Pour Yollande, plus le quartier était connu, moins la visite a été appréciée. Les élèves ayant aimé le 13^{ème} arrondissement ne justifient pas cette préférence. Tony est l'un d'entre eux.

II.1.2. Le renversement des attentes adultes

Cet enfant a des parents aux catégories socioprofessionnelles supérieures. Sa « *mère (...) est juriste et [s]on père il est chef d'entreprise.* » Tony est bilingue et parle couramment l'anglais américain : « *Chez maman je parle tout le temps anglais et chez mon père français, enfin parfois un petit peu anglais. (...) C'est anglais des Etats-Unis. Ma mère est américaine. Et en même temps j'apprends un peu le russe avec ma mère parce qu'elle est d'origine ukrainienne.* » Avec ses parents, Tony va parfois au musée mais il n'y prête pas grande attention. A la question, « Vas-tu souvent au musée ? Lesquels ? Avec qui ? » il répond, en entretien : « *Jamais. Enfin j'aime pas le musée. Alors je sais même pas le nom...Je vais avec l'école et avec mes parents je fais pas attention au musée. Par contre il y a des musées que j'aime bien comme le musée des jeux vidéo, ou des bonbons.* » C'est un enfant qui a beaucoup d'activités extrascolaires : « *Moi je fais de la guitare, j'ai un violon mais je m'en sers pas. Je joue au foot, du tennis, du golf, j'étais au conservatoire. Je fais du golf avec mon père. Je fais encore un peu de piano avec ma grand-mère à New-York. Moi tous les étés je dois aller à New-York, je suis obligé.* » En revanche, il n'aime « *pas lire parce que ça fait mal aux yeux. A force de lire ça fait mal aux yeux. Et moi il y a peut-être un seul type de livres que j'aime : c'est les BD. Sinon je trouve que c'est trop long* ». Tony n'explique pas pourquoi sa sortie préférée a été celle du 13^{ème} arrondissement mais son portrait nous invite à replacer son choix dans un contexte familial favorisé dans lequel les voyages et la culture – qui transparait par la mention du musée et de la musique- est présente.

Guizmo quant à lui est l'un des deux élèves ayant beaucoup aimé la promenade dans le 18^{ème} arrondissement car elle lui a permis de comparer cet arrondissement à celui dans lequel il vit :

« *Moi [j'ai préféré] le 18^{ème} parce que je me rendais compte que le 6^{ème} c'est un quartier riche et le 18^{ème} je me suis un peu rendu compte de la différence de richesse.*

E. : *Et comment tu t'en es rendu compte ?*

Guizmo : Les immeubles, les voitures, les magasins, les gens. Et je me suis rendu compte de la différence et j'ai bien aimé parce que souvent on dit que c'est bien d'habiter dans les quartiers riches, souvent on dit ça mais ils ont jamais habité dans les quartiers riches et souvent ils ne sont jamais allés dans les quartiers pauvres et c'est bien de voir la différence. »

Guizmo a des parents politisés aux professions artistiques : *« Moi mon père il est écrivain et éditeur et ma mère elle est peintre et adjointe au maire »*. De ce fait, les parents de Guizmo l'emmènent souvent dans des lieux culturels. Ces sorties sont justifiées par l'enfant par la catégorie socioprofessionnelle de ses parents : *« Moi je suis allé à pleins de musées parce que ma mère est artiste. Je suis allé au musée du Louvre, du Quai Branly, pleins d'autres dont j'ai oublié le nom. Souvent c'était ma mère qui avait envie d'y aller et parfois moi. »* De même, Guizmo porte un intérêt particulier à la lecture. Il justifie cette attirance par la profession de son père : *« Moi j'aime bien lire parce que mon père est écrivain, il m'a acheté plein de livres, enfin plein de collections. J'aime bien lire un seul manga c'est...Death Note. C'est le seul manga que j'aime bien. Après il y a des B.D : Astérix des trucs comme ça ; plein de B.D. Et comme livre je lis...plein de livres.*

E. : Et qu'est-ce qui te plaît quand tu lis ?

Guizmo : C'est que, par exemple, il y a une demi-heure devant soi, je lis et comme ça c'est passé vite. »

Guizmo est aussi un élève qui arrive à justifier ses réponses lors de l'entretien avec ses camarades et lui. A la question, *« Selon toi, quel était le but de la classe à Paris ? »*, il répond :

« On a appris à voir...Parce que mon beau-père est architecte et on a fait plusieurs maquettes et moi je pensais que c'était plutôt facile et en en faisant je me suis rendu compte qu'en fait c'est pas si facile que ça. Et donc le but c'était ça et c'était aussi découvrir un peu Paris parce qu'on savait tous qu'il y a 20 arrondissements, et non pas 14 et moi j'en connaissais trois : mes grands-parents dans le 15^{ème}, mon père dans le 6^{ème} et ma mère dans le 19^{ème} et le but c'était de voir un peu ce qui se passait dans les autres arrondissements, la culture, tout ce qui est pour les enfants... »

La réponse de Guizmo est en adéquation avec l'une des premières attentes formulée par l'enseignante, Marie. Pour lui, la « classe à Paris » a permis d'entrer dans l'urbanisme mais aussi de découvrir sa ville en sortant de ses habitudes territoriales. Cependant, cet enfant justifie cette capacité à comprendre le but de la « classe à Paris » par la catégorie

socioprofessionnelle à laquelle appartient son père. L'entretien avec Guizmo éclaire son contexte familial en mettant en évidence la place des arts et de la culture (picturale et littéraire en particulier) de son éducation. La visite du 18^{ème} arrondissement est pour Guizmo un moyen de rencontrer une autre société, dont il s'écarte cependant en employant les pronoms personnels « on » et « ils ». Sa préférence pour le 18^{ème} arrondissement met en relief la distinction qu'il revendique entre ces habitants des « *quartiers pauvres* » et ceux de son quartier : « *les quartiers riches* ». C'est la différence de revenus entre les deux arrondissements qui est au centre de la comparaison de Guizmo que la sortie de la « classe à Paris » a permis d'expérimenter. Pour cet élève, la « classe » est une expérience permettant « *de voir* », c'est-à-dire de porter un regard sur des quartiers et des gens radicalement différents de lui-même. C'est donc une expérimentation qui lui donne à voir un groupe social différent, groupe social dont il se considère comme radicalement extérieur.

La majorité des élèves interrogés n'a donc pas été attirée par les autres quartiers découverts. Les sorties ont souvent fonctionné à l'inverse. Elles ont conforté les élèves dans la vision qu'ils avaient de leur quartier. Autrement dit, sortir du quartier avec la « classe à Paris » a été une ouverture spatiale vers d'autres territoires parisiens renforçant les élèves dans l'appréciation de leur quartier en même temps que leur sentiment d'appartenance au territoire et à ce qu'il implique. Cette dernière s'est vue doublée d'une valorisation : valorisation de la beauté du quartier et de sa propreté pour certains.

Les sorties n'ont pas fonctionné comme un moyen de rompre les barrières entre l'appartenance territoriale des élèves et les autres quartiers parisiens, contrairement au désir formulé par les acteurs adultes de la « classe à Paris ». La réaction majoritaire des élèves à ces sorties a été un attachement renforcé au 6^{ème} arrondissement qui renforce un enfermement de classe. S'intéresser à l'appréciation des sorties par les différents acteurs de la « classe » en sortant de ce que J. Delalande qualifie d' « adultocentrisme » au moyen des entretiens avec les élèves, a révélé des oppositions entre les attentes adultes et les réactions des élèves face au territoire parisien du 6^{ème} arrondissement. Ce dernier s'est trouvé valorisé par les élèves lorsque ceux-ci ont eu en main des données leur permettant de comparer leur quartier avec d'autres quartiers parisiens. C'est le cas de Steev qui, en entretien, laisse entrevoir comment le fait d'habiter dans le 6^{ème} est pour lui le symbole d'une domination sociale revendiquée.

II.2 Une domination sociale revendiquée et justifiée par l'appartenance au 6^{ème} arrondissement

II.2.1 Des parents aux catégories socioprofessionnelles élevées et un élève qui sait se mettre en avant

Steev est un bon élève dont les parents appartiennent à une catégorie socioprofessionnelle élevée. Son père est directeur d'une chaîne de télévision. Sa mère est avocate. Steev est conscient du statut privilégié de ses parents et il le met en évidence en utilisant l'ironie – notamment avec l'antéposition de l'adjectif qualificatif pour désigner le cabinet d'avocat de sa mère- lors de l'entretien de son groupe, lorsqu'il donne la profession de ses parents : « *Oui mes parents ils travaillent. Ma maman elle est avocate, elle a un petit cabinet [il prend une voix pour faire comme s'il répondait à une interview télévisée] et puis mon papa il est directeur d'une chaîne de télévision.* » Il sort régulièrement dans des lieux culturels avec ses parents, comme il l'explique en entretien : « *Là par exemple je suis allé voir Dynamo, avant avec ma maman je sais plus, avant j'étais allé voir Edward Hopper parce que mon papa il veut m'emmener en plus il a pas besoin de prendre des places donc c'est bien. Je vais au musée avec mon papa et des fois avec ma maman. Et avec mon papa j'y vais tous les mois. Enfin, c'est très exceptionnel mais moi quand j'y vais, je dis toujours que je veux pas y aller. C'est très exceptionnel.* »

Dans le projet d'urbanisme, Steev adopte une posture qui lui permet de se mettre en valeur devant les figures de l'autorité dans l'école. C'est le cas par exemple lors d'une séance de la « classe à Paris ». Les élèves réalisent leur maquette dans la classe lorsque la directrice de l'école fait une annonce aux élèves au sujet du collège. Alors qu'il a bavardé et très peu participé à la réalisation de la maquette, lorsque la directrice entre en classe Steev change immédiatement de posture : il se redresse, ouvre ses épaules et arrête de parler. Quand la directrice arrive devant son groupe, il explique comment il a pensé seul toutes les idées de la maquette. Il se met en avant en prenant la position du leader de groupe. Le projet, pour Steev, c'est l'occasion de se détacher du groupe d'élèves avec lequel il travaille pour se mettre en avant devant son enseignante et la directrice de l'école. Cette domination à l'égard de ses camarades se retrouve également, dans les propos de Steev, associée à une valorisation du quartier dans lequel il évolue ainsi qu'à une domination -en plus d'une supériorité- du 6^{ème} arrondissement sur les autres arrondissements, comme le montre le reste de l'entretien avec lui.

II.2.2 L'association identitaire entre quartier et individu

Steev, en entretien, associe son image à celle de son quartier. En parlant de sa sortie préférée il explique « *Moi j'ai préféré celle dans le 6^{ème} parce que j'aime bien mon quartier, mes habitudes. J'aime bien mon quartier et je veux pas changer mes habitudes. Le quartier c'est me représenter donc j'aime le 6^{ème} [il prend un accent du sud de la France] j'aime les restaurants qu'il y a dans le 6^{ème}, j'aime les...pâtes du 6^{ème}, elles sont différentes...* » Peu avant cette question, Steev et son camarade Tony abordent le département du 93 en aparté, en utilisant le terme de « *racaille* ». Pendant l'entretien, je reviens sur leurs propos après la réponse de Steev ci-dessus :

« E. : Et pourquoi tu parlais du 93 avec Tony ? »

Steev : C'est lui qui parlait !

Tony : Non c'est lui.

E. : Alors ça t'inspire quoi le 93 ?

Steev : Rien du tout. L'inverse de mon quartier.

Tony : Un peu comme Steev en fait.

Steev : Ça enregistre là ? Parce qu'on ne veut pas dire des choses... »

Pour Steev, son quartier s'oppose à ce département de la banlieue. On peut imaginer que l'image associée au 93 est celle régulièrement véhiculée par les médias, c'est-à-dire une image de la violence, de la pauvreté, de l'immigration. Or, pour Steev, le 6^{ème} arrondissement, c'est exactement « *l'inverse* », c'est-à-dire tout ce qui contribue au bien-être mais aussi à la supériorité : son quartier est mieux que les autres. Les propos de Steev, s'ils peuvent être considérés comme provocateurs ou rapportés soulignent toutefois le lien entre territoire et domination dans la définition du quartier et de soi-même. Le fait que Steev demande si le magnétophone fonctionne et qu'il arrête de parler du 93 montre qu'il est conscient du ton polémique de ses propos. Dans le même temps, sa conscience de l'enregistrement montre qu'il assume les propos qui suivent puisqu'il les tient après cette demande, dans l'ordre chronologique de l'entretien :

« Steev : (...) *Moi j'ai pas trop aimé le 18^{ème} parce que ça sentait pas bon et il y avait des graffitis [les autres rient aux paroles de Steev] et j'aime pas les graffitis.*

(...)

Agathe : Oui mais le 18^{ème} c'est sale !

Steev : Voilà c'est pour ça moi aussi, pour la même raison c'est que ça pue. C'est que même avec un masque à gaz ça sent des odeurs...

E. : Mais est-ce que c'était dans tout l'arrondissement ou près de la gare, près du métro ?

Tony : Partout.

Steev : Même dans le métro, quand on est arrivé à la station. Déjà dans le métro ça sentait, même au début je sais pas ce qui s'est passé, à un moment il y a eu des gens qui venaient à chaque station ça déplaçait. Au 6^{ème} il y avait tous les gens bien, après il y avait tous les autres et après il y avait des gens qui entraient, du coup ça faisait puer le métro, c'était bizarre. [tous les autres rient] Je me suis même à un moment demandé si c'était pas mon pull qui puait mais c'était pas mon pull... »

La description du 18^{ème} arrondissement faite par Steev est façonnée par le lexique de l'odeur. Voyant que ce portrait méprisant, jouant sur le présupposé du lien entre pauvreté, mauvaise odeur et mauvaises gens, fonctionne auprès de ses camarades, Steev continue sa présentation du 18^{ème} arrondissement en créant une image d'opposition radicale entre les habitants du 6^{ème} – et non pas seulement du territoire du 6^{ème} – et les habitants d'autres arrondissements. Cette différence s'incarne dans l'opposition, soutenue par le parallélisme de construction et l'hyperbole, entre « *tous les gens bien* », c'est-à-dire tous ceux du 6^{ème}, et « *tous les autres* », c'est-à-dire tous ceux extérieurs à l'arrondissement. Pour cet élève, l'appartenance au territoire du 6^{ème} induit une distinction radicale avec les autres.

Le territoire fonctionne donc pour Steev comme une unité permettant de regrouper des individus semblables, c'est-à-dire faisant partie des mêmes classes sociales. Il y a une association identitaire entre territoire et individus qui y vivent. Il y a également un double rapport entre l'arrondissement et ceux qui l'habitent : l'arrondissement donne corps aux individus et les individus définissent le territoire. Dans le cas du 6^{ème} arrondissement, pour Steev, le territoire et les individus impliquent richesse, supériorité, et gens bien. Dans les autres arrondissements, pour cet élève, les habitants sentent mauvais, sont pauvres et ne sont

donc pas des gens bien. L'appartenance au 6^{ème} est un moyen pour Steev de se définir et de marquer sa supériorité :

(...) je me promène dans les autres quartiers mais dans la voiture parce que je n'aime pas sortir dans les autres quartiers. Enfin je me promène pas souvent, je vais à peu près, genre, une fois tous les mois parce que j'aime pas trop sortir.

L'image qu'il présente est celle d'un individu –et pas seulement d'un enfant- qui vit dans un quartier à part de la capitale, quartier qui fonctionne comme un groupe social à part, et qui regarde ceux qui vivent en dehors de ce quartier et donc de ce groupe social, à l'intérieur d'une voiture, c'est-à-dire de haut et de loin. Lors de l'entretien, Steev montre également les possibilités induites par son appartenance à ce groupe social lorsqu'il évoque le métier qu'il voudrait faire adulte :

J'ai beaucoup de choix [parlant du métier qu'il aimerait faire plus tard]. J'ai peur qu'on va se moquer [il reprend l'expression incorrecte sur le plan grammatical utilisée précédemment par Eva dont la mère est concierge. Il est donc ironique à l'égard de cette élève qui ne le comprend pas]. Alors, le premier, c'est vendre des glaces parce que j'aime bien les glaces. Le deuxième c'est devenir architecte, ça c'était déjà avant. Le troisième, enfin j'ai dit un, deux, trois, mais c'est pas dans l'ordre que je préfère, j'aimerais bien devenir entrepreneur. Le quatrième, j'aimerais bien devenir...créateur. Le cinquième : travailler dans un laboratoire et puis devenir ingénieur donc ça fait beaucoup de choses mais j'ai beaucoup de choix. Et je vais faire beaucoup d'études. Ça fait cinq métiers parce que je crois qu'on ne fait pas beaucoup d'études pour les glaces.

L'énumération des différents métiers et la répétition de l'adverbe « beaucoup » montre le lien que fait Steev entre son appartenance au groupe social du 6^{ème} et les possibilités que cela lui confère pour son avenir professionnel : une place dominante et le choix de carrière dans la société.

L'entretien avec Steev part de la « classe à Paris » mais rayonne très vite vers ce que signifie pour lui vivre dans le quartier. Plus que cela, le lien entre territoire et individu défini par l'élève permet une entrée dans un groupe social qui est celui du quartier de l'école. Ce groupe semble fonctionner dans un espace donné, habité par des individus semblables et dominant les espaces alentours en même temps que les autres individus. L'appartenance à cet espace social offre aux individus qui le composent -qui ne se caractérisent pas uniquement par

le fait d'habiter le même espace, mais aussi par le fait de partager les mêmes catégories socioprofessionnelles- une domination sociale, socioprofessionnelle et culturelle, dans la société. Pour cet élève, le 6^{ème} arrondissement fonctionne comme un groupe social autonome et distinct. Appartenir à ce dernier, c'est jouir d'une domination sociale permettant de se construire en dehors des autres mais en supériorité au regard de ces derniers. On peut éclairer la représentation de cet élève par l'analyse faite par B. Hours sur la consommation : « aux droits politiques égaux se substituent des droits acquis par l'argent, profondément créateurs d'inégalités sociales »¹⁹⁷. La représentation de Steev du 6^{ème} arrondissement fonctionne de manière similaire. Appartenir à ce quartier c'est être membre d'un groupe social dominant et disposant d'un pouvoir de consommation. Il y a une association identitaire entre l'arrondissement et les valeurs des individus qui y vivent.

Les propos de Steev peuvent être rapportés à ce que Barthe définit comme une « frontière identitaire »¹⁹⁸ qui est en fait « sociale » et « symbolique » : « dans le processus d'identification, ce qui est premier, c'est précisément cette volonté de marquer la limite entre « eux » et « nous », donc d'établir et de maintenir (...) une frontière. » Les propos de Steev donnent à voir et à penser cette « frontière identitaire » entre les individus de son groupe social du 6^{ème} arrondissement et tous les autres. Elle se révèle par l'immersion dans la « classe à Paris » et est construite à l'inverse des attentes formulées par les adultes à l'égard des possibilités offertes par la classe d'urbanisme en matière d'ouverture à l'autre. En effet, comme l'explique D. Cuche à propos de la « frontière identitaire » : « ce qui crée la séparation, la « frontière », c'est la volonté de se différencier et l'utilisation de certains traits culturels comme marqueurs de son identité spécifique. »¹⁹⁹ Ainsi, pour Steev, la « classe à Paris » est une fenêtre permettant d'observer les autres et de renforcer son appartenance au 6^{ème} et la domination inhérente et circonscrite à ce territoire sur ceux qui n'en font pas partie. Ses propos s'inscrivent dans un rapport de classe.

¹⁹⁷. HOURS B., « La gouvernance par la consommation », *in* *Comment et à quoi dépenser son argent ? Hommes et femmes face aux mutations globales de la consommation*, I. GUERIN, M. SELIM, Paris : L'Harmattan, 2013, p. 42.

¹⁹⁸. CUCHE D., *op. cit*, p. 113

¹⁹⁹. *Ibid.*

II.3. Le poids du territoire dans le système scolaire et sa domination

Les élèves interrogés en entretien à l'école vivent presque tous dans le quartier. Un élève, Victor, vit à Bobigny, en Seine Saint Denis. Ses parents ont décidé de le scolariser, comme son frère aîné quelques années auparavant, dans le 6^{ème} arrondissement.

II.3.1 Victor, un élève issu des classes moyennes

Victor est un bon élève de la classe de CM2 de l'école du 6^{ème}. A la différence de ses camarades, il n'habite pas dans le quartier de l'école mais à Bobigny. Ses parents sont issus de la classe moyenne : son « *père est prof de s.v.t²⁰⁰ (...) et [s]a mère elle travaille dans une boîte...pour des produits d'hygiène comme des savons, des trucs comme ça* ». Les parents de Victor appartiennent aux classes moyennes inférieures. Les parents de Victor vivent en banlieue parisienne mais choisissent de ne pas scolariser leur enfant dans cet espace mais dans un territoire apte à conforter leur désir d'ascension sociale. Lors de l'entretien, Victor explique qu'il vient à Paris en dehors des jours d'école mais qu'il est aussi attaché à son quartier de Bobigny :

Je me balade souvent dans Paris avec mes parents pour aller au musée pour des activités...Parfois je vais faire de la trottinette...Je vais plutôt autour du 6^{ème} et parfois je vais dans le 16^{ème}. (...) Je me promène aussi beaucoup à Bobigny, à l'espace vert il y a un très beau jardin.

Victor ne connaît pas très bien Paris, y compris le quartier dans lequel est située l'école : *moi, enfin je connaissais pas bien l'arrondissement et même tous les arrondissements qu'on avait visités. C'était sympa et j'ai bien aimé.*

La famille va peu au musée mais Victor a un goût pour les sorties culturelles qu'il ne partage pas toujours avec sa famille. Quand c'est le cas, il en parle comme d'un très bon souvenir :

Je suis parti dans plusieurs musées. Enfin seulement deux musées : le musée du Louvre et celui du Quai Branly. Et c'était avec mes parents et on a passé un super bon moment. (...) Parce que je vais pas tellement au musée. [Ce n'était] pas exceptionnel « exceptionnel » mais quand même (...) je voulais y aller. »

²⁰⁰. Sciences de la Vie et de la Terre

C'est un élève qui pratique des activités extrascolaires : *du judo, (...) du handball* et qui a apprécié la « classe à Paris » :

Moi j'ai beaucoup aimé la classe à Paris parce que quand on avait visité les arrondissements j'ai bien aimé mais pas complètement mais les photos montages j'ai beaucoup aimé, les maquettes aussi même si on a beaucoup trainé dessus pour le projet mais ça pouvait le faire et on a pu y arriver. (...) J'ai appris beaucoup de choses parce que même quand on était parti, je crois que c'était dans le 18^{ème}, il y avait beaucoup de dents creuses²⁰¹ mais l'arrondissement était en rénovation et ça devient de plus en plus beau et on voit progresser la ville donc c'est sympathique.

II.3.2 La scolarisation hors du quartier pour intégrer une sphère scolaire dominante

Les parents de Victor font un choix dans l'éducation de leur enfant qui consiste à éloigner Victor de son lieu d'habitation –Bobigny- pour le scolariser dans un arrondissement où les parents d'élèves font partie des catégories socioprofessionnelles supérieures. Les enseignants ne semblent pas très favorables à cette démarche. Alors que je parle avec eux, pendant une récréation dans la salle des professeurs, en leur expliquant que j'ignorais que Victor venait de Bobigny et qu'il faisait le trajet tous les jours, ils m'expliquent que c'est « le choix » des parents et qu'ils doivent assumer ce temps de trajet long et la fatigue que cela peut occasionner pour leur enfant.

La réaction des enseignants met en relief le fait qu'ils réproouvent la stratégie des parents de Victor. S'ils tolèrent la présence d'élèves extérieurs au quartier dans l'école, ils ne prennent pas en compte l'impact que le trajet peut avoir sur l'enfant. La présence de Victor dans l'école, associée au fait que son père est enseignant, met en évidence le fait que sa scolarisation dans l'école est le résultat d'une stratégie éducative visant à fuir son lieu de vie - qui aurait dû conduire à une scolarisation en Seine Saint Denis- pour insérer son enfant dans un quartier aux caractéristiques différentes et dont les établissements sont d'abord réservés aux enfants y résidant, comme pour utiliser l'ascenseur social. Selon les données de 2012 de l'INSEE, le salaire horaire net moyen est presque trois fois plus élevé dans le 6^{ème} arrondissement (30,1 €) qu'à Bobigny (11,1€). La scolarisation de Victor dans l'école du 6^{ème} arrondissement lui permet également de pouvoir fréquenter le collège du quartier. Celui-ci amène les collégiens au lycée Fénélon, réputé comme un grand lycée parisien.

²⁰¹. Il s'agit d'un terme urbanistique.

L'entretien avec Victor laisse entrevoir le poids que l'école primaire peut avoir dans la construction d'un parcours scolaire permettant d'accéder aux grands lycées parisiens. La scolarisation dans cette école semble être, pour les parents de Victor, un moyen d'assurer une scolarité valorisée dans le système scolaire à leur enfant et révèle la différence entre la représentation de l'école primaire à Bobigny et le 6^{ème} arrondissement de Paris. La scolarisation dans ce dernier fonctionne comme un moyen de maîtriser le système scolaire en s'y insérant par le biais d'une école publique située dans un quartier favorisé de Paris. Par ailleurs, cette rupture entre espace de vie et espace scolaire met en évidence les inégalités qui existent – tout au moins dans la représentation qu'ont les parents de Victor du système scolaire- entre les établissements scolaires en France. L'entretien avec Victor met donc en relief le lien entre scolarisation dans cette école du 6^{ème} arrondissement et domination du système scolaire. Appartenir à cette école, c'est entrer dans un groupe social dominant et s'assurer d'avoir accès aux établissements scolaires parisiens les mieux classés dans le système éducatif. L'école du 6^{ème} est donc un espace permettant aux élèves d'intégrer le système scolaire secondaire par les sphères dominantes.

Les entretiens avec les élèves permettent d'avoir un regard sur la « classe à Paris » qui s'éloigne des constructions adultes inhérentes au projet d'urbanisme. Ce qui ressort des entretiens, c'est le renforcement de l'attachement des élèves pour leur arrondissement d'origine, après la mise en contact avec d'autres arrondissements. Par ailleurs, les entretiens révèlent que, pour certains élèves, le 6^{ème} fonctionne comme un groupe social construit sur une association identitaire entre territoire et individu dont les caractéristiques sont celles d'une domination, sur les autres groupes sociaux, mais également au sein du système scolaire. Les élèves sont pris dans des rapports de classe qu'ils véhiculent dans leurs propos et leurs actions. Outre cette domination, le fait culturel est associé à un phénomène de « consumérisme », pour les élèves de cette école.

III. L'opposition entre deux définitions de la culture et la prévalence d'une culture « consumériste » refusée par les acteurs adultes

Les prénoms choisis par les enfants pour rendre anonymes les entretiens collectifs avec eux ont été une voie d'entrée dans leur univers héroïque. Les entretiens ont permis d'approfondir leur perception du territoire dans lequel ils vivent et leur rapport au monde culturel. Ce dernier est principalement construit autour d'une volonté de consommer pour occuper son temps libre. Mais cette conception est dévalorisée par les adultes qui tentent de façonner les projets des enfants tout au long de la « classe ».

III. 1 Le prénom comme articulation entre la figure héroïque des enfants et la catégorie socioprofessionnelle des parents

Les prénoms choisis par les enfants à la fin des entretiens ont été différents selon les écoles et les classes. Ils reflètent l'intérêt porté par les enfants à l'actualité sportive, télévisuelle ou littéraire du moment. Parfois, ils sont simplement marqués par l'histoire familiale : prénom d'un membre de la famille, ou par une affinité pour le nouveau prénom choisi. Ces prénoms sont une entrée dans l'univers personnel des enfants. Ils fonctionnent comme une articulation entre la figure héroïque des enfants et leur milieu socioculturel. Dans l'école du 6^{ème}, les prénoms choisis par les enfants peuvent être classés en quatre groupes : prénoms influencés par la littérature, prénoms usuels – que l'on trouve dans la vie quotidienne-, prénoms issus de la télé réalité, prénoms d'artistes.

La majorité des enfants interrogés pendant les entretiens de la classe de CM2 a choisi des prénoms usuels : dix filles et huit garçons. Les prénoms choisis pouvaient aussi faire référence à d'autres membres de la famille. On peut relever parmi ces prénoms usuels : Yollande, Charlotte, Lili, Agathe pour les filles ou encore Théo, Victor, Toby, Steev pour les garçons. Deux garçons ont choisi des prénoms issus de l'univers littéraire, plus particulièrement de héros de mangas : Gaara qui est un personnage du manga *Naruto* et Lilouka. Ce dernier a créé son nouveau prénom en apposant le suffixe « ka » à un prénom. Il fait ainsi référence au « Mangaka », c'est-à-dire celui qui écrit des mangas au Japon. Une fille a choisi un prénom issu de la télé réalité, de l'émission de la chaîne NRJ 12, *Les anges* : Aurélie. Un garçon a choisi le prénom d'un artiste, en particulier d'un rappeur : Guizmo.

La majorité des élèves a choisi un prénom usuel. Il n’y a pas eu de référence sportive – contrairement à certaines autres écoles. Le cas d’Aurélié mérité d’être étudié plus précisément (*cf. infra*) parce qu’il est en décalage avec le choix des autres élèves. Le choix majoritaire de ces derniers invite à penser un univers héroïque marqué par une culture classique.

III.2. Contradiction dans la définition de la culture

La classe « Construire la ville sur la ville » vise à initier les enfants à l'urbanisme. A partir de visites dans différents arrondissements, les élèves de la classe de CM2 doivent penser un projet permettant d'aménager un endroit vide rencontré lors des visites. L'intervenante montre aux enfants des endroits pouvant se prêter à un aménagement qu'ils doivent imaginer lors des quatre promenades. L'imagination des enfants est une des clefs de fonctionnement de cette « classe à Paris ». A partir de leurs idées, les élèves créent un photomontage puis une maquette. Toutefois, dès le début du projet, l'intervenante et l'enseignante sont très sceptiques devant les idées des élèves.

III.2.1. Un imaginaire enfantin marqué par la consommation

Ces derniers proposent, pour remplir les vides de la ville, de construire un jacuzzi, un bar, un Sephora²⁰², un café, une grande piscine, un centre commercial – idée que les élèves aiment beaucoup. Les loisirs des enfants transparaissent dans ces propositions, de même que leurs activités en dehors de l'école et leur conception du temps libre. Ce qui ressort de leurs propositions, c'est un rapport de consommation des loisirs. Ce qui les intéresse et ce à quoi ils occupent leur temps libre, certainement avec leurs parents, c'est aller dans des lieux où l'on dépense de l'argent. Ce que le territoire où ils vivent doit offrir, ce sont donc des bâtiments permettant aux habitants de consommer. Spontanément, le temps libre n'est pas orienté autour de la pratique d'un sport ou de promenades pour ces élèves autour de sorties dans des lieux imprégnés par l'image d'un libéralisme économique dont le centre commercial peut être un avatar, comme il l'est dans la société nord-américaine par exemple dans laquelle le centre commercial est le lieu de sortie et de loisir en même temps qu'il est avant tout un lieu de consommation économique.

Leur imaginaire est donc marqué par la prévalence de la consommation et de sa logique. Elle s'inscrit dans ce que B. Hours appelle « la gouvernance par la consommation »²⁰³, c'est-à-dire un système global dans lequel « consommer devient un acte « citoyen » »²⁰⁴. Cette analyse des associations entre liens sociaux et consommation est éclairante pour replacer la représentation du temps libre de ces élèves dans un contexte économique et sociétal plus

²⁰². Magasin de produits de beauté

²⁰³. B. Hours, *op. cit.* p. 46

²⁰⁴. *Ibid.*

large. Pour ces élèves, le temps libre et le loisir signifient « consommer ». Si les adultes du projet ne sont pas d'accord avec cet imaginaire, il n'en reste pas moins qu'il existe. Ainsi, les propositions des enfants fonctionnent comme une représentation de leur rapport aux loisirs et à la société. Ces derniers sont d'abord marqués par une nécessité de consommer. Ce qui construit leur « lien social », pour reprendre B. Hours, c'est le « rapport marchand »²⁰⁵. Leur imaginaire est donc pétri des rapports de consommation capitalistes et globaux actuels.

A la fin de la deuxième séance, la décision est prise par Marie et l'intervenante d'orienter les réponses des élèves et de refuser toutes leurs propositions relatives à des lieux de restauration ou à des magasins. L'intervenante essaye d'amener les enfants à proposer des projets liés à la nature et au jeu : accrobranche, jardinage. La visite se déroulant à la Goutte d'Or, dans le 18^{ème} arrondissement, et précédant le choix du lieu à habiller d'un projet et la création de ce dernier par les élèves, est modifiée par l'intervenante. Celle-ci propose un jeu de mimes aux élèves sous le métro. Les enfants doivent faire deviner à leurs camarades ce qui pourrait être construit sous les rails du métro : patiner, jardiner, jouer au football. Ces mimes visent à modifier les idées des enfants. L'intervenante souhaite les ouvrir à un autre horizon que celui qu'ils ont à l'esprit. Marie, l'enseignante, est tout à fait d'accord avec l'intervenante qu'elle soutient dans ce projet. Elles interdisent aux enfants de proposer des idées ayant un lien avec « les centres commerciaux », les « jacuzzi », les « cafés ». Pour elles, ces propositions n'ont pas leur place dans la « classe à Paris ».

III.2.2. Confrontation entre la construction adulte et l'imaginaire enfantin

Ces idées sont réprochées par l'intervenante parce qu'elles sont en inadéquation avec sa vision du loisir des enfants. Lors de nos discussions, elle compare souvent la classe du 6^{ème} arrondissement avec une autre classe du 13^{ème} arrondissement qui fait le même projet. Les élèves du 13^{ème} arrondissement ont, pour elle, de « *super idées* ». Ces dernières sont liées au loisir : parcours entre les arbres, jeux... Si elle est évasive sur ce que proposent ces enfants, elle les valorise face aux élèves du 6^{ème} qui, pour elle, n'ont pas des idées d'enfant.

Pour Charlène, l'image de l'enfant est celle d'un individu dont la préoccupation principale est de jouer, de profiter de la nature et non pas de consommer. Elle réproche donc les idées des élèves parce qu'elles ne sont pas dans ce que son imaginaire définit comme des activités appropriées à l'âge des élèves -10, 11 ans-. Ce qu'elle réproche également, de manière plus

²⁰⁵. *Ibid.*

implicite, c'est le rapport à l'argent qu'entretiennent les enfants dans ce quartier. Lorsqu'elle les interroge au retour des vacances sur ce qu'ils ont fait, son commentaire « *il y en a qui ont de la chance* », montre le décalage entre son niveau de vie induit par sa catégorie socioprofessionnelle -elle est étudiante en architecture- et ce que les élèves racontent -ils ont été au ski, aux Etats-Unis, en Suisse et ils sont presque tous partis pendant les vacances. Ce qui pose problème à Charlène, ce n'est donc pas seulement l'inadéquation entre sa définition de l'enfant et les propositions des élèves mais le décalage entre ce que ces élèves peuvent acheter, consommer, leur définition du loisir, et sa propre catégorie socioprofessionnelle qui ne lui permet pas d'avoir accès aux mêmes choses que les élèves. L'imaginaire de ces derniers la renvoie donc à sa catégorie sociale qui est inférieure à celle des habitants du quartier de l'école.

La réaction de Marie, qui souhaite aiguiller les élèves dans leurs propositions de projet, révèle un décalage entre ses attentes vis-à-vis des enfants et leur imaginaire. A la différence de Charlène, ce qui semble poser problème à Marie, ce n'est pas le lien entre âge et loisir mais le manque de savoir culturel et artistique dans les idées des élèves. Marie attend en effet de ces derniers des projets orientés autour de la lecture ou de la culture. Pour l'enseignante, les idées des élèves sont donc en inadéquation avec ce qu'elle souhaite leur inculquer, c'est-à-dire sa vision de la culture entendue comme un ensemble de normes artistiques, littéraires, en vigueur dans la société bourgeoise. On peut entendre cette dernière au sens d'une frange de la population très éduquée, cultivée, qui lit beaucoup, qui visite beaucoup d'institutions culturelles, qui occupe des postes élevés dans l'échelle des catégories socioprofessionnelles, qui vit dans certains arrondissements de Paris et en proche banlieue de l'ouest parisien qui a été appréhendée par exemple de manière sociologique par les sociologues Pinçon-Charlot²⁰⁶. Marie laisse la place à l'imagination des enfants si cette dernière correspond à sa définition de la culture. La posture de Marie met en évidence la distance entre son imaginaire culturel et celui des enfants scolarisés dans cette école. Ceux-ci n'adoptent majoritairement pas les mêmes codes culturels : les leurs sont liés au pouvoir de consommer.

On peut aussi supposer que cette intrusion de Marie dans l'imaginaire des enfants est un moyen pour elle d'améliorer son image auprès de la direction de l'école et des parents.

²⁰⁶. PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M., *Les Ghettos du gotta, Au cœur de la grande bourgeoisie*, Paris : Ed. du Seuil, 2007, 337 p.

La vision de ces sociologues semble correspondre à l'idéal culturel bourgeois imaginé par Marie.

Présenter des projets répondant aux codes culturels d'un imaginaire « bourgeois » permet en effet de valoriser le projet culturel mené en classe et de donner à voir l'image d'une classe dynamique dont les enseignants s'inscrivent dans une mise en pratique et un développement de l'imaginaire des enfants répondant à des critères culturels valorisés dans les classes supérieures et dans le système scolaire : lecture, visite de musées... La place laissée à l'imagination des élèves dans ce projet est infléchie par l'imaginaire des deux adultes dont les représentations de l'enfance et de la culture entrent en conflit avec celles des élèves.

III.3 Aurélie ou l'exemple du « consumérisme »

III.3.1 L'école comme lieu d'accès à la culture

Les parents d'Aurélie sont des artisans commerçants. Ses deux parents sont bouchers et tiennent une boucherie dans le quartier de l'école. Elle vient d'une famille riche. Pendant la « classe à Paris », Aurélie propose de construire « un Sephora » ou un « centre commercial » à plusieurs reprises. Ces propositions correspondent à ses loisirs familiaux qu'elle explicite quand je lui demande, en entretien, si parfois elle se promène dans Paris :

« Moi je me promène souvent dans le 5^{ème} arrondissement et avec qui, toute seule. Avec mes copines. Des fois je sors du 6^{ème} je vais faire du shopping avec ma mère, dans le VIII^{ème} et...je sais plus où est-ce que c'est, les Halles... »

La visite de musées n'est pas une activité familiale. Pour elle, il n'est pas envisageable d'aller au musée avec ses parents car « ils travaillent beaucoup » :

« Aurélie : Vas-tu souvent au musée ? Lesquels ? Avec qui ?

Alors j'y vais pas souvent parce que mes parents ils travaillent beaucoup.

E. : D'accord. Mais tu es déjà allée au musée ?

Bah oui avec l'école ! »

Pour Aurélie, les activités culturelles sont incompatibles avec la vie familiale parce que cette dernière est prétendue être construite autour du travail et que le travail est défini comme une activité chronophage infléchissant la possibilité de fréquenter des lieux culturels. En revanche, l'école est un lieu propice aux visites culturelles pour Aurélie, comme elle l'explique en s'exclamant, comme si c'était une évidence, en entretien. Plus tard, Aurélie souhaite devenir esthéticienne.

Avec ses deux amies, camarades de groupe pendant la « classe à Paris », elle imagine un bar dans un recoin de la ville. Les trois filles ajoutent une bibliothèque dans le fond du bar pour épouser les attentes de l'intervenante et de l'enseignante dans le projet d'urbanisme. Pourtant, Aurélie n'aime pas lire, comme elle l'explique en entretien :

« Aurélie : Moi j'aime pas lire... »

E. : Pourquoi ?

Aurélie : Je sais pas... Ça dépend des livres. Il n'y a qu'une seule... Je lis « Max et Lili » c'est le seul truc que j'aime. C'est des trucs marrants.

E. : Ça t'ennuie quand tu lis ?

Aurélie : Oui ! J'aime pas ça !

Marine : Alors moi j'aime bien lire parce que ça nous enrichit. C'est surtout les livres qui parlent d'histoire que j'aime le plus.

Aurélie : Des vraies histoires ?

Marine : Mais non d'histoire, tu sais l'Histoire !!

E. : Comme quoi par exemple ?

Marine : Par exemple les livres où ils nous racontent la vie des gens qui ont fait quelque chose, qui ont marqué le passé. Et voilà. »

L'appartenance au 6^{ème} arrondissement ne signifie pas pour la famille d'Aurélie une fréquentation des lieux culturels ou une pratique conséquente de la lecture. Par ailleurs, le prénom choisi par Aurélie semble marquer une forte présence de la télévision dans les pratiques culturelles familiales. Aurélie incarne donc une vision des sorties et des loisirs en inadéquation avec les attentes de Marie et de l'intervenante. Toutefois, elle est représentative de nombreuses idées proposées par les élèves. Ces dernières sont marquées par une forte représentation de loisirs liées au fait de dépenser de l'argent et de consommer des produits. Plus que cela, les propositions des élèves semblent pouvoir être définies comme « consuméristes » au sens où ce concept est défini par F. Gauthier²⁰⁷ dont la perspective anthropologique sur ce concept est éclairante pour comprendre les rapports aux loisirs et à l'occupation du temps libre des élèves de l'école du 6^{ème}.

III.3.2 Un rapport « consumériste » au territoire et au temps libre

Dans cet article, l'anthropologue interroge la notion de « consumérisme ». Il montre que la société occidentale capitaliste actuelle n'est plus seulement une société de

²⁰⁷. GAUTHIER F., « Les ressorts symboliques du consumérisme. Au-delà de la marchandise, le symbole et le don », *Revue du MAUSS*, 2014, 2, n°44, p. 137-157.

consommation mais une société consumériste, c'est-à-dire une société dans laquelle l'ensemble des relations sociales sont agencées autour de l'économie, dans laquelle la consommation des produits permet aux individus de se définir comme libres – en particulier libres de choisir- et où le produit choisi et consommé participe à la définition singulière de l'individu en s'inscrivant dans une logique marketing. La perspective de F. Gauthier s'inscrit dans celle de M. Douglas pour qui « la consommation est toujours culturelle et sociale (et donc chargée de signification) et pas seulement une affaire de préférences individuelles »²⁰⁸.

Si l'on rapporte cette idée au terrain de l'école 6^{ème}, on peut dire que les idées proposées par les élèves nous donnent à penser les rapports sociaux et la culture dans lesquels ils s'inscrivent. Dans la perspective de M. Douglas, « la consommation n'est pas seulement économique : elle est toujours une production symbolique qui met en jeu des statuts sociaux et des valeurs. (...) Les biens, avant toute chose, expriment des identités, ils symbolisent et produisent des relations sociales. (...) Les objets mis en circulation par le capitalisme s'inscrivent dans un système, et ce système reflète l'ordre social »²⁰⁹. De ce point de vue, les idées proposées par les élèves de l'école du 6^{ème} peuvent être comprises comme une représentation du fait qu'ils s'inscrivent, par le milieu dans lequel ils évoluent, en haut d'une échelle sociale construite autour d'une logique de consommation de biens culturels et scolaires. Le loisir, pour eux, signifie consommer et leur consommation les définit comme appartenant à une classe supérieure et transcendante aux autres.

L'analyse de F. Gauthier cependant ne s'arrête pas aux propos de M. Douglas et tente de rompre avec les limites de ce dernier, à savoir « l'impression qui se dégage de [l'œuvre de M. Douglas] (...) est que les significations des objets préexistent à la praxis sociale et que les statuts sociaux sont donnés plutôt que construits ou produits par la consommation »²¹⁰. C'est pourquoi F. Gauthier conceptualise le « consumérisme ». Cette notion lui permet de repenser la consommation dans le contexte actuel tout en prenant en considération l'individu et sa « praxis » dans le marché économique capitaliste actuel. Cette notion qu'il définit comme « l'idéologie et l'*ethos* dominant d'une société de consommation, ou société de marché, dans laquelle l'ensemble de la vie sociale est pénétré, voire structuré par l'économie. Une culture de consommation est une culture dans laquelle la consommation de biens (matériels ou

²⁰⁸. *Ibid.* p. 140

²⁰⁹. *Ibid.* p. 141

²¹⁰. *Ibid.*

immatériels) est constitutive des rapports sociaux et des significations sociales »²¹¹. Ainsi, cette culture ne se limite pas à la société de classes et touche « l'ensemble des classes sociales »²¹². F. Gauthier définit la « culture consumériste » comme « une culture *pour* consommateurs et une culture *de* consommateurs : une société se présentant à la fois comme un ensemble d'offres de choix de consommation et un ensemble de représentations d'individus consommateurs »²¹³. C'est pourquoi il écrit que « c'est une culture dans laquelle l'identité devient un enjeu majeur qui trouve sa solution dans la consommation d'objets et d'expériences renouvelés et disponibles »²¹⁴. La perspective de F. Gauthier permet d'éclairer les rapports sociaux des sphères familiales dans lesquelles évoluent la plupart des élèves de cette école, à partir des propositions faites par ces derniers pour le projet d'urbanisme. Ces propositions laissent entrevoir leur identité consumériste qui montre que les rapports sociaux entre les individus constitutifs du groupe social de cette école sont fondés sur la possibilité de consommer. La perspective consumériste des enfants est cependant revendiquée, à la différence des adultes.

Les idées des élèves, quand on les caractérise comme « consuméristes » à l'aune de la définition de F. Gauthier, dévoilent à la fois les pratiques sociales des familles de cette école en même temps qu'elles éclairent l'identité de ces dernières : une identité marquée par une pratique culturelle capitaliste de consommation. L'objet culturel s'inscrit donc dans cette école, pour ces élèves, dans un marché capitaliste de consommation. Elles mettent en évidence le lien entre culture, identité et consumérisme. Cependant, cette définition culturelle qui ressort des propositions des élèves tout au long de la « classe à Paris » se distingue de la « culture bourgeoise »²¹⁵ des acteurs adultes et de quelques enfants de la classe du 6^{ème}.

²¹¹. *Ibid.* p. 145

²¹². *Ibid.* p. 143

²¹³. *Ibid.* p. 145

²¹⁴. *Ibid.*

²¹⁵. CUCHE D., *op. cit.* p. 93

Conclusion

L'entrée dans l'école du 6^{ème} arrondissement révèle un groupe social pour lequel la notion de « culture » induit un espace partagé et traversé par des valeurs communes. Le fait de vivre dans un même territoire conduit aussi les élèves à se fermer aux individus extérieurs à l'arrondissement.

Pour plusieurs acteurs de cette école, en particulier les parents et les enseignants, la « culture » est une « production symbolique » mais surtout un système de valeurs partagées qui leur confèrent une position dominante dans la société. Ces dernières ont un poids dans le marché scolaire. La « culture » fonctionne, dans cette école, et pour les acteurs qui rayonnent autour d'elle, comme un objet nécessaire à la réussite –professionnelle ou scolaire- dans le système éducatif. Mais plus qu'une transmission de valeurs, le fonctionnement de cet objet est empreint d'une logique économique et de marché d'offre et de demande.

La possession de ces codes partagés est liée à l'espace du 6^{ème} arrondissement qui marque une « frontière identitaire » et sociale entre ceux qui y résident et « les autres ». Cela construit aussi l'image d'une classe imaginaire. La « culture » est donc pétrie, dans ce groupe social, d'une puissance identitaire et elle ne se définit pas comme une production artistique mais comme un système induisant une domination immanente à l'espace territorial. L'entrée dans le territoire de l'école permet une mise en contact avec une classe sociale perçue comme supérieure par ceux qui n'y appartiennent pas et cette proximité symbolique est vécue, par les acteurs, comme un moyen d'assurer son ascension sociale. Le contact avec la « culture » et l'école permet donc à certains acteurs comme l'enseignante, la directrice ou des parents d'élèves n'habitant pas le quartier de se construire une appartenance à un groupe qu'ils valorisent.

Cette « culture » partagée n'est cependant pas définie de manière univoque par l'ensemble des acteurs. Des désaccords apparaissent quant à ce qu'il convient de présenter dans un projet d'éducation artistique et culturelle. Une vision de consommation des loisirs associés au temps libre émerge de la majorité des acteurs enfants qui semblent reproduire la vision de leurs parents. Cette vision affronte une conception revendiquée comme plus « bourgeoise » de la culture présentée par les adultes de l'école mais dont la pratique reste ancrée dans un système de consommation dans lequel la culture reste une marchandise. L'immersion et les entretiens avec les acteurs de la classe font émerger l'image d'une école dans laquelle la « culture » est

un objet et un moyen de domination sociale et scolaire qui se révèle être insérée dans un système de consommation globalisé. L'école se saisit des moyens mis à disposition dans le système scolaire pour assurer non seulement la supériorité mais aussi la domination sociale des acteurs en se positionnant dans un marché non seulement scolaire mais aussi capitaliste et globalisé.

CHAPITRE 5

L'ÉCOLE DU 2^{ÈME} ET L'EMPRISE DES PARENTS

Introduction

Pendant la deuxième année de terrain, je suis une classe scientifique dans une école du 2^{ème} arrondissement de Paris. Le projet « aéronautique » est mené par une association et s'adresse à des élèves de niveaux de classe différents : CP ou CM2. Dans cette école, c'est une classe de CP réunissant des élèves âgés de six à sept ans qui suit le projet. L'immersion dans cette classe présente l'intérêt de suivre un projet scientifique mené par une association et non pas des conférenciers. Par ailleurs, l'école est située dans un quartier composé, *a priori*, d'habitants appartenant aux classes supérieures. Cette situation géographique accentue l'intérêt pour le projet. Les données disponibles sur le site de l'INSEE renforcent cette idée d'arrondissement peuplé par des classes moyennes et supérieures.

D'après l'Institut, il y a, pour l'année 2012²¹⁶ 22 390 habitants dans le deuxième arrondissement de Paris. Les trois catégories socioprofessionnelles les plus représentées dans la « population de 15 ans ou plus »²¹⁷ de l'arrondissement sont : les « cadres et professions intellectuelles supérieures »²¹⁸ à hauteur de 36,7%, puis les « professions intermédiaires »²¹⁹ avec 15,5% des interrogés et enfin les « autres personnes sans activité professionnelle »²²⁰ à hauteur de 14,8%. Cet arrondissement compte également 11,7% de retraités et 11,3% d' « employés »²²¹. Par ailleurs, il est intéressant de noter que le « diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus »²²² est un « diplôme de l'enseignement supérieur long »²²³ (52,9%). Des entretiens collectifs avec les enfants de la classe à la fin du projet « aéronautique » ont permis d'accéder aux métiers de leurs parents et

²¹⁶. Données disponibles sur le site Internet de l'INSEE. Source disponible à l'adresse suivante : http://www.insee.fr/fr/themes/dossier_complet.asp?codgeo=COM-75102

²¹⁷. *Ibid.*

²¹⁸. *Ibid.*

²¹⁹. *Ibid.*

²²⁰. *Ibid.*

²²¹. *Ibid.*

²²². *Ibid.*

²²³. *Ibid.*

d'avoir un aperçu des catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves. Le tableau ci-dessous rassemble les réponses des élèves :

Tab.1 : Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves

Agriculteurs	0	0%
Artisans	4	12%
Cadres	5	15%
Professions intermédiaires	3	9%
Employés	11	32%
Ouvriers	2	6%
Autres sans activités professionnelles	4	12%
Ne sait pas	5	15%

D'après les entretiens avec les élèves, ceux-ci semblent appartenir aux classes moyennes et supérieures. Les employés sont les plus représentés dans la classe, ce qui distingue cette dernière de l'ensemble de l'arrondissement. Les cadres sont aussi très présents, ce qui rapproche le portrait de la classe de celui de l'arrondissement.

Le choix de cette « classe » comme terrain s'explique aussi par l'âge des enfants. En effet, ils sont les plus jeunes élèves du terrain car ils sont âgés de 6 à 7 ans. Il était intéressant de voir comment ces élèves pouvaient réagir face à un projet scientifique et comment ils pouvaient se l'approprier. Leur âge permettait aussi de voir comment pouvaient se dérouler des entretiens collectifs avec des élèves très jeunes.

Le chapitre consacré à l'école du deuxième arrondissement est le dernier que je rédige car c'est l'un des terrains qui m'a le moins parlé. Je me suis interrogée sur les raisons qui pouvaient expliquer cet état de fait. Les différentes explications qui m'ont traversé l'esprit, éloignement symbolique de mes collaborateurs, élèves trop jeunes pour avoir un regard réflexif sur le projet, projet trop court, séances trop longues, ne m'ont pas paru satisfaisantes. De fait, certains de mes terrains ont été faits dans des écoles symboliquement éloignées de mon milieu socioculturel -6^{ème}, 18^{ème}- et ne m'ont pas posé ces problèmes. Les entretiens collectifs avec les élèves de la classe de CP ont montré qu'ils étaient tout à fait capables de répondre à des questions et d'avoir un avis sur le projet. Le nombre de séances et leur

organisation sur une journée ne m'ont pas désavantagée parce que cette organisation m'a permis d'entrer dans l'école de façon répétée et de partager des moments dans l'école, loin des élèves, avec l'enseignante ou les autres enseignants de l'établissement. De plus, même s'il n'y avait que cinq journées de projet, le nombre total d'heures n'était pas inférieur à d'autres projets suivis – par exemple le projet d'urbanisme du 6^{ème} arrondissement. Après avoir repris mes notes de terrain et les différents entretiens, je me suis rendue compte que ce projet s'était finalement déroulé de manière cohérente, conformément au descriptif du catalogue. En d'autres termes, tout avait fonctionné comme cela était prévu. De même, je me suis aperçue qu'il n'y avait pas eu de confrontations entre les différents acteurs de la classe – contrairement à l'école du 18^{ème} par exemple. Toutefois, en faisant ce constat, je me suis également rendue compte que le projet n'avait pas créé de liens entre les différents intervenants. S'ils réalisaient tous les activités, le projet n'avait pas pris une véritable ampleur et je me suis retrouvée au centre d'une « classe », à l'intérieur d'une école, où l'ensemble des acteurs semblaient partager un espace et un projet sans partager d'affinités. C'est à partir de ce constat que j'ai pu repenser le terrain et que je me suis aperçue que l'entrée dans la « classe à Paris » faisait émerger des acteurs évoluant dans un même espace, côte à côte plutôt qu'ensemble – à la différence des autres terrains dans lesquels les relations entre les acteurs, si elles n'étaient pas toujours positives, avaient le mérite d'exister. C'est pourquoi on peut se demander comment la « classe à Paris » révèle, dans ce terrain, les rapports de domination qui sont en jeu non pas seulement dans la classe de CP mais dans toute l'école.

Pour répondre à cette question, nous montrerons, dans un premier temps, comment un long projet d'animation fait apparaître des pédagogies différentes mais aussi peu à peu le sentiment d'illégitimité des acteurs. Dans un second temps, nous verrons comment le décalage d'Aline avec la « classe à Paris » et l'école naît de la rencontre de classes sociales différentes remettant en cause la domination de la professeure des écoles dans l'école et conduisant à son sentiment d'illégitimité. Enfin, nous verrons comment l'école devient un lieu de légitimation devant les nouvelles figures dominantes.

I. Un long projet d'animation

Le projet aéronautique se déroule sur environ trente heures, réparties sur cinq jours. De ce point de vue, il propose un nombre d'heures équivalent à celui d'un projet tel que la « classe » d'urbanisme que j'ai suivie dans le 6^{ème} arrondissement (cf. chapitre 4). La répartition des heures de projet n'infléchit donc pas, pour cette « classe » scientifique, le nombre d'heures proposées aux élèves.

I.1 Un projet scientifique dans une classe de CP

Le projet « aéronautique » s'adresse, dans cette école, à une classe de CP. Les séances se déroulent chaque lundi de 8h30 à 16h30 du début du mois d'avril à la fin du mois de mai. Il y a donc cinq séances réparties sur deux mois.

Le projet vise à familiariser les élèves à l'aéronautique en leur faisant construire des objets se référant à cette pratique : avions, cerfs-volants, moulins à vent. Chaque élève dispose d'un livret d'activités contenant des exercices. Les activités sont menées par deux intervenants (cf. *infra*) et cadrées par le livret. Chaque activité doit être faite dans la journée. Quand la classe s'adresse à des élèves de CM1-CM2. Elle se déroule sur six séances.

Pour la classe de CP, les activités proposées suivent l'ordre chronologique suivant : « découverte de l'air et de ses propriétés »²²⁴ avec réalisation de montgolfières ; « découverte de la météorologie »²²⁵ et réalisation d'une girouette et d'un moulin à vent nommé, dans le catalogue de présentation « une éolienne, fleur de vent »²²⁶ ; « histoire de l'utilisation des cerfs-volants »²²⁷ et réalisation de cerfs-volants ; les avions et le « phénomène de la portance »²²⁸ avec construction d'avions. La dernière séance se déroule dans un aéroport et comprend la visite d'une collection d'avions anciens et la découverte d'un avion. Les élèves sont censés essayer leurs créations à l'aéroport ce qui n'est pas possible lors de la sortie avec la classe de CP car il pleut.

²²⁴. Extrait du catalogue des « classes à Paris »

²²⁵. *Ibid.*

²²⁶. *Ibid.*

²²⁷. *Ibid.*

²²⁸. *Ibid.*

Pour comprendre le fonctionnement de la « classe » et celui de la classe de CP, je suis en immersion dans le projet. Par ailleurs, j'organise des entretiens collectifs avec les élèves pour avoir leur point de vue sur le projet. Leur âge, s'il peut nécessiter des relances ou qu'il y a des répétitions entre les élèves, comme le montrait le premier extrait ci-dessous, n'est pas toujours une barrière au déroulement de l'entretien, comme le montre le deuxième extrait ci-dessous.

Extrait 1 :

« *Violette : As-tu appris de nouvelles choses pendant la classe aéronautique ? Lesquelles ?*

J'ai appris...à fabriquer des moulins à vent, des cerfs-volants...

Martina : Moi c'est pareil que Violette.

Louisa : Moi aussi c'est pareil.

AM : Moi c'est pas pareil ! J'ai appris qu'il y a certains avions avec deux ailes et certains avions avec une aile et on reconnaissait les plus anciens parce qu'ils étaient pas recouverts.

CR : Moi...c'était quoi la question déjà ? <EG répète> en atelier mais pas dans la classe, j'ai appris à faire une aile volante...des cerfs-volants...j'ai terminé.

Louisa : Moi j'ai appris qu'il y avait certains avions qu'ils étaient très différents.»

Extrait 2 :

« *Wiwi : Quel métier aimerais-tu faire plus tard ?*

Moi j'ai pas trop d'idées...Mon métier c'est...c'est d'être bricolage.

Nono : Moi c'est paléontologue.

EG : D'accord. Et où est-ce que tu as découvert ce métier Nono ?

Loulou : Parce qu'il aime bien les animaux !

Nono : Les dinosaures j'aime bien.

Wiwi : Oui mais les gens qui vendent les animaux ils vont pas vendre des dinosaures !

EG : C'est quoi paléontologue ?

C'est les gens qui trouvent des squelettes de dinosaures.

Loulou : Les dinosaures ça existe !

Loulou : Je sais pas.

Mimi : Moi, nageur.

Loulou : Nageuse !

Wiwi : Mais bricoleur c'est très dangereux parce que tu peux monter sur un toit, tu tombes et puis... »

Globalement, ils disent avoir apprécié la « classe à Paris » (extrait 3) et semblent avoir retenu les informations dispensées par les intervenants (extrait 4), comme le montrent les extraits d'entretien ci-dessous.

Extrait 3 :

« AM : As-tu aimé cette classe aéronautique ? Pourquoi ?

Moi je l'ai aimée parce qu'on a fait des sorties et tout ça.

Louisa : Moi j'ai aimé beaucoup. Moi j'ai aimé la classe parce qu'en fait il y avait, on fabriquait des choses qu'ils étaient intéressantes.

Martina : En fait, ça ressemble à la question de CR. Je veux pas répondre.

CR : J'aimais bien la classe aéronautique parce qu'on apprend des trucs à l'école et on est pour apprendre pleins de trucs.

Violette : Moi j'ai aimé la classe aéronautique parce qu'on peut apprendre pleins de choses sur l'air, on apprend comment faire voler des avions, c'est super bien. »

Extrait 4 :

« *Messi : As-tu appris de nouvelles choses pendant la classe aéronautique ? Lesquelles ?*

Oui. Par exemple...en fait, quand ils nous a appris les lettres. Quand par exemple ils voulaient atterrir ils disaient A, Papa...

EG : L'alphabet aéronautique ?

Messi : Ouais. Hôtel pour H...

Général Patton (GP) : Moi j'ai appris que...l'air froid il descendait et l'air chaud il montait. Ca veut dire que je sais comment on crée la pluie. Il y a le soleil il réchauffe l'eau, ça met la vapeur dans le ciel et comme dans le ciel il fait froid ça la remet froide après elle tombe dans les nuages et après elle tombe sous forme de gouttes d'eau.

Ronaldo : On a appris à faire des avions.

GP : Lesquels ? Parce qu'on a appris à faire avec des petites cornes, des...

Ronaldo : Les deux.

GP : Ouais.

Ronaldo : on a appris à faire une montgolfière.

Ludmila : <hoche la tête pour dire oui> Je sais pas.

Ronaldo : Voilà, elle sait pas ce qu'on a fait, ça veut dire qu'elle était pas là ! »

Pour rendre les entretiens collectifs anonymes, les enfants choisissent des prénoms d'emprunt pour se représenter. Ces prénoms permettent de rendre l'entretien plus ludique mais offrent aussi un regard sur les univers héroïques des élèves. Les entretiens sont réalisés avec seize élèves sur les vingt-trois que compte la classe. La nature des prénoms fait, pour certains élèves, écho à leur jeune âge.

Tab.2 : Prénoms choisis par les élèves

	Prénoms usuels	Prénoms issus de diminutifs	Sportifs (footballeurs)	Personnages historiques	Autres
Filles	Francesca Ludmila Martina Violette Louisa				
Garçons	Yanis Philipot	Wivi Nono Loulou Coco	Messi Ronaldo Cristiano Ronaldo } footballeurs	Général Patton	Agent Man

L'ensemble des filles de la classe interrogé utilise un prénom d'emprunt pour se représenter. Il n'y a pas, pour elles, d'appel à une figure héroïque. Les garçons utilisent quant à eux peu des prénoms d'emprunt. Comme dans la majorité des autres terrains, certains font appel à la figure du footballeur pour se représenter. Ce faisant, ils semblent articuler la figure héroïque à une réussite sportive, professionnelle et financière. Toutefois, d'autres choix de prénoms distinguent les élèves de cette classe des autres terrains. L'un des élèves choisit le prénom d'un personnage historique : le général Patton pour se représenter. Il semble associer le personnage à la figure d'un héros de guerre. Il y fait référence lors de l'entretien en expliquant qu'il a visité un musée sur les plages du débarquement. Par ailleurs, au moment de l'entretien, un des élèves porte un maillot de l'équipe de football d'Allemagne qui participe à la coupe du monde de football de 2014. L'élève qui choisit le prénom « Général Patton » marmonne qu'il n'aime pas les allemands « parce qu'ils ont tué tous les juifs »²²⁹. Le choix de ce prénom est singulier dans les terrains. Il met en évidence l'association que fait cet élève entre héros et personnage historique. Par ailleurs, il paraît souligner une sphère familiale intéressée par l'histoire de la seconde guerre mondiale : les éléments connus par l'élève ne sont en effet pas

²²⁹. Propos tenus par l'élève

le résultat d'un apprentissage scolaire puisque l'étude de la seconde guerre mondiale est au programme de CM2²³⁰ et n'est pas abordée en CP. Un autre élève utilise le prénom « Agent Man » pour rendre l'entretien anonyme. Il semble ainsi faire appel à un personnage de film ou de dessin animé et associer figure héroïque et image de l'agent secret. Enfin, quatre élèves choisissent des diminutifs en lieu de prénoms anonymes. Ils se distinguent d'une figure héroïque habituellement utilisée par les élèves. De fait, le diminutif paraît faire référence à leur âge et les associe à un univers enfantin.

Le choix des prénoms révèle un portrait hétérogène de cette classe de CP. Les élèves se réfèrent à des univers héroïques très différents. Ceux-ci les rapprochent ou les éloignent des choix faits dans d'autres classes, tantôt en les rapprochant d'élèves plus âgés, tantôt en soulignant le fait qu'ils sont en CP. Malgré le fait qu'ils soient en CP, les élèves parviennent à répondre aux questions en entretiens collectifs. S'il est vrai que certaines questions demandent des reformulations ou des relances parfois plus fréquentes que dans d'autres classes, les entretiens restent intéressants et permettent d'avoir un point de vue plus individuel sur le projet. Ils permettent de broser le portrait socioculturel des élèves et de leur donner la parole au même titre que les autres acteurs du projet sans les minimiser.

Le projet est mené par deux intervenants dont le parcours professionnel est différent des intervenants d'autres « classe à Paris » puisqu'ils ont d'abord une formation d'animateurs en centre de loisir.

²³⁰. Source Académie de Paris : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_822328/la-seconde-guerre-mondiale-dans-les-programmes-scolaires

I.2 Des animateurs de projets plutôt que des spécialistes

Les intervenants de cette classe « aéronautique » : Dana et Marc sont tous les deux issus du milieu professionnel de l'animation. Ils ont une formation d'animateur mais ont été formés par l'association menant cette « classe » aux concepts liés à l'aéronautique pour pouvoir y intervenir. Leur expérience d'animateur en centres de loisirs se retrouve dans leur façon d'être avec les enfants.

Les deux intervenants sont très à l'aise avec les enfants. Ils leur parlent facilement, répondent à leurs questions, les aident dans les activités. Plus que les aider, ils font en fait les activités avec eux et les accompagnent. Lors de la séance de réalisation des cerfs-volants par exemple, Marc emmène un groupe dans une autre salle pour découper et coller des feuilles de papier. Il est assis par terre avec les enfants, découpe les feuilles de papier et les colle tout en discutant avec eux. Il n'y a pas de distance physique ou symbolique avec les élèves. Ceux-ci paraissent d'ailleurs être d'abord perçus comme des enfants plutôt que comme des élèves. Les animateurs font donc partie du projet, non pas en tant qu'individu dispensant un savoir mais en tant qu'individus participant aux activités. Leur statut se rapproche de celui des animateurs de centre de loisirs et induit un regard différent sur les élèves : ils ne posent pas une distance aussi grande que d'autres intervenants – par exemple les conférencières- avec les enfants mais mènent le projet scientifique avec ces derniers, à leur hauteur. Le modèle pédagogique qu'ils amènent avec eux dans cette « classe » les distinguent d'autres intervenants et conduit à une réalisation du projet en commun entre animateurs et enfants. Cette posture ne les empêche pas de mener des activités qui abordent des questions plus techniques, comme celle de la « portance ». Celle-ci peut être définie comme « la résultante des forces de pression qui s'exercent sur un corps en mouvement dans un fluide, perpendiculaire à la direction de la vitesse » et qui « assure la sustentation d'un avion dans l'air »²³¹.

Pour expliquer ce phénomène, Dana et Marc font faire une activité aux élèves. Ils commencent par récapituler ce qui a été fait lors des séances précédentes. Les élèves ont retenu beaucoup de choses et répondent très facilement aux questions. Puis ils leur demandent d'imaginer qu'ils sont dans une forêt et que deux élèves prennent deux chemins différents :

²³¹. Définition de l'Encyclopédie Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/portance/81562>

l'un droit, l'autre en courbe. Cette scénette doit leur permettre de visualiser le phénomène de la portance.

Cette activité me paraît assez obscure. Je ne comprends pas bien le sens de l'exercice proposé et je ne comprends ni le sens du mot explicité ni les mécanismes de fonctionnement du phénomène à l'issue de l'activité. L'enseignante, Aline, est également dubitative à la fin de l'activité et les enfants ne semblent pas avoir complètement compris les explications. Lors de celles-ci, les intervenants se réfèrent sans cesse à leur livret, se trompent et font recommencer les élèves. Le phénomène ne semble pas être parfaitement clair pour eux non plus. Lorsque des phénomènes purement scientifiques sont abordés par les intervenants, la qualité de leur message est moins claire. Cet aspect de la « classe à Paris » paraît révéler une des limites des interventions de Marc et Dana. Cette idée se retrouve aussi dans le manque de préparation qui apparaît parfois dans le déroulement de la « classe » en même temps que dans le manque de matériel. En effet, il arrive plusieurs fois que les intervenants se rendent compte qu'ils ont oublié des feutres nécessaires à la réalisation des activités. C'est le cas lors de la deuxième séance de la « classe » qui porte sur la météorologie. Pour cette séance, les enfants doivent réaliser des moulins à vent et utiliser leur livret. Dana et Marc se rendent compte qu'ils n'ont pas apporté les feutres nécessaires à la réalisation des objets. Ils ont aussi du mal à donner des explications claires aux élèves et Aline doit intervenir pour expliquer aux enfants ce qu'il faut faire. L'enseignante prête également ses feutres personnels aux élèves mais n'est pas contente du déroulement de la séance. Elle m'explique en effet que cet état de fait est, pour elle « un manque de professionnalisme »²³² et que ce dernier la dérange, dans la mesure où elle doit prêter son matériel – personnel et pas celui de l'école explique-t-elle- pour pallier la désorganisation des animateurs. Elle me parle aussi d' « amateurisme »²³³. Les intervenants sont conscients de leur désorganisation et m'en parlent à la fin de la séance, me disant que leur prochaine séance sera meilleure. C'est la première fois que j'assiste à une « classe à Paris » dans laquelle les intervenants sont en désaccord l'un avec l'autre en même temps qu'ils oublient des éléments nécessaires à la réalisation des activités du projet.

Ces événements distinguent cette « classe » d'autres projets « classe à Paris » et le fait que les intervenants soient au départ des animateurs me paraît être un élément explicatif aux dysfonctionnements qui émergent lors du projet. On peut, à mon sens, parler de dysfonctionnements dans la mesure où certaines activités sont réalisées grâce à la professeure

²³². Propos tenus par Aline

²³³. Propos tenus par Aline

des écoles qui rétablit les désaccords et les oublis des intervenants pour que les activités puissent être comprises et réalisées par les élèves. Il ne s'agit pas, dans cette analyse, de comparer ces intervenants à d'autres et de montrer qui est le plus professionnel. Toutefois, il me paraît intéressant de voir que les intervenants de la « classe » aéronautique ont une façon de mener la « classe » différente des autres intervenants que j'ai rencontrés sur les terrains. Leur formation d'animateurs en centre de loisirs paraît être une limite quand il s'agit d'expliquer aux enfants des phénomènes très techniques. En même temps, cette formation fait entrer dans le projet un autre regard sur les élèves en même temps que d'autres pratiques pédagogiques qui ne sont pas homogènes.

Ces différences dans leurs pratiques pédagogiques émergent dans leurs désaccords mais aussi dans leur façon de mener les activités.

Lors de la séance consacrée aux cerfs-volants par exemple, Dana et Marc ne sont pas d'accord sur la façon de mener l'activité. Alors que Marc laisse les élèves réaliser leurs coloriages et leurs découpages eux-mêmes, Dana les aide à colorier et à découper afin que l'objet final soit conforme à ce qui est attendu par le descriptif du projet. Pour Marc, les enfants doivent s'appropriier le projet. En d'autres termes, ils doivent réaliser les activités mais il lui importe peu que le résultat soit beau. Ce qui compte, c'est que les enfants réalisent les cerfs-volants par eux-mêmes. La pratique pédagogique de Marc paraît se rapprocher de certaines pédagogies alternatives dans lesquelles l'enfant doit créer les objets artistiques par lui-même. Dana quant à elle n'hésite pas à faire les étapes de l'activité pour les enfants afin que l'objet réalisé soit conforme à ce qu'il doit être et qu'il soit présentable aux parents et beau. Ce critère semble important pour Dana : l'objet créé par l'élève doit pouvoir être valorisé par celui qui va le regarder. Alors que certaines montgolfières ont des trous, les intervenants demandent aux enfants de découper et de coller des morceaux de papier qui fonctionneront comme des rustines. Dana propose à plusieurs enfants des morceaux en forme de cœur ou de figures géométriques pour la réparation. Cet événement, s'il peut être considéré comme anecdotique, donne à voir la différence de pratique pédagogique entre les intervenants qui restent marqués par une pratique issue du milieu professionnel de l'animation mais qui ont des attentes différentes devant le projet et les enfants.

On peut également se demander si le poids de la hiérarchie ne permet pas d'expliquer certaines réactions de Dana car celle-ci semble stressée par ce qui va être dit de la réalisation du projet.

I.3 L'émergence de l'illégitimité

Après la séance consacrée à la « météorologie » pendant laquelle il y a de nombreux « ratés », Carole, de la Ville de Paris, vient assister à la troisième séance. Carole assiste régulièrement à des séances des « classes à Paris ». Sa présence sur le terrain lui permet de voir les intervenants à l'œuvre et de vérifier que les projets se déroulent conformément à leurs descriptifs. Il n'est donc pas inhabituel de voir Carole dans une « classe à Paris ». Pourtant, les intervenants et l'enseignante sont très surpris de voir un représentant de la Ville de Paris. Très vite, Aline me demande si c'est moi qui ai prévenu Carole du déroulement de la « classe » et si je lui ai demandé de venir assister au projet pour résoudre les problèmes de la semaine précédente. Je suis particulièrement choquée par les propos d'Aline qui le voit sur mon visage et s'excuse rapidement d'avoir pensé que j'avais contacté la Ville de Paris après que je lui ai expliqué que je n'avais évidemment pas contacté la Ville.

Cependant, les propos de l'enseignante sont intéressants car ils renvoient à la place de l'anthropologue dans la classe et au regard que peut avoir l'enseignante sur cette présence. La première réaction d'Aline est en effet de m'accuser d'avoir prévenu la hiérarchie des « classes à Paris » qu'il y avait des dysfonctionnements dans le projet. Pour l'enseignante, Carole est venue vérifier mes propos et remettre dans le droit chemin les intervenants. Pour elle, je suis donc d'abord une représentante de la Ville de Paris dans la « classe » et sa vision de ma présence est construite autour de mon arrivée dans sa classe, par l'intervention de la Ville. La réaction de la professeure des écoles permet de voir comment ma place dans le projet est d'abord attachée, pour l'enseignante, à la Ville de Paris, comme si j'étais là pour vérifier le bon déroulement de la « classe » et prévenir « ma » hiérarchie des impairs des intervenants. Je ne suis pas perçue comme une anthropologue mais comme une émissaire de la Ville au service de cette dernière. Les explications que je donne à Aline semblent la convaincre et repositionnent ma place dans la « classe » d'abord comme anthropologue, ensuite comme anthropologue entrée par le biais de la Ville de Paris. Cet événement permet de révéler le regard d'Aline sur l'anthropologue mais surtout les positions que se donnent les acteurs présents dans une structure hiérarchique.

La réaction spontanée d'Aline est de se placer en position subalterne face à la Ville de Paris et à la hiérarchie scolaire. Elle ne conçoit pas que la présence de Carole soit une coïncidence et sa réaction éclaire la teneur des relations sociales au sein de l'école. Aline s'y positionne d'emblée comme dominée par la hiérarchie et en manque de légitimité devant cette dernière alors même qu'elle est théoriquement en position dominante dans sa classe puisqu'elle y est la figure de l'autorité. De même, si Carole représente la Ville de Paris, elle n'est pas en inspection telle une Inspectrice de l'Education Nationale et Aline n'a pas à être inquiétée par sa présence. Or, elle se sent tout de suite trahie, apeurée et remise en question par Carole et l'anthropologue. Ce que projette Aline sur Carole et l'anthropologue, ce sont en fait les relations qu'elle a avec les acteurs de la classe et de l'école. Ces dernières sont posées sur un jeu de pouvoir entre dominant et dominé qui prend ampleur au-delà de la salle de classe.

II. La rencontre des classes sociales

Aline enseigne dans cette école du 2^{ème} arrondissement, quand commence la « classe à Paris », depuis le début de l'année scolaire, c'est-à-dire depuis très peu de temps. Lors de l'entretien que j'ai avec elle à la fin du projet et à la fin de l'année scolaire, elle m'explique que cette première année dans l'école y sera également sa dernière car elle a demandé à changer de quartier l'année suivante. Aline est une enseignante expérimentée qui connaît bien les projets menés et financés par la Ville de Paris. Comme elle l'explique en entretien, elle a déjà fait des « classes à Paris » ainsi que des classes de découvertes. Elle a choisi le projet « Aéronautique » parce qu'il se déroulait sur des journées entières toujours le même jour et qu'elle trouvait que cela serait plus facile pour donner un cadre aux enfants. Elle explique peu à peu –mais cela se ressent aussi pendant la « classe à Paris » - qu'elle ne se sent pas à sa place dans l'école du 2^{ème} arrondissement.

II.1 Le décalage d'Aline avec la « classe à Paris »

Aline intervient peu pendant le projet aéronautique. Elle laisse les intervenants présenter et mener les activités sauf quand ils ont besoin d'aide ou que les élèves ne comprennent pas ce qui leur est demandé ou expliqué. De même, elle fait les activités à côté ou avec les élèves et reste à leur écoute. Elle participe au projet même si on ne peut pas dire qu'elle y soit autant impliquée que certaines enseignantes comme Marie (professeur des écoles de l'école du 6^{ème}, chapitre 4) ou Camille (professeur des écoles de l'école du 20^{ème}, chapitre 9).

La professeure des écoles choisit la classe « aéronautique » pour être en lien avec le projet d'école qui est scientifique. Ce n'est pas sa première « classe à Paris ». Aline a donc l'habitude du dispositif et n'est pas déstabilisée par l'entrée d'intervenants extérieurs dans sa classe. Pourtant, elle a du mal à trouver sa place tout au long du projet, disant qu'elle a eu l'impression d'y « errer »²³⁴. L'enseignante est sur la réserve, ne sachant pas si elle ne doit intervenir que pour la discipline ou pour le projet en lui-même. Elle hésite à collaborer avec les intervenants quand les activités proposées ne sont pas adaptées à l'âge de ses élèves et, en même temps, elle ne contredit pas leurs propos devant les enfants pour ne pas les

²³⁴. Propos tenus par Aline en entretien.

décrédibiliser devant ces derniers, même quand elle n'est pas d'accord avec ce que Marc et Dana ou expliquent.

Les enfants ressentent peu les doutes d'Aline. D'ailleurs, la professeure des écoles ne remet jamais en doute la parole des intervenants devant les élèves. Elle exprime ses doutes à Dana et Marc ou à moi pendant des discussions informelles ou en entretien. La « classe » se déroule sans animosité et sans accrochages entre l'enseignante et les intervenants. Toutes les activités sont réalisées. Toutefois, il n'y a pas de dynamisme entre et pendant les séances. La « classe » ne prend pas d'ampleur, elle est plutôt une succession d'activités dont le sens est parfois obscur pour Aline. Cependant, l'enseignante tente d'être honnête avec Marc et Dana. A la fin du projet, elle doit rendre un questionnaire à la Ville de Paris, en y indiquant son avis sur la « classe » et son déroulement. Elle explique clairement aux intervenants qu'elles ont été, à son sens, les limites du projet en évoquant le manque de matériel, la désorganisation et les désaccords entre les intervenants. Elle leur dit ce qu'elle compte écrire dans le questionnaire pendant la pause méridienne d'une séance. Elle m'explique ce qu'elle leur a dit à la fin de leur discussion que je vois depuis le fond de la salle de classe. Contrairement à d'autres enseignants (comme dans l'école du 18^{ème} arrondissement par exemple), Aline est franche avec les intervenants puisqu'elle leur donne son avis sur le projet et les prévient du retour qu'elle va donner sur la « classe » à leurs supérieurs hiérarchiques. Ainsi, même si Aline se sent, et se positionne, en décalage avec la « classe à Paris », ses désaccords avec les intervenants ne conduisent ni à les rejeter hors de sa classe, comme elle aurait pu le faire en les contredisant, en ne les aidant pas ou en se posant en retrait du projet, ni à jouer un rôle devant eux en attendant de remplir un questionnaire pour dévaluer leur travail.

L'immersion dans la « classe » met en relief la rencontre de plusieurs regards sur un même projet et sur la façon de transmettre des connaissances. Elle souligne la distance qui émerge peu à peu entre Aline, le projet aéronautique et la façon dont il est mené. Cette rencontre permet de questionner le rôle de la professeure des écoles dans le déroulement d'un projet scientifique préconstruit. Ce projet montre que l'entrée d'intervenants extérieurs n'ayant pas les mêmes méthodes que l'enseignant peut être problématique pour ce dernier quand il n'arrive pas à se positionner de façon, pour lui, satisfaisante. Si ces désaccords ne créent pas d'animosités et qu'ils n'influent pas sur le déroulement –entendu au sens chronologique– du projet aéronautique, ils semblent être déconcertants pour la figure enseignante qui se retrouve dépossédée de son espace habituel de travail. Le décalage qui émerge, au fil de la « classe à Paris » entre Aline et les intervenants ne conduit pas à l'échec du projet scientifique mais à la

réalisation d'un projet moyen qui ne prend pas d'ampleur au fil des séances. Le projet « classe à Paris » fonctionne, dans cette classe, comme une rencontre entre plusieurs modèles d'enseignements sans pour autant conduire à une fusion entre ces dernières. Aline se positionne entre la « classe à Paris » et sa classe, c'est-à-dire dans un entre-deux qui ne permet ni la réalisation amplifiée du projet ni la satisfaction personnelle de l'enseignante. Celle-ci en effet se place comme dominée par le projet, y cherchant sa place et n'y trouvant pas de légitimité. Ce sentiment d'illégitimité d'Aline se retrouve aussi hors du projet aéronautique.

II.2 La position de retrait d'Aline dans l'école

Le projet « aéronautique » est mené pendant cinq journées. Pendant la pause méridienne, les élèves vont déjeuner, à la cantine ou chez eux, et je déjeune avec Aline dans la salle des professeurs. Ce moment me permet d'avoir des discussions informelles avec l'enseignante mais aussi de voir les interactions qui peuvent exister entre les différents enseignants de l'école.

Dans la salle des professeurs, Aline parle peu avec ses collègues et l'ambiance dans la pièce n'est pas chaleureuse. Souvent, seule une enseignante y discute avec une intervenante extérieure à l'école. Les rares discussions entre les professeurs des écoles – il n'y a que des femmes- ne concernent ni les élèves, ni le projet « aéronautique », ni la vie de l'école mais sont plutôt des remarques lacunaires sur la vie de tous les jours. L'équipe enseignante ne semble pas très soudée. La présence de la directrice de l'école dans la salle des professeurs ne modifie pas les conversations. Elles ne sont ni moins nombreuses, comme elles pourraient l'être à cause de la présence d'une figure de l'autorité, ni plus nombreuses comme ça pourrait être le cas pour tendre à valoriser le dynamisme ou la bonne entente de l'équipe, devant la figure de l'autorité de l'école. En fait, il semble qu'Aline ne partage que peu de points communs avec ses collègues. L'atmosphère de la salle des professeurs est, à mon sens, tendue et fait état d'un manque de points communs entre les différents acteurs qui composent l'équipe enseignante de l'école. Dans cette dernière, le partage semble peu présent. Une anecdote semble renforcer cette idée. Je me rends dans la salle des professeurs avec Aline pour déjeuner mais aussi souvent lors des récréations, sur la proposition d'Aline. Comme dans les salles des professeurs des autres écoles où j'effectue mon terrain, il y a toujours à boire – thé, café, jus de fruits- et à manger –bonbons, gâteaux, chocolats- dans cette pièce. Habituellement, les enseignants me proposent à boire et/ou à manger et me disent de ne pas hésiter à me servir. Dans cette école du 2^{ème} arrondissement, on me propose un café deux fois mais, la troisième fois, Aline m'explique qu'il serait bien que j'amène un paquet de café pour les prochaines fois. Cette demande d'Aline met en relief le fait que je n'ai pas payé pour profiter de ce qui est mis à disposition dans la salle des professeurs. La remarque d'Aline peut être lue comme une volonté de cette dernière de m'intégrer au fonctionnement de l'école. En rapportant un paquet de café, je m'intégrerai à la salle des professeurs. Toutefois, au vu des relations entre Aline et le reste de l'équipe enseignante, la remarque d'Aline peut aussi être lue comme la peur de ce que ses collègues vont dire – ou ont dit- de ma présence dans la salle

des professeurs. Au regard de la position d'Aline dans l'école, la seconde lecture de cette anecdote me paraît justifiée en ce qu'elle renforce la posture d'illégitimité d'Aline face à ses collègues ; illégitimité qu'elle cherche à résoudre en ne faisant pas de vagues dans l'école. Si elle se sent illégitime, c'est parce qu'elle ne se reconnaît pas dans le fonctionnement de l'école qui tourne autour de chaque individu et qui n'est pas construit autour d'une équipe enseignante soudée. Cette demande de la part d'Aline est singulière dans l'ensemble de mon terrain et me paraît en effet différencier le fonctionnement de cette école, et en particulier de l'équipe enseignante, des autres écoles dans lesquelles je me suis rendue. Les relations y sont tendues et l'arrivée d'un tiers n'est pas valorisée. Il ne me semble pas que les relations entre les professeurs des écoles soient rendues plus tendues par ma présence. Au contraire, l'atmosphère créée dans cette salle semble concorder avec les propos d'Aline qui explique ne pas se sentir bien dans l'école.

La place de l'enseignante dans l'école n'est pas seulement être celle d'une « nouvelle ». C'est celle d'une personne se sentant rejetée dehors de l'école parce qu'elle ne s'y reconnaît pas dans le fonctionnement individualiste de cette dernière. Aline se positionne en retrait de l'équipe de l'école. Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants travaillent de manière individuelle dans l'école. Il n'y a que peu d'esprit d'équipe. La salle de classe d'Aline est d'ailleurs éloignée de toutes les autres classes de l'école. L'organisation de celle-ci semble s'éloigner de la conception d'Aline du professorat et de l'école. Par ailleurs, si Aline est à l'écoute de ses élèves, elle semble aussi en désaccord avec leur façon de travailler et d'appréhender les cours qu'elle dispense. Cette différence se révèle par les propos d'Aline mais aussi dans le déroulement de la « classe à Paris ».

II.3. De la perception d'infériorité

Aline, si elle répond toujours aux questions de ses élèves et est attentive à ces derniers, reste peu chaleureuse à leur égard. Quand je l'interroge sur ses élèves, elle m'explique qu'ils sont peu autonomes et qu'ils ont très « peur de l'échec »²³⁵. Ces deux remarques reviennent souvent dans les propos d'Aline et semblent la déranger.

Lors d'une séance de la « classe à Paris », la réaction d'un des élèves me permet de comprendre ce qu'elle semble vouloir dire quand elle m'explique que ses élèves ont « peur de l'échec ». L'un des élèves a terminé l'activité proposée par Marc et Dana. Il commence donc une « activité » supplémentaire dans le cahier du projet. En fait, il s'agit d'un exercice portant sur la symétrie. L'élève doit reproduire une figure autour d'un axe de symétrie. Lorsque je m'arrête à côté de lui, il est bien engagé dans le travail mais semble nerveux. Je m'arrête et discute avec lui de l'exercice, en lui demandant ce qu'il faut faire. Il m'explique les consignes et je m'aperçois qu'il a bien compris l'exercice et que, même s'il y a quelques imprécisions dans la reproduction de la figure, il est bien parti pour réussir. Toutefois, au fur et à mesure de la discussion, l'élève est de plus en plus stressé. Il me dit qu'il n'est pas sûr d'avoir bien réussi l'exercice et qu'il est bloqué. Puis il sort sa gomme et efface tout ce qu'il vient de faire. Il change complètement d'activité et s'arrête sur un exercice beaucoup plus facile, déjà fait en classe, et qu'il est donc sûr de réussir. L'attitude de cet élève semble être représentative de ce qu'Aline essaye de m'expliquer pendant le projet. Pour cet élève, l'activité ne doit être réalisée que s'il est certain de pouvoir la réussir.

La réussite scolaire paraît posée comme une nécessité, par les enfants de la classe. L'erreur est d'abord vécue comme un échec et non pas comme un moyen permettant de progresser. Ce modèle d'apprentissage, qui semble être présent à l'échelle de toute la classe de CP et reproduire le modèle des parents, est différent de celui proposé par Aline. Celle-ci semble être sur ce point en décalage avec les élèves qui composent sa classe de CP. La « classe à Paris », par les activités qu'elle propose, révèle donc les dissonances qui existent entre l'enseignante et les élèves. Pour certains d'entre eux, se tromper dans un exercice est un échec. Au contraire, pour Aline, l'erreur semble être une voie d'accès à la réussite. La rencontre de ces deux visions de la réussite scolaire renforce l'idée selon laquelle l'enseignante est en décalage avec ses élèves. Ce qu'elle réfute aussi, c'est le modèle d'éducation des parents des élèves de

²³⁵. Propos tenus par Aline.

sa classe. Elle m'explique pendant la « classe à Paris » qu'un de ses élèves a suivi un atelier mené sur la pause méridienne à l'école par la même association qui mène la « classe » aéronautique. Cet élève a arrêté l'atelier avant la fin de l'année parce qu'« il préférerait jouer avec ses copains » explique-elle en entretien. Aline, qui n'a pas d'enfants, me dit, en me racontant cet événement, que si elle en avait, elle ne les aurait pas laissé arrêter un projet déjà payé en cours d'année. Le fait que les parents de l'élève aient cédé à la demande de leur enfant semble être pour Aline la preuve que ses élèves sont des « enfants rois ». Ce modèle d'éducation, dans lequel les parents cèdent tout à leurs enfants, l'enseignante le rejette. Parce que ce modèle semble généralisé dans la classe et dans l'école, il semble provoquer chez Aline un sentiment d'infériorité devant les parents d'élèves et les autres enseignants.

Les élèves de CP de cette classe appartiennent majoritairement à des classes sociales moyennes ou supérieures, ce qui les éloigne de la catégorie socioprofessionnelle d'Aline. En entretien, la professeure des écoles caractérise la majorité des parents d'élèves de la classe comme des « bobos parisiens »²³⁶. Ce terme, qui ne me semble pas tout à fait approprié pour désigner les catégories socioprofessionnelles des parents des élèves de cette classe, met en évidence la distance que l'enseignante pose entre la vie de ses élèves et de leurs familles et la sienne. En les qualifiant ainsi, Aline marque sa différence mais surtout son sentiment d'infériorité –et de rejet– à l'égard du groupe des parents d'élèves. Contrairement à d'autres enseignants que j'ai pu rencontrer pendant le terrain, elle ne cherche pas à se rapprocher de ce groupe social grâce à une mise en contact avec celui-ci mais à s'en éloigner. Aline est issue de la classe moyenne inférieure. Comme elle l'explique en entretien, sa mère était elle-même professeure des écoles. Elle a deux frères, n'a pas d'enfant et explique rapidement en entretien que c'est certainement en réaction à son enfance et à son éducation car ses deux frères n'ont pas d'enfants non plus. Son enfance semble avoir été marquée par une conception ancienne de la place du professeur des écoles dans l'enceinte scolaire, c'est-à-dire une place dominante devant les élèves et leurs parents mais aussi une place inscrite dans une équipe de professeurs. Or, la forte présence des parents, et le fait qu'Aline soit, au regard de sa catégorie socioprofessionnelle, inférieure à eux, semble expliquer son sentiment d'infériorité qui ressort dans la classe mais aussi dans la « classe » lorsqu'elle dit en entretien avoir « *erré* » dans le projet.

²³⁶. Propos tenus par Aline.

La dernière séance de la « classe » est une sortie programmée pour toute une journée dans un aéroport. Six parents accompagnent la sortie. Il est peu commun qu'autant de parents assistent à une sortie. Dans les autres classes, deux ou trois parents se joignent parfois à la classe, sur une demande du professeur des écoles, pour accompagner les élèves. J'interroge Aline sur le nombre de parents qui sont venus à la sortie à la fin du projet. Elle me dit n'avoir pas demandé aux parents de venir et explique qu'ils sont venus si nombreux sans lui demander son avis. Sur les six parents, il y a trois femmes et trois hommes. Je n'obtiens pas les catégories socioprofessionnelles et des informations sur tous les parents. Toutefois, plusieurs profils se distinguent.

La mère d'un élève travaille « dans le conseil »²³⁷ et a décidé de recentrer sa « carrière »²³⁸ sur la France à la naissance de son premier enfant qui est dans cette classe de CP. Elle m'interroge sur les « résultats »²³⁹ de mes recherches. Une autre parente, née au Maroc, est nourrice et m'explique avoir beaucoup appris pendant la visite du musée avec sa fille et les élèves de la classe. Elle dit aussi ne pas avoir fait d'études supérieures au Maroc et espère que sa fille en fera en France. Elle est à l'écart des autres parents et ne leur parle pas beaucoup. Un des pères présent est très intéressé par tous les avions du musée. Il achète des souvenirs à la boutique à son fils et lui dit qu'ils reviendront sans doute en famille. La réaction de ce parent est conforme à l'une des attentes du dispositif : faire revenir la famille dans le lieu culturel expérimenté par l'élève et ouvrir, grâce à ce dernier, le monde culturel, artistique, scientifique à la sphère familiale. Cependant, dans ce cas, le retour n'est pas impulsé par l'élève mais par le parent. Les parents de cette classe appartiennent majoritairement aux classes supérieures ou moyennes supérieures. Mais il y a aussi des parents qui sont issus des classes inférieures, comme c'est le cas d'une parente accompagnatrice lors de la sortie. Le projet fait connaître aux élèves un lieu nouveau, mais c'est l'intervention d'un des parents, qui s'est intégré de lui-même au projet, qui réalise une des ambitions du dispositif. Dans cette classe, il semble que l'appropriation des codes culturels ne se fasse pas par l'enfant directement mais par l'entrée d'un parent dans la sphère scolaire qui mobilise une classe dans un univers culturel. L'une des ambitions du dispositif est réalisée : les projets d'éducation artistique et culturelle entrent dans la sphère familiale par celle scolaire mais la mise en marche de cette ambition est impulsée directement par le parent d'élève.

²³⁷. Propos tenus par la mère d'élève.

²³⁸. *Ibid.*

²³⁹. *Ibid.*

Les parents des élèves de la classe usent de leur place pour devenir des acteurs à part entière du fonctionnement de la classe de CP, en ayant un poids dans les décisions que prend l'enseignante. Quand ils s'ingèrent dans la « classe à Paris » pour accompagner leurs enfants, certains cherchent aussi à expérimenter le projet, c'est-à-dire à le ramener à leur propre avantage. La présence des parents d'élèves à la sortie permet d'infléchir l'idée d'une classe homogène en ce qu'elle met en relief des profils socioprofessionnels différents. De ce point de vue, leur présence renforce l'idée que la classe est un groupe hétérogène comme le choix des prénoms en entretien le laissait entendre (cf. *infra*). Mais cette présence en nombre donne aussi à voir l'implication des parents dans la classe. Ils choisissent de s'impliquer dans la « classe » et de consommer la sortie parce qu'elle peut les avantager sans se préoccuper de l'autorisation de l'enseignante. En entretien, Aline explique qu'elle a « *parfois l'impression de faire du commercial* », que c'est « *un peu consommateur* ». L'euphémisme introduit avec l'utilisation de l'adverbe par Aline souligne sa perception d'être dominée qu'elle ressent face à cette imposition des parents dans la classe qui est, selon elle, moins présentes dans les « *quartiers moins favorisés* », mais qui n'est autre qu'une domination dans les relations de la classe. D'ailleurs, pour la professeure des écoles, la satisfaction des parents face à la « classe » n'est pas due tant au projet qu'au fait même d'avoir fait un projet, comme elle le dit en entretien. Cette classe s'inscrit, pour Aline, dans un système de consommation dans lequel elle ne se reconnaît pas, parce qu'elle se sent, par sa catégorie socioprofessionnelle, inférieure, dominée et donc illégitime face aux parents de cette école. Aline souffre de cette illégitimité qui ne se limite pas à sa classe mais qui est amplifiée à toute l'école et qui s'insère dans un rapport de classes auquel elle ne semble pas habituée car, avec son choix de carrière, elle est restée dans sa catégorie socioprofessionnelle d'origine qui ne lui confère pas, dans cette école, une place dominante.

III. L'école comme lieu de légitimation

III.1 La mise en scène de soi

La directrice de l'école se présente dans la classe de CP deux fois pendant le projet aéronautique. La première fois, elle entre dans la classe d'Aline lors de la deuxième séance, salue les intervenants et les enfants et repart. Le but de son intervention n'est pas très clair. Pendant la pause j'en parle à Aline en lui disant que je ne suis pas sûre d'avoir bien compris le sens de la visite de la directrice. Aline me répond alors sans hésitation qu'elle est venue pour « faire la poule »²⁴⁰, c'est-à-dire pour se montrer. Autrement dit, l'enjeu principal de la présence de la directrice dans la classe aurait été de se positionner, en tant que figure de l'autorité de l'école, devant les différents acteurs du projet, habituellement non présents dans l'école : Marc et Dana, ainsi que l'anthropologue. Cette idée de mise en valeur de la directrice, évoquée par Aline au moyen de propos dépréciatifs se retrouve à un autre moment du projet.

La dernière séance de la « classe » est une sortie dans un aérodrome. La journée se déroule en deux temps : visite de l'aérodrome et des avions de collection et montée et descente dans un avion avec explications d'un animateur de l'aérodrome. La directrice fait une apparition à l'occasion du départ de la classe pour la sortie. Alors que l'enseignante vient de compter les élèves et que ceux-ci commencent à monter dans le car, la directrice se positionne à l'entrée de ce dernier et recompte l'ensemble des élèves, devant les parents présents pour accompagner la sortie, l'enseignante et moi-même. L'action de la directrice est inutile – Aline vient de compter les élèves- et semble plutôt viser à se mettre en scène devant les parents d'élèves. Il s'agit pour elle de montrer à ces derniers qu'elle assure un rôle important dans le fonctionnement de l'école et de la classe de CP. A chaque fois que la directrice de l'école se présente dans le projet, elle paraît assurer un rôle de présentation de l'école et de mise en scène de son autorité. Elle cherche à renvoyer aux acteurs extérieurs à l'école et aux parents d'élèves une image positive et responsable d'autorité.

Dans cette école, la rumeur court que la directrice n'habite pas le logement de fonction dont elle dispose mais le laisse à un membre de sa famille. Si cette rumeur n'a pas pu être vérifiée, il n'en reste pas moins qu'elle traverse l'école et remet en cause la légitimité et l'intégrité de

²⁴⁰. Propos tenus par Aline

la directrice au sein de celle-ci en ce qu'elle prendrait des décisions allant à l'encontre de la loi. Par ailleurs, lorsque je suis dans l'école, je m'aperçois que les récréations sont très longues : presque une demi-heure. Lorsque j'en parle à Aline, elle me dit qu'elles sont effectivement plus longues que ce qui est normalement prévu. La décision semble avoir été prise d'allonger la durée des récréations dans cette école. Est-ce à la demande des parents ? Les enjeux sont-ils de favoriser le bien-être des enfants, de les fatiguer moins ? Dans ce cas, cette décision fait-elle partie d'une éducation de « l'enfant-roi » rejetée par Aline et favorisant son sentiment d'illégitimité dans l'école ? Si je n'ai pas de réponses à ces questions, force est de constater que l'immersion dans cette école met en évidence des rumeurs et des faits remettant en cause la légitimité de la direction en ce qu'ils vont à l'encontre de la loi censée s'incarner dans cette figure. Au lieu d'être garante des injonctions scolaires, la directrice les adapte à sa situation personnelle selon la rumeur, à la pression des acteurs – notamment des parents sans doute- de l'école.

La mise en scène de la directrice, dénoncée par Aline, prend sens lorsqu'elle est replacée dans le contexte plus large du fonctionnement de l'école. En effet, les actions de la directrice, vides de sens quand je les vois devant les intervenants et les parents, paraissent en fait viser à une autolégitimation. Parce qu'elle est illégitime devant la loi, sa hiérarchie, ses collègues –par la rumeur notamment-, elle cherche à se rendre légitime devant les acteurs qui entrent dans l'école sans y travailler à plein temps : les intervenants du projet, l'anthropologue et les parents d'élèves.

Cette mise en scène de soi s'inscrit donc dans un cadre plus large de rapports de domination dans lesquels les acteurs cherchent à assurer leur légitimité – à l'instar de la directrice-, se placent dans une position de dominée –telle la professeure des écoles- ou dans une position de dominants pour ce qui est des parents.

III.2 Le transfert de domination de la société à l'école

Les parents sont très présents dans la classe de CP de cette école du 2^{ème} arrondissement. Cette présence se ressent dans le projet, comme nous l'avons vu, mais elle révèle également la façon dont les relations entre école et famille semblent être tissées dans cette école.

La représentation des parents dans l'école se manifeste dans les propos et les réactions d'Aline qui relate les échanges qu'elle peut avoir avec certains parents et dont la peur face aux parents est palpable. En effet, bien qu'Aline me fasse comprendre qu'elle est en désaccord avec les propos des parents, elle ne leur exprime jamais directement son mécontentement. Lors de la sortie de la classe par exemple, elle m'explique qu'elle n'a pas demandé autant de parents mais elle ne leur dit à aucun moment qu'elle n'est pas d'accord avec le fait qu'ils soient venus si nombreux.

De même, pour que ses élèves puissent s'entretenir en groupes avec moi, elle demande une autorisation parentale, ce qui est une première dans l'ensemble des « classe à Paris » que je suis. Il semble donc y avoir une dissonance entre les paroles d'Aline, qui me dit qu'elle ne se reconnaît pas devant les parents et qu'elle les trouve trop présents et ses actes : elle ne les repousse pas en dehors de la classe. De ce point de vue, il semble que même si la professeure des écoles soit gênée par les parents, elle ressente aussi à leur égard une appréhension et que le poids des parents dans l'école ait été intériorisé par Aline. Celle-ci accepte, de fait, la place qu'imposent les parents d'élèves dans sa classe, même si cette place lui octroie une position de dominée dans un espace qu'elle domine habituellement : celui de la classe.

Lors d'une discussion informelle où j'interroge l'enseignante à ce propos, elle prend comme exemple un jour de l'année où elle s'est mise en grève. Elle en a informé les parents par un mot dans le cahier de correspondance. Un des parents d'élèves lui a répondu en lui expliquant qu'elle n'avait pas à faire grève. L'enseignante ne me montre pas la réponse du parent mais insiste sur le fait que l'argument de ce dernier était qu'elle avait un « devoir »²⁴¹ envers les élèves pour qui la scolarité était obligatoire. Aline m'explique alors que ce parent – auquel elle ne me dit pas si elle a répondu ou non- a tort et que ce qui est obligatoire dans la loi est « l'instruction »²⁴² des enfants dès l'âge de six ans. Or, ce devoir ne doit pas être obligatoirement rempli à l'école. Aline semble marquée par la réponse de ce parent, non pas

²⁴¹. Propos rapportés par Aline

²⁴². Propos tenus par Aline

seulement par rapport au fait qu'il use d'un argument invalide, mais surtout parce qu'il souligne l'ingérence des parents dans la vie de sa classe et de l'école. Il semble que, pour l'enseignante, la sphère familiale ne doive pas s'ingérer autant dans celle scolaire. La présence des parents dans la « classe à Paris » semble dès lors être représentative de celle dans le champ plus large de l'école et montrer comment ils s'insèrent dans la vie de la classe et dans le projet « classe à Paris ». Les parents y renversent le rapport enseignant-parent qui existe souvent dans les écoles en prenant une place dominante, en entrant dans l'école sans demander la permission et en demandant des comptes quant à l'éducation que reçoivent leurs enfants. De ce point de vue, ils impulsent une relation école-parents placée sur le mode de la domination. Celle-ci s'appuie sur un transfert de domination dans la société vers l'école. Comme ils appartiennent aux classes supérieures, ils considèrent que leur place dominante dans la société de consommation légitime leur ingérence dans la classe en même temps qu'elle leur y donne une position de dominants. Aline se retrouve donc, dans cette classe, dans un faisceau de relations dans lequel elle perd la place de dominante à laquelle elle semble habituée par son enseignement dans des arrondissements différents, mais sans doute aussi par son éducation puisque sa mère était professeure des écoles et sans doute imprégnée d'une image selon laquelle, à l'école et dans la classe, l'enseignant domine. Dans ces relations, Aline ne se reconnaît pas. Ce changement de place n'est pas accepté par la professeure des écoles même si ses actions laissent à penser qu'elle se sent obligée de prendre en compte les parents d'élèves sans doute parce que, du fait de sa catégorie socioprofessionnelle, elle se sent illégitime dans cette école.

L'immersion dans cette classe distingue les parents d'élèves de ceux d'autres écoles. Ils sont très présents et attendent un retour de la part de l'école quant à l'avancement de leurs enfants, un peu comme s'ils attendaient un retour sur investissement. Autrement dit, ils se positionnent comme des actionnaires à part entière de l'école. Leurs enfants doivent suivre un programme précis, les parents ont le droit, ou plutôt ils se donnent le droit, d'avoir une place dans le fonctionnement de l'école comme s'ils étaient les actionnaires d'une école privée alors même que leurs enfants fréquentent une école publique. Ils s'approprient le projet en s'y invitant et se le réapproprient en l'intégrant dans la sphère familiale. L'école est pour eux un lieu nécessaire à la réussite de leur enfant mais c'est aussi un lieu dans lequel ils se positionnent comme dominants en s'appuyant sur un transfert de leur domination dans la société de consommation vers l'école pour légitimer leurs intrusions dans l'école et son fonctionnement.

Conclusion

Le terrain dans la « classe » aéronautique de l'école du 2^{ème} arrondissement a permis de révéler les interactions entre les différents acteurs du projet en même temps que les possibilités de réalisation d'un terrain avec des élèves jeunes. Les entretiens collectifs avec les élèves ont renforcé cette idée et ont de ce fait soutenu la légitimité de la méthodologie employée dans le cadre de cette recherche doctorale. La « classe » et les relations entre les acteurs se sont insérées dans un groupe d'individus aux rapports distants. A l'intérieur de ce groupe, la professeure des écoles s'est positionnée à l'écart dès l'arrivée de la « classe à Paris » qui a conforté et éclairé son éloignement du reste des acteurs de l'école. La singularité de cette « classe » semble résider dans son déroulement conforme au descriptif prévu dans le catalogue des « classe à Paris » mais son manque d'ampleur et de connexions entre les acteurs semblent pouvoir être expliquées par les individus présents dans l'école. Ce terrain permet donc de questionner la place de la figure enseignante dans le déroulement d'un projet d'éducation artistique et culturelle, quand on le replace dans les enjeux du dispositif et dans une comparaison avec des enseignants d'autres écoles²⁴³. Au-delà de cette réflexion sur cette place de l'enseignant dans le dispositif, l'entrée dans cette école permet de révéler des jeux de dominations entre différents acteurs.

Les parents, parce qu'ils ont des catégories socioprofessionnelles supérieures dans la société de consommation globalisée, transfèrent leur domination au sein de cette dernière dans l'école. De ce point de vue, ils renversent le rapport enseignant-parents classique de l'école, c'est-à-dire la domination de l'enseignant dans l'école. Ce renversement conduit à un éclatement de l'institution Ecole telle qu'elle a été construite depuis la III^{ème} République. L'éclatement de cette image est vécu comme une souffrance par l'enseignante qui ne se reconnaît pas dans ce nouveau modèle où l'Ecole est un objet de consommation devant être rentable pour les investisseurs, c'est-à-dire les parents d'élèves. A la différence du terrain du 6^{ème} arrondissement, Aline ne souhaite pas entrer, grâce à une mise en contact, dans le groupe social composé par les parents. Cette école se rapproche donc de celles où les parents ont des catégories socioprofessionnelles supérieures et font de l'Ecole un bien de consommation mais

²⁴³. GUTIERREZ E., Art et culture à l'école primaire. Une perspective anthropologique sur les "classes à Paris", Colloque international Condition(s) enseignante(s). Conditions pour enseigner, 8-10 janvier 2015, Université Lyon 2.

s'en distingue également car elle met en scène des acteurs en recherche de légitimité dans ce nouveau modèle.

PARTIE B

DE L'AUTORITE A LA DEFENSE

CHAPITRE 6 :

DES APPARTENANCES MULTIPLES DANS L'ÉCOLE B DU 19^{ÈME} ARRONDISSEMENT

Introduction

La « classe à Paris » « Du Télégraphe à Internet, les technologies de l'information et de la communication » est une classe scientifique du dispositif mené par la Ville de Paris. Je la suis lors de ma première année de terrain dans une classe de CM2 du 19^{ème} arrondissement de Paris dont les élèves sont très différents de l'autre école du 19^{ème} arrondissement (l'école A) dans laquelle je suis une classe culturelle à peu près au même moment. Ces élèves de l'école B ont en effet des niveaux d'expression éloignés de ceux de l'école A du 19^{ème}. Toutefois, dans la classe de CM2 de l'école B, tous les élèves n'ont pas le même profil. En effet, certains élèves appartiennent aux classes moyennes et supérieures alors que d'autres vivent dans des familles de classes inférieures. Cette hétérogénéité de la classe la distingue de celle de l'école A du 19^{ème} mais la rapproche de la population moyenne du 19^{ème} arrondissement de Paris. Les chiffres de 2012 de l'INSEE²⁴⁴ montrent en effet que pour la population du 19^{ème} arrondissement de Paris âgée de plus de 15 ans, les trois premiers diplômes les plus représentés sont les : « diplômes de l'enseignement supérieur longs » puis « les diplômes de l'enseignement supérieur courts » et le « baccalauréat général, brevet et supérieur ». D'après les données de l'INSEE de la même année, dans le 19^{ème} arrondissement de Paris, la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée est celle des « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Arrivent ensuite, presque avec les mêmes chiffres, les « employés » puis les « professions intermédiaires ». La catégorie la plus représentée dans l'arrondissement est quasiment absente de la classe de CE2 de l'école A du 19^{ème} (cf.

²⁴⁴.

Source : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=POP&nivgeo=COM&codgeo=75119&millesime=2012

chapitre école A du 19^{ème}). La seconde catégorie socioprofessionnelle la plus représentée dans le 19^{ème} arrondissement est également la seconde représentée dans la classe de CM2 de l'école B du 19^{ème}. Celle-ci paraît donc se rapprocher des données moyennes de la population du 19^{ème} en mélangeant des élèves issus de milieux socioprofessionnels très différents, comme le montre le tableau ci-dessous regroupant les professions, par catégories socioprofessionnelles, des parents d'élèves grâce aux réponses des élèves à la question « quel est le métier de tes parents ? ». Certains élèves ont, en entretien, donné la profession de leurs parents et, spontanément, de leurs beaux-parents dans le cas de familles recomposées, ce qui explique le nombre important de réponses.

Tab.3 : Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves

Agriculteurs exploitants	0	0%
Artisans commerçants et chefs d'entreprise	4	17%
Cadres et professions intellectuelles supérieures	4	17%
Professions intermédiaires	0	0%
Employés	9	39%
Ouvriers	1	4%
Autres sans activités professionnelles	3	13%
Ne sait pas	2	9%

Les réponses des élèves brossent le portrait d'une classe aux caractéristiques socioéconomiques hétérogènes. Cela laisse à penser que le projet scientifique n'a pas la même utilité pour tous les élèves. L'utilité du projet est un élément fondamental dans cette « classe à Paris » comme le révèle petit à petit le terrain. En effet, si l'enseignant, Gérard, choisit la classe « Du Télégraphe à Internet. Les technologies de l'information et de la communication », c'est-à-dire une classe scientifique, c'est pour remplir un aspect du programme scolaire mais aussi parce qu'il aime beaucoup l'informatique. Le professeur des écoles use donc de la « classe à Paris » comme d'un objet lui permettant de remplir les objectifs du programme scolaire – c'est un intérêt professionnel- tout en essayant d'en apprendre davantage en informatique –c'est un intérêt personnel. La « classe à Paris »

fonctionne donc pour lui comme un objet mis au service de sa classe et de lui-même. Cependant, ce saisissement du projet comme d'un objet, qui induit la présence d'une anthropologue dans la classe, le conduit peu à peu à affirmer son autorité au sein de la classe. On peut donc se demander, comment cette « classe à Paris » éclaire les dynamiques de fonctionnement d'une classe hétérogène en même temps qu'elle devient un objet utilitaire.

Dans un premier temps, nous montrerons que la classe de CM2 est, par l'hétérogénéité de ses élèves, une classe singulière mettant en évidence les différents parcours d'élèves vivant dans un même quartier. Puis, nous verrons comment la « classe à Paris » est utilisée par les deux figures adultes principales pour un autre but que celui initialement prévu par le projet. Enfin, nous montrerons que ce dernier éclaire les dynamiques de fonctionnement impulsées par l'enseignant dans la construction de sa classe de CM2.

I. Une classe hétérogène

I.1 Le choix des prénoms : des figures héroïques très différentes

Les prénoms choisis par les élèves de la classe de CM2 de l'école B du 19^{ème} arrondissement diffèrent de ceux choisis dans les autres classes à l'intérieur des catégories sous lesquelles il est possible de rassembler les prénoms choisis par les élèves, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tab.4 : Prénoms des élèves pour les entretiens

	Prénoms usuels	Téléréalité	Sportifs	Autres
Filles	Clémentine Simone Clémence Aurélie (téléréalité ?) Amélie (téléréalité ?) Léa Yaëlle Viviane	Nabilla Capucine		
Garçons	Modibo Milo		Lionel Messi Cristiano Ronaldo Pastore Neymar Drogba Zlatan Beckham Mesut Özil } Footballeurs Yanick Agniel (nageur) Joachim Noa (basketteur) Nadal (tennisman) Usain Bolt (coureur)	

Les filles de la classe ont majoritairement choisi un prénom usuel pour se représenter lors des entretiens collectifs. Les prénoms usuels sont des prénoms classiques plus ou moins récents. Ce choix de représentation est assez semblable à celui fait par les filles des autres classes des terrains. L'autre choix fait par les filles fait intervenir des individus issus de la

télé-réalité. Nabilla et Capucine sont en effet des participantes d'une émission de télé-réalité intitulée « Les Anges »²⁴⁵. Ces choix mettent en évidence certaines habitudes télévisuelles des élèves et montrent l'ingérence de personnes devenues publiques par des émissions télévisuelles, dans lesquelles la principale activité est de vivre sous le même toit en tentant de se construire un « avenir professionnel » si l'on peut dire, dans la vie quotidienne mais aussi imaginaire d'enfants de dix ans. L'imaginaire héroïque des élèves filles de la classe s'articule donc autour de la vie quotidienne et d'émissions télévisuelles.

Les garçons de la classe choisissent quant à eux majoritairement le prénom d'un sportif pour se représenter en entretien. Ce choix montre que leur univers héroïque est construit autour de la figure du sportif qui a réussi professionnellement et socialement. Cependant, les sportifs choisis diffèrent de ceux habituellement utilisés par les élèves. Les footballeurs sont présents au nombre de huit. Ils sont majoritaires. Mais, outre les stars internationalement reconnues et fréquemment citées comme Messi, Ronaldo, Zlatan ou Neymar, les élèves font appel à des joueurs moins cités comme Drogba et Mesut Özil – ce sont les seules occurrences dans l'ensemble des terrains. Celui-ci est un footballeur turc qui est utilisé par un élève turc. Il y a donc, dans le choix de ce prénom, un rattachement à la figure héroïque en même temps qu'aux souvenirs de vie en Turquie pour cet élève.

Toutefois ce qui est intéressant dans le choix des prénoms de sportifs dans cette classe, c'est aussi la présence d'autres catégories de sportifs : un coureur : Usain Bolt, un nageur français : Yanick Agniel, un basketteur français Joachim Noa et un tennisman espagnol, Nadal. L'univers sportif des élèves garçons est élargi par les élèves de cette classe. Au moment des entretiens, il est vrai que des compétitions internationales de natation se déroulent. La médiatisation de ces dernières donne peut-être des idées aux élèves de la classe. Toutefois, il est intéressant de noter que, dans cette classe, la représentation de la figure héroïque sportive ne se cantonne pas au monde du football. Cela laisse à penser un élargissement de l'univers sportif propre aux élèves de cette classe et une ouverture plus large aux sports. Le fait que certains sportifs soient des représentants de l'équipe de France peut également évoquer le fait que, pour certains élèves de cette classe, le sportif permet une représentation du pays à l'échelle internationale et une fierté.

²⁴⁵. Emission diffusée sur la chaîne TNT NRJ12 dans laquelle les individus vivent ensemble dans une maison et essaient de réaliser des « rêves professionnels »

Les prénoms de la classe de l'école B du 19^{ème} arrondissement se distinguent de ceux des autres classes du terrain en ce qu'à l'intérieur des catégories choisies aussi dans les autres classes : sportifs, chanteurs, usuels, autres, la catégorie des sportifs est enrichie par des joueurs cités uniquement dans cette classe. Le tennis et la natation sont cités par des élèves appartenant aux classes moyennes. Ces sports sont moins facilement praticables que le football par les enfants, dans la vie de tous les jours : ils nécessitent un matériel spécifique coûteux : raquette de tennis et piscine. On peut donc supposer qu'ils sont plus coûteux et moins démocratisés que le football. De même, leur représentation n'en fait pas des sports permettant de sortir de sa condition sociale comme c'est le cas dans l'imaginaire de certains quartiers comme des cités d'Ile de France ou des quartiers au Brésil par exemple. L'élargissement de la catégorie « sportifs » dans les prénoms choisis par les élèves de la classe semble donc révéler une classe construite par des élèves issus de familles dont les catégories socioprofessionnelles sont distinctes alors même qu'elles habitent dans un même quartier. Cette hétérogénéité se traduit notamment par l'élargissement de la catégorie « sportifs » des prénoms choisis par les garçons de la classe.

I.2 Cristiano Ronaldo vs Clémence : classes inférieures vs classes supérieures

Deux élèves de la classe incarnent la distance qui peut exister dans les vies quotidiennes des élèves d'une même classe, c'est-à-dire issus d'un même quartier et d'un même arrondissement.

I.2.1 Des classes moyenne sans télévision : une autre construction de l'éducation

Clémence est une bonne élève de la classe de CM2, que l'enseignant qualifie de « rêveuse ». Intéressée pendant la « classe à Paris », elle explique en entretien avoir un ordinateur personnel qui ne fonctionne pas bien parce qu'il a « vingt-sept ans ». Plus tard, elle « *aimerai[t] bien habiter en France et ouvrir des magasins un peu partout dans le monde pour faire des robes de soirées françaises de luxe.* » Son projet professionnel est, au moment de l'entretien, défini, précis et singulier dans la mesure où, dans aucune autre classe, des élèves ont exprimé les mêmes idées. Ses parents appartiennent aux classes moyennes :

« Moi ma maman elle travaille dans un truc où il faut donner des objets aux clients qui ne sont pas contents et elle doit donner...Enfin un truc comme ça mais elle m'a dit que c'était trop compliqué à expliquer qu'elle n'arriverait pas... Mon père il est expert-comptable dans une association.

(...) Mon beau-père il est au chômage mais il fait plein de petits métiers partout et ma belle-mère elle travaille dans une compagnie d'électricité. »

Clémence fréquente régulièrement les musées en famille, comme elle l'explique pendant l'entretien :

« Vas-tu souvent au musée ? Lesquels ? Avec qui ?

Oui je vais souvent au musée. Au Louvre, avec mon papa et des amis à moi. »

En dehors de l'école, elle pratique des activités culturelles régulièrement :

« Le mercredi je fais conservatoire, je fais cours de chant et ensuite solfège. Ensuite le jeudi je fais danse classique avec elle (elle montre une autre élève). »

Comme l'entretien concerne la « classe à Paris », les élèves sont invités à parler de leurs rapports aux médias de communication. Si Clémence dit posséder un ordinateur, elle insiste sur le fait qu'elle n'a pas de télévision chez sa mère :

Clémence : Regardes-tu la télévision tous les jours ? Quelles émissions ?

Bon ben moi c'est simple : je n'ai pas de télévision !

(...) Ben non, mes parents ne veulent pas. A mon grand désespoir.

(...) Moi comme ma voisine du dessous qui vient de s'installer a la télé et ben parfois je vais regarder un peu la télé chez elle.

E : Ça te manque de ne pas avoir la télé ?

Oui. Parce que surtout quand elle me parle de... (en parlant de Clémentine qui fait référence au premier ministre dont Clémence ne connaît pas le nom).

Pour cette élève, le fait de ne pas avoir la télévision la coupe des pratiques de loisirs et aussi des connaissances de ses camarades. Les professions de ses parents semblent montrer que l'absence de télévision dans la maison n'est pas le résultat de difficultés économiques mais bien un choix de vie peu présent dans les autres classes dans lesquelles j'ai suivi des projets. Rapportés à la population française, l'absence de postes de télévisions dans les foyers est un choix peu commun. En effet, les chiffres disponibles sur le site de l'INSEE²⁴⁶ montrent que l'« équipement des ménages en multimédia selon la catégorie socioprofessionnelle » s'élève à 97%, toutes catégories confondues. Le fait de ne pas avoir de télévisions est donc un choix de la mère de Clémence, la situant dans une minorité. Ce choix est peut-être lié à la volonté qu'elle soit instruite sans télévision, ce qui semble se retrouver dans les propos de Clémence :

« Moi je lis beaucoup parce que je n'ai rien d'autre à faire. Enfin si j'ai à ranger ma chambre mais ça... ! Et ma petite sœur n'est pas prête non plus pour jouer avec moi...Parfois elle me parle mais je ne comprends pas grand-chose. »

Lors de cet entretien, une autre élève du groupe, Clémentine, explique que quand elle est chez l'un de ses parents – qui sont également séparés- elle n'a pas non plus de télévision. Le fait de ne pas avoir de télévisions est une démarche adoptée par une minorité des individus vivants en France mais reproduit deux fois dans la classe de CM2. Cela laisse à penser que cette

²⁴⁶. Source : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon05140

dernière est composée d'élèves dont les parents ont des trajectoires sociétales peu communes, trajectoires dans lesquelles la culture, la lecture et l'éducation semblent avoir un poids. Cette éducation semble faire écho à un projet de vie porté par des classes moyennes qui se mettent en marge de la société quant à l'utilisation de la télévision. Cette dernière est rejetée du foyer pour que l'éducation des enfants passe par la lecture et la fréquentation de lieux culturels. Mais d'autres élèves dont la vie quotidienne est très éloignée de celle de Clémence sont présents dans la classe.

I.2.2 Des classes inférieures et la sortie culturelle comme une exception

C'est le cas par exemple d'un des garçons de la classe qui choisit les initiales C.R pour se représenter. Cet élève, au moment de choisir le prénom permettant de rendre anonyme son entretien, m'explique vouloir s'appeler « Ronaldo ». Afin d'être précise, je lui demande s'il choisit uniquement le nom de famille – faisant alors référence au joueur brésilien désormais à la retraite- ou s'il fait référence à Cristiano Ronaldo – joueur de football vedette de l'équipe nationale portugaise et du club espagnol du Real de Madrid. Il m'explique, avec beaucoup de sérieux, que je dois écrire C.R : « *Tu mets C.R* », semblant ainsi faire référence au second joueur.

Le football semble être un loisir important dans la vie de cet élève. En entretien, il explique en effet que, plus tard, il aimerait « *être un entraîneur de foot* ». Il pratique ce sport en dehors de l'école, dans un club, en même temps que le basketball. Alors que les élèves du groupe abordent, pendant l'entretien, la question de la télévision, celle-ci amène la question du visionnage des matchs de football :

« C.R : Moi je n'ai pas en direct mais je regarde sur Bein Sport.

U.B : Oui voilà sur Bein Sport, c'est la 131

C.R : Moi avant c'était 21 mais maintenant ils ont changé.

L.M : Non c'est la 147.

C.R : Je regarde beaucoup de films. J'aime bien les films de Jackie Chan et les films de Bruce Lee aussi.

Et aussi beaucoup de dessins animés. Et je regarde beaucoup de foot aussi avec mon frère.

E : Et vous regardez les informations des fois ?

C.R : Moi aussi tous les jours à 20h.

Enseignant : Et quand vous mangez à table est-ce que vous regardez la télé en même temps ?

C.R : Moi ma mère elle n'aime pas. Elle dit que je mange et après je regarde la télé. Elle n'aime pas quand je mange et en même temps je regarde la télé. »

Les élèves de ce groupe d'entretien regardent régulièrement le football à la télévision comme le souligne le fait qu'ils connaissent le numéro des chaînes par cœur. Cependant, le football n'est pas le seul programme qu'ils visionnent, comme le montrent les propos de CR qui dit regarder le journal télévisé chaque jour avec ses parents. Ces derniers n'exercent plus ou pas de professions, ce qui conduit C.R à parler spontanément de son frère quand il répond à la question concernant le métier de ses parents :

« C.R : Ma mère elle travaille pas mais mon frère il travaille à Conforama.

E : Et ton père ?

C.R : Mon père non. Il a arrêté.

Enseignant : Il est à la retraite. »

L'enseignant choisit d'apporter une précision- par une affirmation- aux propos de C.R. Le fait que ce dernier évoque son frère peut mettre en relief l'importance de son revenu dans la vie familiale. Chez lui, C.R parle plusieurs langues :

« C.R : Nous c'est notre langue mandingue qu'on parle le plus. Sauf moi je parle plus le français chez moi et mon père il dit que « Parle Mandingue c'est mieux ! »

Enseignant : Il a envie que tu apprennes aussi cette langue, c'est ça ?

C.R : Ouais.

Enseignant : Et l'anglais alors pas du tout ?

C.R : L'anglais non. C'est quand ma sœur, la sœur de mon frère quand elle vient.

E : Et c'est quel pays ?

C.R : En Angleterre.

E : Oui mais le Mandingue ?

C.R : C'est en Gambie.

Enseignant : La Gambie c'est au milieu du Sénégal, c'est un petit pays qui est sur l'Océan mais en plein milieu du Sénégal. »

C.R comprend également une autre langue, comme le montre la réponse d'un autre élève du groupe à la même question :

« Enseignant : Et tu sais le nom de la langue que maman parle ?

M. : Oui, le Diakhanké.

C.R : Moi aussi je connais un peu²⁴⁷ dedans.

C.R : Moi aussi mon père il parle beaucoup de langues mais nous, même dans notre famille, on sait pas parler. »

Les propos de C.R mettent en évidence une vie familiale dans laquelle la langue d'origine des parents est celle la plus pratiquée. La «classe à Paris » a globalement plu à cet élève. Mais pendant l'entretien, c'est un souvenir personnel qu'il évoque qui semble l'animer davantage :

« C.R : Est-ce que tu te promènes souvent dans Paris ? Où ?

Réflexion.

Je...C'est...à « Clavelle » : c'est quelque part où on peut jouer.

U.B : Ouais c'est gratuit.

C.R : Et je me promène avec mes amis.

Enseignant : ça c'est dans ton quartier. Il y a le centre d'animation Clavel...Est-ce que ça t'est arrivé avec les parents de prendre le métro et d'aller te promener quelque part ? Je sais pas...Juste pour visiter ou te promener, découvrir.

C.R : Non. Si un jour on est allé visiter un truc : la Tour Eiffel [ses yeux brillent littéralement à ce souvenir]. On était monté tout en haut et moi j'avais un peu peur (il rit).

²⁴⁷. Une rapide recherche sur Internet montre que la langue Diakhanké semble appartenir au groupe Mandingue.

<L'enseignant est agréablement étonné.>

E : Et vous étiez allés tous ensemble ?

C.R : Oui.

E : C'est rare, ce n'est pas très souvent que vous sortez ensemble ?

C.R : Oui.

E : Tu restes plutôt dans le quartier où tu habites ?

C.R : Oui.

C.R : Et un jour on est allé dans un parc, il était très grand et on s'est promené presque partout. Et il y avait mon frère, il y avait mon frère et il a dit qu'il n'avait pas peur des chiens et après le chien il a fait « ouaf ouaf » et après il avait peur et il a couru.

Tout le monde rit. »

La sortie en famille semble être un événement, c'est-à-dire un moment rare mais prisé par l'élève, comme le montre sa réaction à l'évocation du souvenir de la visite de la Tour Eiffel. Cette sortie culturelle ne semble pas fréquente dans la famille mais suscite chez l'élève un intérêt et un enthousiasme en même temps qu'un souvenir heureux.

De même que les sorties culturelles, la lecture est une activité peu fréquente pour cet élève. Cependant, il explique : « *Moi c'est les mangas que j'aime bien de lire* » mais qu'il lit au centre de loisirs et non pas chez lui :

« Moi j'aime lire plus au centre de loisir, pendant le temps calme.

U.B : Pendant le temps quoi ?

E : Le temps calme.

L.M : Quoi ? Arrête de mentir, il lit jamais !

C.R : Si, c'est Christophe, il dit vient, on va monter en « abcd ». »

Les camarades de C.R n'ont pas l'habitude de le voir lire, comme le montre l'échange ci-dessus. Pour C.R, le moment de lecture est un moment très précis dans la journée : il est cantonné à un lieu spécifique : le centre de loisirs, et est provoqué par l'intervention d'un

animateur de ce dernier. L'entretien collectif avec le groupe de C.R permet d'entrer dans la vie quotidienne et familiale de l'élève. Il semble appartenir à une famille issue de catégories socioprofessionnelles inférieures dans laquelle la sortie et les activités culturelles sont rares. La télévision est présente dans le foyer et ne permet pas seulement de visionner du sport, c'est aussi un moyen de s'informer. La lecture quant à elle est absente de la sphère familiale. Elle est présente dans le quotidien de C.R par la fréquentation du centre de loisirs.

Les portraits de C.R et de Clémence mettent en évidence deux trajectoires familiales très différentes au sein d'une même classe, c'est-à-dire entre des enfants vivant dans un même quartier. Chez Clémence, la culture et la lecture ont une place primordiale dans l'éducation. Chez C.R elles sont circonscrites à des temps très précis qui sont soit exceptionnels, soit liés à la fréquentation d'un autre lieu que la sphère familiale. Leurs portraits permettent de penser la classe de CM2 comme un groupe construit mécaniquement par l'institution scolaire et regroupant des élèves aux catégories socioprofessionnelles et aux pratiques culturelles familiales très différentes. D'autres élèves aux parcours de vie différents fréquentent également la classe de CM2 de l'école B du 19^{ème} arrondissement.

I.3 Milo : un élève révélé dans le projet

Les prénoms choisis par les élèves révèlent certaines de leurs pratiques familiales. Les entretiens quant à eux permettent de creuser davantage leurs milieux et pratiques familiaux. La mise en perspective des pratiques familiales de C.R et Clémence met en évidence les différences qui existent dans la vie familiale des élèves en même temps que les différentes pratiques de socialisation. Un autre élève se distingue de la classe par le parcours de sa famille : Milo.

Milo est un élève qui apprécie la « classe à Paris ». Pendant les séances au centre de ressources, il est très à l'aise avec les postes informatiques. Il termine souvent le premier les activités et aide ses camarades. Pendant la « classe à Paris », il se situe donc plutôt en tête de classe alors même que l'enseignant le présente plutôt comme un élève en fin de classement parce qu'il ne maîtrise pas bien la langue française.

En effet, Milo est chinois et est arrivé en France un an et demi avant le début de la « classe à Paris ». Il parle couramment français même s'il ne comprend pas toujours tous les mots, comme le monde l'extrait d'entretien ci-dessous :

Milo : As-tu un ordinateur à la maison ? Est-ce qu'il t'appartient ?

Ah, là j'ai pioché un truc trop bien ! Ça veut dire quoi « t'appartient » ?

M. : Ça veut dire « est-ce que c'est à toi » ?

Milo : Oui.

Enseignant : C'est le tien. Ça veut dire ce n'est pas l'ordinateur de tes parents. Il est personnel.

Milo : Oui.

Les élèves semblent avoir l'habitude de reformuler leurs propos pour que Milo les comprenne. Le fait que Milo apprenne le français est accepté par l'ensemble des élèves du groupe présents en entretien. Comme le montre cet extrait d'entretien, l'un des fondements de la relation de communication entre les élèves du groupe semble être la recherche de la diminution de la barrière linguistique. Les élèves ne font pas de cette dernière un obstacle dans leur relation amicale avec l'élève. La réaction de l'enseignant quant à elle calque celle

des élèves mais révèle aussi la volonté du professeur des écoles de reprendre la main dans la reformulation des propos des élèves. Il utilise des synonymes à la reformulation proposée par Modibo (M.). Or, la répétition de la réponse positive de Milo montre qu'il avait parfaitement compris l'explication de son camarade de classe. L'intervention de Gérard lui permet donc non pas de favoriser la communication au sein du groupe mais d'affirmer son autorité professorale devant les élèves. De même, la répétition semble souligner le fait que, pour Gérard, les limites linguistiques de Milo sont un véritable problème dans son apprentissage.

Or, l'entretien est l'occasion pour Milo d'expliquer qu'il aime lire – en chinois- et qu'il s'intéresse aux matières scientifiques, comme il l'explique en racontant que son enseignante lui a offert un livre, avant son départ de Chine. Autrement dit, il montre que sa méconnaissance du français ne l'empêche ni de s'instruire ni d'avoir des pratiques culturelles :

Milo : Moi j'aime lire mais c'est pas des livres de français parce qu'il y a des mots que je comprends pas...Je regarde les livres chinois.

E : Tu lis le chinois ?

Milo : Oui. Mais pourquoi les livres de chinois en haut il y a des trucs écrits et après les français ils comprennent les mots et après eux ils peuvent le lire comme en chinois.

E : Je ne sais pas...Mais tu lis tout ? Parce qu'il y a plusieurs alphabets non... ? Tu sais tout lire ?

Milo : Oui.

C.R : En classe de neige il avait un livre de chinois.

U.B : Ah ouais c'est vrai.

M. : Dans le car il avait lu mais pas dans la chambre.

(...)

Milo : Moi je regarde les livres de l'espace, il va nous dire pourquoi le soleil et les trucs dans l'espace...Il dit pourquoi il y a le...comment on dit ? Quand il y a la pluie après il y a...

Enseignant et U.B : L'arc en ciel.

Milo : Oui, il dit pourquoi il y a l'arc en ciel parce que quand il fait la pluie il y a des gouttes d'eau et après le soleil il met et c'est pour ça qu'il y a l'arc en ciel. Il dit des trucs sur l'espace et les animaux. D'abord il dit et après il nous donne la réponse, il nous dit pourquoi et tout. C'est ma maîtresse de en Chine il m'a acheté ça. Parce que quand j'ai parti en France elle m'a acheté pour venir ici.

L.M : Elle t'a fait un cadeau.

Milo : Ouais.

Cet élève qui est, d'après l'enseignant, bloqué dans son apprentissage par le fait qu'il ne parle pas bien français -élément que le professeur des écoles me fait remarquer plusieurs fois pendant la « classe à Paris » - met en évidence une pratique de lecture courante en entretien. Les livres sont pour lui un moyen de connaissances qu'il sait mettre à profit et qu'il aime. Toutefois, les livres qu'il lit sont majoritairement écrits en chinois et l'ensemble de sa famille paraît vivre comme en Chine à la maison :

Milo : Moi je regarde des films mais pas sur la télé. Dans l'Ipad...

Enseignant : Films chinois aussi ? A la maison vous avez des chaînes chinoises ?

Milo : Oui, oui.

E : Et vous regardez les informations des fois ?

Milo : Je regarde les informations en Chine.

Milo explique regarder les informations, ce qui n'est pas inhabituel pour un élève de CM2. Le journal télévisé qu'il visionne avec ses parents traite des événements en Chine. Cela permet sans doute aux parents, qui, d'après l'enfant, parlent mal français, de comprendre ce qui est retransmis tout en gardant un lien avec le pays d'origine.

L'entretien avec Milo dévoile des éléments de sa vie quotidienne. Par ailleurs, la question de la pratique de la langue française par Milo, qui ressort pendant l'entretien collectif, met en évidence la construction du regard de l'enseignant sur cet élève. Pour Gérard, ce dernier ne peut être un bon élève s'il n'a pas une très bonne maîtrise du français. Or, les propos de Milo montrent que le manque de connaissances en français n'exclut pas des pratiques culturelles – lecture- et scientifiques – utilisation courant de l'outil informatique par exemple- régulières. L'exercice même de l'entretien amorce une déconstruction des présupposés de l'enseignant en

même temps qu'il révèle ses *a priori* face à cet élève dont les parents semblent appartenir aux classes moyennes inférieures. En effet, la mère de Milo est esthéticienne et semble, d'après les propos de l'élève, travailler dans un salon de beauté. Son père quant à lui « *fait des chaussures. Il fabrique des chaussures. C'est mon père le patron.* »

L'entretien avec Milo permet d'entrer dans sa vie familiale et de sortir de la construction de l'élève véhiculée par l'enseignant. Pour ce dernier, Milo est d'abord un élève qui parle mal français et dont le niveau scolaire souffre de cette différence linguistique. Son regard sur l'élève se trouve modifié par la « classe à Paris » dans laquelle Milo excelle face aux autres élèves. En entretien, le regard de l'enseignant est aussi infléchi par les propos de l'élève qui révèle son goût pour la lecture, en particulier la lecture scientifique. Les propos de Milo déconstruisent les présupposés de l'enseignant et révèlent une structure familiale fondée sur une reproduction de la vie quotidienne en Chine, accompagnée d'une insertion dans la société dans laquelle la famille vit désormais par le biais de la scolarité de Milo et du travail des parents. Il n'est cependant pas certain que ceux-ci travaillent dans des entreprises dans lesquelles ils parlent français.

Cet entretien collectif renforce l'idée selon laquelle la classe de CM2 de l'école B du 19^{ème} arrondissement est constituée d'enfants aux structures et aux parcours familiaux très différents. Le dispositif de la « classe à Paris » révèle ces disparités en mettant en lumière des élèves souvent dans l'ombre dans le fonctionnement habituel de la classe. C'est le cas de Milo pour le lequel le projet met en relief sa dextérité devant l'outil informatique. La « classe » perturbe le portrait de l'élève construit par l'enseignant.

La « classe à Paris » scientifique se déroule dans une classe de CM2 hétérogène. Les élèves qui s'y rencontrent viennent de milieux familiaux aux catégories socioprofessionnelles et aux pratiques très éloignées. Ils vivent pourtant dans le même quartier et fréquentent la même école. Celle-ci semble donc être construite comme un espace social provoquant la rencontre d'individus aux trajectoires culturelles et sociales très éloignées. Si la « classe à Paris » permet d'entrer dans la complexité de la structure de la classe, elle permet également d'appréhender le regard des intervenants sur le projet et donc de changer de regard sur la construction de l'objet « classe à Paris » et sur la classe de CM2.

II. La « classe à Paris » comme un moyen de vivre une passion

II.1 Des passions insoupçonnées

II.1.1 Des animateurs qui se distinguent des autres

Les intervenants du centre de ressources où se déroule la « classe à Paris » sont employés par la Ville de Paris, comme me l'explique le directeur du centre, en entretien. Ils sont souvent animateurs en centre de loisir avant d'arriver dans des centres de ressources dans lesquels il y a, selon le directeur du centre, peu de places. Lors de l'entretien avec le directeur du centre de ressources et l'animateur de la « classe » après la fin du projet, les deux acteurs laissent entendre que les places sont chères et prisées au sein des centres de ressources. Ils se positionnent d'emblée dans un rapport de force avec les animateurs de la Ville de Paris ne travaillant pas en centre de ressources en s'en distinguant et se plaçant comme hiérarchiquement supérieurs à eux. Dans la présentation des centres de ressources, la Ville de Paris explique que ces animateurs ont des « compétences spécifiques » mais ne fait pas mention d'un diplôme spécial. Les animateurs que j'y rencontre adoptent pourtant une posture leur permettant de se distinguer d'animateurs de centres de loisir.

Les séances de la « classe » « Du Télégraphe à Internet » sont menées par deux intervenants : Luc et son collègue. Ils donnent les consignes aux élèves, les guident pendant les activités, répondent à leurs questions. Ce sont également eux qui sont chargés de mener les « conférences » avant le début des activités lors des séances. Ces « conférences » sont des explications sur l'évolution des technologies de communication. Les deux animateurs s'appuient souvent sur des présentations Powerpoint qui peuvent être apparentées à des cours magistraux. Deux animatrices interviennent aussi pendant les séances. Leur rôle est de répondre aux questions des élèves dans l'une des deux salles dans lesquelles se déroulent les activités. Elles passent beaucoup de temps, pendant les séances, à discuter entre elles et répondent souvent sèchement aux élèves. Elles se distinguent des deux autres animateurs par leur attitude. Visiblement, elles sont présentes pour encadrer les élèves plutôt que pour mener le projet.

Lors d'une des séances, les élèves doivent travailler sur la messagerie non instantanée, c'est-à-dire l'envoi de mails. Pour ce faire, ils doivent résoudre des énigmes. L'une des intervenantes, depuis une autre pièce, répond aux mails dans lesquels les élèves lui posent des questions afin de réunir des indices pour obtenir le mot permettant la résolution de l'énigme. Un groupe

d'élèves lui demande si elle a la définition d'un mot. A cette question elle envoie la réponse suivante : « Oui, je l'aie. » Les élèves sont quelque peu désemparés face à cette réponse qui ne vise pas à les aider à avancer dans l'activité mais à leur montrer son pouvoir dans l'activité et donc à se placer dans un rapport de force avec eux, en soulignant le fait qu'elle détient la connaissance, en l'occurrence, les réponses aux questions permettant de résoudre l'énigme. Pour cette animatrice, l'enjeu de la « classe » ne semble pas être de transmettre des connaissances aux élèves mais de se distinguer d'eux et des autres animateurs en se posant d'abord comme une figure d'autorité et de savoirs au sein de la « classe ». Toutefois, tous les animateurs du projet n'ont pas la même démarche et l'un d'eux, Luc, se détache des autres.

II.1.2 La passion pour la pédagogie

Très patient, Luc est attentif aux élèves à chaque séance, explique plusieurs fois les consignes et ne s'énerve pas quand les élèves manquent de concentration même s'il doit parfois reprendre plusieurs fois sa respiration, comme pour se calmer, avant de s'adresser aux élèves en question. L'attention qu'il porte au déroulement du projet semble être expliquée lors de l'entretien mené avec lui à la fin de celui-là. Ce face-à-face est en effet pour Luc l'occasion d'exposer sa passion pour la pédagogie.

Luc a un BEP en comptabilité et un diplôme d'animateur. Il explique en entretien s'être « spécialisé en maternelle »²⁴⁸. La « classe à Paris » lui permet de transmettre ses connaissances en informatique aux enfants mais surtout de diffuser un savoir. Luc explique en effet qu'il s'est formé en pédagogie, en particulier grâce à des auteurs comme P. Merieu dont il admire le travail et dont il s'inspire. Sa posture d'animateur s'inscrit dans une perspective maïeutique, même s'il ne prononce jamais ce mot en entretien, puisqu'il « croit au potentiel en friche des enfants »²⁴⁹ qu'il souhaite faire fleurir en adaptant son discours à chaque individu. Sa démarche professionnelle est donc liée à un regard personnel sur l'éducation et sur une volonté de communiquer des informations grâce à un regard construit en fonction de ses interlocuteurs.

La « classe à Paris » est donc pour cet animateur l'occasion de pratiquer ses apprentissages en matière de pédagogie. Ce qu'il tente de faire, au moyen de la « classe à Paris » ce n'est pas seulement de faire passer des connaissances et un intérêt pour l'informatique, c'est de

²⁴⁸. Propos tenus par Luc.

²⁴⁹. Propos tenus par Luc.

transmettre de façon durable et constructive des informations aux élèves. La « classe à Paris » fonctionne donc pour lui comme un moyen de mettre en œuvre sa passion pour la diffusion des savoirs. Elle devient un objet lui permettant de vivre une passion. La posture de Luc donne un éclairage différent sur le dispositif des « classe à Paris ». Celui-ci s'inscrit, pour cet intervenant, dans une vision personnelle de l'éducation artistique et culturelle en ce qu'elle permet d'accomplir sa propre image de la transmission des savoirs. Mais la « classe à Paris » devient dès lors un outil articulant des individus autour d'un partage de savoirs. Finalement, pour Luc, le contenu semble moins importer que la façon dont il est diffusé et c'est une démarche singulière dans les « classe à Paris » parce qu'elle modifie la construction du dispositif pour l'insérer comme outil et moyen de diffuser des connaissances dans un rapport direct entre intervenant et élève. La démarche de Gérard, l'enseignant, se distingue de celle de Luc, mais s'en rapproche également par le fait qu'elle se sert de la « classe à Paris » comme d'un instrument permettant de réaliser une ambition à la fois professionnelle et personnelle.

II.2 La « classe à Paris » entre passion et utilité : la démarche de Gérard

L'enseignant m'explique, lors de discussions informelles pendant le projet, qu'il choisit de postuler à cette « classe à Paris » pour réaliser le programme scolaire. Ce dernier en effet doit aborder des questions informatiques et, pour le professeur des écoles, la « classe à Paris » permet de réaliser ces injonctions du programme dans de bonnes conditions, c'est-à-dire, pour lui, avec de nombreux postes informatiques. La principale raison invoquée par Gérard est donc liée aux conditions matérielles de réalisation du programme scolaire. Elles sont à son sens insuffisantes et nécessitent l'intervention d'autres instances, en l'occurrence pour l'école B du 19^{ème} arrondissement la Ville de Paris, pour être réalisées. Pour l'enseignant, la « classe à Paris » fonctionne donc comme un moyen mis à disposition de sa classe pour réaliser le programme scolaire. Il ne s'agit pas d'entrer dans le monde culturel dans la démarche de ce professeur des écoles. Son regard sur le dispositif se distingue de celui des autres professeurs des écoles rencontrés pendant les projets et laisse à penser une construction utilitariste du dispositif.

Pendant les séances, l'enseignant est très intéressé par les propos des intervenants ainsi que par les activités proposées aux élèves. Rapidement, il explique beaucoup aimer l'informatique. Son intérêt pour le projet est donc renforcé par un intérêt personnel pour le sujet qu'il aborde. Ou plutôt, le projet semble avoir été choisi par l'enseignant pour réaliser le programme scolaire en même temps que pour réaliser sa passion pour l'informatique.

Cette « classe à Paris » s'articule donc autour d'une double recherche de la part du professeur des écoles : s'instruire sur un sujet qui lui plait, l'informatique, sous couvert de permettre aux élèves de la classe de CM2 de réaliser leur programme scolaire dans ce qu'il considère comme de bonnes conditions matérielles. La démarche de Gérard peut donc être qualifiée d'utilitariste. Elle déconstruit le dispositif en faisant de ce dernier non pas un moyen d'amener les élèves vers le monde culturel ou scientifique mais un moyen de résoudre des difficultés techniques inhérentes au métier d'enseignant, la réalisation du programme scolaire, tout en utilisant le projet pour s'instruire personnellement sur un sujet qui l'intéresse.

La « classe à Paris » « Du Télégraphe à Internet » fonctionne, pour cette classe de CM2, comme un outil mis au service des adultes. Ceux-ci utilisent le dispositif pour réaliser des ambitions personnelles différentes. Le rapport entre « classe à Paris » et diffusion de la culture aux enfants est dépassé par l'utilisation du dispositif qui devient un outil permettant au

professeur des écoles et à l'intervenant principal de réaliser une ambition personnelle. L'objet « classe à Paris » construit par le politique est donc détourné par les deux intervenants à des fins personnelles et professionnelles. Le dispositif est inséré par ces utilisateurs dans une démarche personnelle et professionnelle réfléchie et singulière. Toutefois, le dispositif de la « classe à Paris » bouleverse peu à peu la place de l'enseignant dans la classe de CM2. De ce point de vue, il permet d'éclairer le rapport enseignant-élève dans la classe en même temps que de penser le fonctionnement de cette dernière.

III. De l'importance de l'autorité du professeur des écoles dans la construction de la classe

III.1 Une « classe à Paris » hors les murs ou le déplacement de l'autorité de l'enseignant

La classe à Paris « Du Télégraphe à Internet » se déroule au centre de ressources Paris multimédia (cf. chapitre 3 méthodologie) c'est-à-dire dans un autre lieu que la salle de classe de Gérard. Les élèves se rendent au centre en métro à chaque séance. Ils sont séparés en deux groupes installés dans deux salles qui communiquent.

Comme le projet se déroule hors de la classe, il ne fonctionne pas comme une intrusion dans l'espace de travail du professeur des écoles. Ce dernier, lors des séances, transpose sa classe et son fonctionnement au sein du centre de ressources. Il y reste la principale figure de l'autorité pour ses élèves. La deuxième séance renforce cette idée. Lors de cette séance, Modibo, qui a généralement du mal à suivre les consignes imposées par les deux intervenants, n'arrive pas à les écouter.

Modibo est un élève qui ne semble pas avoir beaucoup aimé le projet. Il explique, en entretien, qu'il n'a appris que peu de choses pendant la « classe à Paris » : uniquement à utiliser des raccourcis sur le clavier de l'ordinateur. En dehors de l'école, il fait « *du foot dehors* ». Le sport semble être à la fois un loisir et en rapport avec ce qu'il souhaite faire comme métier puisqu'il explique que, plus tard, il aimerait être « *boxeur* ». Il explique également, pendant l'entretien, regarder peu la télévision et ne pas regarder les informations. Chez lui, il « *parle français. [S]on père il parle Malinké Et [lui il] répond en français. Et aussi [s]a mère mais [lui il] répond en français* ». Suite aux questions de l'enseignant, Modibo explique que sa mère parle « *le Diakhanké* ». Les parents de Modibo sont originaires de Guinée. Il sort peu du quartier avec sa famille :

« *M. Moi des fois je vais à <nom station de métro>, des fois je traîne un peu à Montreuil.*

Enseignant : <nom station de métro>ok, ça reste quand même un peu le quartier ; à part Botzaris est-ce que ça t'est arrivé parfois avec les parents, j'en sais rien, d'aller...

M. : Des fois je traîne à la place des Fêtes... C'est tout.

E : Et tu ne vas jamais en promenade avec tes parents ou visiter des choses, des monuments ?

M. : Non. C'est moi qui va tout seul.

M. : Si je suis parti une fois à Aquaboulevard avec mon père.

Enseignant : Aquaboulevard !? C'est formidable là-bas.

M. : Oui. »

D'après l'élève, il ne sort que peu du quartier et, quand il s'en éloigne, c'est rarement avec ses parents. Modibo ne connaît pas la profession de ces derniers. Chez lui, il a un ordinateur mais ne peut l'utiliser parce qu'il est cassé. Il explique en entretien qu'il n'aime pas lire, car c'est une activité fatigante à ses yeux :

« M. : Aimes-tu lire ? Pourquoi ?

Non j'aime pas lire.

E : Pourquoi t'aimes pas lire ?

M : Parce qu'il y a trop de lignes à lire...

M. : En plus c'est ennuyeux. »

Lors de la deuxième séance, cet élève utilise l'ordinateur pour se connecter à Internet. Il ouvre le navigateur Internet sans difficultés et fait une recherche personnelle. L'un des intervenants s'en aperçoit et, très fâché que l'élève n'ait pas suivi ses consignes et ait utilisé l'ordinateur pour aller sur Internet, en réfère immédiatement au professeur de la classe. Celui-ci punit Modibo. L'élève doit s'installer à la table centrale et n'est plus autorisé à suivre les activités. Modibo est vexé mais clame que les activités ne sont pas intéressantes.

Cet événement qui se déroule pendant la « classe à Paris » entre un élève de la classe et Gérard met en évidence l'un des ressorts du fonctionnement de cette « classe ». Pour les adultes menant le projet, les enfants de la classe de CM2 doivent suivre les consignes et surtout ne pas se servir eux-mêmes de l'ordinateur. La connexion spontanée à Internet est vécue comme un manque de respect à l'égard de l'autorité des intervenants. La réaction de ces derniers témoigne également de leur peur à l'idée que les élèves puissent utiliser Internet seuls, c'est-à-dire sans adultes qui auraient une fonction de garde-fou contre ce qui existe, ou plutôt ce qui pourrait exister, sur la toile. La réaction de Modibo montre le décalage entre cette perspective adulte et la réalité de la connaissance des outils informatiques et de l'Internet

par les enfants. Ce décalage souligne le retard des adultes présents dans le projet en matière d'informatique face à des enfants de dix ans. L'attitude de Modibo semble être vécue comme une dépossession de son autorité par l'intervenant et est immédiatement sanctionnée par le professeur des écoles. La punition de Modibo permet de réinvestir une autorité non plus seulement symboliquement de l'adulte sur l'enfant –puisque'elle vient d'être bafouée- mais une autorité par l'action c'est-à-dire grâce à la punition.

La « classe à Paris » permet donc à l'enseignant de réaliser le programme scolaire tout en lui offrant la possibilité de vivre sa passion pour l'informatique, c'est-à-dire de s'instruire, sans montrer à ses élèves qu'ils connaissent parfois plus de choses que lui, sans perdre sa position dominante au sein de la classe : devant les élèves mais aussi devant les autres intervenants. De fait, c'est à lui que revient le pouvoir de punir les élèves même si ce sont les intervenants qui relèvent les comportements qu'ils considèrent comme inappropriés par les intervenants. L'événement avec Modibo souligne l'importance de la visibilité de l'autorité des adultes, pour le professeur des écoles et pour les intervenants. Cette autorité est déplacée de la salle de classe à la salle du centre de ressources par l'enseignant. De ce point de vue, la « classe à Paris » est une plus-value pour l'enseignant, un projet qui ne remet pas en cause son statut d'enseignant, c'est-à-dire de figure d'autorité. L'événement avec Modibo met en lumière le fonctionnement de la classe de CM2 et l'importance de la notion d'autorité dans la construction de la figure adulte enseignante par le professeur des écoles. Cependant, cette combinaison d'avantages au sein de la « classe à Paris » se trouve remise en cause lorsque je commence à mener des entretiens avec les élèves après la « classe à Paris ».

III.2 Les entretiens : entre curiosité, intérêt et peur naissante de la figure enseignante

Les entretiens commencent après la fin du projet, avec l'accord de l'enseignant et celui de la direction de l'école, sollicité par Gérard²⁵⁰. J'ai envoyé la démarche que je suis pour les entretiens collectifs par mail au professeur des écoles. Il connaît donc les questions qui seront piochées par les élèves. Après les deux premiers entretiens collectifs, Gérard s'étonne de l'enthousiasme des élèves face aux entretiens. Il me dit : « *je ne sais pas ce que tu leur fais...* » et semble perplexe face à la réaction des élèves. Son interrogation, fautive, puisqu'il connaît le déroulement des entretiens, marque en fait son incompréhension face à la réaction des élèves devant un exercice qui consiste en fait à répondre à des questions. La curiosité de Gérard, qui paraît masquer une jalousie, le pousse à s'introduire dans les entretiens avec les élèves. Dans l'ensemble des classes où j'ai suivi une « classe à Paris », j'ai toujours dit ouvertement aux enseignants que je ne voyais pas d'inconvénients à ce qu'ils soient présents lors des entretiens collectifs car je n'avais rien à cacher, comme le montrait la transparence de ma démarche. Sur six classes, deux enseignants ont assisté aux entretiens. L'enseignante du 6^{ème} arrondissement s'est assise à son bureau, au fond de la classe, dos aux élèves, corrigeant des copies, pour écouter deux entretiens. Curieuse, elle m'a expliqué ouvertement qu'elle souhaitait avoir le point de vue des élèves sur le projet. Les enseignants des écoles du 2^{ème}, 18^{ème}, 19^{ème} A et 20^{ème} arrondissement n'ont pas assisté aux entretiens, expliquant qu'ils ne voulaient pas que les élèves soient gênés par leur présence ou supposant implicitement que ce n'était pas leur place, leur espace de parole. Gérard est le seul enseignant à avoir participé activement aux entretiens collectifs avec les élèves.

Il assiste en effet à plusieurs entretiens. L'un d'entre eux se déroule avec un groupe d'élèves avec lesquels il fait régulièrement des séances de soutien sur le temps de la pause méridienne. Il m'explique que sa présence pendant l'entretien lui permettra de faire sa séance de soutien – en français je suppose. Comme Gérard utilise la « classe à Paris » pour réaliser le programme scolaire en même temps que pour vivre sa passion pour l'informatique, il semble utiliser les entretiens pour travailler d'une autre façon avec ses élèves. Lors de cet entretien, Gérard n'hésite pas à intervenir dans les réponses de ses élèves. L'enseignant tente de les pousser à

²⁵⁰. Gérard me demande, lors d'une séance de la « classe » si mon immersion dans le projet sera suffisante pour mon travail de recherche. Je lui explique que je comptais lui demander s'il était d'accord pour faire des entretiens avec les élèves. Il accepte immédiatement. C'est lui qui se charge de demander les autorisations à la direction de l'école qui accepte que je mène des face-à-face avec les élèves.

argumenter mais, au fur et à mesure, l'entretien devient aussi un moyen pour lui de découvrir les enfants sous un autre jour :

Enseignant : Et toi Milo ?

Milo : Moi je parle chinois.

E : Tu parles jamais français ?

Milo : Non parce que maman elle comprend pas français.

E : Et ton papa ?

Milo : Non.

Enseignant : C'est quel chinois que vous parlez ? Le mandarin, le... Tu sais ?

Milo : Je sais pas...

E : Et vous venez de quelle région en Chine ?

Milo : Wen Jung. Mais moi ma grand-mère elle parle une autre...Mais moi je parle pas très bien.

Milo : En Chine il y a beaucoup de langues.

Enseignant : Est-ce que tu parles la même langue que Jessie ? Vous vous comprenez ?

Milo : Oui.

La présence de Gérard lui permet donc d'apprendre des informations nouvelles sur la vie quotidienne de ses élèves et sur leur situation familiale. Mais ce que les entretiens montrent également, c'est que Gérard connaît mal la vie des élèves de sa classe :

M.O : Quel est le métier de tes parents ?

On peut changer ?! Le métier de mes parents...Ma mère elle a pas de métier et mon père si. Mon père il travaille, son travail c'est en Turquie il a des usines et à l'intérieur il fait de la sauce tomate.

E. : Et c'est lui qui a des usines ?

M.O : Oui et avec ses frères.

Enseignant : Super comme métier !

(...)

M.O : Moi j'ai dit une mais je voulais dire quatre.

E. : Quatre quoi ?

M.O : Usines.

Enseignant : Toujours dans la sauce tomate ?

M.O : Oui mais il pense faire du Ketchup peut-être. Ca se vend en France et en Allemagne.

L'exclamation de l'enseignant met en évidence son ignorance quant au métier du père de Mesut Özil (M.O). La dernière question de cet extrait d'entretien renforce cette idée. Pendant les entretiens collectifs auxquels il assiste, Gérard se positionne comme l'interlocuteur des élèves. Il en apprend davantage sur leur vie familiale et cherche à reprendre sa place devant ses élèves.

La fin de la « classe à Paris » et le début des entretiens collectifs amorcent un bouleversement dans la classe de Gérard. Celui-ci se sent peu à peu dépossédé de son autorité face à ses élèves. Sa présence en entretien lui permet de réaffirmer cette dernière tout en s'insérant dans le lien entre anthropologue et élèves, en modifiant ce lien pour s'inscrire en tant qu'acteur à part entière des entretiens collectifs. La réaction de Gérard met donc aussi en évidence sa construction de l'espace classe dans lequel il évolue avec ses élèves. Pour lui, cet espace est réservé aux liens entre ses élèves et la figure enseignante qui dispose exclusivement de l'autorité.

III.3 Le re-fermeture de la classe sur elle-même au service de la réaffirmation de l'autorité professorale

Après la fin des entretiens collectifs, je demande à l'enseignant si je peux laisser aux élèves mon adresse mail. Celle-ci me permettrait de tenter de rester en contact avec eux, même après la fin de la « classe à Paris », de voir ce qu'ils deviennent et de pouvoir échanger directement sans l'intermédiaire de la structure scolaire et de l'enseignant. Comme le projet que la classe a suivi abordait les technologies de l'information et de la communication, laisser mon adresse mail me paraît être cohérent. L'enseignant s'oppose formellement à ma proposition. Il me dit ne pas comprendre à quoi cela servirait et refuse que je laisse mes coordonnées aux élèves. Sa réaction sans appel permet de creuser davantage la construction de son regard sur la classe et sur la présence de l'anthropologue dans cette dernière.

D'abord, elle questionne la place de l'anthropologue dans le projet. Si la Ville de Paris, l'Académie, la direction de l'école et les intervenants du projet savaient tous pourquoi je suivais la « classe » et n'y prêtaient que peu, ou pas d'attention, il semble que ce que la réaction de Gérard révèle c'est sa peur que ma présence entre directement dans la sphère familiale des enfants. Ainsi, l'une des hypothèses explicatives de la réaction de Gérard peut être le fait que les parents des élèves ignorent ma présence dans la classe et les entretiens que j'ai menés avec les élèves. De ce point de vue, la réaction de l'enseignant questionne les autorisations de ma présence en classe. S'il a celle de la direction de l'école pour que j'organise des entretiens avec les élèves, il n'est pas sûr, il est en fait peu probable, qu'il ait demandé l'autorisation aux parents des élèves. De ce fait, ma demande, qui conduirait à un contact avec les élèves hors de l'école, lui fait peur parce qu'elle pourrait remettre en cause la validité et la valeur de son autorisation à ce que je mène des entretiens avec les élèves. Cette peur révèle également le regard que peut porter l'enseignant sur ses élèves. De fait, il me paraît logique de supposer que les élèves parlent de ma présence ou des entretiens à leurs parents, au moins de temps en temps, au moins pour quelques élèves, lorsqu'ils quittent l'école. La réaction de Gérard met donc en avant le manque de visibilité qu'il peut avoir sur le milieu familial de ses élèves. Cette idée est renforcée lors de sa présence en entretiens qui remettent directement en cause la pratique de l'enseignant et son regard sur les élèves.

La réaction de Gérard quant à ma demande permet aussi de déterminer plus précisément sa façon de concevoir le lien entre enseignant et élèves. Ses actions dans la classe, en particulier face à moi, laissent à penser qu'il se considère comme la seule figure d'autorité au sein des

murs de la classe. Peut-être pour protéger les élèves d'une intrusion extérieure, sans doute aussi pour se protéger lui-même devant les parents et sa hiérarchie, avec ma demande, il referme la porte d'entrée qu'il m'avait laissée dans sa classe. Son rapport avec l'anthropologue est donc d'abord un rapport de force : il laisse entrer quelqu'un d'étranger à la classe dans l'enceinte de la salle jusqu'à un certain point et il use de son autorité pour refermer la classe sur elle-même, en exclure l'anthropologue et se poser comme seul maître devant les élèves. La réponse de Gérard à ma demande permet donc d'éclairer sa conception de la classe qui fonctionne comme un espace clos dont l'ouverture est soumise à la volonté de l'enseignant.

La « classe à Paris » et les entretiens collectifs que je mène avec les élèves de CM2 de l'école B du 19^{ème} arrondissement induisent un déplacement de la classe et de sa structure hors des murs de l'école. Le retour dans l'école, en présence de l'anthropologue, contredit le fonctionnement habituel de la classe pour Gérard et le conduit à adopter une posture de défense qui s'incarne dans une réaffirmation de son autorité. La « classe à Paris » permet donc d'éclairer les dynamiques de construction de cette classe de CM2 en révélant l'importance de l'autorité adulte et unique de la figure enseignante pour le professeur des écoles.

Conclusion

La classe de CM2 de l'école B du 19^{ème} arrondissement n'est pas perturbée par la « classe à Paris » parce que cette dernière se déroule en dehors des murs de l'école. En revanche, l'entrée de l'anthropologue dans le projet et, surtout, l'arrivée de celui-là à l'intérieur de la classe, c'est-à-dire des murs de l'école, perturbe le fonctionnement habituel impulsé par le professeur des écoles. En ce sens, dans cette classe du 19^{ème} arrondissement, l'intrusion de l'anthropologue dans la classe permet de révéler la pratique enseignante en même temps que la conception de l'école du professeur des écoles. Celui-ci vit l'arrivée de l'anthropologue dans sa classe comme une menace face à son autorité et à sa position devant ses élèves. La réaction de Gérard montre comment il détourne cette intrusion de deux façons.

D'une part, il rejette la menace hors de la classe en utilisant les parents d'élèves comme un alibi devant la demande faite par l'anthropologue de garder le contact avec les élèves après la fin de la « classe ». D'autre part, il détourne l'intrusion de l'anthropologue dans la classe en ramenant les entretiens dans sa sphère de contrôle en s'y insérant sous prétexte de faire des séances de soutien avec ses élèves. L'entrée dans la « classe à Paris » puis dans la classe de Gérard permet de révéler la pratique enseignante de Gérard qui se positionne comme une figure d'autorité exclusive.

L'immersion et les entretiens dans cette classe permettent de rapprocher la pratique enseignante de Gérard d'une perception de l'école dans laquelle le pouvoir du professeur est le seul qui compte. La rencontre entre cette classe et la « classe à Paris » révèle en ce sens une conception de l'institution Ecole s'inscrivant dans une vision archétypique de l'Ecole de la III^{ème} République, c'est-à-dire une école dans laquelle l'enseignant possède l'autorité et la déploie pour faire entrer ou sortir de l'espace de sa classe ceux qu'il juge utiles ou nécessaires à son enseignement. Au-delà d'un simple dévoilement de l'utilisation de la « classe à Paris », la rencontre entre celle-ci et les différents acteurs donne à voir, dans ce terrain, une vision de l'Ecole renforçant son modèle historique. Toutefois, la rencontre entre le dispositif et d'autres classes, notamment dans le 6^{ème} et le 2^{ème} arrondissements, montre aussi une complexification de ce modèle en même temps qu'une recherche de perpétuation d'un modèle imaginaire archétypique de l'Ecole par certains professeurs des écoles.

CHAPITRE 7 :

FERMETURE ET EXCLUSION DANS L'ÉCOLE DU 18^{ÈME}

Introduction

L'école du 18^{ème} arrondissement dans laquelle une classe a suivi le projet « Moyen Age » est réputée, au sein de l'Académie de Paris et de la Direction des Services Scolaires de la Ville de Paris, comme une école « très difficile »²⁵¹ dans laquelle les enseignants ne restent pas longtemps. Iris est l'enseignante de la classe de CE2-CM1 ayant suivi la « classe à Paris ». Son choix s'est porté sur le projet Moyen Age parce qu'il s'adressait à un double niveau. Iris travaille dans cette école depuis 2012 et la quitte en 2014.

Les réponses des élèves que j'interroge sur la profession de leurs parents en entretien permettent de brosser le portrait des catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves. La catégorie socioprofessionnelle la plus représentée est celle des « employés » (33% des réponses). Arrivent en seconde puis en troisième positions les « autres sans activités professionnelle » (27% des réponses) puis les « ouvriers » (20%) des réponses. La catégorie socioprofessionnelle la moins représentée dans la classe est celle des « professions intermédiaires » (7% des réponses).

D'après les enquêtes de l'INSEE, le 18^{ème} arrondissement de Paris compte, en 2012, 201 374 habitants²⁵². Sur l'ensemble de la population de cet arrondissement, l'INSEE recense 78% d'actifs parmi lesquels 68,3% ont un emploi et 10,6% sont chômeurs. Les catégories socioprofessionnelles les plus représentées dans l'arrondissement sont les employés, (26,8%), les professions intermédiaires (26,7%) et les cadres et professions intellectuelles supérieures (26,6%). Si l'on regarde les chiffres relatifs aux catégories socioprofessionnelles des ménages en revanche, 28,4% des ménages sont « cadres et professions intellectuelles supérieures », 17,1% ont des « professions intermédiaires » et 13,% sont des « employés », 9,1% des « ouvriers ». La majorité des ménages ne compte pas d'enfants (46%). Le nombre de ménages

²⁵¹. Propos tenus par des membres de la DASCO

²⁵².

Source : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=EMP&nivgeo=COM&codgeo=75118&millesime=2012

avec 2 enfants est de 17,4%, il passe à 6,2% avec 3 enfants et à 2% pour 4 enfants et plus. Parmi la population « non scolarisée de 15 ans ou plus » 36% a un « diplôme de l'enseignement supérieur long », 17% « aucun diplôme » et 15,2% un « baccalauréat ou un brevet professionnel ». Les habitants de l'arrondissement semblent donc appartenir aux classes moyennes voire aux classes moyennes supérieures. Toutefois, une partie de la population du 18^{ème} arrondissement paraît appartenir aux classes inférieures. Si la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée dans l'arrondissement est identique à celle qui est la plus représentée dans la classe, les similitudes entre l'arrondissement et le quartier de l'école semblent s'arrêter à cela. En effet, les professions des parents de la classe appartiennent ensuite à des catégories sociales inférieures et les catégories les plus représentées dans l'arrondissement – deuxième et troisième positions- sont quasiment absentes de la classe. La classe que j'ai suivie semble composée d'élèves dont les parents appartiennent aux classes moyennes ou inférieures. Le fait que l'école soit classée en zone prioritaire renforce cette idée. De même, ce classement a certainement pesé dans l'attribution du projet « Moyen Age » par la Direction des Affaires Scolaires de la Ville de Paris (cf. chapitre 2 Analyse du dispositif). La « classe à Paris » intervient donc dans un contexte familial marqué par une appartenance à des catégories socioprofessionnelles inférieures. La Ville de Paris – en attribuant la « classe à Paris » - et l'institution scolaire – en classant l'école en zone prioritaire- semblent associer ces caractéristiques à des pratiques culturelles peu fréquentes dans la sphère familiale, justifiant ainsi l'attribution ou les classements. L'immersion dans le terrain, associée à ces présupposés, conduit à se demander comment la « classe à Paris » induit la rencontre de constructions sociales, d'appartenances et politiques fondées sur des mécanismes d'exclusion et d'inclusion ?

Nous verrons donc, dans un premier temps, comment la « classe à Paris » bouleverse le fonctionnement impulsé et construit par les adultes de la classe qui tente d'en contrôler l'image. Dans un second temps, nous nous intéresserons à la construction de la classe par les élèves et à l'émergence de la solidarité dans le groupe en même temps que d'une connivence linguistique. Enfin, nous montrerons comment la « classe à Paris » est, dans cette classe de CE2-CM1, une rencontre entre l'histoire et les croyances.

I. La « classe à Paris » : un élément perturbateur

I.1 Deux défenseurs de l'école et des élèves

I.1.1 Une école construite comme une structure à part

L'école du 18^{ème} n'est pas différente des autres écoles dans lesquelles je me suis immergée, du point de vue spatial. Comme dans les autres écoles, il y a une barrière entre l'extérieur et l'intérieur de l'école et il faut « montrer patte blanche » devant la gardienne afin de pouvoir entrer dans l'école. Cependant, dès ma première entrée dans l'école, cette barrière physique est renforcée par une barrière socioculturelle et symbolique construite par les propos de l'enseignante, Iris.

Je rencontre Iris le jour de la première séance de la « classe à Paris », dans la cour de l'école du 18^{ème}. Comme à mon habitude, j'ai contacté l'école à plusieurs reprises, en laissant mes coordonnées, avant le début de la « classe », pour qu'Iris puisse me rappeler et que je lui expose ma recherche, les raisons de ma présence dans la classe et la façon dont je travaille. Elle ne m'a jamais rappelée. De même, Iris n'a jamais contacté Sabine, la conférencière de la « classe à Paris », avant le début de celle-ci. De ce fait, la première rencontre entre Iris et Sabine se fait devant moi. Elle interfère et est interférée avec mon premier contact avec Iris. Cette rencontre est brève : elle dure quelques minutes. A l'entrée de la cour de récréation, Iris nous demande si nous connaissons l'école, nous laisse à peine le temps de répondre et enchaine sur le fait que ses élèves sont « très difficiles ». Ces propos d'Iris et le fait qu'elle n'attende pas notre réponse montre que cette dernière n'a pas d'importance pour l'enseignante. Ce qui compte, c'est sa parole et le fait qu'elle nous mette en garde contre ses élèves dont la première caractéristique mise en avant est la « difficulté », c'est-à-dire le fait qu'ils soient différents des élèves habituels. Par là-même, Iris souligne la spécificité de ses élèves et sa propre singularité.

Sabine, qui semble étonnée par ce premier contact explique que sa fille est scolarisée à l'école publique dans le 18^{ème} arrondissement dans lequel elle vit. Elle n'est pas du tout impressionnée par les propos d'Iris et insiste sur le fait qu'elle sait s'adapter aux élèves. La réponse de Sabine à Iris est donc construite sur sa proximité territoriale avec les élèves et l'école. De mon côté, je la rassure en lui disant que je ne suis pas inquiète et que j'ai toujours vécu dans le 93. Ma réponse s'articule autour de l'image du département habituellement véhiculée et d'une proximité avec le présumé d' « élèves difficiles ». Iris n'a pas l'air

convaincue par nos réponses. Elle est sceptique quant à la possibilité que nous puissions avoir une connivence avec ses élèves. Par ailleurs, elle semble vouloir nous protéger face à des désillusions, en nous mettant en garde contre ses élèves. Ce premier contact donne l'impression que la « classe » va être rendue difficile par les élèves.

Pourtant le discours d'Iris est en décalage avec ses actions. De fait, Iris a l'air anxieuse de nous présenter ses élèves et laisse entendre qu'ils sont différents et qu'ils peuvent remettre en cause notre présence dans l'école. Parallèlement à ce discours, ses actions ne visent pas à créer un cadre favorable à notre présence. Elle n'a jamais pris la peine de contacter l'intervenante ou de répondre à mes messages – qu'elle dit ne pas avoir tous eus- afin de nous transmettre son regard sur ses élèves avant le début de la « classe à Paris ». Lors de la sortie au château de Vincennes²⁵³, elle me dit d'ailleurs froidement, alors que les élèves mangent une collation sur l'herbe, à côté du château, qu'elle « *ne sait même pas ce que je fais* ». A cette occasion, elle remet également en cause mon approche de terrain en me questionnant successivement sur mon objet de recherche, ma méthodologie, mes résultats. Malgré sa première mise en garde, les actions d'Iris vont en fait peu à peu reléguer l'intervenante et moi-même en marge, puis en dehors du fonctionnement de la classe.

Les discours suivants d'Iris et surtout ses actions laissent à penser que, pour elle, l'intervenante et moi-même sommes des obstacles au bon fonctionnement de sa classe. Il y a une contradiction entre le discours de l'enseignante et sa manière d'agir. D'un côté elle semble nous mettre en garde contre ses élèves, de l'autre, elle ne prend pas la peine de présenter ses élèves dans le détail, en nous expliquant par exemple en quoi ils ont un comportement qui pourraient interpeler ceux qui arrivent dans la classe ou comment Sabine pourrait intéresser au mieux ses élèves. La posture d'Iris se situe entre deux espaces territoriaux et socioculturels qu'elle oppose : celui de la classe de CE2-CM1 et celui de la conférencière et de l'anthropologue qu'elle construit comme un espace commun. Elle se présente et agit comme si elle était la seule à pouvoir passer d'un milieu à l'autre. Dès après la première séance, Iris accentue cette frontière et elle prend position du côté des élèves. Peu à peu, Iris va toujours prendre une posture de défense de ses élèves devant tous les éléments extérieurs au groupe classe dans lequel elle s'inclut, et se détache de Sabine et, parfois, mais pas toujours, de moi.

²⁵³. La sortie à Vincennes correspond à la cinquième séance de cette « classe à Paris ».

Prenons la deuxième sortie au musée du Louvre, qui correspond à la neuvième séance, pour illustrer ce propos et montrer comment le comportement d'Iris s'oppose à ses dires tout en lui donnant une place unique et irremplaçable dans sa classe. La visite se déroule dans le département « Moyen Age ». Sabine présente le sceptre de Charlemagne. Les élèves sont tellement agités qu'ils poussent la vitrine et la font trembler. Sabine intervient pour leur demander de se calmer. L'enseignante, présente, reste silencieuse. Elle n'utilise pas de sa position dans la classe pour soutenir Sabine, elle ne réprimande pas ses élèves alors même qu'ils ne respectent pas le code de conduite dans le musée. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer le mutisme d'Iris. Elle peut considérer que ce n'est pas son rôle. Ou alors, pour elle, l'attitude de ses élèves ne mérite peut-être pas d'être réprimandée. Plus que cette seconde hypothèse, il semble qu'Iris considère que son rôle est de protéger ses élèves dans le cadre de la « classe à Paris ». Celle-ci, qui s'incarne dans la présence de Sabine et la mienne, fonctionne comme une intrusion dans un groupe clos dont les individus extérieurs ne peuvent comprendre le fonctionnement. L'enseignante de cette école adopte, tout au long du projet, une posture visant à créer et à accentuer une distance entre sa classe – et donc l'école – et les autres. Ses premiers propos visant à créer une connivence – un espace de travail commun – entre les différents adultes présents dans le projet sont rapidement déconstruits par ses actions qui induisent une distanciation de plus en plus radicale entre ses élèves et elle et les Autres. La classe devient donc, par l'attitude d'Iris, un espace clos et à part socialement et symboliquement, qui accentue la différence entre les élèves de la classe et les Autres.

Simultanément, les propos et la posture d'Iris donnent corps au groupe classe – entendu comme groupe des élèves de la classe de CE2-CM1, l'enseignante et l'assistante de vie scolaire (AVS) – mais fait de ce dernier un groupe à part évoluant ensemble, contre l'extérieur. C'est un groupe construit comme homogène par la pratique de l'enseignante qui n'accepte pas d'être intégré par un élément extérieur. Dès la présentation du groupe par l'enseignante, ce qui se joue en fait mais qui ne se révèle que par l'immersion dans le terrain, c'est le choix de marquer la séparation entre le groupe et les élèves qui le composent et l'extérieur. Par conséquent, l'enseignante seule s'habilite à pouvoir partager la vie quotidienne de ce groupe. La contradiction entre les propos et les actes d'Iris permet de révéler le fonctionnement de la classe et de l'école ainsi que la distance instituée entre ces dernières et l'extérieur. L'enseignante, qui a choisi de postuler à la « classe à Paris » adopte, tout au long du projet, une posture de défense à l'égard de ce dernier. Cette attitude défensive s'incarne dans la construction de deux groupes sociaux opposés : les élèves, ou plutôt, ses élèves et elle contre

la conférencière et l'anthropologue. Cette construction sociale lui permet de se donner de l'importance dans le projet puisqu'elle devient la seule individu à pouvoir passer entre ces deux groupes sociaux. La logique défensive de l'enseignante est reproduite par l'assistance de vie scolaire.

I.1.2. Une classe façonnée comme un groupe homogène

Julia est assistante de vie scolaire (A.V.S) dans l'école du 18^{ème} et dans la classe de CE2-CM1 qui suit le projet « Moyen Age ». Allemande, elle a fait des études de psychologie en France et est diplômée en psychologie quand je la rencontre lors de la « classe à Paris ». Elle m'explique qu'elle ne trouve pas de travail dans le domaine de la psychologie. Pour avoir un peu d'argent, elle travaille comme assistante de vie scolaire dans l'école du 18^{ème}. Elle change ses jours de travail dans l'école afin de pouvoir assister aux sorties de la « classe à Paris ». Elle accompagne un des élèves de la classe mais est souvent avec les élèves qui se placent en dehors du projet, c'est-à-dire qui choisissent de ne pas écouter ce que Sabine explique et qui s'éloignent du groupe pour faire autre chose : discuter entre eux, demander quelle heure il est, dire qu'ils ont faim.

Julia est intéressée par les explications de Sabine et regrette de ne pas pouvoir les suivre. Elle exprime sa frustration à la fin de la première visite du Louvre, qui correspond à la huitième séance, en disant à un élève qu'elle ne peut « rien écouter depuis quatre séances »²⁵⁴. La position de Julia se substitue souvent à celle d'un accompagnateur de la Ville de Paris²⁵⁵ et permet à l'enseignante de profiter de la « classe » sans devoir gérer les élèves se mettant en dehors du projet. Lors de la séance à la Sainte Chapelle et à la Conciergerie, Julia se retrouve seule à gérer un élève qui ne souhaite plus suivre le projet. Il marche si lentement pour quitter la Sainte Chapelle que Julia doit presque le tirer par le bras pour rejoindre le reste de la classe – déjà installé depuis plusieurs minutes- dans la Conciergerie.

Les interactions entre Julia, l'enseignante et les élèves sont fluides. Elles reflètent une certaine confiance entre ces trois acteurs. Lors d'une discussion informelle pendant laquelle je lui pose des questions sur les élèves, elle m'explique que, « leur situation familiale »²⁵⁶, « on ne peut même pas l'imaginer »²⁵⁷. Cette expression insiste sur la séparation entre les élèves de la

²⁵⁴. Propos tenus par Julia

²⁵⁵. Cf. Chapitre 2

²⁵⁶. Propos tenus par Julia lors d'une discussion informelle.

²⁵⁷. Propos tenus par Julia pendant une discussion informelle.

classe et l'extérieur. L'argument avancé par Julia est l'impossibilité de l'anthropologue à pouvoir appréhender la réalité quotidienne des enfants parce qu'elle serait trop éloignée de la sienne. Ce qu'elle éclaire, c'est la distance sociale qui existe à ses yeux entre sa réalité quotidienne et celle des enfants. Ce faisant, elle déclare implicitement connaître cette réalité et affiche donc une proximité émotionnelle entre les élèves de la classe et elle. L'image des élèves construite, reproduite et véhiculée par Julia est donc celle d'un groupe social homogène radicalement différent du mien –qu'elle suppose socialement élevé- à l'extérieur des autres.

Le regard des adultes de la classe de CE2-CM, Iris et Julia, travaillant dans cette classe donne corps à la classe en la façonnant comme un groupe vivant une réalité opposée à celle de tous les adultes extérieurs à la classe pouvant y entrer. Les deux adultes adoptent tout au long du projet des logiques défensives face à des intervenants extérieurs à la classe. Leurs mécanismes de défense s'appuient sur la construction de la classe comme d'un groupe social homogène opposé au groupe social constitué par la conférencière et l'anthropologue en même temps que sur la création d'un lien adulte-élève sous-tendu par un rapport de force protecteur-à protéger. L'image présentée de la classe tout au long du projet est donc le produit du regard, des propos et des actions d'Iris et de Julia

I.1.3 L'événement de la claque sur la tête

Pendant la « classe à Paris », un événement permet de creuser l'analyse du mode de fonctionnement entre les différents acteurs de la classe. Lors de la sortie au musée du Louvre, Sabine avance avec les élèves vers une salle alors que je suis à l'arrière du groupe. L'enseignante et Julia sont également éloignées de Sabine. Or, alors que nous approchons celle-ci se tient la tête et crie sur un élève. C'est une image très rare : malgré le fait que les élèves soient très bruyants et agités dans cette classe, Sabine n'a élevé la voix qu'une fois depuis le début de la « classe ». Elle explique à l'enseignante qu'un élève lui a donné une « claque sur la tête »²⁵⁸. L'enseignante est étonnée mais ne prend pas de sanction à l'égard de l'élève. Elle l'éloigne un peu du groupe et semble sceptique face aux propos de Sabine. Julia, choquée en voyant Sabine, m'explique rapidement que, finalement, « on ne sait pas vraiment

²⁵⁸. Propos tenus par Sabine.

ce qui s'est passé »²⁵⁹. Iris et Julia sont donc sceptiques face aux propos de Sabine qu'elles remettent en cause. Pour elles, il semble impossible qu'un des élèves de la classe ait pu agir ainsi. Or, au regard de ma présence dans la classe, et du fait que j'ai déjà suivi un projet « classe à Paris », l'année précédente, avec Sabine, il me semble peu plausible qu'elle ait inventé un événement. Quel serait son intérêt ?

Les élèves de cette classe ont un mode de communication basé sur l'insulte et la violence est présente pendant les séances. Lors d'une séance au Louvre par exemple, un élève se lève brusquement alors que les élèves sont assis autour de Sabine, qui présente un tableau, et donne un coup de poing dans le mur à côté de lui. Personne ne réagit : ni les autres élèves, ni les adultes présents. L'élève semble plus calme après ce coup de poing, comme si ce dernier lui avait permis d'extérioriser une violence ou un mal-être intérieur – sans tenter de psychologiser la situation. Il me paraît donc plausible que Sabine ait reçu cette claque sur la tête et la réaction de Julia et d'Iris mérite notre attention car elle met en évidence la perception qu'ont ces deux actrices de la parole de l'intervenante. Pour elles, celle-ci peut être rapidement remise en cause, surtout quand elle est comparée à celle des élèves de la classe. Ces derniers ont toujours raison pour Iris et Julia et la remise en cause de leurs actions ou de leur parole est posée comme impossible par les deux adultes. On pourrait penser que la valeur de la parole de l'enfant est équivalente à celle de l'adulte pour Iris et Julia. Toutefois, l'enfant accusé par Sabine ne remet pas en cause les propos de Sabine et semble gêné. L'attitude d'Iris ne vise donc pas seulement à prendre la défense de son élève, c'est aussi un positionnement contre Sabine. C'est une posture singulière dans mon terrain. La posture d'Iris ne valorise pas la parole de l'enfant ou l'enfant en tant qu'individu à part entière mais permet à l'enseignante de se positionner contre l'intervenante dans un mouvement autocentré de défense des élèves devant une présence extérieure considérée comme une attaque. Ainsi, pour Iris et Julia, remettre en cause les élèves provoquerait une rupture dans leur posture protectrice à leur égard et dans la construction de l'image de la classe qu'elles transmettent.

Le mode de fonctionnement de l'enseignante s'appuie sur des logiques défensives des élèves de l'école face à tout ce qui est extérieur à celle-ci. La classe d'Iris est construite par l'enseignante comme un espace social aux caractéristiques particulières dont seuls certains adultes seraient à son sens conscients. Cette conscience est le résultat d'une acceptation par les élèves, acceptation due à une connaissance de la situation familiale des élèves et donc à

²⁵⁹. Propos tenus par Julia.

une proximité empathique avec ces derniers. Cette dernière recherchée et revendiquée par l'enseignante et Julia est au centre du comportement professoral d'Iris qui induit un fonctionnement de la classe fondé sur le mode protecteur/à protéger.

Face à l'anthropologue, cette posture s'applique également. Après la deuxième séance d'entretiens avec les élèves, j'explique à Iris qu'il a été difficile pour moi de gérer les élèves parce que le groupe était trop important : six élèves au lieu de groupes de trois ou quatre élèves comme je lui avais demandé et comme je le faisais dans les autres classes de mon terrain. La réponse d'Iris à ma contrariété se construit encore une fois autour de la défense de ses élèves.

Si l'entretien s'est mal passé, ce n'est, pour elle, ni parce que ses élèves étaient trop nombreux, ni parce qu'ils m'ont manqué de respect, ni parce qu'ils communiquent sur un mode violent, mais parce que mon entretien avec eux les a coupés pendant leur pause déjeuner et qu'ils n'ont pas pu jouer au football avec leurs amis. La responsabilité du mauvais déroulement de l'entretien²⁶⁰ est, pour Iris, uniquement de mon ressort parce que je n'ai pas su m'adapter aux attentes spécifiques des élèves de sa classe.

La classe de CE2-CM1 est construite par les deux adultes comme un groupe social homogène à protéger. Cette construction induit des logiques de défenses d'Iris et de Julia devant toute intrusion d'un tiers à la classe parce que ce dernier est appréhendé comme un danger. Cette image et ce fonctionnement de la classe provoquent une distanciation croissante de Sabine et de l'anthropologue face à la classe. Cela est renforcé par le fait que l'enseignante et la conférencière ont des convictions différentes sur la classe et le territoire où elle se situe.

²⁶⁰. Des élèves ont quitté l'entretien – c'est la seule fois pendant tous les entretiens réalisés-, et un élève m'a menacée devant l'enseignante avant le début de l'entretien.

I.2. La « classe à Paris » ou la confrontation de convictions différentes

I.2.1 La proximité territoriale entre Sabine et la classe

Sabine connaît bien le 18^{ème} arrondissement puisqu'elle y habite depuis plusieurs années. Elle est propriétaire de son logement avec son conjoint. Sabine est enthousiaste à l'idée de mener une classe dans l'arrondissement où elle réside bien que l'école concernée ne soit pas juste à côté de chez elle. La conférencière est impliquée personnellement dans le territoire où est située l'école. Elle n'est pas angoissée par le projet ou par la classe au début du projet. Avant le début de la première séance, elle met en avant la proximité territoriale qu'elle partage avec les élèves lors de son échange avec Iris. Cette dernière ne réagit pas devant les propos de Sabine.

La proximité spatiale, territoriale avec les élèves se double, chez Sabine, d'une valorisation du système scolaire public. Lors du premier échange avec Iris (cf. *supra*), Sabine explique en effet que sa fille – qui est, au moment de la « classe à Paris », en dernière année de maternelle- est scolarisée dans l'école publique du quartier où elle vit, dans le 18^{ème} arrondissement. La conviction de Sabine semble donc marquée par une valorisation du système scolaire public indépendamment de l'arrondissement – et des présupposés qui y sont associés- où l'école se trouve. Cette conviction est vraisemblablement influencée par le fait que la mère de Sabine était – comme elle l'explique en entretien- professeure des écoles. La représentation de Sabine de l'école publique s'explique donc aussi par son implication familiale dans la structure.

Lorsque Sabine arrive dans l'école du 18^{ème} arrondissement, elle n'est *a priori* pas effrayée par la classe. Elle n'est étrangère ni à l'arrondissement, ni aux écoles publiques de ce dernier. Le regard qu'elle porte sur le territoire où se déroule le projet est valorisé et valorisant puisqu'il est proche de la vie quotidienne de Sabine. D'ailleurs, comme je connais déjà Sabine²⁶¹ avant le début du projet, je lui demande avant la première séance si elle connaît la « réputation » de l'école et elle me répond que non.

Pour la conférencière, les habitants sont proches d'elle et de son quotidien. Son regard va être confronté à une réalité différente de la sienne pendant le projet. Celui-ci fonctionne donc

²⁶¹. Elle était conférencière dans une classe lors de ma première année de terrain (cf. chapitre Ecole A du 19^{ème}).

comme une mise en contact avec une autre réalité de l'arrondissement et des écoles primaires publiques de ce dernier.

I.2.2 Enseigner dans le 18^{ème} arrondissement, un choix justifié par une conviction

L'entretien mené avec Iris permet de comprendre les raisons qui l'ont conduite à arriver dans cette école. Iris explique qu'elle a choisi d'enseigner dans l'école du 18^{ème} parce qu'elle s'inscrit dans un programme scientifique créé par des chercheurs visant à fournir aux professeurs des écoles des outils les aidant à réaliser le programme scolaire scientifique. L'école lui offrait donc la possibilité d'avoir un soutien qu'elle qualifie de « logistique »²⁶² et d'intellectuel dans l'accomplissement du programme scolaire scientifique. Iris revendique aussi, en entretien, une volonté de se sentir utile devant les enfants de cette école et de pouvoir leur apporter « quelque chose »²⁶³. Elle montre donc, en entretien, et cela est confirmé par ses actions pendant la « classe à Paris », que ses élèves sont différents de ceux d'autres quartiers et se positionne comme une figure de savoir capable de les aider. Mais elle met aussi en relief un aspect de sa conception de l'enseignement.

Iris se place en effet comme une personne apte à partager avec ses élèves des connaissances et à introduire un changement dans leur parcours scolaire. Pourtant, ce devoir de transmission que revendique Iris mérite sans doute d'être mis en parallèle avec les primes accordées aux enseignants exerçant dans les zones prioritaires. En effet, alors qu'elle ne l'évoque jamais, le fait d'enseigner dans cette école classée en zone prioritaire induit une modification dans son salaire²⁶⁴.

De fait, Iris explique aussi en entretien que, depuis son retour d'Inde – où elle s'est mariée, a eu un enfant, et a vécu sur ses économies (cf. chapitre 3 méthodologie) - sa « situation financière est très compliquée »²⁶⁵. D'ailleurs, Sabine et moi-même remarquons dès le début de la « classe » qu'Iris n'utilise jamais son téléphone portable pour me contacter ou pour contacter Sabine. De même, elle utilise le téléphone fixe de l'école pour contacter la DASCO et refuse d'appeler l'accompagnateur pour coordonner les sorties, insistant sur le fait que ce

²⁶². Propos tenus par Iris.

²⁶³. Propos tenus par Iris.

²⁶⁴. La valeur de ces primes diffère selon les sites Internet. Le site de l'éducation nationale ne donne pas de montant précis de ces primes. D'après le site : <http://droit-finances.commentcamarche.net/faq/14269-salaire-d-un-professeur-baremes-des-montants> la prime s'élèverait à 96€ par mois.

²⁶⁵ Extrait d'entretien

n'est pas son rôle. La situation financière et l'attitude d'Iris laissent à penser que l'aspect financier d'un poste en zone prioritaire n'est pas négligeable dans son choix d'école. Il ne remet pas en question les propos tenus par l'enseignante mais il permet de confronter les raisons revendiquées par Iris pour travailler dans cette école à sa situation économique.

La posture de l'enseignante devant l'école est construite sur un discours faisant du professeur des écoles un individu pouvant « sauver » les élèves du territoire du 18^{ème} arrondissement et des conditions socioculturelles associées. Le discours d'Iris légitime sa construction de sa classe, de l'école, de son rôle et efface l'aspect financier d'un poste d'enseignant en zone prioritaire. Le rapport d'Iris au territoire est construit autour d'un double mouvement : financier et de conviction mais celui qui est présenté est pleinement construit sur l'image idéalisée du professeur des écoles. Cette construction de l'enseignante s'accompagne d'une volonté de contrôler l'image de la classe et de l'école.

I.3 Contrôler l'image de la classe : une recherche inavouée

I.3.1 Observer le projet

Les relations entre enseignant et intervenant jouent un rôle dans le dynamisme et le déroulement d'un projet d'éducation artistique et culturelle. Iris, dès l'entrée de Sabine dans l'école dresse une barrière entre sa classe et la conférencière (cf. *supra*). Dès les premières sorties, elle adopte une posture passive pendant les séances. Elle observe souvent, avec un regard fermé, les séances. Elle ne prend pas de notes ni de photographies²⁶⁶. Parfois, Iris échange avec l'intervenante sur la séance ou sur la DASCO – en particulier quand il y a des problèmes d'accompagnateur. Elle n'exprime jamais à Sabine son sentiment sur les séances qu'elle propose, sur ce qui pourrait y être amélioré à son sens, sur ce qui pourrait intéresser davantage les élèves. Lors de la première séance au musée de Cluny –il y a deux séances prévues dans ce musée-, elle interrompt cependant Sabine – et ce sera l'unique fois- pour lui demander d'expliquer ce que sont les sculptures qui se trouvent à proximité des élèves. Ceux-ci sont dans une salle, assis autour de Sabine. Il y a des objets de Notre Dame de Paris et la présentation de Sabine, soutenue par quelques images, vise à brosser devant les élèves un portrait de la vie quotidienne au Moyen-Age. Les élèves sont intéressés et participent à la séance, ce qui est singulier dans cette classe. Ils posent des questions sur ce que leur explique Sabine. Cette séance permet d'aborder des thèmes tels que la différence entre riche et pauvre, la différence entre homme et femme, le fanatisme religieux. Pendant cette séance, le groupe des élèves est actif et pose des questions permettant d'approfondir des aspects de la vie au Moyen Age. Dans le même temps, ces questions permettent à Sabine d'aborder des thèmes actuels sur le mode historique. Elle répond aux questions d'un point de vue historique, en évitant de donner son opinion personnelle et en travaillant les notions abordées avec recul pour montrer comment l'étude de l'histoire met en relief les différences – ou les points communs- avec la situation actuelle. Elle construit son intervention sur sa conviction personnelle qui fait de l'histoire un outil nécessaire à la compréhension de la société. A part pour poser cette question, Iris ne participe pas pendant cette séance. Elle observe les élèves et Sabine.

A la fin du projet, le regard que je pose sur l'enseignante s'appuie sur la posture qu'elle a adoptée tout au long de ce dernier. Passive, à l'écart, elle semble avoir suivi le déroulement

²⁶⁶. Certains enseignants, dans d'autres écoles, prennent des notes et/ou des photographies. La plupart des enseignants sont actifs et dynamiques pendant les séances des projets « classe à Paris ».

des séances sans en être pleinement satisfaite mais également sans s’y impliquer en tant qu’enseignante. Autrement dit, sa posture défensive devant le projet s’est incarnée dans sa passivité lors des séances. La relation d’Iris avec Sabine me paraît distante mais cordiale. Or, le discours qu’Iris me tient sur le projet (cf. *infra*) est très différent de l’image qu’elle a renvoyée tout au long de mon immersion. L’enseignante utilise ma présence dans le projet pour construire un discours visant à déconstruire le professionnalisme de Sabine et à façonner mon regard d’anthropologue sur cette dernière, le projet et les élèves de la classe. C’est donc une longue discussion informelle avec Iris qui me permet de questionner sa posture et le discours qu’elle tient pendant la « classe à Paris » et qui révèle la contradiction sur laquelle est fondé le mode de fonctionnement entre Iris, ses élèves et Sabine, dans le cadre de l’école.

I.3.2 Convaincre l’anthropologue

Après la deuxième séance d’entretien avec les élèves, c’est-à-dire après la fin de la « classe » Iris m’explique, devant la porte de l’école, pendant environ un quart d’heure, comment l’ensemble de la « classe à Paris » a été un échec. Elle insiste sur le fait que cet échec est le résultat de l’incompétence de l’intervenante, qu’elle appelle « cette nana ». Cette caractérisation, dépréciative, vise à marquer sa distance face à l’intervenante en même temps que sa condescendance à son égard. Les reproches d’Iris s’articulent autour de l’idée que Sabine a « imposé »²⁶⁷ à ses élèves des « cours magistraux »²⁶⁸. Pour elle, les séances ont été une mise en avant de la logorrhée de Sabine. Elles n’étaient en aucun cas adaptées à l’âge des élèves.

Entre deux reproches d’Iris, j’essaye de l’interroger sur ce point en lui demandant si le discours de Sabine était, à son sens, inadapté à ses élèves en particulier, ou à des élèves de n’importe quelle classe de CE2-CM1. La réponse d’Iris est sans équivoque : le problème venait du discours de Sabine, c’est-à-dire de sa façon de transmettre ses connaissances historiques, en même temps que de sa personne, et pas de ses élèves. Autrement dit, pour Iris, n’importe quelle classe aurait décroché du projet. L’enseignante insiste devant moi – en faisant des gestes- sur le fait qu’elle a canalisé physiquement ses élèves tout au long du projet

²⁶⁷. Propos tenus par Iris.

²⁶⁸. Propos tenus par Iris.

pour tenter de faciliter le travail de Sabine. Plus que cela, elle m'explique qu'ils ont « subi »²⁶⁹ le projet et elle conclut en insistant sur le fait qu'elle est « très fière d'eux »²⁷⁰.

Le discours qu'Iris me tient tend à valoriser ses élèves tout en dévalorisant la pratique de Sabine. L'enseignante met en opposition sa vision de l'élève, c'est-à-dire celle d'un individu incapable de suivre un cours magistral et sa vision de Sabine qui correspond à celle d'une conférencière qui utilise la « classe à Paris » pour se mettre en avant en se construisant comme une adulte savante délivrant un discours à des individus qui doivent apprendre. C'est cette opposition qui lui permet d'affirmer que le projet a été un échec parce qu'il n'était pas adapté à des élèves de CE2-CM1. Plus que cela, Iris défend l'idée selon laquelle la personne menant le projet n'a pas été compétente.

Pour soutenir son propos et me prouver que ses élèves, et donc elle – en tant qu'enseignante- sont dans le vrai, et que Sabine était dans le faux, elle me raconte comment elle a suivi une séance avec la Professeure d'arts Visuels (PVP) au musée du Louvre. Son récit est conté à la manière d'un récit merveilleux : elle m'explique combien les élèves ont été « captivés »²⁷¹, « fascinés »²⁷² par les propos de la professeure d'arts visuels qui a su les tenir en haleine en s'appuyant sur de « nombreux supports visuels »²⁷³. Ce récit de la visite au Louvre avec la PVP d'arts visuels est un argument supplémentaire pour Iris. Il lui permet de me donner à voir l'image d'une classe capable de suivre une conférence au musée – ce à quoi je n'ai jamais assisté pendant mon immersion- en dépréciant l'approche de Sabine. Pour Iris, ce qui a manqué à Sabine -et c'est la raison pour laquelle les élèves n'ont pas pu entrer dans le projet « classe à Paris » à son sens - a été l'incapacité de l'intervenante à s'adapter à un public d'enfants de CE2-CM1, en général, pas aux enfants de cette classe en particulier.

Cette discussion informelle avec Iris- qui est plutôt un monologue qu'elle tient- me permet de comprendre sa vision de ses élèves et de déconstruire le regard créé à partir de mon immersion dans la « classe » sur le projet et les relations entre Sabine et Iris. Ce qu'attend Iris au cours de son monologue, c'est mon approbation. Elle n'a de cesse de me demander si « je suis d'accord avec elle », elle ajoute des « n'est-ce pas ? » à la fin de ses phrases. En fait, elle utilise ma présence d'anthropologue au sein du projet « classe à Paris » pour chercher un appui supplémentaire la confortant dans sa vision du projet, de ses élèves et de sa façon

²⁶⁹. Propos tenus par Iris.

²⁷⁰. Propos tenus par Iris.

²⁷¹. Propos tenus par Iris.

²⁷². Propos tenus par Iris.

²⁷³. Propos tenus par Iris.

d'enseigner. Le discours d'Iris s'inscrit en fait dans une lutte de pouvoir avec Sabine et dans un rejet d'une intervention extérieure – hors PVP- dans l'école et dans la classe. C'est pourquoi je réponds à côté des questions d'Iris, tentant de la laisser s'exprimer sans donner mon opinion. Le fait qu'Iris cherche à utiliser ma présence comme soutien dans son ressenti face à Sabine est nouveau pour moi – et c'est la seule fois où cela arrive sur mon terrain. Cependant, c'est un acte qui devient important dans la déconstruction de mon objet de recherche car il me permet de me situer au centre du triangle relationnel entre les élèves, Iris et Sabine, et de déconstruire les propos et l'attitude de l'enseignante par le prisme plus large de celui de la volonté de contrôler l'image que je vais pouvoir véhiculer. De ce fait, je me rends compte qu'Iris tente de me convaincre et il devient alors essentiel de déconstruire mon regard sur le projet au regard de cette tentative pour comprendre ce qui se joue pour Iris.

L'entretien entre B. Vrignon et G. Althabe²⁷⁴ m'aide dans cette déconstruction. De fait, G. Althabe y analyse les propos de B. Vrignon relatifs à son terrain dans une école primaire en lui montrant comment sa recherche et lui-même se sont retrouvés dans une lutte de pouvoir des acteurs de l'école. Il lui offre ainsi une clef de lecture du terrain et des relations entre les acteurs en même temps que de son objet de recherche. Cette recherche éclaire mon propre terrain et me permet de mettre en perspective les propos tenus par Iris dans les différents contextes et son attitude. Cette mise en perspective est déclenchée par le monologue qu'elle me tient devant la porte de l'école. Celui-ci devient un moyen pour moi de questionner le mode de fonctionnement des acteurs de l'école avec les acteurs extérieurs à celle-ci et de comprendre les liens qui les unissent et les regards qu'ils portent les uns sur les autres.

Ainsi, la contradiction entre les discours d'Iris et son attitude se cristallise dans ce monologue autour de la figure de l'anthropologue qui est utilisée comme un argument supplémentaire donnant une plus-value à son opinion. La mise en perspective du monologue d'Iris avec l'entretien entre B. Vrignon et G. Althabe me permet de sortir de l'immersion et des entretiens directs avec les différents acteurs et de comprendre les enjeux relationnels entre Iris et Sabine. Le discours d'Iris est construit sur une vision binaire de la classe. Il y a d'un côté ses élèves, de l'autre le projet « classe à Paris » et Sabine. L'objet « classe à Paris » n'entre pas dans la sphère de la classe parce que la conférencière y est extérieure. La volonté de l'enseignante de convaincre l'anthropologue laisse entrevoir la démarche de contrôle de l'image de la classe recherchée par Iris.

²⁷⁴. Entretien entre B. VRIGNON et G. ALTHABE cité plus haut.

I.3.3 La « classe à Paris » : un élément perturbateur d'une classe ghettoisée par l'enseignante

Peu après le début de la « classe à Paris », les relations entre Iris et Sabine se tendent. Dès la fin de la première séance, l'enseignante est mécontente de la conférencière qui refuse de rester échanger avec elle car elle a d'autres obligations professionnelles. Iris en réfère immédiatement au bureau des classes à Paris sans en parler à la conférencière. Celle-ci apprend la démarche d'Iris par sa responsable et en est blessée. Dès la seconde séance, le ton des relations entre enseignante et conférencière est donné : elles sont cordiales l'une envers l'autre mais l'enseignante ne va jamais soutenir la conférencière face à ses élèves – même quand ceux-ci ne prêtent aucune attention aux propos de la conférencière. La posture d'Iris est constante pendant le projet : elle se pose comme défenseur de ses élèves qu'elle définit comme aculés par les savoirs débités par la conférencière. Celle-ci, n'ayant aucun soutien de la part de l'enseignante, fait de moins en moins d'efforts pour motiver les élèves lors des interventions, qu'elle simplifie. La « classe » perd peu à peu en qualité et les élèves se détachent totalement du projet, alors même qu'ils n'y étaient déjà pas très investis au départ. Dans cette classe, les relations entre enseignante et conférencière ont fortement influencé le déroulement du projet. Parce qu'il y a eu désaccord puis une simple entente cordiale entre les deux acteurs, le projet a perdu en qualité.

Le projet Moyen Age est, comme toute « classe à Paris » un projet préconstruit. Cela signifie, pour Sabine, que l'enseignante doit réinvestir des éléments analysés pendant les séances entre ces dernières afin de motiver les élèves et de leur donner des clefs pour s'investir davantage à chaque séance. Or, la conception d'Iris est différente. Pour elle, un projet préconstruit signifie qu'elle doit se laisser porter par Sabine qui va lui fournir tous les éléments : documents à distribuer aux élèves, livres... nécessaires à une réalisation de projet dans son intégralité. Les *a priori* des deux actrices sont donc très différents. D'un côté Sabine attend un investissement d'Iris, sur le temps scolaire, entre les séances. De l'autre, Iris attend de Sabine qu'elle remplisse le programme d'histoire, section Moyen Age, dans son intégralité sans devoir rien ajouter. Cette mésentente conduit à une incompréhension entre les deux actrices et à un retrait d'Iris du projet. Ainsi, Iris vit le projet – et fait vivre le projet à ses élèves – comme une lutte continue. Cette lutte est également une lutte de pouvoir avec Sabine qu'elle déprécie et dont elle remet en cause la méthode de travail : face à la hiérarchie de Sabine, face à moi (cf. *supra*). Il semble que ce que cherche à faire Iris, c'est à contrôler l'image de sa classe qui va être projetée par les acteurs extérieurs à sa classe, en l'occurrence Sabine et moi. Ainsi, en

contactant la Ville de Paris pour contester la façon de travailler de Sabine, elle impulse une dynamique négative dans le projet, dynamique qui remet d'abord en cause l'intervenante, et jamais les élèves de sa classe.

De ce point de vue, plus qu'une simple lutte de pouvoir entre deux actrices adultes ayant des conceptions différentes de la « classe à Paris », il semble qu'il y ait une volonté de la part de l'enseignante de contrôler et de façonner l'image projetée à l'extérieur de l'école par les intervenants extérieurs à la classe fonctionnant comme vase clos. La « classe à Paris » perturbe le fonctionnement habituel de la classe et est donc attaquée par l'enseignante. Dans cette école du 18^{ème} arrondissement, la « classe à Paris » ne fonctionne pas comme cela était espéré par le politique. Elle agit comme un élément perturbateur et permet de ce fait de déconstruire les liens qui fondent la classe.

Ma présence dans cette classe, au travers de la « classe à Paris » met en relief l'organisation interne à la classe, impulsé par l'enseignante et soutenu par l'A.V.S. La « classe à Paris » - demandée par l'enseignante- est pour Iris un élément étranger au microcosme qu'est sa classe, risquant de véhiculer une image de sa classe et de l'école qu'elle ne contrôle pas. C'est pourquoi l'enseignante, qui porte un regard très différent de l'intervenante sur le quartier, adopte une stratégie visant à convaincre l'anthropologue et la hiérarchie de la Ville de Paris de l'incompétence de Sabine. Au-delà des incompatibilités et des luttes de pouvoir entre personnes, ce mode relationnel met à nu une conception fermée et ghettoïsante de la classe et de l'école en même temps qu'elle révèle l'importance de l'image projetée hors de l'école pour l'enseignante.

Ce que révèle la posture de l'enseignante c'est donc sa peur de l'entrée d'un élément extérieur à la classe dans celle-ci et sa volonté de contrôler l'image de la classe projetée hors de celle-ci. La classe de CE2-CM1 est dès lors construite comme un espace clos, homogène, par les adultes qui y travaillent. La « classe à Paris » bouleverse cette construction car elle perturbe le fonctionnement de la classe en l'ouvrant vers d'autres acteurs amenant d'autres points de vue avec eux. Le projet « Moyen Age » permet alors de déconstruire le fonctionnement de la classe. La mise à nu de ce dernier offre une voie de sortie aux luttes de pouvoir entre la professeure des écoles et la conférencière et une entrée dans les constructions sociales, linguistiques et culturelles des élèves permettant de questionner l'homogénéité posée comme une évidence par l'attitude et les propos de l'enseignante et de l'A.V.S de la classe.

II. Une classe solidaire où se diffuse une connivence linguistique

II.1 Un groupe solidaire

II.1.1 Des prénoms pour sortir du quotidien

Le choix des prénoms fait par les enfants permet d'entrer dans leur univers héroïque et/ou quotidien en même temps qu'il peut être un indicateur des habitudes familiales des enfants. Le tableau ci-dessous classe les prénoms choisis par les enfants pour rendre anonymes les entretiens à partir d'une distinction entre filles et garçons et de quatre catégories : prénoms usuels, chanteurs-chanteuses, télé-réalité, sportifs.

Tab. 5 : Prénoms choisis par les élèves pour les entretiens

	Prénoms usuels	Chanteurs Chanteuses	Télé-réalité	Sportifs
Filles	Lila Alice Chelsea Victoria Vanessa Delphine Audrey	Jennifer Lopez Beyonce Knowles	Torry	
Garçons	Jordan	Michael Jackson Kaaris		Neymar Cristiano Ronaldo Gareth Bale Ronaldo Lionel Messi } footballeurs

La préférence du prénom change de catégorie selon que les enfants sont une fille ou un garçon. Ces derniers choisissent majoritairement le prénom d'un sportif, en particulier d'un footballeur. C'est le seul sport représenté dans le choix « sportifs ». Pour ces garçons, ces prénoms semblent incarner un univers héroïque de réussite sportive, professionnelle et financière à l'échelle internationale dont le quotidien est diamétralement opposé à leur réalité

de tous les jours. C'est le quotidien de ces personnages publics qui semble les faire rêver et fonctionner comme le symbole d'une réussite. De même, les deux figures « chanteurs » mobilisées font état d'une connexion avec un artiste à dimension internationale : Michael Jackson. Pour l'autre chanteur, la connivence ne semble pas être faite par l'héroïsation mais par le milieu de vie. Kaaris en effet est un rappeur français né en Côte d'Ivoire dont les textes critiquent la vie quotidienne dans une cité difficile, justifie l'utilisation des armes à feu²⁷⁵ et propose une image de la femme réduite à ses attributs féminins. C'est donc le lien avec la vie quotidienne et la revendication d'une réalité sociale difficile qui est recherchée par le choix de ce prénom.

L'articulation avec une figure héroïque se retrouve chez les filles par la référence aux deux chanteuses américaines reconnues sur la scène internationale²⁷⁶. Pour les deux élèves, il s'agit de mobiliser des « stars » pour se représenter pendant l'entretien. Les prénoms usuels choisis par les filles ont des consonances anglophones : Chelsea, Victoria, et sont éloignés des consonances de leurs vrais prénoms. Les prénoms anonymes paraissent fonctionner comme une fuite de l'identité assignée pour se construire une identité imaginée très éloignée de la réalité.

En majorité, le choix des prénoms faits par les enfants laisse à penser une volonté de sortir de leur quotidien, soit par une identification à une figure héroïque internationalement reconnue, soit par un prénom très éloigné de celui d'origine. Les choix diffèrent beaucoup entre les filles et les garçons mais se regroupent à l'intérieur d'un même sexe et sont tous majoritairement sous-tendus par un élan vers un imaginaire.

II.1.2 L'émergence d'une solidarité entre élèves

Les relations entre les élèves sont basées sur la violence et l'insulte. Lors des séances, il est fréquent d'entendre les élèves s'insulter entre eux. Lors de la première séance de la « classe à Paris », alors que l'enseignante et l'intervenante échangent entre elles quelques minutes, les trousseaux des élèves commencent à voler dans la classe. Cette agitation et ce mouvement perpétuels dans la classe se retrouvent dans chaque séance de la « classe à Paris ». Cependant,

²⁷⁵. Exemple : morceau intitulé *Magnum*

²⁷⁶. Beyoncé Knowles est une chanteuse de RnB américaine. Jennifer Lopez est également une chanteuse américaine de RnB.

un événement lors d'une séance au Louvre remet en question ce mode de fonctionnement et la validité de mes premières impressions sur la classe.

Lors de la sortie au Louvre du 31 mars 2014, une élève – Beyoncé Knowles- boit du jus de fruits dans le musée et demande à aller aux toilettes. Habitée à ce que Beyoncé Knowles (BK) invente des excuses pour sortir de la classe, l'enseignante ne réagit pas et n'autorise donc pas l'élève à aller aux toilettes. Arrêtons-nous un instant sur le portrait de BK.

L'entretien avec cette dernière a été compliqué à mener et n'a pas permis d'avoir certaines informations relatives à la situation familiale de l'élève. En effet, elle est arrivée après le début alors qu'un élève avait quitté le groupe et qu'un second sortait de la salle. De ce fait, je n'ai pu avoir accès à la catégorie socioprofessionnelle des parents de BK. De même, je ne sais pas quelle langue elle parle le plus chez elle. Pendant l'entretien, l'élève était très agitée et courait dans la salle de classe avec son amie. Les propos de BK concernent principalement le projet Moyen Age et ce qu'elle en a retenu. Toutefois, au milieu des questions, BK fait souvent des remarques digressives, me concernant en général :

« JL : Ah. Vous pouvez relire... <BK relit la question> Moi j'ai appris comment on fabriquait les voutes d'ogives et aussi les trucs qu'on met dans les murs.

BK : Elise j'aime bien comment tu mets ton eyeliner.

EG : Merci.

Lila : J'ai appris au château de Vincennes que quand il y avait des ennemis qui venaient, ceux qui étaient dans le château ils lançaient des pierres. »

Un peu plus loin, elle ajoute : *« Je rajouterais, vraiment pour toi Elise, que les voutes d'ogives c'est important. De toute façon tout ce qu'on a vu c'est quelque chose qu'on aura toujours appris, qu'on aura toujours en mémoire, dans l'art sinon on n'est rien sans ça. Les mathématiques tout ça. »*

Pendant l'entretien, les interventions de BK sont souvent spontanées et hors sujet. Ses réponses sont construites comme si elle répondait pour me faire plaisir. Bien que son portrait soit incomplet, l'événement qui la concerne au musée du Louvre permet d'éclairer différemment les relations entre les élèves de cette classe.

BK, lors de la sortie au musée du Louvre, ne mentait pas et devait vraiment aller aux toilettes. Ne pouvant se retenir davantage, elle mouille son pantalon.

Devant cet incident, je m'attends à ce que les élèves se moquent de BK et la montrent du doigt. Mon regard d'adulte, associé au fait que les élèves soient violents entre eux, avait anticipé cette réaction. Or, l'attitude des élèves est très différente de ce à quoi je m'attendais. Personne ne rit ni ne la montre du doigt. La plupart des filles lui expliquent qu'elle n'aurait pas dû boire son jus. D'autres ajoutent que ce n'est pas grave et lui disent qu'on met parfois des « couches » aux « personnes âgées » car elles n'arrivent pas à « se retenir de faire pipi »²⁷⁷. L'accident de BK est donc vécu et présenté par les élèves comme un événement qui peut arriver, qui est le résultat d'une mauvaise gestion de sa boisson mais qui n'induit pas une mise à l'écart de cette élève. Lors des séances suivantes, aucune allusion n'est faite à cet événement. Celui-ci met en relief un autre mode de fonctionnement entre les élèves. Leur communication n'est plus basée sur l'insulte ou sur la violence mais sur la solidarité avec leur camarade de classe. Cette solidarité est construite sur une dédramatisation de l'événement marquant visant à le rendre logique, explicable et donc non grave.

Au-delà de cette solidarité, c'est l'absence de jugement entre élèves qui ressort de cet événement. De même quand, en entretien, la question de la profession des parents est abordée, il n'y a jamais de jugement entre les élèves. Quand les questions sont posées, il s'agit pour les élèves d'avoir plus d'informations :

Chelsea : Mon père il est cuisinier, dans un restaurant. <les autres font « Hum »> et ma mère elle est serveuse.

Jordan : Moi mon père il travaille pas et ma mère elle travaille pas. Mon père il est en train de chercher du travail mais il m'a pas encore dit.

Vanessa : Ma mère elle est femme au foyer et puis mon père il est chauffeur livreur.

Torry : Moi c'est un peu comme Vanessa. Mon père il travaille...il fait des travaux, il fait des travaux, mon père et ma mère elle...est en congé.

Jordan : Pourquoi tu m'as dit elle était professeur de musique, à la sortie dernière !

Vanessa : <à Jordan> Toi t'aimes bien mentir !

²⁷⁷. Propos tenus par les élèves.

Victoria : Mon père, c'est le chef de Go sport et ma mère elle travaille dans une usine de cuisine.

Delphine : Attendez deux secondes, Chelsea, ton père il travaille dans quel restaurant ? Dans un restaurant chinois ?

Chelsea : Ma mère elle travaille dans un restaurant chinois et mon père il est cuisinier...

Jordan : Il parle français ton père ?

Chelsea : Pas trop.

Delphine demande plus de précisions sur le lieu du restaurant chinois, Chelsea lui répond. Delphine dit qu'elle ira peut-être.

A la différence d'autres écoles, par exemple dans celle du 6^{ème} arrondissement où certains élèves ne voulaient pas évoquer le métier de leurs parents par peur de la réaction de leurs camarades, la connivence entre les élèves de cette classe n'induit pas de jugements dépréciatifs sur la catégorie socioprofessionnelle des parents.

De prime abord, les relations entre les élèves de cette classe de CE2-CM1 semblent être construites sur le mode du conflit dont les insultes et les gestes violents seraient l'expression. Or, leur mode de relation est plus complexe. En effet, si la communication se fait avec violence, les relations entre les enfants sont fondées sur un partage. Celui-ci est construit autour d'un univers héroïque et d'un milieu socioprofessionnel partagés. Ce partage induit une connivence et l'absence de jugement d'un enfant à l'autre, comme si chaque élève avait la même valeur que l'autre. L'émergence d'un événement inattendu et imprévu met en relief la complexité des relations entre les élèves de la classe et permet de déconstruire le premier regard porté sur le fonctionnement de la classe grâce à ce qui apparaît dans l'inattendu : la connivence et la solidarité. Cette dernière n'est pas, pour les élèves, antinomique avec l'emploi et l'expression d'une violence verbale entre eux. Leurs relations sont sous-tendues par une appartenance de classe. Cette idée se retrouve également chez les élèves ayant des parents aux catégories socioprofessionnelles moyennes et non pas seulement ceux aux catégories socioprofessionnelles inférieures.

II.2 La place de la parole de l'enfant dans la sphère familiale

Lors de la « classe à Paris » seul un petit groupe d'élèves est attentif aux propos de Sabine. Ce groupe est composé de filles. Parmi elles, se trouve Delphine. A chaque séance, Delphine apporte un appareil photo et l'utilise. C'est la seule élève à le faire.

II.2.1 Une corrélation entre la catégorie socioprofessionnelle et la culture revendiquée par Delphine

L'entretien avec le groupe de Delphine permet de broser le portrait de cette dernière et de sa famille. Les parents de Delphine sont séparés. Sa mère est « *maitresse d'école avec des CE2/CMI, comme cette classe (...) Et [s]on père (...) il est directeur général des services.* ». Delphine parle souvent de son beau-père en entretien (cf. *infra*) mais elle ignore sa profession. La catégorie socioprofessionnelle de la mère de Delphine lui confère, pour Delphine, un rapport spécial avec le monde culturel :

« Alors moi je vais très, très, très, très, très souvent au musée parce que ma mère elle est fan de musée. Je suis allée dans un musée où c'était des petits bonhommes et tout ça. Je crois que le musée c'était Kayak ou Kawak. Je suis allée à plus de cinquante musées dans toute ma vie parce que ma mère elle est fan de musée, même parfois tellement ça me soule je dis à ma mère « je veux pas y aller » avec mes sœurs. »

La répétition de l'adverbe « très » construit une hyperbole qui souligne l'admiration du musée par la mère de Delphine. Elle met aussi en évidence le rejet de cette présence trop importante – aux yeux de Delphine- de l'institution muséale dans la vie familiale. L'hyperbole est filée avec l'emploi des termes « fan », de l'adverbe « tellement » et du superlatif « plus de cinquante fois ». Pour Delphine, la famille va trop souvent au musée et cela induit un rejet de sa part. Ces sorties culturelles sont impulsées par la mère de Delphine dont la passion pour les musées et le statut de professeur des écoles sont liés pour l'élève :

« Alors moi je connaissais Notre Dame de Paris, je connaissais le musée du Louvre, je connaissais le château de Vincennes, je connaissais le musée de Cluny, je connaissais pas la conciergerie ni la Sainte Chapelle, si la Sainte Chapelle je connaissais. Et je suis allée avec ma mère parce que ma mère elle connaît tout. »

Là encore, Delphine fait usage du superlatif : « tout » qui est soutenu par les parallélismes de construction et les répétitions. Cela lui permet d'insister sur la place de sa mère dans l'introduction du fait culturel dans la vie familiale et cela la valorise également en tant qu'élève dans la « classe à Paris ». Malgré cette affirmation du rejet de la sortie au musée – quand elle est faite trop souvent- par Delphine, il est à noter que cette élève a une place à part dans la classe Moyen Age. Plus attentive que ses camarades de classe au projet, elle prend de nombreuses photographies.

Sa vie familiale semble avoir façonné son comportement au musée et son intérêt pour la « classe à Paris » bien que dans ses propos – tenus en entretien collectif²⁷⁸- elle se désolidarise de cette habitude familiale. Lors de l'entretien, l'élève met donc en avant le lien entre « classe à Paris » et pratiques familiales. Mais ce lien n'est pas à sens unique pour cette élève.

II.2.2 Le va-et-vient entre « classe à Paris » et la sphère familiale

La « classe » fonctionne, pour Delphine, comme un lien avec son beau-père. Ce dernier, parce qu'il aime l'histoire semble être intéressé par le projet culturel. Le projet entre dans la sphère familiale avec Delphine. C'est l'occasion d'aborder des sujets culturels et historiques. Chez cette élève, il y a donc un va-et-vient entre ce qui se passe dans la « classe » et les connaissances de ses parents. En effet, Delphine montre que la discussion autour du projet est pour le beau-père un moyen d'instruire Delphine : « *il m'apprenait plus de choses* ». Le superlatif utilisé par Delphine montre que les propos de son beau-père permettent, à ses yeux, de dépasser ce qui a été fait pendant la classe pour approfondir les connaissances. La « classe à Paris » est, pour Delphine, un moyen de parler avec ses parents et les discussions avec ces derniers lui permettent d'en apprendre davantage sur les aspects évoqués pendant le projet. Cette idée se confirme à la fin de l'entretien quand les élèves expliquent s'ils ont aimé ou non la « classe à Paris » :

« Moi j'ai bien aimé parce que ça nous a fait apprendre plein de choses et mon beau-père quand je lui racontais il me racontait encore PLUS de choses et je suis vraiment intéressée, l'histoire c'est ma matière préférée. »

²⁷⁸. Il est également possible que, devant ses camarades, Delphine cherche à minimiser l'intérêt qu'elle pourrait avoir pour la sortie au musée en famille.

Pour cette élève, la « classe à Paris » est l'occasion d'avoir des discussions avec son beau-père et sa mère. Ces derniers, par leurs connaissances l'aident à approfondir les informations de la « classe » et donc à s'instruire davantage. Or, la suite de l'entretien, et l'intervention d'un autre camarade de classe, laisse à penser que cet échange n'est pas commun pour les élèves.

II.2.3 Un éclairage sur la place de la parole de l'enfant dans la vie familiale

En entretien, Delphine explique à qui elle a parlé de la « classe à Paris » chez elle :

« (...) moi j'en ai parlé surtout à mon beau-père parce que c'est lui qui me fait réciter à peu près toutes mes leçons d'histoire. Lui il adore l'histoire et donc je lui en ai parlé, il disait que c'était chouette. Après il me montrait des choses encore, des monuments, il m'apprenait plus de choses. Après mes sœurs je leur en ai pas parlé parce que je savais qu'elles regarderaient la télé, elles m'écouteront pas quoi et j'userai ma parole pour rien. Après j'en ai parlé à ma mère. Ma mère elle est maitresse d'école donc elle s'intéressait. Après à mon père qui était sur son Iphone. »

Si Delphine prend le temps de partager son expérience avec son beau-père, c'est parce qu'elle sait qu'il va s'y intéresser. C'est un choix délibéré. A l'inverse, elle ne partage pas le projet avec ses sœurs car elle suppose qu'elles ne vont pas s'y intéresser : « j'userai ma parole pour rien ». Pour Delphine, cela serait une perte de temps alors qu'avec son beau-père elle est certaine de partager un centre d'intérêt, d'avoir un retour de sa part et un échange construit qui les rapproche. Pour Delphine, la catégorie socioprofessionnelle de sa mère est une raison suffisante à son intérêt pour le projet. Elle partage l'expérience avec son père mais met en avant le fait qu'il faisait autre chose au moment du récit et sous-entend qu'il n'y a pas eu un échange construit autour de la « classe à Paris » avec son père. Jordan rebondit sur la réaction du père de Delphine :

« Jordan : Il t'a écouté ?

Delphine : Oui ; écouté je sais pas...il me disait « oui, oui, non ». »

Delphine insiste sur le fait que son père est absorbé par quelque chose d'autre : son téléphone portable, lorsqu'elle essaye de lui parler de la « classe à Paris ». Elle met en évidence le fait qu'elle a expliqué des choses mais qu'il y a une rupture dans la situation de communication, rupture qui s'incarne dans la répétition des paroles prononcées par son père. La remarque de

Jordan met aussi en relief le fait qu'il semble étonné qu'un parent ait pu prendre le temps d'écouter les propos de sa fille.

Cet instantané de la vie familiale des enfants, s'il est insuffisant pour questionner en profondeur la nature des interactions entre parents et enfants, interroge la place de la parole de l'enfant dans la sphère familiale dans cette classe. Les entretiens collectifs montrent que plusieurs élèves de la classe ne racontaient que peu ce qu'ils faisaient pendant la « classe à Paris ». Une accompagnatrice du projet avait d'ailleurs avancé l'idée selon laquelle les enfants de cette classe n'étaient pas écoutés dans leur famille et que leur parole n'y avait pas de place. A son sens, c'était pour cette raison qu'ils ne croyaient pas toujours ce que Sabine leur racontait pendant les séances. La position de Delphine étonne les autres élèves de son groupe et invite à questionner la parole de ces enfants dans leurs familles. L'entretien avec Delphine et le terrain montrent que cette élève, intégrée dans le groupe classe est différente de ses camarades. Elle justifie sa connaissance du musée par la catégorie socioprofessionnelle de sa mère. L'échange entre Delphine et Jordan permet de pointer – de manière insuffisante et incomplète toutefois- les liens entre parole des enfants et leurs parents dans la classe. Malgré l'écart entre catégorie socioprofessionnelle des parents des élèves de la classe qui peut exister et que souligne le portrait de Delphine, les entretiens avec les élèves, leurs interactions et l'immersion dans le projet semble faire émerger un groupe solidaire partageant un quotidien plus ou moins proche dans lequel la parole de l'enfant n'est pas toujours écoutée par les parents. Delphine est intégrée à ce groupe même si son portrait l'en distingue aussi du point de vue socioprofessionnel et socioculturel. Au-delà de ces points communs dans leurs vies quotidiennes, les élèves partagent une connivence linguistique.

II.3 La connivence linguistique de la classe

II.3.1 La connivence linguistique

La réalité partagée par les élèves de CE2-CM1 apparaît à différents moments du terrain. Lors de l'entretien avec quatre élèves le 19 juin 2014 –dont deux sont partis peu après le début de l'entretien- BK arrive. A la question concernant ce qu'elle a appris pendant la « classe à Paris » elle s'exclame « Starfoulah ». Je regarde les deux élèves autour d'elle et remarque que personne n'est étonné de son expression que je suis la seule à ne pas comprendre. Je lui demande de m'expliquer ce que cela veut dire. Après réflexion elle m'explique que c'est ce qu'il convient de dire quand on veut éloigner un événement indésirable :

BK : J'ai appris les voutes d'ogives. J'ai appris l'empa...j'ai appris plein de choses. Par exemple, j'ai appris que Jésus il a été crucifié sur la croix.

JL : Avec des clous.

BK : Avec des clous. Starfoulah. Merci.

EG : Ca veut dire quoi ?

BK : Pardon Dieu, c'est dans notre religion...

JL : Non c'est par exemple...

BK : Starfoulah pour pas que ça nous arrive à nous quoi.

BK traduit « Starfoulah » par « pardon Dieu » puis par « pour pas que ça nous arrive à nous quoi » et explique que c'est dans « notre religion ». L'utilisation du déterminant possessif l'inclut dans un groupe plus large qui serait construit sur une même « religion ». Ce groupe serait fondé sur une utilisation de mêmes « mots » dont la signification change dans les propos de BK et dont JL, qui comprend le sens du mot ne semble pas être d'accord même si elle ne développe pas son propos. D'après le site Internet « Urbandico », ce mot serait « un dérivé de Starf'Allah qui signifie en arabe « Que Dieu me pardonne » »²⁷⁹. Sur plusieurs forums Internet, la traduction proposée est « pardon à Allah pour un acte ou une parole »²⁸⁰.

²⁷⁹. Source : <http://www.urbandico.com/definition/starfoullah/>

²⁸⁰. Source : <https://fr.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100313074339AAfqUCh>

D'après une collègue de travail²⁸¹ qui parle couramment l'arabe littéraire, est née au Maroc et est maintenant médecin en France, cette expression signifie « Je demande pardon à Dieu » (en arabe littéraire « asstarfirou allah ») mais elle est utilisée en France actuellement par de nombreux enfants (y compris parfois les siens) de manière dérivée pour dire « Je suis choqué ». La première traduction proposée par B.K est celle qui se rapproche le plus de ce que j'ai trouvé comme traduction. La seconde s'en éloigne et est plutôt une extrapolation qui rapproche l'expression d'un syntagme lié à une superstition : par cette parole prononcée, la souffrance qui émerge de l'histoire de la crucifixion du Christ n'atteindrait pas les élèves.

La première traduction de B.K – avec laquelle JL n'est pas d'accord- invite à penser l'événement de la crucifixion sur un mode défensif et exclusif pour l'élève. Parce qu'elle ferait référence à un récit associé au christianisme elle devrait demander pardon à son Dieu, comme si la simple mention d'une autre religion la mettait en porte-à-faux avec la « religion » dans laquelle elle s'inclut : « notre religion ».

Ce qui émerge de cet entretien, c'est d'abord une connivence linguistique qui est associée à la peur d'une inclusion forcée dans un autre champ de croyance et la ré-inclusion présentée comme nécessaire dans son propre domaine de croyances qui se traduirait par l'utilisation de certaines expressions.

²⁸¹. Je la vois lorsque je fais des remplacements dans l'établissement et je la contacte par téléphone.

III. La « classe à Paris » comme une rencontre entre l'histoire et les croyances

La connivence linguistique qui émerge entre les élèves en entretien est difficile à déconstruire parce qu'elle est présentée comme un lien religieux par les élèves et la professeure des écoles. A cet aspect religieux s'ajoute, par la conférencière et le descriptif de la « classe à Paris », une dimension historique. La rencontre des deux dimensions et la déconstruction des mécanismes dits religieux qui sont d'abord des mécanismes d'exclusion et de représentations fait émerger un autre concept, celui de la « laïcité » employé par Sabine pour sortir des questions relatives au croyances posées par les élèves.

III.1 La peur de l'endoctrinement et les mécanismes de croyances

L'une des raisons qui m'a incitée à suivre la classe Moyen Age est le fait qu'elle se déroulait dans une des écoles réputée comme la plus difficile de Paris et qu'elle abordait des questions religieuses à travers le prisme historique. Plusieurs visites se sont déroulées dans des hauts lieux de la chrétienté : la basilique de Saint Denis, Notre Dame de Paris, la Sainte Chapelle. Il me semblait intéressant de pouvoir confronter la perception des enfants à ces lieux, les propos de l'intervenante et la situation socioculturelle actuelle en France.

Le projet s'est déroulé avant les attentats contre Charlie Hebdo de janvier 2015 et ceux du 13 novembre 2015. Toutefois, même pendant le projet, les questionnements incessants des médias sur la religion musulmane et le radicalisme religieux étaient présents. L'immersion dans la classe était une occasion d'appréhender ces questionnements sociétaux d'une manière différente, théoriquement – c'est-à-dire d'après le descriptif de la « classe »- de manière historique, de manière pratique, en pouvant être témoin de l'entrée d'enfants dans des édifices religieux. A cette thématique s'alliait le fait que cette rencontre se faisait sur le temps scolaire, c'est-à-dire un temps défini comme laïque et refusant tout prosélytisme religieux. Comment se sont déroulées les séances dans les édifices religieux ?

La première visite s'est déroulée à la Basilique de Saint Denis. Quelques jours avant cette visite, une présentation du projet avait été faite en classe par Sabine. Après avoir expliqué quel était le but de cette visite, comment était construite la basilique, Sabine a fait entrer les élèves dans le bâtiment. Certains élèves, deux que j'ai vus, peut-être plus que je n'ai pas vus,

ont d'abord refusé d'entrer, alléguant qu'ils n'entraient pas dans les églises et ne priaient pas. C'est l'accompagnatrice de la Ville de Paris et Sabine qui ont pris le temps de leur expliquer qu'il ne s'agissait pas d'aller prier mais de visiter un bâtiment important dans l'histoire de France. La réaction spontanée de certains élèves de la classe traduit une peur d'entrer dans un édifice qu'ils considèrent comme uniquement religieux. Il s'agit d'un mécanisme de défense qui s'appuie sur l'idée que l'école voudrait les endoctriner. La représentation de l'édifice de la Basilique de Saint Denis qu'ils renvoient à la classe est fondée sur celle d'une barrière religieuse qui s'appuie sur un mécanisme double d'exclusion. Leurs croyances les auto-excluent spontanément de la « classe » et de la visite de l'édifice présenté par Sabine comme un bâtiment historique, car elles font de cet édifice un symbole religieux qui incarnerait une tentative d'endoctrinement. Mais ce mécanisme de défense induit aussi une exclusion des autres, c'est-à-dire de ceux qui ne partageraient pas les mêmes croyances que ces élèves. Le mécanisme qui surgit dans cet événement met à nu les représentations qu'ont ces élèves des autres et d'un groupe d'appartenance qui s'appuie sur la reproduction de logiques de représentations et d'appartenances qui excluent.

Une fois dans la basilique, les élèves n'abordent plus l'aspect religieux de l'édifice et portent leur attention – dans la mesure de leur possibilité – vers les objets exposés : vêtements royaux, objets royaux et gisants. La réaction des élèves met toutefois en relief l'importance qu'ils peuvent accorder à la représentation de monuments historiques vus comme des monuments religieux chrétiens. Ainsi, si pour certains des élèves, un édifice religieux chrétien ne peut être qu'une tentative de les forcer à prier, il est intéressant de noter que l'entrée dans les autres édifices ayant un historique religieux similaire, Notre Dame de Paris et la Sainte Chapelle n'a pas posé question aux élèves. Cela laisse à penser qu'il y a eu une évolution dans l'appréhension des élèves et que le discours de Sabine les a influencés.

Face à la réaction des élèves, l'enseignante n'est pas intervenue. Si elle l'a fait c'était en classe et elle ne l'a pas mentionné pendant le projet. L'aspect religieux de la classe Moyen Age n'a pas été questionné ou expliqué, lors des séances, par l'enseignante. Cette dernière a évacué ce pan du projet. Face aux propos de Sabine (cf. *infra*) elle n'a jamais réagi, ne l'a jamais soutenue. Autrement dit, pendant les séances, Iris a fait comme si l'aspect religieux des monuments qui pouvaient poser problème à des élèves qui se sont sentis menacés de devoir entrer dans ce qu'ils appelaient des « églises » n'existait pas et ne permettait pas une discussion sur la question des croyances et de leurs représentations. La première réaction des élèves lors de la première sortie montre que, pour eux, au début du projet, ce type d'édifice ne

peut être appréhendé que par le biais de leurs propres croyances qui s'appuient sur des mécanismes d'exclusion et d'auto-exclusion. Or, au fur et à mesure des séances, une appréhension historique et patrimoniale de l'édifice apparaît. Le regard des élèves, ou en tout cas la réaction qu'ils laissent transparaître, semble donc modifiée par le projet.

L'enseignante ne se saisit pas de ces réactions pour en discuter avec eux. Elle évacue la question des croyances en faisant comme si elle n'existait pas alors qu'elle transparaît dans le descriptif du projet et dans la réaction des élèves. C'est donc un choix délibéré d'éliminer ces questions. L'intervenante use d'une autre approche.

III.2 L'omission et l'appel à la « laïcité »

A la différence de l'enseignante, Sabine prend le soin de distinguer, à chaque séance, croyances personnelles et aspect patrimonial de l'édifice religieux. Pour ce faire, Sabine s'appuie, à chaque fois que la question se présente, sur deux concepts : la laïcité et sa neutralité face aux enfants.

Lors de la première séance, elle explique aux élèves et à l'enseignante qu'elle va aborder certains aspects historiques du christianisme afin qu'ils puissent comprendre mieux les édifices religieux qu'ils vont découvrir pendant le projet. Elle aborde donc l'histoire de la crucifixion du Christ. Les élèves sont impressionnés, certains font des grimaces de douleur. D'autres demandent à Sabine si ce qu'elle raconte est « vrai ». La question de la véracité des propos tenus par Sabine inquiète souvent les enfants et cela, quand elle aborde l'histoire religieuse ou les mythes du Moyen Age²⁸². Sabine ne donne jamais son opinion personnelle aux élèves. Lorsqu'ils l'interrogent sur la véracité de ses propos, elle leur explique que ce qu'elle leur raconte, c'est ce que les gens croyaient à l'époque. Elle remet toujours ses propos dans une situation d'énonciation précise pour les réexpliquer aux élèves. Pour répondre aux questions liées à la religion, elle explique aux élèves que certaines personnes y croient, que c'est un choix personnel. A cette réponse, les élèves lui demandent souvent si elle, personnellement, y croit. La réponse de Sabine est, à peu de choses près, toujours la même : « Je n'ai pas le droit de répondre à cette question ». Elle invoque également le principe de laïcité à l'école, qui lui permet de parler du fait religieux d'un point de vue historique et son devoir de neutralité : en tant qu'adulte, elle ne doit pas donner son opinion personnelle aux enfants car elle pourrait les influencer.

De ce point de vue, la question des croyances n'est pas une question qui fait peur à Sabine. Elle lui permet d'aborder la classe Moyen Age. En fait, le fait religieux est pour Sabine un impératif pour comprendre l'époque Moyenâgeuse et le versant historique de la classe lui permet de solutionner les questions difficiles auxquelles elle peut avoir à répondre. Elle utilise le registre légal, les droits et les devoirs associés à son statut d'adulte devant les enfants pour répondre aux questions de ces derniers sans donner son opinion personnelle. Cette approche fonctionne auprès des enfants et semble satisfaire Sabine en ce sens qu'elle lui permet de conter la vie du Moyen-Age sans évacuer la question des croyances mais sans pour autant

²⁸². Elle explique par exemple plusieurs fois que les forêts faisaient peur aux habitants qui croyaient qu'elles abritaient des escargots géants.

aborder cette dernière de manière polémique. Lors de la première séance au musée de Cluny, la discussion entre Sabine et les élèves aboutit à parler des « hérétiques chrétiens et musulmans »²⁸³. La question rhétorique de Sabine « on a de la chance que ce ne soit plus comme ça aujourd’hui »²⁸⁴ révèle d’ailleurs l’importance qu’elle attache à ce qu’elle enseigne mais également à la valeur qu’elle donne aux concepts de laïcité qu’elle associe à celui de tolérance. La « classe à Paris » lui permet donc d’aborder ces concepts sur le temps scolaire par le versant historique et donc de manière « laïque » et « neutre » à son sens.

La rencontre entre la « classe à Paris » et les élèves de cette classe met en scène le concept de « laïcité » parce qu’il est utilisé par certains acteurs mais aussi parce qu’il permet de questionner les réactions des élèves pendant la « classe à Paris ». Au moment des « classe à Paris » et lorsque je rédige la thèse, la notion de « laïcité » revient régulièrement dans l’actualité. Elle est notamment employée par des maires (Front National ou Les Républicains) pour justifier de l’absence de repas de remplacement lorsque du porc est servi dans les cantines scolaires. Jean Baubérot²⁸⁵ montre dans son ouvrage que le concept de « laïcité » mérite d’être défini et analysé finement, en particulier parce qu’il est aujourd’hui utilisé par les politiques de droite alors même qu’au départ et jusqu’à peu, il était l’apanage de la gauche, en France. Ce déplacement de la notion au sein de l’échiquier politique souligne la pluralité des enjeux et des sens qui peuvent y être accolés. De fait, alors que les « laïcités séparatistes » induisent une place de l’individu dans son choix religieux et un rapport de l’Etat à ce dernier différent selon qu’elle est inclusive ou non, la « laïcité identitaire » quant à elle devient aussi un outil, utilisé par la droite et l’extrême droite, pour contrer les immigrés et l’islam – entendue comme une entité unie.

Dans cette « classe à Paris », le projet culturel fait émerger des questions de croyances et d’appartenances aux résonances plus larges que celles d’une classe de CE2-CM1. De fait, le contexte sociétal français pose, avant, pendant et après le projet, sur le plan national des questions en lien aux croyances, à la représentation du fait religieux et au saisissement des concepts de laïcité par le politique, de gauche ou de droite. Pour Sabine, le saisissement de ce concept lui permet de sortir de l’impasse des croyances personnelles et par le biais de l’histoire.

²⁸³. Propos tenus par Sabine

²⁸⁴. Propos tenus par Sabine

²⁸⁵. BAUBEROT J., *Les sept laïcités françaises, le modèle de laïcité français n’existe pas*, Paris : Edition de la Maison des Sciences de l’Homme, 2015, 175 p.

Conclusion

Au moment où je reprends ce chapitre sur cette classe Moyen Age qui s'est déroulée dans une école du 18^{ème} arrondissement de Paris, un mois s'est écoulé depuis les attentats de Paris du 13 novembre 2015. Ces derniers, outre l'émotion évidente qu'ils ont provoquée, ont également impulsé un resserrement du traitement des événements autour de la question religieuse par les médias. De nombreux reportages, de nombreuses discussions ont associé ces événements à la nécessité de montrer qu'ils ne représentaient pas « le vrai islam » -ou le contraire pour certains d'ailleurs- qu'ils avaient été effectués par des « fanatiques », des « extrémistes » et que les « vrais musulmans » ne s'associaient pas à ces événements. Cette atmosphère d'émotion et de questionnements qui se dégage à la fin de l'année 2015 – marquée à Paris par Charlie Hebdo et par le 13 novembre- m'interroge face à ce chapitre parce que les carcans dans lesquels les médias semblent enfermer les spectateurs et leurs réflexions : religion, pratique, extrémisme font échos à la première façon dont j'avais construit ce chapitre.

En effet, avant discussion avec ma directrice thèse, Mme Selim, mon approche de ce terrain était embourbée dans des notions posées, sans être analysées, sur les propos des acteurs : religion, pratique religieuse, valeurs, laïcité... Or, la sortie de ces propos, au moyen de l'utilisation des termes de « mécanismes », « croyances », « appartenance » associée à la définition de termes qui me paraissaient aller de soi – comme laïcité par exemple- m'ont permis de se dégager du carcan « religieux » pour entrer dans une analyse de ce qui pouvait se jouer dans les réactions des acteurs. Ainsi, le mécanisme d'inclusion et d'exclusion de l'Autre, par exemple avec l'utilisation d'un même langage, qui est fondé chez les élèves sur des termes dérivés, permet de sortir d'une analyse binaire entre ce que serait une religion et ce qu'elle ne serait pas, pour comprendre d'abord quels sont les enjeux de cette utilisation : inclure ou exclure l'Autre et ensuite seulement se demander peut-être pourquoi.

A force de plaquer du « religieux » sur toutes les analyses et de vouloir caractériser d'un point de vue moral les événements ou les attitudes des élèves dans la « classe à Paris », il me semble que l'on passe à côté de phénomènes sociétaux en construction qui se jouent sur des registres multiples et transversaux : culture, ghetto, appartenance, langage et non pas seulement sur un registre « religieux ». Cette « classe à Paris » fait donc échos à l'actualité et les façons dont on peut analyser les réactions des différents acteurs provoquent des constructions de phénomènes sociaux totalement différents.

PARTIE C

DES ECOLES OUVERTES ?

CHAPITRE 8 :

LA QUESTION DES APPARTENANCES DANS L'ECOLE A DU 19^{EME}

Introduction

Lors de mon premier terrain, pendant l'année scolaire 2012-2013, je suis une classe culturelle « Les animaux dans les arts et les civilisations » (cf. chapitre 3 méthodologie) qui se déroule dans une classe de CE2 d'une école du 19^{ème} arrondissement (l'école A du 19^{ème} arrondissement²⁸⁶) classée en zone prioritaire. Les entretiens collectifs avec les élèves de la classe de CE2 ont permis d'avoir leurs points de vue sur le projet en même temps que d'obtenir des informations sur leur situation familiale. Grâce aux entretiens collectifs j'ai obtenu 43 professions de parents sur un total de 22 élèves interrogés. Le tableau ci-dessous regroupe les réponses par catégories socioprofessionnelles en utilisant les catégories de l'INSEE. Il permet d'ébaucher un portrait socioculturel de la classe de CE2. Les pourcentages ont été faits en fonction du nombre total de réponses.

²⁸⁶. J'appelle cette école l'école A parce que, pendant ma première année de terrain, je suis également une autre école dans le 19^{ème} arrondissement. Dans cette seconde école, l'école B, le projet commence plus tard.

Tab. 6 : Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves

Agriculteurs exploitants	0	0%
Artisans commerçants et chefs d'entreprise	3	7%
Cadres et professions intellectuelles supérieures	2	5%
Professions intermédiaires	1	2%
Employés	19	44%
Ouvriers	8	19%
Autres sans activité professionnelle	6	14%
Ne sait pas	4	9%

Les catégories les plus représentées dans la classe sont celles des « employés » puis des « ouvriers » et enfin celle des « autres sans activité professionnelle ». Il est à noter que quatre élèves ne connaissent pas la profession exercée par leurs parents. Afin de comprendre le poids de ces catégories socioprofessionnelles dans la situation familiale, il convient de les comparer aux données officielles existant pour le 19^{ème} arrondissement et référencées sur le site de l'INSEE.

Les chiffres de 2012 de l'INSEE montrent que, pour la population de l'arrondissement âgée de plus de 15 ans, les trois premiers diplômes les plus représentés sont les : « diplômés de l'enseignement supérieur longs » puis « les diplômés de l'enseignement supérieur courts » et le « baccalauréat général, brevet et supérieur »²⁸⁷. D'après les données de l'INSEE de la même année, dans le 19^{ème} arrondissement de Paris, la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée était celle des « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Arrivent ensuite, presque avec les mêmes chiffres, les « employés » puis les « professions intermédiaires ». La catégorie la plus représentée dans l'arrondissement est quasiment absente de la classe de CE2 de l'école A du 19^{ème}. La seconde catégorie socioprofessionnelle représentée dans le 19^{ème} arrondissement est également la seconde représentée dans la classe. Toutefois, les catégories socioprofessionnelles les plus représentées dans la classe de CE2

²⁸⁷.

Source : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=POP&nivgeo=COM&codgeo=75119&millesime=2012

sont très éloignées des données générales du 19^{ème} arrondissement. La population du quartier de l'école semble plutôt appartenir aux classes moyennes et aux classes inférieures et se distinguer de la population moyenne du 19^{ème}. Cette classe semble dès lors réunir beaucoup de critères : situation géographique, situation socioculturelle, favorisant la mise en place de projets d'éducation artistique et culturelle financés par les collectivités ou l'école – et non les parents.

C'est pourquoi on peut se demander comment la « classe à Paris » offre un éclairage sur une construction de l'image de l'école légitimée par la conviction de l'enseignante ainsi que sur des phénomènes de société questionnant l'appartenance, les croyances ou encore la consommation.

Pour répondre à cette question, nous verrons comment la « classe à Paris » révèle un écart entre les effets du projet escomptés par les adultes et les réactions des élèves. Puis, nous montrerons comment l'immersion dans la classe met en évidence une pratique enseignante singulière construite autour d'une conviction visant à transmettre un goût pour la culture à travers une modification de la structure de l'espace scolaire et du lieu qu'est l'école. Enfin, nous montrerons que la classe est traversée par des questions sociétales plus larges, dont la mise en scène par les enfants permet de déconstruire.

I. De l'écart entre les effets escomptés et les effets réels d'une « classe à Paris » « Les animaux dans les arts et les civilisations »

Les élèves de cette classe de CE2 sont nombreux à avoir déjà connu une « classe à Paris ». Certains ont suivi un projet pendant leur année de CE1. D'autres suivent une autre « classe à Paris » pendant l'année scolaire 2013-2014. En effet, lors d'une séance au château de Vincennes, avec l'école du 18^{ème}²⁸⁸, des élèves de l'école A du 19^{ème} me reconnaissent et viennent me saluer. Ils sont avec une autre conférencière de la Ville de Paris et suivent un nouveau projet. Il semble donc que l'école dans laquelle se déroule la « classe » « Les animaux dans les arts et les civilisations » présente de nombreux dossiers pour les projets menés par la Ville de Paris et que ces dossiers soient souvent retenus. La situation géographique de l'école : entre les tours d'une cité, et le fait qu'elle soit classée en zone prioritaire favorise certainement l'attribution de nombreux projets dans l'école parce qu'elle semble s'inscrire dans les présupposés socioculturels des acteurs des « classes » (cf. chapitre 2 analyse du dispositif).

I.1. Les effets escomptés par les adultes

I.1.1 Des effets escomptés similaires

Les « classes à Paris », créées et financées par la Ville de Paris ont pour but d'attirer les élèves vers la culture, entendue au sens large. L'un des effets espérés par la Direction des Affaires Scolaires de la Ville de Paris est d'amener les enfants, à travers ce dispositif, vers l'art, les sciences, la culture et l'urbanisme, en particulier les enfants qui n'ont pas cette possibilité par le biais de leur famille. Il semble donc logique, au vu des critères d'attribution des « classes à Paris » (cf. chapitre 2 Analyse du dispositif) et des caractéristiques de l'école A du 19^{ème} arrondissement (cf. *supra*), que cette école bénéficie de nombreux projets.

Le fait que les élèves de cette école soient favorisés lors du processus d'attribution devrait les habituer aux institutions culturelles. De ce fait, les élèves devraient développer un goût et une capacité d'attention et d'écoute accrus pendant le projet. Or, les effets escomptés par la Ville de Paris ne sont pas toujours visibles lors de la classe « Les animaux dans les arts et les

²⁸⁸. Voir le chapitre 7.

civilisations ». Toutefois, ils rejoignent les attentes de Clara, l'enseignante de la classe de CE2.

Pour cette enseignante en effet, il est important de monter des projets culturels avec ses élèves parce que ceux-ci n'ont pas l'habitude d'aller au musée avec leurs parents :

« EG : Parce que d'eux-mêmes ils [les parents] les emmènent pas beaucoup au musée ?

Clara : Ah non. Sauf quelques uns quoi. Mais globalement, la plupart, ils étaient jamais allés dans un musée. Ou alors avec une instit d'avant...Non, c'est quand même pas des classes très...Culturellement, comment dire...Elles sont pas habituées à la culture ! Peut-être pareil que ce que je te disais sur l'école. C'est peut-être parce qu'ils ont un peu peur, parce qu'ils ont l'impression que c'est des lieux pas pour eux. Tu vois il y a le 104 pas loin. Et, la plupart des élèves connaissent pas ! Alors que c'est à (...) minutes (...) ! Alors que tous les bobos parisiens, même ceux qui habitent à l'autre bout de Paris connaissent le 104 »

Pour Clara, les élèves de sa classe n'ont accès aux institutions culturelles que par l'école, ce qui est, pour l'enseignante, le résultat d'un manque d'habitude familiale de fréquentation des institutions culturelles puisque cet accès est à portée de leur main : *« surtout quand on est dans un quartier comme ça (elle fait un geste pour montrer les immeubles alentour) où finalement on est dans Paris et on a la culture à portée de main mais nos élèves ils y vont jamais (elle insiste sur l'adverbe). »* Le rôle de l'école est donc, pour cette enseignante, d'amener ces élèves vers les institutions culturelles et de les y habituer. Il s'agit d'infléchir la barrière symbolique qui peut exister face à une telle institution. L'enseignante s'inscrit donc dans une perspective de démocratisation de la culture s'appuyant sur l'institution scolaire. Sa recherche est justifiée par le territoire dans lequel se situe l'école : Paris, qui est d'abord pour Clara le lieu de toutes les possibilités de fréquentation d'institutions culturelles. Les ambitions de cette professeure des écoles quant aux possibilités de la « classe à Paris » rejoignent celles de la Ville de Paris. Elles se doublent néanmoins d'un intérêt professionnel pour les projets d'éducation artistique et culturelle.

II.1.2 Les perspectives de la Ville de Paris articulées à une pratique enseignante

Lors de l'entretien avec Clara, celle-ci met en effet en évidence l'importance qu'elle accorde aux projets culturels dans sa pratique enseignante et dans la vie de l'école A du 19^{ème} arrondissement :

« Alors, déjà j'ai choisi une classe à Paris parce que moi je suis une enseignante qui pense que bosser par projet ça porte une classe et encore plus quand il y a des sorties. Donc du coup j'ai vu les thématiques de la classe à Paris et ... Et en plus, ce qui s'est passé en plus c'est qu'on était engagé dans un projet « Sirènes » (...) »

Contactée par un « théâtre » pour un projet « Sirènes », Clara pense que la « classe à Paris » peut l'aider dans la réalisation de ce projet théâtre. L'association des deux projets est, pour elle, l'opportunité d'avoir « une sorte de fil conducteur toute l'année qui était les animaux, les sirènes, la mythologie, enfin tous ces trucs-là. Moi c'est vrai, enfin moi en tant qu'enseignante j'aime bien avoir un fil conducteur qui me permet de, donner du sens à des apprentissages. » Le choix fait par Clara de postuler à une « classe à Paris » s'inscrit donc dans un projet culturel plus large. La « classe » doit fonctionner comme un soutien dans ce dernier en même temps qu'elle l'aide dans sa pratique quotidienne d'enseignante (cf. *infra*). Il ne s'agit donc pas seulement de donner à voir aux élèves la vie culturelle parisienne, il s'agit de s'appuyer sur les édifices culturels de Paris pour réaliser le programme scolaire et marquer les élèves dans leur vie quotidienne -scolaire ou non. Les « classes à Paris » sont pour Clara un soutien à la réalisation du programme scolaire dans des conditions optimales s'accordant avec sa pratique enseignante.

Les projets culturels s'inscrivent donc dans une double perspective professionnelle pour Clara : l'aider dans la réalisation du programme scolaire en lui apportant un cadre annuel et développer le goût pour la culture de ses élèves. Les effets escomptés par Clara concernant la « classe à Paris » rejoignent les aspirations de la Ville de Paris tout en y ajoutant une perspective liée à sa pratique enseignante. Cependant, si les attentes adultes sur la « classe à Paris » se rejoignent, on peut aussi se demander si le ressenti des élèves sur ces projets – qu'ils connaissent plutôt bien dans cette école- est similaire.

I.2. La complexité des réactions des élèves

Les élèves de la classe de CE2 de l'école A du 19^{ème} sont toujours très agités pendant la « classe » : ils ont du mal à rester assis, à écouter, à ne pas discuter entre eux. Lorsque je les rencontre pour la première fois, dans leur classe, alors que l'agitation augmente, Clara leur demande de se calmer et met deux morceaux de musique pour les y aider. Cela fonctionne. Consciente de l'agitation de ses élèves, elle explique à Sabine, la conférencière, pendant la récréation lors de la première séance, que ses élèves, « il faut les faire faire »²⁸⁹, c'est-à-dire les rendre actifs pour capter leur attention. Clara adopte d'emblée un mode relationnel avec la conférencière basé sur la communication. Elle lui montre qu'elle connaît ses élèves, ne veut pas s'ingérer dans le projet mais lui donne un moyen qu'elle peut utiliser pour les canaliser. La « classe à Paris », parce qu'elle s'adresse aux CE2 et aborde les animaux, prévoit des temps de dessins d'animaux qui peuvent être un moyen pour la conférencière de s'accorder avec Clara tout en suivant la trame du projet. La construction de la « classe à Paris », associée à la pratique enseignante de Clara, renforcée par le fait que ce projet ne soit pas le premier pour la plupart des élèves, devrait donc avoir conduit à une évolution des élèves et à un investissement de ces derniers dans le projet. Or, cet investissement est relatif.

II.2.1 De l'évolution des élèves...

Pour Clara, ses élèves ont absorbé au fur et à mesure de la « classe » les codes culturels des musées. Elle met cette idée en évidence lors de l'entretien :

Ils étaient moins...c'est pas tellement impressionnés mais gênés par ce lieu, au début je les ai trouvé un peu gênés...sur des trucs. Donc je les ai quand même sentis de plus en plus à l'aise avec, avec le musée...Le lieu musée.

Pour la professeure des écoles, les élèves voyaient une barrière symbolique et physique dans l'institution muséale. La répétition des séances, qui a conduit à une fréquentation assidue du musée, a eu pour conséquence, d'après son analyse, d'infléchir cette barrière. L'entretien avec Clara se déroule plusieurs mois après la fin du projet. Ce laps de temps lui permet d'avoir un recul sur les réactions des élèves qu'elle retransmet lors de notre échange :

²⁸⁹. Propos tenus par Clara à Sabine lors de la première séance.

Là j'en suis sept, cette année, que j'ai pas choisis, on a refait les classes et je suis tombée sur sept élèves que j'avais déjà l'année dernière. Et ça les a énormément marqués cette classe à Paris. Mais surtout le côté, sortie, musée et tout que vraiment peut-être ce qu'ils ont appris dans les, dans les, par exemple cette visite au Louvre sur la Mésopotamie, personne ne m'en reparle, comme en plus c'était un peu, moi j'ai pas du tout eu le temps de l'exploiter en classe...

L'expérience de Clara et le fait qu'elle ait dans sa classe l'année suivant la « classe à Paris » des élèves ayant suivi cette dernière lui permet d'affirmer que ses élèves ont été « marqués » par la « classe à Paris ». Autrement dit, pour Clara le projet n'a pas été vécu comme quelque chose de banal par les élèves. De même, elle insiste sur le fait que ceux-ci ont appris et retenu des choses pendant la « classe ». Cette idée se retrouve pendant mon immersion dans le projet.

Lors de la quatrième séance au musée Cernuschi, Sabine réexplique le mythe du dragon. Cette séance fait écho à la première qui s'était déroulée dans la salle de classe de l'école A du 19^{ème} arrondissement. Si les élèves étaient à peu près attentifs, au début de la séance dans la classe, leur attention avait cependant diminué au cours de la séance. Or, au musée Cernuschi, ils se souviennent presque tous du mythe du dragon. Cela laisse à penser que, dans cette classe, ce n'est pas parce que les élèves s'agitent pendant les séances qu'ils n'écoutent pas ce que Sabine leur expose et qu'ils n'en retiennent rien. Les entretiens menés directement avec les élèves renforcent cette idée.

Nadia : As-tu appris de nouvelles choses pendant cette classe à Paris ? Lesquelles ?

Beaucoup. Comme...je sais pas.

Elsword : Le Nil...Des nouveaux animaux...De beaucoup de choses...

Selena : Oui ! Que les animaux quand ils sont au musée de la chasse et de la nature, les animaux ils sont chassés et on enlève tout ce qu'ils ont à l'intérieur et ils mettent de la paille et c'est tout.

Stella : Non.

Cette idée se retrouve dans un autre groupe :

Shakira : As-tu appris de nouvelles choses pendant cette classe à Paris ? Lesquelles ?

Oui. J'ai appris que, qu'il fallait pas toucher les choses et il fallait juste regarder avec les yeux et il y avait des animaux qu'on devait juste pas toucher parce que sinon les poils s'enlevaient.

Les entretiens collectifs avec les élèves montrent par ailleurs que ceux-ci ont, en majorité, retenu le nom de l'ensemble des musées qu'ils ont visité avec Sabine.

La reconstruction de la « classe à Paris » « Les animaux dans les arts et les civilisations » à partir du regard de l'enseignante, des attentes de la Ville de Paris, du comportement et des paroles des élèves sur le projet laisse à penser que ce dernier construit une habitude de fréquentation des musées par la mise en contact régulière et répétée avec ces derniers, en particulier pour des élèves n'ayant pas cette habitude familiale. Mais si l'on se détache des perspectives adultes sur l'objet de recherche et que l'on s'arrête plus en profondeur sur les paroles et les actes des élèves, l'objet de recherche et la question des effets de ce dernier sur les élèves se complexifient.

I.2.2. ...à la parole des élèves sur les effets de la « classe à Paris »

Les entretiens collectifs permettent d'appréhender la vie familiale des élèves en abordant des aspects comme la catégorie socioprofessionnelle des parents, la fréquentation des institutions culturelles ou encore les activités extrascolaires. Cependant, ces entretiens permettent aussi d'avoir le point de vue des enfants sur la « classe à Paris », alors que l'enseignante et la conférencière sont absentes de la salle, en même temps qu'ils dévoilent ce que les enfants ont pu retenir du projet. Dans cette classe, si l'enseignante met en avant ce que ses élèves ont retenu, les élèves n'ont cependant pas compris un concept utilisé et expliqué par Sabine à chaque séance. Ainsi, à la question « Que signifie le mot civilisation ? » les réponses des élèves sont très éloignées des propos tenus par Sabine pendant le projet :

Shym' : Que...penses-tu du mot « civilis i ation » ?

E. : Qu'est-ce que tu penses de ce mot ? Qu'est-ce qu'il t'inspire ?

Shym' : Ca veut rien dire !

Alex : Moi je sais pas c'est la première fois que j'entends ce mot. En fait j'entends mais je sais pas qu'est ce que ça veut dire.

Max : Quel mot déjà ?

Les autres : « Civilisation » !

Max : C'est quand t'as une vision.

Rihanna : C'est quand on mélange les pays, voilà.

Zlatan : J'ai déjà entendu ce mot mais je connais pas, parce qu'il est trop long !

Pour plusieurs élèves, le mot « civilisation » est un mot qu'ils découvrent pendant l'entretien. Pour d'autres, la définition est très éloignée du sens réel du nom. Les réponses des élèves montrent l'absence d'assimilation de la notion. Cela peut être dû au fait qu'ils n'ont pas écouté Sabine, qu'ils n'ont pas compris ce qu'elle disait et donc qu'elle n'a peut-être pas été suffisamment claire dans ses propos. Dans un autre groupe de la classe, les réponses des élèves à cette question laissent à penser la même chose :

Elsword : Que penses-tu du mot « civilisation » ?

C'est une rue.

Selena : Hum...La civilisation...

Stella : [hausse les épaules]

Nadia : Je sais pas !

Toutefois, une minorité d'élèves semble avoir compris le concept :

Laura : Que penses-tu du mot « civilisation » ?

Elle hausse les épaules.

E. : Est-ce qu'il t'inspire quelque chose ?

Elle fait non de la tête.

Shakira : Je sais pas qu'est-ce que ça veut dire.

Beyoncé : En fait c'est, les civilisations c'est quand les Égyptiens ils se réunissent, des villages.

Hugo Lloris : C'est quand ils se sont regroupés, ils ont appris des choses et tout.

Les entretiens menés avec les élèves montrent que ce qu'ils ont retenu et assimilé du projet est limité. Leur réception des savoirs diffusés par la conférencière et l'enseignante n'est donc ni linéaire, ni mécanique. C'est-à-dire que ce n'est pas parce qu'ils sont habitués par l'école à aller dans les musées ou à écouter des conférencières, qu'ils retiennent les concepts répétés et centraux des projets culturels. Par ailleurs, si, *a priori*, les élèves sont habitués par l'institution scolaire au projet « classe à Paris » et aux consignes devant être respectées dans un musée, l'attitude des élèves se détache parfois des présupposés d'une visite au musée.

Pendant les premières sorties, il est très difficile pour les élèves de rester concentrés. Au fil des séances, les élèves arrivent à suivre davantage les propos de Sabine et à s'agiter moins dans les musées. Pourtant, lors de la dernière séance, qui se déroule au musée du Quai Branly - c'est-à-dire quand ils sont censés avoir incorporé les codes du projet- à la fin de la séance, les élèves n'écoutent plus la conférencière. Ils parlent entre eux, ils se poussent. Un élève se retrouve le visage contre une vitrine, poussé par des camarades de classe. De même, pendant la cinquième séance, au musée de Cluny, plusieurs filles s'installent, à chaque intervention de Sabine, les unes derrière les autres, et en profitent pour se coiffer les cheveux. Lors de la quatrième séance au musée Cernuschi, une élève sort des cartes pour jouer pendant les explications de Sabine. L'accompagnateur de la classe les confisque dès qu'il les voit.

Si les élèves arrivent parfois plus à suivre les propos de Sabine pendant les séances de la « classe à Paris », qu'ils expriment avoir retenu des choses du projet et qu'ils disent leur souhait à Clara, plusieurs mois après la fin du projet, de refaire une telle « classe »²⁹⁰, force est de constater que le rapport des élèves à la « classe à Paris » n'est ni simple, ni linéaire. En effet, il semble que l'habitude –toute relative- des élèves aux projets « classe à Paris » et au musée n'induit pas une augmentation régulière et automatique de leur attention. Au contraire, l'habitude semble favoriser leur désintérêt, ou plutôt le désintérêt de certains, pour le projet, parce qu'il n'aurait pas l'attrait de la nouveauté. Les réponses des élèves en entretien, associées à mon immersion dans la « classe », éclairent le décalage qui existe entre le regard porté sur le projet et les élèves par la Ville de Paris et la professeure des écoles, c'est-à-dire les adultes acteurs de la « classe » et les enfants vivant cette dernière. On peut donc se demander si les effets escomptés par la politique d'attribution des projets « classe à Paris » n'induisent pas, sinon un effet inverse, tout au moins un effet pervers sur la réception que peuvent avoir les élèves des projets. Autrement dit, en attribuant toujours plus de projets

²⁹⁰. Clara l'explique en entretien.

et en amenant toujours plus les élèves des quartiers considérés comme appartenant aux classes moyennes ou inférieures dans les institutions culturelles et politiques, l'intérêt de celles-là est-il toujours suscité à force d'une trop grande fréquentation ?

Mon immersion dans la classe ne permet pas de répondre pleinement à cette question mais permet en tout cas de soulever la question de la contradiction entre les effets supposés du projet par les adultes et les effets sur les enfants lors des projets. De même, la question de l'appropriation et de la reproduction des codes culturels par les élèves après une fréquentation répétée des institutions culturelles semble questionnée par ce projet, sans pour autant être discréditée. Si le projet semble avoir donné aux élèves un souvenir qu'ils espèrent pouvoir reproduire au cours de leur scolarité, leur rapport réel aux projets est plus complexe que ce qui est attendu par les adultes créateurs de ces derniers. La contradiction qui apparaît entre les propos et l'attitude des élèves et les attentes formulées par les acteurs adultes permet également de porter un regard distancé sur le dispositif et de questionner les effets de l'attribution répétitive de tels projets dans les écoles. Ce questionnement ne vise pas à remettre en question la pertinence du dispositif ; d'autant que dans cette classe, plusieurs élèves retiennent des choses et gardent un bon souvenir du projet. Ce qui est intéressant cependant, dans cette classe, c'est que des contradictions entre les différents regards portés sur le projet émergent. Dans cette contradiction entre les espérances des acteurs et la réception du projet par les élèves apparaît également, au fil du projet, la conviction enseignante de Clara.

II. De la conviction à la légitimation

II.1. La vision de l'école

La « classe à Paris » qui se déroule dans l'école A du 19^{ème} arrondissement est influencée par l'enseignante qui, par sa participation au projet, laisse entrevoir une implication plus large, c'est-à-dire non pas seulement circonscrite au projet « classe à Paris » mais marquée par une conviction personnelle.

II.1.1 L'importance de l'expérience d'enfant pour Clara

L'entretien mené avec Clara permet de mettre en évidence son rapport à l'école primaire, non seulement en tant qu'enseignante mais aussi en tant qu'ancienne élève. Clara évoque son parcours personnel de façon de plus en plus précise à mesure que l'entretien avance. Cela lui permet d'expliquer d'où lui est venue sa volonté de devenir professeure des écoles :

« Ah oui ! Je me rends compte avec du recul que cette instit elle m'a énormément marquée. Même sur d'autres choses que je fais dans ma classe. Je fais pas tout pareil parce qu'on peut pas faire tout pareil mais elle m'a énormément marquée. Elle m'a déjà donné envie de faire ce métier, je pense que c'est déjà...et puis oui, les sorties, bien sûr, les classes de nature »

D'après Clara, c'est une enseignante qu'elle a eu à l'école primaire qui a modelé son avenir professionnel en lui donnant le goût de l'enseignement. C'est son regard d'enfant sur une enseignante qui, pour elle, a éveillé sa vocation de professeure des écoles. Sa vision du professorat est construite autour d'une double perspective : celle du regard d'enfant sur le lieu « école » et celle du regard d'enfant sur une figure d'autorité adulte qui fonctionne comme un modèle. Le parcours personnel de l'enseignante de la classe de CE2 de l'école A du 19^{ème} arrondissement est intrinsèquement lié à sa façon d'enseigner en même temps qu'à l'image de l'école projetée par Clara et qu'elle cherche à reconduire dans sa pratique enseignante.

III.1.2 La reconduction d'une pratique enseignante vécue dans l'enfance

Cette reconduction passe par la recréation d'une image de l'école telle qu'elle se souvient l'avoir vécue enfant. En effet, lors de l'entretien, Clara brosse l'image d'une école dans laquelle elle a été élève et dans laquelle il y avait une dynamique festive et coopérative entre les différents acteurs :

Je te dis parce que moi j'étais dans une école où, petite, alors apparemment j'ai eu beaucoup de chance parce que toutes les écoles ne sont pas comme ça, mais où enseignants, parents s'entendaient très, très bien, quitte à même des fois faire des fêtes où il y avait tous les enseignants de mon école chez moi ! (elle rit). Bon. Mais ils s'entendaient très bien et du coup ils faisaient énormément de choses ensemble.

D'emblée, Clara distingue son expérience d'élève de celle des autres et la définit ainsi, en creux, comme exceptionnelle et singulière. Elle insiste sur le fait que la nature singulière de son expérience scolaire vient du fait de la relation entre enseignants et parents d'élèves qui travaillaient ensemble. Ce qui ressort de son souvenir, c'est une collaboration entre ces deux acteurs, collaboration qui aurait conduit à créer une école dynamique. Cependant, ce qui apparaît aussi dans les propos de Clara, c'est l'absence de barrières entre la vie à la maison, c'est-à-dire la vie familiale, et la vie scolaire. De ce point de vue, il semble que les parents de Clara étaient très impliqués dans la vie de l'école. Ils y prenaient des initiatives et créaient des événements visant à tisser des liens de solidarité entre les différents acteurs éducatifs, des sphères primaires et secondaires, en même temps qu'ils tentaient de faire de l'école un espace d'échange culturel :

Je me souviens, il y avait la fête...bon j'ai envie de dire que ça se faisait aussi dans d'autres écoles mais c'était la fête de tous les pays du monde...où chaque parent rapportait des plats, des machins. Il y avait la fête du livre où les parents ramenaient des livres de chez eux qu'ils ne voulaient plus. C'était une sorte de bourse aux livres qu'ils vendaient dans l'école...Mais à chaque fois il y avait un orchestre qui venait, il y avait...et c'était un moment festif vraiment. Les parents ils organisaient la repeinte d'un mur de l'école où tous les parents et enfants signaient leur nom sur le mur pour faire un truc un peu vivant. Enfin voilà, il y avait énormément de lien, il y avait une kermesse à chaque fin d'année et tout ça. Et moi c'est vrai que je suis arrivée avec l'idée que l'école c'est aussi ça. C'est aussi des moments festifs.

Les souvenirs de Clara sont construits autour des événements non scolaires qui rythmaient l'année scolaire. Ce sont, d'après elle, ces moments inhabituels dans une école, qui étaient normaux pour elle, qui ont façonné son souvenir de l'institution scolaire. C'est donc à partir de cette construction de l'école que Clara bâtit son enseignement. L'image de Clara a peut-être été idéalisée au fil des années. Elle est pétrie par une construction de l'espace scolaire comme un lieu d'échange social et culturel entre parents, enseignants et enfants. C'est cette image intériorisée que Clara reconduit dans sa pratique enseignante. Celle-ci s'articule autour de la tentative de reproduction d'un souvenir marquant, celui d'une pratique enseignante axée sur l'ouverture de la structure scolaire vers la sphère familiale. La conviction enseignante de Clara s'appuie sur l'idée selon laquelle l'école n'est pas perçue comme une institution austère séparée de la vie familiale mais comme une institution ouverte, coordonnée avec la sphère familiale et propice aux échanges et aux fêtes entre les différents acteurs. L'école A du 19^{ème} arrondissement lui permet, par ses caractéristiques, de mettre en œuvre cette conviction.

II.2. La valorisation du quartier

Clara explique en entretien qu'elle est arrivée très rapidement après avoir obtenu son concours dans cette école du 19^{ème} arrondissement :

(...) j'ai enseigné qu'ici, quasiment. J'ai enseigné un an en, petit-moyen dans le 14^{ème} arrondissement donc dans un quartier plus que correct à côté des...Mais bon c'était des...Déjà je faisais beaucoup de sorties mais c'était ma première année donc je sais pas...Et après j'ai été nommée ici, je suis restée ici. (...) Je suis arrivée en 2003 (doucement).

Au moment de l'entretien, cela fait dix ans que Clara enseigne dans l'école. Si elle y a été nommée rapidement, c'est un choix qu'elle fait d'y rester. En effet, pour Clara, cette école lui permet de vivre et de diffuser sa conviction enseignante parce qu'elle réunit des éléments concourants à créer un environnement favorable à la diffusion du modèle de sa pratique enseignante.

De fait, l'entretien avec Clara met en évidence un ensemble de facteurs qui contribuent à ce qu'elle reste dans cette école parce que celle-ci lui permet de réaliser et de diffuser le modèle d'ouverture de sa pratique enseignante.

Et pourquoi tu restes ici ?

J'aime bien ce public même si un jour j'en changerai je pense parce que c'est un peu usant des fois. J'aime bien ce public. J'habite pas loin, ça c'est toujours...Je, qu'est-ce qu'il y a...J'aime bien l'équipe même si cette année elle a complètement changé mais on tombe globalement sur des gens très motivés, plutôt sympas, qui ont besoin de décompresser en général. Enfin il y a plutôt une bonne ambiance, en tout cas [ici] c'est pas dans toutes les écoles difficiles...Mais s'il y a une mauvaise ambiance dans une école difficile, c'est...c'est encore plus difficile quoi et cette année il y a une très, très bonne équipe. On a eu plein de petits jeunes qui sont arrivés là et c'est, c'est vrai que ça porte. Il y a des projets, il y a des choses comme ça. Il y a du soutien, si jamais...Et puis moi il y a un truc que j'adore c'est que...maintenant je connais les gens du quartier, je connais les instits de l'école d'à côté, je connais les instits de la maternelle, je connais tous les grands frères, les grandes sœurs, beaucoup de parents. Et...pour moi je me sens un peu utile comme une instit de village, je sais pas...tu vois...Il y a vraiment du lien entre les gens. J'arrive le matin, je dis bonjour à tout le monde, j'ai un problème avec un instit à côté, je vais tout de suite la voir. Voilà on fait des

projets avec les instits de maternelle et de cycle 2²⁹¹. Et vraiment je sens que j'ai un truc à apporter à ce quartier, à cette école, à...parce que je connais aussi tous ces gens. Après, je le reconstruirai aussi ailleurs sûrement...

Les explications de Clara quant à sa présence dans l'école depuis si longtemps s'articulent autour de quatre arguments : le « public » de l'école –c'est-à-dire les élèves-, « l'équipe » enseignante – c'est-à-dire ses collègues-, sa connaissance des « gens du quartier » -c'est-à-dire des familles des élèves- et son « utilité » –c'est-à-dire sa propre perspective sur son enseignement et son intérêt en tant qu'individu dans cette structure- dans l'école, et auprès de ses élèves. En fait, l'ensemble de ces éléments construisent un environnement qu'elle connaît, dans lequel sa parole a un impact et dans lequel ses interlocuteurs l'écoutent. De ce fait, elle a un poids à la fois dans l'institution scolaire et dans les familles de ses élèves. L'école fonctionne donc, pour Clara, comme une institution lui permettant de transmettre des connaissances en s'appuyant sur son expérience d'élève passée. Mais cet environnement permet également à Clara de communiquer avec les familles de ses élèves, donc de se sentir utile dans le quartier de l'école et non pas seulement dans l'enceinte scolaire. Ces éléments justifient le fait que Clara enseigne depuis si longtemps dans cette école et montrent qu'y enseigner permet à Clara de se réaliser en tant qu'individu ayant une vision sur l'école et sur son rôle dans l'enceinte scolaire et dans la sphère familiale.

Toutefois, Clara, si elle cherche, dans cette école, à reconduire son expérience d'élève – celle dont elle se souvient en tout cas- se distingue aussi des parents d'élèves. On l'entend implicitement dans les propos ci-dessus lorsqu'elle utilise les termes de « public » ou de « gens du quartier ». La suite de l'entretien avec l'enseignante renforce cette idée :

(...) je m'étais renseignée sur le pourcentage de votants lors des élections...pas de parents d'élèves, aux élections présidentielles...c'est très, très bas. C'est un quartier où quand même on vote très peu. D'une façon générale. Donc voilà, moi ça me paraît...L'acte de voter c'est pas un acte... Et puis bon encore plus peut-être parce qu'il n'y a pas deux listes. Donc peut-être qu'ils se disent qu'il n'y a pas d'intérêt quoi.

Si Clara ne prend pas en compte, dans son raisonnement, le fait que certains parents ne peuvent peut-être pas voter aux élections présidentielles parce qu'ils n'ont pas la nationalité française et non parce qu'ils ne sont pas impliqués dans la vie politique du pays, il n'en reste

²⁹¹. Cette école ne regroupe que des classes de cycle III, c'est-à-dire du CE2 au CM2.

pas moins que sa démarche est intéressante. Elle montre en effet que l'enseignante essaye de se renseigner sur les caractéristiques socioculturelles du quartier et des parents de ses élèves. Le fait qu'elle décrive le « vote » comme potentiellement sans intérêt pour les gens du quartier montre qu'elle s'en distingue. Clara défend l'idée qu'elle connaît les habitants du quartier de l'école, quartier dans lequel elle se considère comme intégrée mais elle met aussi en relief ses différences avec les parents d'élèves.

Les propos de Clara, en entretien, soulignent son attachement au quartier de l'école. Ce faisant, ils révèlent la façon dont l'enseignante se positionne comme une figure savante et intégrée au quartier, capable de transmettre un enseignement fondamental mais aussi culturel aux élèves. En fait, le quartier et les caractéristiques socioculturelles de ce dernier permettent à Clara de se réaliser en tant qu'enseignante marquée par un parcours personnel dans lequel les institutions culturelles et scolaires fonctionnent ensemble. De ce point de vue, l'école A du 19^{ème} arrondissement permet à Clara de mettre en œuvre sa conviction enseignante tout en lui donnant un sentiment d'utilité, en tant qu'enseignante et en tant que personne, pour les élèves mais aussi pour leurs familles. L'école devient un objet au service de sa conviction personnelle en même tant qu'un objet de réalisation de soi. Dans cette démarche double, un concept apparaît important pour cette actrice du projet : l'événement festif.

II.3. Rompre la barrière symbolique entre l'école et le quartier par l'événement festif

La mise en œuvre de la conviction de Clara à l'école passe par une rupture de la barrière symbolique et physique entre les familles, en particulier les parents de ses élèves, et l'institution scolaire qui s'incarne dans l'école, entendue comme espace scolaire physique.

II.3.1 Le « Bal » : faire entrer les familles dans l'école

Pour infléchir cette barrière symbolique, Clara a mis en place un événement annuel dans lequel les enfants présentent plusieurs danses en couple devant tous les parents d'élèves. Après quelques danses, ils invitent les parents à les rejoindre sur la piste de danse. Les enfants sont très enthousiastes devant cet événement appelé « Le Bal » et ils m'en parlent régulièrement pendant la « classe à Paris ». Clara m'explique en entretien en quoi consiste précisément cet événement :

(...) les parents sont autour et regardent. Et puis en général les trois dernières danses c'est des danses où on invite les parents. C'est des danses soit très connues, on a fait un Madison, soit des danses très simples à apprendre avec trois petits pas...enfin voilà, soit des danses de couples où les enfants vont inviter leurs parents. L'année dernière on a fait un cha cha cha...Voilà l'idée c'est qu'au bout d'un moment...Mais on fait quand même, ça j'ai parlé avec mes collègues ils ne font pas ça eux, mais on fait quand même sept danses où c'est un spectacle, les parents regardent.

Clara a eu du mal à instaurer cet événement car de nombreux enseignants étaient inquiets à l'idée de faire entrer des adultes dans l'école. Elle revient en entretien sur l'historique de la mise en place du « Bal » :

Donc moi je suis arrivée on m'a dit « on fait rien à l'école ! » (voix autoritaire) « on n'invite jamais les parents ! » (voix autoritaire) Et moi j'étais un peu contre mais quand on te dit « Ouais mais attends il y en a ils sont venus ils ont tout défoncé ! » (voix autoritaire). C'est des grands frères et des grandes sœurs...Donc ça avait complètement coupé la confiance entre enseignants et parents. Même des enseignants super bien et moi c'est vrai que le jour où j'ai réussi à faire mon bal, parce que je voulais chaque année faire un truc ! Parce que moi je suis...Enfin quand j'étais gamine il y avait toujours des fêtes d'école, parents, enseignants, gamins, et pour moi ça fait partie de l'école aussi ces moments festifs de fin d'année ! Et le

jour...ça fait 4 ans, 5 ans qu'on fait un bal et je trouve que ça a changé vraiment des choses quoi. Je pense qu'il faut organiser parfois des trucs comme ça. Quitte à ce que parfois il y ait des débordements...On peut pas...Mais il faut quand même essayer de malgré tout le faire !

Clara arrive dans l'école A du 19^{ème} avec la volonté de créer des moments « festifs » pendant l'année scolaire. Ce qu'elle veut changer, c'est l'image rigide de l'école et ouvrir cette dernière aux parents. Ses collègues et la direction refusent sa proposition pendant plusieurs années. Les arguments avancés, répétés par Clara, sont construits autour de la peur de l'entrée d'adultes extérieurs à l'école dans celle-ci, peur renforcée par des incidents lors d'événements passés. Les propos de Clara opposent deux visions de l'école : la première est celle d'une institution fonctionnant dans un quartier indépendamment de ce dernier et coupé de ses habitants. La seconde est celle d'une institution ouverte vers le quartier et ouverte aux familles des élèves. La vision de Clara de l'école est celle d'un lien social, « festif » entre les parents, les élèves et les enseignants. C'est ce qu'elle explique, plus loin en entretien :

(...) on est quand même dans un quartier ou contrairement à d'autres il y a encore énormément de respect pour l'école moi je trouve. Mais même un peu de la peur. Pas de la peur, on leur fait pas peur ! Mais plus une...peur par rapport à l'institution, au fait que beaucoup ne savent pas lire, écrire donc c'est un lieu...ou alors un lieu qu'ils ont pas aimé petits...Il y a pas une énorme envie d'aller à l'école et il y a pas comme tu disais un énorme investissement et...bon là on a fait des choses pour changer ça depuis quelques années. On rend les livrets de la main à la main aux parents. On fait beaucoup d'expositions, on fait un bal de fin d'année chaque année à la fin de l'année et tout ça et je trouve que ça change. Et là par exemple j'espère que tous les parents vont venir à l'exposition. Il y a deux ans ils étaient venus. Et là l'exposition où on a présenté nos marionnettes, il y en a énormément qui sont venus.

La représentation de l'école par Clara n'est donc pas seulement celle d'une institution devant permettre aux élèves d'être dans un lieu devant leur transmettre des savoirs fondamentaux. Il s'agit pour elle de créer du lien social entre les enseignants, les élèves et les parents à travers l'institution scolaire qu'elle veut faire fonctionner comme un espace ouvert sur l'extérieur. Cet espace doit permettre une communication ouverte entre les différents acteurs éducatifs. C'est cette ouverture et cette construction de l'institution scolaire qui doit permettre, pour Clara, d'apporter aux élèves une ouverture à la culture. La conviction de cette professeure des écoles s'articule autour d'une rupture avec l'image de l'école comme d'une enceinte fermée

devant protéger les élèves de l'extérieur. Elle se fonde sur une vision de l'école comme un espace permettant des échanges entre différents acteurs, échanges dont le point de rencontre est les enfants scolarisés dans l'école.

II. 3.2 La légitimation d'une pratique enseignante

Le fait que l'école soit en zone prioritaire renforce Clara dans son approche. Pour elle, tisser du lien entre école et habitants du quartier lui permet d'instaurer une relation de confiance créant un environnement propice à la diffusion des savoirs. Dans sa classe, mais aussi dans son école, Clara se positionne comme une actrice du lien social entre institution scolaire et parents d'élèves. Les projets d'éducation artistique et culturelle semblent lui permettre de se réaliser individuellement, c'est-à-dire de reproduire l'image qu'elle a intériorisée de l'école, image construite autour du lien et de la « fête » en même temps que professionnellement, c'est-à-dire comme une enseignante singulière et utile dans un environnement *a priori* hostile dans lequel elle se présente comme intégrée et appréciée.

Le projet d'éducation artistique et culturelle est pour Clara une possibilité de mise en marche de sa conception enseignante. Amener ses élèves dans les institutions culturelles lui permet de leur transmettre son goût pour la culture en même temps que de se sentir utile. Elle cherche à faire passer son goût pour la culture à ses élèves puis aux familles de ces derniers par un mouvement centripète. Ce mouvement induit une relation dynamique autour de la structure scolaire qui constitue, pour l'enseignante, non pas en une barrière physique avec les parents et le quartier mais en un espace de contact et d'échanges permettant de désacraliser le lieu « école » auprès des parents. La pratique et la conviction enseignantes de Clara révélées dans la « classe à Paris » sont donc complexes. Elles sont légitimées par un souvenir d'enfant articulé autour d'une vision singulière de l'école qui n'est pas vue comme une institution fermée mais comme un espace d'échanges permettant de tisser du lien social en même temps que de se réaliser individuellement.

III. L'édification d'un groupe d'appartenance

Les propos des enfants et l'immersion dans la « classe » permettent de brosser le portrait de modes de fonctionnement entre les élèves. La classe semble se construire comme un groupe traversé par des phénomènes sociétaux.

III.1. Le choix des prénoms : entre le quotidien et son dépassement

Le choix des prénoms en entretien permet de questionner la figure héroïque des élèves en même temps que leur rapport à leur quotidien et leurs aspirations. De fait, leur prénom anonyme est souvent un prénom usuel ou fait référence à une célébrité sportive, musicale, artistique à renommée nationale ou internationale plus ou moins éloignée de leur réalité quotidienne. Le tableau ci-dessous permet de classer les prénoms choisis par les enfants en quatre catégories selon qu'ils représentent une fille ou un garçon de la classe.

Tab. 7 : Prénoms choisis par les élèves pour les entretiens

	Prénoms usuels	Télé réalité	Chanteurs/ chanteuses	Sportifs	Autre
Filles	Marie Mélisse Elise Yéléna Nadia Stella Laura Kelissa Moyanna		Shym' Camélia Rihanna Selena Shakira Beyoncé		
Garçons	Max Alex Brian			Zlatan Hugo Lloris Cristiano Ronaldo Messi	Elsword (jeu vidéo)

Les prénoms choisis par les enfants pour rendre anonymes les entretiens se distinguent selon que les enfants sont des filles ou des garçons. La catégorie la plus représentée pour les filles est celle des prénoms usuels (neuf choix). Les prénoms sont plus ou moins courants dans la vie quotidienne des élèves. Les garçons quant à eux choisissent un prénom usuel pour se représenter en second choix (trois choix). A chaque fois, les prénoms choisis par les garçons sont courts, ce qui n'est pas toujours le cas pour les filles. Le reste des filles de la classe choisit pour se représenter le prénom d'une chanteuse. On relève deux chanteuses françaises : Shym' et Camélia (Jordana). Le reste des chanteuses chante majoritairement en anglais et a une renommée internationale : Shakira²⁹², Beyoncé²⁹³, Rihanna²⁹⁴, Selena (Gomez)²⁹⁵. La figure de la chanteuse semble induire une reconnaissance ou tout au moins une valorisation à l'échelle nationale ou internationale de la part du public. Les chanteuses choisies par les enfants sont souvent aussi présentes dans d'autres classes. Ces prénoms paraissent fonctionner comme des représentations de l'enfant par le biais d'une figure héroïque incarnant une réussite sociale – et professionnelle- associée au talent et à la beauté.

Les garçons de la classe quant à eux, s'ils ne choisissent pas un prénom usuel, optent pour un prénom de sportif. Les sportifs représentés dans cette classe sont uniquement des footballeurs à la carrière internationale. Visiblement, le sport regardé et apprécié par les élèves garçons de la classe est le football, dont l'aspect sportif est certainement associé à celui financier d'une carrière internationale. La figure du footballeur paraît faire rêver ces élèves et semble incarner la réussite sportive et sociale. Un garçon choisit le prénom d'un héros de jeu vidéo : Elsword. C'est le seul dans l'ensemble des élèves interrogés. Ce choix donne à voir un loisir des élèves en même temps qu'il mêle vie réelle et vie imaginée. En effet, le jeu vidéo Elsword est un jeu d'aventure où le joueur incarne un personnage vivant différentes aventures en explorant des mondes imaginaires.

Dans cette classe de CE2, la figure héroïque se construit entre la réalité quotidienne et celle de la réussite sublimée à l'échelle internationale. La première se retrouve surtout chez les filles de la classe dont l'une souligne, par le choix du même prénom que moi, la présence de l'anthropologue au sein non seulement du projet « classe à Paris » mais aussi de la classe. La seconde figure, majoritaire chez les garçons, fait appel à un individu –sportif, artiste,

²⁹². Chanteuse colombienne, Shakira est devenue célèbre en Amérique du Nord puis en Europe lorsqu'elle a commencé à chanter en anglais. Ses albums sont souvent chantés dans les deux langues.

²⁹³. Chanteuse américaine de RnB.

²⁹⁴. Chanteuse de la Barbade.

²⁹⁵. Jeune actrice et chanteuse américaine révélée dans une série sur la chaîne Disney Channel.

personnage imaginaire- ayant réussi sa carrière professionnelle, c'est-à-dire étant internationalement reconnu et gagnant beaucoup d'argent, dépassant ou non sa catégorie socioprofessionnelle d'origine. Le choix des prénoms donne à voir un univers commun au sein de la classe dont l'un des mécanismes de fonctionnement s'appuie sur des mouvements d'inclusion et d'exclusion de l'Autre que la question des croyances, qui apparaît dans la classe, permet d'analyser.

III.2. L'apparition de la question des croyances pendant la « classe à Paris »

La « classe à Paris » « Les animaux dans les arts et les civilisations » paraît potentiellement moins sujette à questionnements de la part des enfants que d'autres « classes » comme celle Moyen Age (cf. chapitre 7 Ecole du 18^{ème}) parce qu'elle aborde la question des « civilisations » par le biais des animaux et s'appuie, pour ce faire, sur des visites de musées plutôt que de monuments. Toutefois, lors d'une sortie au musée de Cluny, la réaction d'un des élèves montre que les réponses de ces derniers aux attentes des projets peuvent être inattendues et permet de mettre à jour des mouvements qui traversent la classe de CE2.

La visite du musée de Cluny permet à la conférencière d'aborder le thème de l'animal dans la civilisation européenne, au Moyen Age. C'est la quatrième sortie du projet. Alors que Sabine amène les élèves dans la salle des vitraux, un élève s'arrête devant la salle, voit les vitraux et refuse d'entrer, alléguant qu'il n'« entre pas dans les églises »²⁹⁶. L'enseignante s'arrête à côté de lui et prend le temps de lui expliquer qu'il ne s'agit pas d'une église. Elle argumente afin que l'élève entre dans la salle. Dans la « classe à Paris » « Les animaux dans les arts et les civilisations », la question des croyances est très peu évoquée. Il n'y a d'ailleurs pas de visite de cathédrales ou d'églises. En effet, c'est la figure de l'animal qui est la voie d'entrée dans différentes aires culturelles, géographiques et/ou historiques. Or, lors de cette sortie, l'élève fait une association spontanée entre des vitraux et une église.

La salle des vitraux incarne, pour cet élève, un édifice qu'il définit comme une « église », c'est-à-dire un lieu qu'il associe à une croyance et qu'il oppose en même temps à la sienne. La réaction de l'élève est fondée sur le détournement d'un objet : des morceaux de verre peints et assemblés entre eux pour raconter une histoire en un lieu : une « église ». Il ne considère pas les vitraux comme des objets exposés mais comme l'édification d'un lieu de croyance. La réaction spontanée de l'élève évacue le fait qu'il se trouve dans un musée. Cette dimension de la sortie est effacée par la peur de l'élève – marquée par son arrêt devant la salle et son refus d'y entrer- d'entrer dans un lieu qui l'opposerait à sa croyance. Cet élève fait entrer dans la « classe » la question des croyances alors même qu'elle y est absente. Celles-ci se posent sur des objets exposés qui deviennent un avatar d'une croyance qui lui fait peur. Cette dernière peut être construite sur une peur de la conversion et/ou sur une peur de trahison de sa propre

²⁹⁶. Propos tenus par l'élève suffisamment forts pour que je l'entende alors que je ne suis pas à côté de lui.

conviction. Même si les éléments de terrain ne permettent pas de répondre pleinement à ces hypothèses, cet événement reste important car il donne à voir les logiques sur lesquelles se fonde la reproduction de la croyance de cet élève.

De fait, elle s'appuie d'abord sur un mouvement d'auto-exclusion pour l'élève. Pour lui, sa croyance l'oppose à l'entrée dans cette salle du musée parce qu'elle serait l'incarnation d'une autre croyance. Cette auto-exclusion est fondée sur un détournement d'un objet mais aussi sur une méconnaissance des croyances autres que la sienne. C'est la confusion dans l'appréhension de l'objet vitrail qui exclut l'élève parce qu'elle le renvoie à quelque chose de différent qui tenterait de le convertir. La salle des vitraux fonctionne donc, chez cet élève, comme une représentation qui le renvoie de manière exclusive – parce qu'elle l'exclut d'un moment de visite avec ses camarades de classe- à sa croyance.

Cette dernière est donc construite sur une réification de la croyance des Autres et de l'opposition de cette dernière à la sienne à partir d'un objet exposé dans un musée : le vitrail, qui est détourné. Ensuite, elle est sous-tendue par un rapport à l'Autre fondé sur une exclusion – ou, à l'inverse, une inclusion - selon que l'élève est face à l'Autre ou au même en même temps que sur une peur de l'Autre. L'appréhension de celui-ci est donc une construction basée sur la peur et l'exclusion de l'Autre qui conduit à une auto-exclusion devant ce qui n'est pas le même. Ce que révèle l'événement de la salle des vitraux c'est donc les mécanismes sur lesquels peuvent se construire les croyances de certains élèves de la classe en même temps que les liens de connivence qui peuvent exister entre les élèves de cette classe. L'enseignante, Clara, réagit devant la peur de l'élève en le convaincant d'entrer dans la salle. Sa réaction montre qu'elle ne cautionne pas l'auto-exclusion de l'élève face à la « classe ». Cette question des croyances se retrouve dans d'autres « classes » de manière plus ou moins prononcée même si elle est construite sur les mêmes mécanismes. Toutefois, d'autres questionnements liés à l'édification du groupe des élèves traversent de manière singulière cette classe de CE2.

III.3 Un « phénomène sociétal »²⁹⁷ de marché : le halal

Pour fêter la fin de l'année, les enfants organisent un goûter dans la classe. J'y suis conviée et y vais avec plaisir en amenant à boire et à manger. Ce goûter me permet de rencontrer les élèves et Clara dans un autre contexte que celui de la « classe à Paris » ou des entretiens. Les élèves ont apporté à boire et à manger et je suis interpellée par une des élèves qui me montre fièrement le paquet de bonbons qu'elle a apporté. Elle m'explique que ce sont des bonbons « halals ». Je regarde attentivement le paquet et l'observe alors que d'autres filles me confirment que ce sont des bonbons « halals ». Je suis étonnée en voyant le paquet car je n'ai jamais entendu parler de ce type de bonbons. Au moment où je reprends mon journal de terrain sur cette école, je m'aperçois, que la nourriture halal est de plus en plus présente autour de moi – ou que j'y prête plus attention. Au supermarché où je fais mes courses par exemple, je me rends compte qu'il existe un rayon spécialisé, proposant différents types de produits « certifiés halals ». De même, je m'aperçois que plusieurs personnes autour de moi achètent désormais leur viande dans des « boucheries halals », certains parce qu'ils considèrent que, comme ils sont musulmans, ils doivent manger halal, d'autres, avec ou sans croyances, parce que la viande y est vendue moins chère. Cet événement dans la classe de l'école A du 19^{ème} arrondissement, m'invite donc à penser la présentation de ces bonbons qui semble s'inscrire dans un phénomène plus large et à ce qui peut se révéler dans cette présentation en même temps que dans la représentation de celui qui porte, achète et montre, l'aliment halal.

Les enjeux autour de ce paquet de bonbons semblent être pluriels et mériter notre attention car ils relèvent d'un phénomène plus large touchant l'ensemble de la société, comme le montre G. Kepel²⁹⁸. Dans son ouvrage, il met en avant le fait que le halal est un marché permettant de marquer son appartenance à un groupe social dans un espace globalisé²⁹⁹. Autrement dit, il s'agit de se définir à partir de normes alimentaires, sur lesquelles sont plaquées des représentations posées comme religieuses, dans un espace globalisé où les échanges sont constants, pour s'y définir. Cette idée de marché semble être présente dans la présentation des bonbons « halals » faite par cette élève. En effet, en montrant son paquet de bonbons devant

²⁹⁷. KEPÉL G., *Quatre-vingt-treize*, Paris : Gallimard, 2014, p.74 : « l'exigence de l'alimentation halal en France est récente et a été socialement construite depuis la dernière décennie du XX^e siècle- avec succès (...) »

²⁹⁸. *Ibid.*

²⁹⁹. *Ibid.*

ses camarades, l'élève présente un objet plus coûteux qui lui permet de se démarquer des autres élèves sur le marché alimentaire. Mais l'enjeu de cette présentation par l'élève semble être aussi être lié à son appartenance. En effet, cette élève présente d'abord un objet lui permettant de se représenter, à partir de ses croyances et non pas seulement en tant qu'individu, devant ses camarades de classe. Autrement dit, le paquet de bonbons halals lui permet de signifier son appartenance et de se définir en rapport à sa croyance. La mise en parallèle de cette présentation avec l'ouvrage de G. Kepel permet cependant de sortir de cette première lecture pour tenter de comprendre quels autres mécanismes peuvent sous-tendre cette présentation.

Cette sortie a été pour moi difficile. En effet, lors de la première analyse de cet événement, mon raisonnement se cantonnait à une approche fondée sur des enjeux que je qualifiais alors de « religieux ». Or, l'analyse de G. Kepel et les discussions avec ma directrice de thèse Mme Selim, rapportées à cet événement permettent de déconstruire la présentation de l'élève pour questionner les enjeux de consommations globaux qui peuvent exister autour des aliments « halals ». En effet, ce qui se joue dans ce paquet de bonbons, ce n'est pas seulement la présentation d'une appartenance, c'est la présentation de l'individu à partir d'un produit de consommation. Autrement dit, loin de détacher l'élève de la société globale de consommation, le paquet de bonbons lui permet de se définir d'abord en tant que consommatrice dans un monde globalisé tout en lui donnant l'impression de se singulariser dans cette globalisation grâce à l'attachement d'un sigle associé à une croyance.

Cet événement, qui attire mon attention à la fin de mon terrain, mais qui peut paraître banal – il s'agit finalement simplement d'un paquet de bonbons lors d'un goûter de fin d'année – montre toutefois comment cette classe de CE2 est traversée par des phénomènes de société que les élèves s'approprient et que l'on peut déconstruire grâce à une mise en regard de la réaction des élèves et d'études plus larges sur les sujets qui apparaissent. Ainsi, la présentation de ce paquet de bonbons « halals » montre que ce label semble fonctionner ici comme une construction sociale et sociétale qui se diffuse et s'appuie sur deux mécanismes : la mise en scène d'une appartenance et l'insertion dans un marché de consommation global. Sur ces deux mécanismes sont posées des représentations de croyances qui opacifient les mécanismes en jeu. Cet événement dans la classe permet donc d'appréhender un phénomène qui se déploie dans la société française – on peut penser aux affaires Quick³⁰⁰ ou encore aux

³⁰⁰. *Ibid.*

rayons des supermarchés- à partir d'un événement qui traverse la classe de manière banale – l'enseignante ne réagit pas devant les bonbons halals, les autres élèves sont soit admiratifs, soit indifférents- comme s'il s'agissait d'un comportement qui ne mérite pas d'attention particulière. Or, le fait de creuser le concept du halal et son insertion dans des concepts tels que le marché de consommation globalisé, les croyances et l'appartenance, permet de déconstruire l'événement et d'éclairer les mécanismes de présentation et de représentation sur lesquels il se construit pour le replacer dans un contexte sociétal plus large tout en le décollant d'une analyse qui serait « religieuse » ou uniquement liée à l'islam – qui n'est d'ailleurs nullement évoquée par les élèves. Cet événement met donc en jeu des questions plus larges que celles des croyances et de l'appartenance. Cette dernière se retrouve à d'autres moments de la « classe ».

III.4. De la construction à la reconstruction de l'appartenance

La classe de CE2 de l'école A du 19^{ème} arrondissement est traversée par des phénomènes sociaux liés aux questions des croyances et de la consommation, qui surgissent pendant le projet mais aussi après. Ces questions sont articulées à d'autres phénomènes tels que le marché global ou l'appartenance. Celle-ci apparaît à travers l'épisode des bonbons halal mais aussi dans le discours de certains élèves.

III.4.1 Elsword : un élève issu d'un milieu socioculturel inférieur

Elsword est un élève qui a moyennement aimé la « classe à Paris ». En entretien, il explique : qu'il n'a « *pas aimé quand on était dans les musées, il fallait s'asseoir* ». Ce qui lui a posé problème, ce n'est pas tant le contenu du projet mais le fait qu'une visite dans un musée suppose de ne pas pouvoir bouger beaucoup. La difficulté exprimée par Elsword s'est ressentie pendant l'ensemble de la « classe à Paris » pour plus d'un élève de la classe. De fait, les enfants étaient toujours en mouvement et avaient beaucoup de mal à rester assis. Un seul musée a intéressé Elsword : « *c'est que le musée de la chasse et de la nature que j'ai aimé* ». Les collections de ce musée : des animaux naturalisés, sont très différentes de ce qui avait pu être vu dans les autres musées. Cet élève n'a pas l'habitude d'aller au musée avec ses parents :

« *Selena : Vas-tu souvent au musée ? Lequel ? Avec qui ?* »

Elsword : Moi je vais jamais... »

Les parents d'Elsword travaillent dans des secteurs différents, comme l'explique l'élève en entretien :

« *Moi mon père, mon père c'est un surveillant de parking. Il gagne je sais plus combien. Et ma mère elle travaille dans des hôpitaux, à Bois Colombe là.* »

Nadia : C'est vrai !?

Elsword : 500 rue Bois Colombe et elle fait le ménage...dans la chambre. Et puis mon grand frère il fait le grec, il a dix-huit ans. »

Son frère semble tenir une place importante dans son foyer car, en entretien, Elsword insiste sur sa profession. Les parents d'Elsword ont des catégories socioprofessionnelles inférieures mais il en parle ouvertement, mettant même en évidence la fierté qu'il ressent face au travail

de son frère, majeur. Pour cet élève, le travail est associé au fait de gagner de l'argent. C'est ce qui est important dans le fait d'avoir un emploi. Cette idée est visible dans l'association que fait l'élève entre l'annonce de la profession de son père et la question du salaire. A la maison, la langue qu'il parle le plus est le « wobé » :

Elsword, [répondant à la question sur la langue la plus parlée à la maison invente un nom. Je lui demande si c'est le vrai nom, il me dit alors parler] Wobé. Tu veux que je te dis un truc ?

E. : Vas-y mais un truc gentil...

Elsword : Moun dio ça veut dire bonjour... Tin kolo ça veut dire ça va bien...

En dehors de l'école, cet élève fait « du foot, du chung-ball. C'est une sorte de petite cage, comme au handball, tu jettes et si elle tombe par terre tu es éliminé. Et la paume. Tu prends une balle de tennis, tu sers... » Il pratique donc une activité sportive en dehors de l'école et ne mentionne pas les jeux vidéo alors même que le prénom qu'il choisit renvoie à ces derniers et non pas à un sport (cf. *supra*). Mais, lorsqu'il est interrogé sur le métier qu'il aimerait faire plus tard, il répond : « J'ai dit footballeur à la BM... ».

Cet élève est donc issu d'un milieu socioculturel inférieur – comme le montre les catégories socioprofessionnelles de ses parents- dans lequel les sorties culturelles sont absentes de la vie quotidienne. Cependant, l'activité sportive est très présente pour Elsword en dehors de l'école et elle est associée à une aspiration professionnelle qui ne se retrouve pas dans la figure héroïque à laquelle cet enfant fait appel pour se rendre anonyme en entretiens. Lors de la « classe à Paris », en marge d'une sortie, cet élève fait apparaître la question de l'appartenance d'une manière soudaine.

III.4.1 D'où l'on vient : une question qui taraude Elsword

La question de l'appartenance apparaît à deux occasions différentes dans les propos d'Elsword : d'abord dans la confrontation avec l'anthropologue, ensuite dans l'appropriation d'une origine associée à un comportement.

Pendant la « classe à Paris », Elsword me demande « quel est [mon] bled »³⁰¹. Cette question l'intéresse beaucoup car il me la répète jusqu'à ce que je lui donne le nom d'un pays. Pour lui, il semble impensable que je n'ai pas une autre origine que celle française et il semble très

³⁰¹. Propos tenus par l'élève.

important pour cet élève de savoir de quel pays je suis originaire alors même que si j'avais un pays d'origine, il serait celui de mes parents et pas uniquement le mien. La question de l'appartenance de l'autre, en l'occurrence celle de l'anthropologue, interroge donc cet élève. Cependant, Elsword ne se contente pas d'interroger l'appartenance, il la met également en scène, lors de la « classe à Paris ».

Souvent, après les sorties de la « classe à Paris », les élèves de la classe de CE2 de l'école A du 19^{ème} arrondissement pique-niquent. J'essaie de participer régulièrement à ces pique-niques car ils permettent de comprendre les relations entre les élèves en marge de la « classe à Paris » et en dehors de l'enceinte scolaire. Lors d'un pique-nique qui se déroule au début du printemps, il fait chaud et l'enseignante demande aux élèves, qui ont terminé de manger, de jouer à l'ombre. Les élèves n'ont pas de casquettes, et ils jouent sur une aire de jeux qui est en plein soleil. A la demande de Clara, Elsword m'explique qu'il n'a pas besoin de se mettre à l'ombre pour jouer, me disant : « Nous les Africains on n'a pas besoin de casquettes »³⁰². Cette expression est pour moi déconcertante parce qu'elle le ramène à une appartenance alors même que le propos de l'enseignante vise seulement à éviter une insolation aux élèves. Le pronom personnel utilisé par Elsword lui permet de s'inclure dans un groupe plus large et qu'il généralise : les habitants de l'Afrique. Il s'associe à ce groupe et use de cette association comme d'un argument expliquant pourquoi, lui, peut rester au soleil, même en ayant la tête non protégée. Il s'associe, avec cette remarque, à une appartenance qu'il fantasme : appartenant à un groupe, il pourrait rester au soleil sans protéger sa tête. Ce faisant, il se distingue du reste des élèves de sa classe.

Cet élève, pour qui l'appartenance – d'un point de vue personnel et au sujet des autres – semble poser question et met donc en scène, avec cette expression, ce qu'il pose comme son appartenance mais qui est d'abord fondé sur un double fantasme : l'appartenance à un groupe et, par voie de conséquent, la distinction avec les autres élèves et l'adoption d'une attitude différente. Ainsi, Elsword ne se contente pas de questionner l'appartenance pendant le projet, il semble qu'il reconstruise cette notion pour pouvoir s'y ranger. Sa reconstruction s'appuie sur des présupposés en même temps qu'une inclusion dans l'image du groupe qu'il véhicule. La question de l'appartenance traverse donc la « classe » de plusieurs manières. Elle peut être posée sur des aliments (cf. *infra*). Elle peut aussi être une construction basée sur la propagation de poncifs relatifs à un groupe auquel l'élève se dit appartenir. Dans les deux cas,

³⁰². Propos tenus par l'élève.

la mise en scène de l'appartenance use de mécanismes d'inclusion du même et d'exclusion de l'autre.

La classe de CE2 fonctionne comme un groupe dans lequel l'appartenance est mise en scène et est traversée par des phénomènes de consommation plus larges, rattachés à des croyances qui semblent opacifier les mécanismes en jeu dans la construction du groupe.

Conclusion

Dans ce chapitre, l’immersion dans la classe de CE2 et dans le projet « Les animaux dans les arts et les civilisations » a permis de questionner à la fois le dispositif, le regard de l’enseignante et les mécanismes à l’œuvre dans la construction du groupe classe. La déconstruction de ce dernier à partir des concepts de « croyances », « appartenance », « exclusion », « inclusion » permet de sortir de l’item « religieux » posé sur ce que montrent de prime abord les élèves. Ainsi, l’utilisation des concepts d’inclusion et d’exclusion permet de replacer la classe dans un contexte plus large : celui de la société française mais aussi celui de la consommation globale.

La première analyse que j’avais faite de ce terrain omettait presque complètement le rôle du marché global dans la construction de la classe. Or, au moment où je reprends ce chapitre, les lectures sur les phénomènes évoqués ci-dessus et les discussions avec Mme Selim m’invitent à rapprocher ce chapitre d’une autre école aux caractéristiques socioculturelles diamétralement opposées à celles de l’école A du 19^{ème} arrondissement, l’école du 6^{ème} arrondissement, au moyen de la notion de « consommation ». Spontanément, les deux écoles semblent opposées. Les élèves n’ont pas du tout les mêmes réactions face aux projets – qui sont d’ailleurs très différents (urbanisme vs culture). Les structures familiales des élèves sont distinctes. Pourtant, dans les deux classes, la notion de « consommation » émerge de façon très forte. Dans le 6^{ème} arrondissement, elle est nécessaire à la définition des élèves. Ce qui ressort de leurs projets c’est en effet leur nécessité de consommer pour pouvoir se définir en tant qu’individu et exister (cf. *Chapitre 6 Ecole du 18^{ème}*). Or, dans cette école A du 19^{ème} arrondissement, cet élément de définition est aussi présent. La relecture de l’événement de présentation du paquet de bonbons halals permet en effet de reléguer au second plan la notion de « croyance » plaquée sur ce concept et de voir qu’il s’agit en fait de se définir en tant qu’individu à partir de la consommation d’un bien. Les phénomènes sociétaux présents dans cette classe, croyance, appartenance, permettent donc, une fois qu’ils ont été déconstruits, de replacer le groupe, non pas à l’extérieur du marché global – comme cela pourrait être fait si l’on se contentait de s’arrêter à l’item « religieux » posé et revendiqué sur les aliments consommés par les élèves- mais à l’intérieur de ce marché dans lequel l’individu reste avant tout défini par sa capacité à consommer.

CHAPITRE 9 :

LE FONCTIONNEMENT ATTENDU D'UNE « CLASSE A PARIS » DANS L'ÉCOLE DU 20^{ÈME}

Introduction

La classe de CE2 de l'école du 20^{ème} arrondissement de Paris est la seconde classe de mon terrain à suivre un projet « Les animaux dans les arts et les civilisations ». A la différence de la première classe dans laquelle se déroulait ce projet (cf. chapitre 8 école A du 19^{ème}) l'école n'est pas classée en zone prioritaire. La conférencière, Barbara, qui mène la « classe » n'est pas la même que celle du 19^{ème} arrondissement. L'enseignante, Camille, me décrit sa classe avant le début du projet, en expliquant que, pour elle, « un tiers des élèves »³⁰³ n'a pas accès à la culture par leur famille. Pour replacer ces propos dans un cadre plus large, il convient de présenter brièvement l'arrondissement dans lequel se déroule le projet.

D'après les données de l'INSEE de 2012³⁰⁴, disponibles sur le site Internet de l'institut, l'arrondissement compte 164 810 habitants. Parmi eux, les trois catégories professionnelles les plus représentées sont les suivantes : les « cadres et professions intellectuelles supérieures » à hauteur de 21,2 % de la population de l'arrondissement, les « professions intermédiaires » présents à hauteur de 17,5 % et enfin les « employés » qui représentent 16,8% de la population de l'arrondissement. La catégorie socioprofessionnelle la moins représentée, outre celle des « agriculteurs exploitants » (0,0%), est celle des « artisans, commerçants, chefs d'entreprise » (2,5%). Dans cet arrondissement, les données de l'INSEE montrent que 31,1% de la « population non scolarisée de 15 ans ou plus » détient un « diplôme de l'enseignement supérieur long ».

Les professions des parents d'élèves de la classe de CE2 ayant suivi le projet ne sont pas très éloignées de celles majoritairement présentes dans l'arrondissement, comme le montre le tableau ci-dessous, classant les réponses données par les élèves en entretiens.

³⁰³. Propos tenus par Camille lors d'une conversation téléphonique avec moi avant le début de la classe.

³⁰⁴. Source : http://www.insee.fr/fr/themes/dossier_complet.asp?codgeo=COM-75120

Tab. 8 : Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves

Agriculteurs	0	0%
Artisans	2	4%
Cadres	9	17%
Professions intermédiaires	7	13%
Employés	18	33%
Ouvriers	6	11%
Autres sans activités professionnelles	4	7%
Ne sait pas	8	15%

Si une grande partie des élèves de la classe ignore la profession de leurs parents, alors qu'au même âge, dans d'autres classes, les élèves sont plus au courant, il n'en reste pas moins que les professions représentées appartiennent aux classes moyennes voire aux classes moyennes supérieures (les employés et les cadres sont très présents parmi les parents d'élèves, d'après les enfants). De ce point de vue, les propos que tient Camille avant que je rencontre sa classe semblent confirmés par les entretiens. Ceux-ci montrent que la majorité des élèves de la classe appartient aux classes moyennes et moyennes supérieures. Ces élèves viennent de familles dont les caractéristiques sont semblables à celles de l'ensemble des habitants du 20^{ème} arrondissement. Cependant, une partie des élèves appartient aux classes inférieures et justifie, d'après la professeure des écoles, la présence d'un projet culturel dans la classe. L'enseignante semble se placer, au moyen de la « classe à Paris », dans une définition de l'école et de son rôle fondée sur le constat suivant : il existe des inégalités d'accès à la culture entre les élèves à l'école. Cette perspective est enrichie d'une injonction faite à l'institution scolaire : celle-ci doit remédier à ces inégalités. La « classe à Paris » est donc, pour l'enseignante, un moyen de résoudre les inégalités qu'elle recense dans sa classe. La posture de la conférencière rejoint celle de l'enseignante et s'inscrit dans la lignée de la définition des « classes à Paris » véhiculée par l'administration de la Ville de Paris. C'est pourquoi on peut se demander comment cette « classe à Paris » s'inscrit dans le mécanisme « d'appareil idéologique d'Etat »³⁰⁵ de la Ville de Paris en fonctionnant comme un agrégat de visions sur l'école se recoupant et conduisant à un déploiement du projet dans la classe et hors de cette dernière.

Pour répondre à cette question, nous verrons que la « classe à Paris » met en évidence la valorisation des connaissances culturelles au sein des familles des élèves issus des classes

³⁰⁵. La référence à Althusser a été explicitée dans le chapitre 2.

moyennes et moyennes supérieures. Nous montrerons ensuite que le projet est une construction artificielle mettant en contact deux actrices aux pratiques pédagogiques très différentes. Pour finir, nous avancerons l'idée selon laquelle cette « classe à Paris » épouse spécifiquement les attentes de l'administration parisienne et du dispositif conçu comme un « appareil idéologique d'Etat ».

I. La valorisation de la connaissance culturelle par des classes moyennes et moyennes supérieures

I.1 Une expérience culturelle singulière et valorisée

Les entretiens collectifs avec les élèves permettent de recueillir leur point de vue sur le projet en même temps que d'entrer dans leur vie familiale et culturelle. Ces entretiens mettent rapidement en évidence le fait que la « classe à Paris » est, pour ces élèves, un moyen de s'instruire grâce à la visite de différents musées mais aussi grâce à la conférencière. Par ailleurs, les entretiens soulignent le fait que, pour les élèves de la classe, la « classe à Paris » fonctionne comme un événement singulier dans leur scolarité. Cette singularité est valorisée par les enfants de la classe.

I.1.1 L'attention au discours et au porteur de celui-ci

Les élèves de la classe de CE2 de l'école du 20^{ème} arrondissement n'ont pas l'habitude de faire des « classes à Paris ». Le projet « Les animaux dans les arts et les civilisations » est pour eux une première. L'enseignante, Camille, essaye d'organiser des projets d'éducation artistique et culturelle chaque année mais n'obtient pas souvent de « classes à Paris ». Malgré cette absence d'habitude des « classes à Paris », pendant le projet, les élèves sont intéressés par les explications de Barbara. Ils posent des questions, essaient tous de répondre aux nombreuses questions de la conférencière et sont attentifs. Ils sont également enthousiastes lors des sorties, y compris lors des premières visites.

Lors des visites au musée du Louvre, dans le département Egypte, pour la première sortie, et dans le département Mésopotamie, pour la deuxième sortie, les enfants sont en effet très investis. Barbara demande aux élèves de trouver les fonctions du Nil. Les élèves participent

en levant la main et trouvent rapidement l'ensemble des fonctions du fleuve. Lors de mon premier terrain, les élèves de la classe de CE2 de l'école A du 19^{ème} arrondissement ayant le même âge avaient mis plus de temps à trouver les fonctions du Nil lors de la première sortie. Par ailleurs, les enfants étaient moins intéressés que ceux de l'école du 20^{ème} arrondissement par le fait de trouver des réponses aux questions de la conférencière.

Cet enthousiasme des élèves de Camille pour le projet et les visites des musées auxquels j'assiste pendant l'immersion dans la « classe » se retrouve dans les entretiens mais elle est enrichie par un autre élément valorisé par les élèves : l'apprentissage de nouvelles connaissances. Les entretiens montrent en effet comment les élèves ont retenu les informations dispensées par Barbara :

« Manon : As-tu appris de nouvelles choses pendant cette classe à Paris ? Lesquelles ?

Oui, parce que je savais pas où se trouvaient les musées qu'on a visités et j'ai appris des mots, comme civilisation. J'ai appris aussi où ça se trouvait la Mésopotamie, l'Égypte mais je savais où c'était mais pas où exactement et les autres pays, enfin continents. »

Si les élèves ne souhaitent pas toujours étoffer leurs propos, ces derniers montrent toutefois un intérêt pour le projet et ce qui leur a été conté :

« Vanessa : En fait au musée du Louvre, je crois que c'était des bas reliefs, j'ai appris ce mot et ce mot et j'ai appris beaucoup, beaucoup de mots au musée de la chasse et de la nature, beaucoup d'histoires...beaucoup de légendes et j'ai appris de nouveaux mots. J'ai appris beaucoup de choses.

Antoine : J'ai tout appris. Point.

EG : Ok. Et après tu ne veux plus rien ajouter ?

Antoine : No, niete, nein.

Doru : Ca veut dire quoi ?

Antoine : Ca veut dire non. »

Antoine, en utilisant une hyperbole semble donner à voir l'importance du projet dans la transmission de connaissances relatives aux civilisations abordées. Il ne souhaite pas expliciter ses propos ou les détailler mais veut montrer qu'il a reçu des connaissances

nouvelles au travers de la « classe à Paris ». La représentation d'un apprentissage complet de nouvelles connaissances par le biais de la « classe à Paris » se retrouve chez d'autres élèves :

« Salma : Alors moi j'ai vraiment tout appris. Elle a vraiment très bien expliqué donc j'ai tout connu ce qu'on a vu. On a appris beaucoup de mots, beaucoup de phrases. <change de voix> c'est tout ce que j'ai à dire !

Doru : Moi...J'ai appris des nouveaux mots, j'ai appris de nouvelles croyances sur les...

Salma <lui souffle> : sur les dieux !

Doru <ne se laisse pas influencer> : sur les différents pays qu'on a rencontrés dans les musées. Et j'ai appris, j'ai connu des nouveaux musées et j'ai, voilà c'est tout. »

L'expression utilisée par Salma rejoint en effet celle d'Antoine mais elle est enrichie par des éléments explicatifs. Pour cette élève, l'apprentissage a été rendu possible par Barbara, la conférencière. Celle-ci est caractérisée par son professionnalisme qui s'incarne dans l'emploi de trois adverbes : « elle a vraiment très bien expliqué ». La conséquence directe de l'attitude de la conférencière est, pour l'élève, l'apprentissage total de l'ensemble des connaissances dispensées. La valorisation de la « classe » par les élèves conjugue donc le contenu de cette dernière et le vecteur de celui-là : la conférencière.

Les élèves insistent sur le contenu des interventions de Barbara pour expliciter ce qu'ils ont retenu et apprécié du projet. Cependant, comme le montre l'intervention de Doru dans l'extrait d'entretien ci-dessus, les élèves insistent également sur l'importance de la découverte de nouveaux musées dans l'apprentissage prodigué par la « classe à Paris ». L'importance du projet s'articule donc, pour les élèves, autour de l'apprentissage de nouvelles connaissances et de la découverte de lieux culturels. La conférencière participe également pleinement, pour les élèves, à la réussite de la « classe à Paris ».

Les élèves de la classe de CE2 de l'école du 20^{ème} arrondissement valorisent le projet culturel lors de son déroulement et des entretiens. Leur enthousiasme est argumenté et justifié. S'ils adhèrent au projet, ce n'est pas uniquement parce qu'il fonctionne comme un événement nouveau, c'est parce que le contenu leur convient. Leurs réactions les placent comme des consommateurs avertis face à un projet. De ce point de vue, il semble que même si les élèves n'aient jamais expérimenté une « classe à Paris », leur esprit critique est suffisamment aiguisé pour juger de la qualité de cette dernière. Les réactions des élèves pendant le projet et leur

regard rétrospectif sur ce dernier montrent que la classe de CE2 est composée d'élèves dont l'avis est argumenté et éclairé en même temps qu'il arrive à être transmis. Ces élèves sont actifs dans le projet et ils le font savoir même si cette activité ne se révèle pas uniquement dans leurs propos.

I.1.2. De l'attention pour le projet à l'attention pour le musée

Les entretiens mettent en évidence un autre sentiment présent dans la classe, celui du plaisir qu'ont eu certains élèves à suivre la « classe à Paris ». Ce qui participe à l'enthousiasme des élèves pour le projet, c'est la singularité et la qualité de ce dernier. Celle-ci s'incarne, comme nous l'avons vu, dans la découverte de choses nouvelles dans des lieux culturels. De même, la « classe à Paris » a été un projet apprécié par les élèves de la classe parce qu'elle a été considérée comme un événement exceptionnel dont il fallait profiter :

« Lela : Moi j'ai bien aimé cette classe, elle était bien, c'est pas tout le temps qu'on y va. J'ai trouvé ça bien, j'ai trouvé ça...c'était bien d'avoir une classe déjà comme ça parce que c'est très rare déjà, on les a pas tous les ans déjà les classes culturelles.

EG : Est-ce que vous avez déjà fait une classe culturelle ?

Non ! »

La singularité du projet s'associe, dans cette classe, à une attention presque constante lors des séances au musée. C'est-à-dire que les élèves sont attentifs et réactifs aux propos de Barbara. L'attention portée au projet est forte et, lorsqu'elle diminue, il est intéressant de voir qu'elle est en fait déplacée plutôt qu'annulée par les élèves.

Lors de la sortie au musée du Quai Branly – c'est la sixième séance de la « classe »- les élèves ont du mal à se concentrer sur les propos de Barbara. Ils regardent les écrans dans le musée et les éléments accrochés dans la mezzanine qui accueille les expositions temporaires – des ballons de personnages du dessin animé *Pokémon*- et s'agitent. Toutefois, le mouvement des élèves n'entrave pas vraiment le déroulement de la « classe » et il est intéressant de noter que les élèves ne se focalisent pas uniquement sur la conférencière mais observent ce qui les entoure dans le musée par eux-mêmes, spontanément.

L'une des rares fois où l'attention des élèves diminue pendant les séances, les enfants n'écoutent plus Barbara mais regardent par eux-mêmes d'autres éléments du musée.

L'attention des élèves pour le projet se déplace vers d'autres éléments présents dans le musée. Contrairement à d'autres élèves qui, lorsqu'ils ne suivaient plus la conférencière, devenaient étanches aux objets du musée qui les entouraient – par exemple dans l'école A du 19^{ème} arrondissement ou dans celle du 18^{ème} arrondissement- ces élèves arrêtent d'écouter Barbara pour se concentrer sur les collections temporaires ou permanentes du musée. Les réactions des élèves au musée, associées au fait qu'ils insistent sur la singularité du projet « classe à Paris » interroge donc leurs pratiques culturelles familiales. De fait, on peut se demander quel est le niveau de connaissances des élèves de ces institutions culturelles et si l'expression argumentée des élèves face au projet ne sont pas liées aux caractéristiques de leurs structures familiales.

I.2 Des milieux socioculturels moyens dans la classe

Les entretiens avec les élèves, mais également leur façon de s'exprimer, pendant la « classe à Paris » ou après, nous permettent d'entrer dans leurs pratiques culturelles familiales et scolaires.

I.2.1 L'expression des élèves comme révélateur des catégories socioprofessionnelles

Comme nous l'avons vu en introduction, les élèves de la classe ont des parents aux catégories socioprofessionnelles moyennes et supérieures. Si certaines catégories socioprofessionnelles sont inférieures, les entretiens avec les élèves montrent que ces derniers répondent en grande majorité aux questions de façon construite, claire et plutôt précise. Pour des élèves de CE2, c'est-à-dire âgés de 8 à 9 ans, ils ont un niveau de langage courant mais construisent des phrases complexes et longues :

« Violetta : Moi c'est un peu comme Diane, j'ai bien aimé le musée de la chasse et de la nature parce qu'il y avait des animaux et en plus c'était des vrais sauf qu'ils étaient empaillés et surtout l'ours, avec ses griffes. Mais par contre, ça se fait pas pour les animaux parce que les chasseurs ils les tuent mais en même temps c'est pour se nourrir donc c'est pas grave. »

« Salma : A moi, à moi ! J'ai préféré le musée de la chasse et de la nature parce qu'il y avait beaucoup d'animaux, on a appris beaucoup de choses et aussi Barbara elle va me manquer aussi et puis moi le truc que j'ai préféré c'était Barbara, elle mettait le ton du coup et ses histoires c'était comme si on était dedans et elle expliquait tellement bien que l'histoire on la comprenait d'un coup et on dirait qu'on faisait partie de ce moment, on le voyait ce moment et ça m'a vraiment plu. »

Les réponses des élèves aux questions des entretiens sont argumentées et construites. S'il y a parfois des erreurs dans la conjugaison : Salma « on dirait qu'on faisait... » il n'en reste pas moins que les réponses font sens et permettent d'avoir leur point de vue sur le projet. S'il est difficile de dire si leur niveau de langue est le résultat de leur vie familiale, de l'école ou des deux, force est de constater que le niveau global d'expression des élèves de cette classe de CE2 est élevé. Cette idée apparaît avant les entretiens, dès le début de la « classe à Paris ». Lors de la première séance en effet, Barbara demande aux enfants de lui donner des expressions dans lesquelles un animal est utilisé. Les réponses sont nombreuses et les expressions variées :

« être rusé comme un renard », « avoir des yeux de lynx », « un froid de canard », « un traitement de cheval »

A la fin de cette première séance, j'ai le temps d'échanger avec Barbara. Celle-ci m'explique que sa demande faite aux élèves est en fait un test qui lui permet de jauger le niveau de la classe. Selon elle, plus les enfants donnent des expressions variées utilisant une figure animale, plus le niveau de la classe est élevé. Pour la conférencière, le niveau de cette classe est donc soutenu.

Cette analyse, mise en parallèle avec l'immersion dans le terrain et les entretiens, paraît appropriée. L'exercice proposé par Barbara a mis en évidence la capacité de réaction des élèves mais a aussi permis d'avoir un aperçu de leur façon de parler dans la sphère familiale. Bien que les catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves soient inégales, les propos des élèves se recourent et laissent à penser un niveau de langage soutenu et une forte capacité d'analyse qui peut être le résultat de la catégorie socioprofessionnelle des parents qui ne va pas forcément de pair avec une fréquentation des lieux culturels.

I.2.2 La dissociation entre connaissances socioculturelles et fréquentation des institutions en famille

Lucien est un élève qui participe activement à l'entretien. Il interroge ses camarades pendant les questions pour que ceux-ci complètent leurs réponses afin qu'elles soient plus précises. Il demande également des précisions au sujet de l'utilisation des données de l'entretien, après que j'ai expliqué les modalités de ce dernier :

Lucien : Je veux juste savoir un truc. Pourquoi on doit pas dire notre vrai prénom ?

EG : Parce que je ne veux pas qu'on puisse vous reconnaître.

Lucien : Ah qu'on nous reconnaisse... Ah parce qu'après tu vas mettre à la radio ?

EG : Non, je ne vais pas mettre à la radio. Après j'utilise, on appelle ça la retranscription, c'est-à-dire je réécris tout ce que vous m'avez dit et là je change les prénoms. C'est du, c'est comme un, c'est des informations pour ma thèse. Tu vois, que moi je vais utiliser.

Lucien : Ah ok.

EG : Comme ça on sait que vous existez mais on sait pas qui vous êtes exactement.

De même, il n'hésite pas à prendre l'entretien en main pour avoir des informations à mon sujet :

Lucien : Moi chez mes parents, chez tout le monde on parle français sauf que des fois ma mère et mon beau-père ils parlent anglais et moi je comprends pas.

Lucien : Et toi ?

Pendant l'entretien, Lucien répond aux questions avec précision. Par exemple, quand il est demandé d'expliquer ce que sont les panneaux avec des photos affichés devant la salle de classe il explique :

« En général les panneaux ils disaient soit des endroits où, qui parlaient du musée. Par exemple la Mésopotamie il y avait des panneaux qui nous disaient, qui nous disaient où ça se situait, qui nous parlaient un peu des musées, où il a été construit, qui a donné un peu les, qu'est ce qui a été retrouvé, enfin de quoi on va nous parler dans les musées. »

Lorsque l'entretien aborde des aspects de la vie personnelle des élèves, Lucien explique que, chez lui, il parle le Français même si l'un de ses grands-pères est italien :

Mon papi il est Italien. (...) Moi je sais dire quelques mots en italien. Je sais dire « buon giorno », ça veut dire bonjour et « delicioso » ça veut dire délicieux. C'est mon papi qui me les a appris.

Lucien a aimé la « classe à Paris » parce qu'il y a appris des choses nouvelles qu'il a partagées avec sa famille :

J'ai appris que les dragons en Chine étaient bénéfiques parce qu'ils faisaient apparaître la pluie avec ses ailes. J'ai appris plein de petites choses comme ça donc ça m'a bien plu. (...) Moi j'ai bien aimé cette classe culturelle parce que surtout, surtout parce que j'ai découvert des musées où j'étais jamais allé avant.

(...) Moi j'ai, à chaque fois qu'on faisait une sortie je parlais à ma maman. Je le disais à ma maman surtout vu que c'était la première qui rentrait. Donc je lui disais un peu ce que j'avais appris, ce que j'avais vu et donc elle avait dit qu'elle était contente, que la maitresse elle voulait cette classe depuis cinq ans donc que j'avais beaucoup de chance d'être dans cette année-là et du coup ma maman était très contente que j'apprenne de nouvelles choses.

La réponse de Lucien met en évidence trois raisons au fait qu'il ait aimé la « classe à Paris » : la découverte de nouveaux lieux et de nouvelles histoires ainsi que le partage de ces expériences au sein de la sphère familiale. Pour Lucien, le projet culturel permet de s'instruire en même temps que d'avoir un sujet de conversation avec des membres de sa famille. L'événement culturel déborde donc la sphère scolaire pour entrer dans celle familiale. Cette dernière valorise le projet et renforce donc son image positive en même temps que l'implication de l'élève dans ce dernier. Si cet élève répond facilement, de façon construite et argumentée aux questions pendant l'entretien et que le projet « Les animaux dans les arts et les civilisations » lui a plu, il n'a pourtant pas l'habitude de fréquenter les institutions culturelles :

Moi j'étais juste allé une seule fois au musée du Louvre parce qu'avec ma maman on n'a pas trop, trop le temps donc j'étais juste allé au musée du Louvre.

Pourtant ses parents et ses beaux-parents ont des catégories socioprofessionnelles mélangées :

« Quel est le métier de tes parents ?

Alors, ma maman elle est, elle travaille dans un hôpital. Elle est un peu, elle est la sous-directrice. Mon beau-père il est institutrice d'école mais en petite section de maternelle. Et mon vrai père il est maçon et ma belle-mère elle est école mais dans des grandes, grandes classes. »

Le portrait de Lucien souligne une contradiction. D'un côté il démontre une aisance dans l'expression, associée à un niveau de langage courant à soutenu et à des catégories socioprofessionnelles moyennes à supérieures pour ses parents ; de l'autre, si la fréquentation des institutions culturelles est valorisée par l'élève et sa famille, elle n'est pas une habitude familiale. Pourtant, les propos de Lucien tendent à montrer une valorisation des connaissances culturelles ainsi qu'une valorisation du fait de s'instruire pendant les sorties au musée, au sein de la sphère familiale. Cet élève semble donc appartenir à un milieu au « bagage » de connaissances relatif dans lequel ces dernières ne se traduisent pas par une fréquentation des institutions culturelles. Lucien nous permet donc de penser une dissociation entre niveau socioculturel et d'expression et connaissances du monde culturel.

Les élèves de cette classe de CE2 ont donc une construction valorisée du monde culturel à laquelle ils adhèrent mais ces connaissances se construisent autour de deux sphères distinctes : la famille – par laquelle passe la valorisation de la culture et un nombre d'expressions figurées

et soutenues élevés –et l'école par laquelle on met en œuvre cette éducation et on fréquente les lieux culturels. L'appartenance aux milieux moyens ou supérieurs semble donc induire une valorisation de la culture dont l'apprentissage doit passer par l'école et non la sphère familiale. La structure familiale des élèves est abordée par les prénoms qu'ils choisissent pour remplacer leurs vrais prénoms à la suite des entretiens. Les choix opérés par les élèves sont singuliers dans cette classe de CE2.

I.3 Des prénoms issus de la vie quotidienne des élèves

Les prénoms choisis lors des entretiens collectifs avec les élèves permettent de comprendre les figures héroïques par lesquelles ils souhaitent être représentés. Dans la classe du 20^{ème}, le choix des prénoms diffère de celui fait dans les autres classes. En effet, la majorité des élèves interrogés en entretiens choisit des prénoms usuels, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tab. 9 : Prénoms choisis par les élèves pour les entretiens

	PRENOMS USUELS	CHANTEUSES/CHANTEURS	SPORTIFS	AUTRES
Filles	Laure Manon Lela Clémence Amélia Maïssa Joséphine Doru Salma Emilie Vanessa Clara Flora Diane Violetta Léna	Tal		
Garçons	Tom Alex Théo Lucien Antoine Timy Mathieu Benjamin			Eclair

Deux élèves choisissent des prénoms qui ne sont pas issus de la vie quotidienne : une fille et un garçon. Une des filles interrogées, choisit le prénom d'une chanteuse française : Tal. Ce prénom a déjà été utilisé par d'autres élèves dans d'autres classes. Il semble induire une représentation de l'élève par le biais d'une artiste reconnue à l'échelle nationale. Un des garçons de la classe choisit quant à lui de se représenter par un prénom formé à partir d'un

substantif : « Eclair ». Ce nom peut faire écho à celui d'un super-héros ou d'un animal. L'élève fait donc appel à une figure inventée pour se représenter.

Il n'est pas rare que les filles, dans les classes où j'ai mené les entretiens collectifs, choisissent majoritairement des prénoms usuels pour rendre anonymes les entretiens. Toutefois, c'est la première fois, lors des deux terrains, qu'aucun garçon ne choisit de prénoms de sportifs. Cette singularité induit une distance entre les élèves de cette classe et ceux des autres classes. Les élèves de l'école du 20^{ème} arrondissement semblent en effet considérer que la figure héroïque qu'ils utilisent pour se représenter s'ancre dans leur vie quotidienne et ne les amène pas à se détacher de cette dernière en faisant appel à une figure héroïque reconnue à l'échelle nationale ou internationale et incarnant une réussite professionnelle et/ou financière. Les idéaux de réussite associés à ces derniers sont donc éliminés par les élèves de cette classe.

La classe de CE2 de l'école du 20^{ème} arrondissement se caractérise par des élèves issus des classes moyennes dont le niveau d'expression et le milieu socioculturel est majoritairement élevé. Ces élèves ont un esprit d'analyse qu'ils mettent en évidence lors des entretiens pour justifier leur sentiment positif à l'égard de la « classe ». Pourtant, la fréquentation des lieux culturels ne semble pas être une habitude familiale pour les élèves. Les savoirs culturels se diffusent donc autrement chez eux. La structure de la classe est construite sur ce mouvement contradictoire des élèves qui sont pris entre un niveau socioculturel et d'expression élevé, une valorisation de la découverte de lieux culturels et une absence de visite de ces derniers, pour de nombreux élèves, par la sphère familiale. Pour autant, cette dernière paraît valoriser la découverte de lieux culturels. Celle-ci est au centre de la « classe à Paris » qui réunit des actrices aux pratiques très éloignées.

II. La « classe à Paris » comme construction artificielle

Camille et Barbara sont les deux figures adultes de la « classe à Paris ». C'est le projet qui les fait se rencontrer. La « classe à Paris » fonctionne dès lors comme une mise en contact de deux approches pédagogiques et professionnelles différentes. Pourtant, cette rencontre ne conduit pas à un échec du projet. Comme les « classes à Paris » sont des projets préconstruits, la rencontre de deux figures d'autorité opposées pourrait en effet conduire à un échec dans la réalisation du projet or, ce dernier fonctionne dans la classe de CE2 du 20^{ème} arrondissement. On peut alors s'interroger sur les raisons qui rapprochent les deux actrices au-delà de leurs différentes pratiques pédagogiques.

II.1. La mise en contact de deux actrices opposées

Camille est professeure des écoles depuis quatorze ans quand je la rencontre, mais a au départ une formation de pharmacienne (cf. chapitre 2 méthodologie). Les principales caractéristiques de Camille, tout au long de la « classe à Paris » et après cette dernière, lorsque je la rencontre à l'école pour mener les entretiens avec les élèves sont : le fait qu'elle est toujours anxieuse, le fait qu'elle parle fort et le fait qu'elle a toujours beaucoup de choses en mains pendant le projet culturel.

Lors des séances de ce dernier en effet, elle a toujours deux sacs, un appareil photo, des stylos et un bloc note. Elle a besoin d'être épaulée par des parents d'élèves pour surveiller les élèves lors du transport de l'école jusqu'au lieu de la visite. Lorsqu'elle parle, le niveau sonore est toujours très élevé. Cela n'est pas seulement dû au fait que la « classe à Paris » semble provoquer un stress supplémentaire lié au déplacement de la classe hors des murs de l'école. En effet, lorsque je viens dans l'école pour mener les entretiens collectifs avec les élèves, j'arrive souvent en avance et attends dans le couloir de la classe. J'entends souvent la fin de la leçon et Camille parle toujours très fort – elle crie presque- quand elle s'adresse à ses élèves. Quand elle parle aux adultes cependant, le niveau sonore est plus bas.

Le comportement de Camille n'infléchit en rien son implication dans la « classe à Paris ». Elle est très enthousiaste pour le projet, fait travailler ses élèves sur ce dernier entre les séances et prend beaucoup de notes et de photos pendant les sorties. Mais son positionnement devant sa classe reste marqué par un état de tension important qui s'observe par les caractéristiques

mentionnées ci-dessus. Son approche du projet est mise en contact avec celle, très différente de Barbara.

Barbara en effet a une autre approche de la « classe à Paris » et de la transmission de ses connaissances aux élèves. Chaque séance du projet semble être une mise en scène dans laquelle elle est un personnage théâtral qui tente de captiver les enfants par ses paroles et ses gestes.

Barbara est, de fait, toujours très théâtrale. Ses gestes et sa posture, fronçant les sourcils, une main sur la hanche, font d'elle un personnage à part entière du projet et non pas une conférencière parmi d'autres en charge de la « classe ». Barbara parle très doucement et, souvent, les enfants doivent se pencher vers elle pour l'entendre. Elle utilise beaucoup ses mains quand elle s'exprime et accorde une importance à la parole des enfants, quand ils lui posent des questions ou quand ils répondent aux questions qu'elle pose. Quand elle s'adresse à eux, elle emploie des expressions singulières : « vas-y bonne femme », « alors mes enfants, aujourd'hui ». Lorsqu'elle s'adresse à la classe, elle use de déterminants possessifs faisant des élèves et elle un groupe commun engagé dans un même projet. Ce mouvement possessif, créant un ensemble commun entre la conférencière et les enfants, traduit un engagement à la fois personnel et professionnel de l'intervenante en même temps qu'il fait de la « classe à Paris » un espace de communication commun dans lequel la hiérarchie entre figure adulte d'autorité détentrice du savoir et figure d'élève devant recevoir le savoir semble infléchie.

Ces deux actrices de la « classe à Paris » sont deux adultes qui prennent la parole devant les élèves de la classe pour leur transmettre leurs connaissances. Leurs attitudes et leur façon de s'exprimer s'opposent cependant. Leur rapport à la figure de l'adulte entendue comme une figure d'autorité est donc très différent. Le dispositif qu'est la « classe à Paris » fonctionne dès lors comme une mise en contact forcée de deux actrices aux pratiques et au regard sur la pédagogie distincts. Mais elles partagent un intérêt commun et, plus que cela, un sentiment commun sur le projet d'éducation artistique et culturelle : une volonté d'être les vecteurs vers le monde culturel pour les enfants.

La « classe à Paris » est donc construite sur la mise en contact de deux intervenantes aux pratiques pédagogiques fondées sur une conception de l'adulte qui n'est pas la même. Ce rapprochement offre un éclairage sur le dispositif. Ce dernier en effet est le résultat de rencontres provoquées artificiellement, en dehors de la réalité quotidienne des acteurs de terrain des projets : enseignant(e)s et intervenant(e)s. Les différences de pratiques de Camille

et Barbara dans cette classe mettent en relief la construction *a priori* artificielle et forcée de deux acteurs principaux de la « classe à Paris ». L'immersion dans ce projet permet donc d'éclairer la construction du dispositif des « classes à Paris ». Pourtant, dans le cas de cette classe de l'école du 20^{ème} arrondissement de Paris, la rencontre provoquée ne conduit pas à un ralentissement ou à une fermeture du projet culturel mais semble fonctionner comme un catalyseur de ce dernier, peut-être parce qu'il permet à chaque actrice de réaliser, en tant qu'individu, une satisfaction personnelle et/ou professionnelle.

II.2 La « classe à Paris » comme moyen de reconnaissance et d'ascension dans le monde culturel

Dès le début du projet, ce qui est visible à chaque séance, pendant l'immersion, est l'enthousiasme de Camille. Celui-ci concerne le projet et la conférencière. L'enthousiasme de l'enseignante semble être construit sur une utilisation de la « classe à Paris » révélant d'autres attentes devant le projet d'éducation artistique et culturelle et expliquant le fait que ce projet fonctionne malgré les différences entre Camille et Barbara.

II.2.1 Une volonté de reconnaissance

Tout au long du projet, l'enseignante s'investit personnellement dans la « classe » et s'y implique en prenant des photographies et/ou des notes. Toutefois, elle cherche aussi à ce que le projet puisse se réaliser dans les meilleures conditions pour ses élèves.

En effet, pour qu'ils puissent réaliser les sculptures lors de la dernière séance, c'est à elle d'aller chercher la terre nécessaire dans un bureau à Montparnasse. C'est la première fois que je vois une telle demande dans une « classe à Paris » où habituellement l'organisation technique est complètement prise en charge par le dispositif. Pour que ses élèves puissent sculpter au mieux pendant la dernière séance, l'enseignante se déplace donc pour récupérer la terre. Elle crée par ailleurs des panneaux retraçant les différentes sorties de la « classe à Paris » qu'elle affiche devant sa classe. Ces panneaux permettent de donner à voir, d'exposer aux autres élèves, aux autres enseignants, aux parents et à la direction de l'école ce qui a été fait pendant la « classe à Paris ». L'enseignante s'investit donc personnellement au-delà de ses heures de travail dans la « classe à Paris » pour que celle-ci se déroule au mieux mais cet investissement ne paraît pas gratuit. Effectivement, Camille, si elle s'investit dans la « classe » pour ses élèves, attend aussi de ces derniers un retour affectif. Ainsi, elle leur dit plusieurs fois qu'elle va chercher la terre à Montparnasse pour eux ou qu'elle s'implique personnellement – en donnant de son temps et de l'argent- pour que la « classe » se passe au mieux :

« EG <au sujet des panneaux affichés dans le couloir et réalisés par l'enseignante> : Et alors est ce qu'ils vous plaisent ? Est-ce que vous les trouvez beaux ?

Oui. Oui moi je les aime bien.

Antoine : En plus elle s'est mis beaucoup de mal. En plus c'est vrai, on parle beaucoup, des fois elle est fatiguée, elle prend le temps de faire ça.

Vanessa : En plus pour faire l'argile elle a pris le temps, elle s'est donnée...

Salma : C'est quand même super lourd.

Emilie : Et en plus elle avait mis des papiers peints, des papiers marron et tout ça donc ça fait un peu coloré.

Salma : Le temps d'aller sur Internet, le temps de faire les photocopies avec les couleurs, le temps de les plastifier, le temps de les coller, le temps de coller toutes ces feuilles de payer tout ça pour nous c'est vraiment très gentil de sa part et moi ça m'a vraiment fait plaisir que la maitresse ait fait ça pour nous.

EG : Et elle vous a dit que ça lui avait pris beaucoup de temps ?

<ensemble> Oui ! Ca lui prend tous les soirs, elle peut rien faire, elle fait que pour nous, et l'argile en plus elle devait prendre 2kg sur elle, aller jusqu'à Montparnasse, vraiment c'est très dur !

Antoine : Et en plus on a beaucoup de chance, trouver la bonne terre pour ses élèves...

Les propos des élèves mettent en évidence le fait que Camille insiste devant eux sur son investissement personnel, c'est-à-dire au-delà de son temps de travail, dans la « classe à Paris ». Cet engagement est présenté comme un cadeau qu'elle ferait aux enfants. Cependant, si les panneaux – éléments visibles de l'implication- peuvent être un souvenir pour les élèves, ils permettent aussi de donner à voir le projet aux collègues, à la hiérarchie de l'école et aux parents d'élèves de la classe. L'intérêt de Camille pour la « classe à Paris » est donc visible tout au long du projet mais son analyse révèle d'autres enjeux qui le sous-tendent. L'investissement personnel de l'enseignante, s'il semble motivé par une volonté de déployer et de réaliser au mieux le projet dans la classe, pour les élèves, révèle aussi une attente de reconnaissance. Celle-ci semble être fondée sur la reconnaissance des élèves : ces derniers devraient s'apercevoir des efforts mis en œuvre, pour eux, par l'enseignante et lui en être reconnaissants, c'est-à-dire lui rendre ce qu'elle leur a donné. Cette reconnaissance devrait aussi être présente chez les adultes référents gravitants autour de la classe : parents, autres enseignants, directrice. Outre cette volonté de reconnaissance -hiérarchique ou personnelle- qui semble être un des éléments sur lequel est construit l'ardeur de Camille pour le projet, la

professeure des écoles semble rechercher une ascension professionnelle au contact d'une spécialiste des arts : Barbara.

II.2.1 Une ascension professionnelle au contact d'une spécialiste

L'enthousiasme pour le projet se manifeste, chez Camille, dès le début de la « classe à Paris ». L'enseignante m'explique, dès notre premier échange, qu'elle « rêvait d'avoir » cette « classe à Paris ». Quand je lui demande, en entretien, d'être un peu plus précise sur les raisons qui ont motivé sa demande, ses réponses s'axent sur le rôle de la conférencière et les possibilités qu'offre cette dernière dans la transmission de savoirs culturels. Pour Camille, l'intérêt principal d'une « classe à Paris » semble être le professionnalisme d'une conférencière. Son attitude lors du projet met en évidence l'importance qu'elle accorde aux propos de la conférencière ainsi que son intérêt pour la façon dont le projet est mené. De plus, Camille prend de nombreuses photos à chaque séance ainsi que de nombreuses notes.

Cette « classe à Paris » « Les animaux dans les arts et les civilisations », n'est pas la première pour Camille qui a déjà suivi une classe « Arts et jardins » plusieurs années auparavant. Cette « classe » était menée par Barbara et Camille en garde un souvenir très positif. L'excitation pour le projet est renforcée, pour la professeure des écoles, par le fait qu'elle connaisse la conférencière et qu'elle admire sa façon de mener les projets. L'admiration de Camille pour Barbara se révèle lors du projet mais aussi par les propos de l'enseignante qui caractérise, avant, pendant, et après le projet, la conférencière à l'aide d'expressions mélioratives. Pour elle, Barbara est en fait idéale pour les élèves, parce qu'elle arrive à leur transmettre ses connaissances en les captivant. Ce qui suscite l'entrain de la professeure des écoles pour cette « classe à Paris » c'est donc surtout la conférencière qui le mène. Les sentiments positifs exprimés par Camille pendant le projet sont visibles tout au long de ce dernier mais il est intéressant de constater qu'ils retransmettent en fait un double intérêt pour la « classe ». Celle-ci offre à Camille la possibilité de s'instruire au contact de Barbara. Face à cette dernière, Camille ne se pose pas comme une égale mais comme une élève qui peut s'instruire grâce aux propos et à l'attitude de la conférencière. Le projet bouleverse le rapport hiérarchique dans lequel Camille est habituellement inscrite et la place dans un rapport de réception des savoirs dispensés. Ce changement de place dans la « classe » est provoqué par l'enseignante qui se place, pendant les séances, spontanément comme réceptrice des savoirs en prenant des notes sur le discours de Barbara.

Si la mise en contact de Camille et Barbara paraît fonctionner, c'est donc parce qu'elle cache une recherche indirectement liée à la « classe à Paris » par Camille : recherche d'une reconnaissance professionnelle grâce à la « classe » mais aussi recherche d'une ascension personnelle au contact de la conférencière. La classe de CE2 du 20^{ème} fonctionne autour d'un rapport d'intérêts construit par l'enseignante qui admire la conférencière par sa pratique professionnelle devant les élèves et ses connaissances. L'enthousiasme de Camille révèle donc un rapport à la « classe à Paris » construit autour d'une recherche de reconnaissance et d'ascension dans le monde culturel.

II.3 La « classe à Paris » comme construction politique au service d'un regard sur l'institution scolaire

La rencontre de Barbara et Camille, provoquée par le dispositif des « classe à Paris », semble fonctionner parce qu'elle se construit sur une volonté de Camille de s'instruire au contact de Barbara en même temps que d'avoir une reconnaissance au moyen de la « classe à Paris ». Toutefois, si les différences entre les actrices sont fortes dans cette « classe à Paris », leur construction du dispositif se rejoint.

Camille et Barbara en effet, véhiculent une vision de l'institution scolaire fondamentalement liée à la notion de « culture », entendue au sens large du terme comme un ensemble de pratiques et d'œuvres, mais aussi construite sur une fréquentation des lieux culturels et en particulier des musées.

Pour Camille en effet, un des rôles de l'école est de faire découvrir aux élèves le monde culturel. Cette découverte doit permettre de comprendre les différents aspects historiques, scientifiques, culturels évoqués en classe avec le programme scolaire mais également de faire naître un attachement des élèves pour le domaine culturel. Camille tente ainsi de faire partager son intérêt pour le monde culturel aux élèves afin qu'ils expérimentent ce qu'ils apprennent à l'école : par exemple en visitant des monuments, en même temps qu'elle tente de développer leur goût pour la culture. Ce faisant, elle se place comme une figure diffusant un savoir culturel devant pallier l'absence de fréquentation des lieux culturels par la sphère familiale. L'école et l'enseignante deviennent donc, pour Camille, des vecteurs d'accession à la culture en remplacement de ce qui n'est pas fait au sein de la sphère familiale, ou de ce qu'elle suppose de ne pas être fait dans l'institution familiale. Pour la professeure des écoles, l'école a un rôle fondamental de transmission de la culture, que celui-ci soit présent dans la sphère familiale ou non.

Barbara partage cette conception du rôle de l'école. Pour la conférencière en effet, il est essentiel de proposer des « classes à Paris » aux élèves, en particulier dans les écoles classées en « zone prioritaire », comme elle me l'explique à la fin de la première séance du projet « Les animaux dans les arts et les civilisations ». Pour la conférencière, les projets d'éducation artistique et culturelle semblent devoir être davantage proposés dans les écoles considérées par la hiérarchie scolaire comme accueillant des élèves en difficulté, issus de milieux aux catégories socioprofessionnelles inférieures. De son point de vue, les projets ainsi que les

intervenants qui les mènent y seraient donc plus utiles. La vision de Barbara sur l'institution scolaire s'appuie sur la même fonction de l'école que celle présentée par Camille : l'école doit ouvrir les élèves à la culture mais est fondée sur une inégalité entre les élèves. Pour la conférencière, les élèves sont, de fait, inégaux devant la culture : les plus défavorisés, c'est-à-dire ceux qui fréquentent les écoles situées en zones d'éducation prioritaires, sont ceux qui ont le moins accès à la culture. Or, dans le raisonnement de Barbara, cette dernière est nécessaire à la construction de l'individu libre. Le rôle de l'école est donc, pour elle, de réduire cette inégalité entre les élèves. La « classe à Paris » est, pour elle, un moyen de résoudre cette inégalité. De ce point de vue, la vision de la conférencière est marquée par le fait que les élèves sont inégaux devant la culture. Mais l'enseignante élargit ce constat aux conséquences de cette inégalité qui s'opère dans la construction de l'individu. Elle la dissocie donc complètement de la réussite scolaire. Autrement dit, la conférencière élimine de sa construction de l'école le lien entre connaissances culturelles et réussite scolaire. Les deux actrices partagent une vision de l'institution scolaire marquée par un constat d'inégalités des élèves devant la culture.

Penser l'école comme une institution ayant pour but de dispenser un savoir culturel aux élèves semble être, pour les deux actrices, une construction marquée par leurs parcours personnels.

Camille en effet, lors de l'entretien que je mène avec elle après la fin de l'année scolaire, à son domicile, met en évidence le fait que, pendant sa scolarité, elle ne « sortait jamais » de l'enceinte de l'école. Dans son enfance, les leçons d'histoire, de science, de géographie se faisaient à l'aide de posters à l'école. Elle attache donc une importance personnelle à donner à voir aux élèves les éléments architecturaux ou scientifiques qui peuvent leur permettre d'expérimenter dans la réalité le programme scolaire. Le fait d'amener ses élèves dans des lieux culturels est donc une démarche professionnelle marquée par son parcours personnel.

L'influence du parcours personnel dans la démarche de Camille se retrouve également dans celle de Barbara. En effet, la conférencière met en évidence, en entretien, les liens qui existent entre l'éducation qu'elle a reçue et la fréquentation des lieux culturels. L'école qu'elle a fréquentée et sa famille lui ont donné le goût des institutions culturelles mais aussi de l'art qu'elle pratique très régulièrement en dessinant.

La « classe à Paris » met en contact deux actrices qui partagent une vision de l'école. Leur construction de cet objet est fondée sur un constat d'inégalités entre les élèves face à la

culture et de leur propre vision de la culture marquée par leurs parcours personnels. La construction de leur regard sur l'école et la culture, qu'elles lient, notamment au moyen de la « classe à Paris », qui est une construction politique, leur permet de se positionner dans la société et dans l'école, comme des vecteurs d'accès à la culture. Cette posture leur procure un sentiment d'utilité. La « classe à Paris » devient alors un objet proposé par le politique leur permettant de se sentir utile dans leur classe tout en résolvant ce qu'elles considèrent comme une inégalité entre les enfants. Le partage de leur regard sur l'école, la « classe à Paris » comme objet politique et la culture semble expliquer comment la « classe à Paris » fonctionne alors même que ces actrices ont des pédagogies très différentes.

III. Une « classe à Paris » qui épouse les attentes de l'administration parisienne

III.1 La « classe à Paris » comme objet de transmission

La « classe à Paris » est représentée, dans les propos et l'attitude des acteurs de ce projet culturel comme un objet permettant de transmettre des représentations de la culture. Cette dernière n'a pas la même définition pour chacun des acteurs mais reste au centre de la relation qu'ils instaurent entre le projet et les différents acteurs.

La transmission se fait à plusieurs échelles qui s'inscrivent dans la logique du dispositif mais dont la particularité est le fait que, dans ce terrain, elles sont réunies.

III.1.1 La culture comme élément nécessaire à l'éducation des enfants

Camille, l'enseignante, lorsque je viens me présenter aux élèves de la classe, avant le début du projet culturel, insiste sur mon sujet de recherche. Elle l'écrit au tableau et le décompose devant et avec ses élèves. Les notions d' « art » et de « culture » lui permettent d'aborder celle des « musées » qu'elle définit comme un lieu dans lequel on « rassemble des belles choses ». L'institution culturelle est, pour la professeure des écoles, associée à la beauté. L'expérience du musée est, pour elle, d'abord une expérience de plaisir visuel et c'est cette expérience et ce sentiment qu'elle souhaite transmettre à ses élèves, au moyen de la « classe à Paris ».

Barbara semble quant à elle utiliser une autre définition de la culture. Pour la conférencière, c'est un élément « essentiel »³⁰⁶ à la vie. Elle considère que chaque œuvre d'art renferme et dégage « une force »³⁰⁷ dont elle se fait le « passeur »³⁰⁸.

La conférencière inscrit la culture dans un mécanisme émancipateur qui dépasse la simple contemplation de l'œuvre esthétique. Sa représentation du fait culturel s'inscrit donc dans une logique sociétale et politique et dans une représentation qui dépasse celle de la professeure des écoles même si elle n'y est pas antinomique.

³⁰⁶. Propos tenus en entretien.

³⁰⁷. Propos tenus en entretien.

³⁰⁸. Propos tenus en entretien.

Cependant, pour ces deux actrices, la connaissance de l'institution culturelle semble être une nécessité à l'éducation de l'individu. La « classe à Paris » devient dès lors un objet construit par des représentations sociales légitimant l'importance du fait culturel dans l'éducation. Ce mécanisme se retrouve chez les deux actrices adultes du projet culturel que vit la classe de CE2 de l'école du 20^{ème} arrondissement. La culture y devient une nécessité et la « classe à Paris » n'est plus seulement une « chance », pour reprendre les termes utilisés par les élèves pendant les entretiens, mais un objet plaçant la culture comme un élément constitutif de la construction de l'individu.

III.1.2 Des parents à la recherche de connaissances culturelles

Cette idée semble également se retrouver dans la présence des parents lors des sorties de la « classe à Paris ». Leur présence est requise par l'enseignante mais les discussions informelles avec certains d'entre eux mettent en évidence d'autres raisons à leur appui dans la « classe à Paris ». Il est par ailleurs intéressant de noter qu'aucun parent de sexe masculin n'est présent aux sorties, comme si l'accompagnement des enfants lors des sorties n'incluait que les mères de famille.

Certains parents justifient leur présence par la demande de leurs enfants. C'est le cas de la mère de Clémence. Professeure dans l'enseignement secondaire, elle explique que sa fille a beaucoup insisté pour qu'elle vienne à l'une des sorties. Ne donnant pas cours le jeudi, elle justifie ainsi sa présence au musée du Quai Branly. Ses réponses mettent de côté sa représentation de la « classe » ou de l'institution culturelle et sont centrées sur sa relation avec sa fille. Ce qu'elle décrit comme l'insistance de cette dernière à sa présence au sein du projet peut être commenté de deux façons. Cela peut être un moyen pour Clémence de se rapprocher de ses amis dont les parents ont été accompagnateurs en même temps qu'une possibilité de se distinguer des autres élèves en se plaçant dans la minorité dont les parents assistent au projet. Dans le même temps, les demandes de Clémence pourraient être un moyen, pour cette élève, d'associer sa mère, c'est-à-dire un représentant de sa sphère familiale, à un projet culturel scolaire et de faire déborder ce dernier dans la sphère privée.

La mère de Tal assiste également à une sortie, dans le département Mésopotamie du musée du Louvre. Sa présence semble liée au fait qu'elle soit Iranienne. Très loquace, elle me demande, pendant la sortie, les raisons de ma présence dans la classe. Ma réponse, brève, lui permet de se présenter et de dresser son autoportrait :

Docteure en sociologie et philosophie politique, elle m'explique avoir étudié Hannah Arendt. Née en Iran, elle a fait ses études en Suède puis à New York aux Etats-Unis. Expliquant brièvement qu'elle s'est installée en France après y avoir rencontré le père de sa fille, elle dit pouvoir « vivre n'importe où » dans le monde, de par sa maîtrise des langues étrangères. Elle évoque également le fait qu'elle ne souhaite pas rester encore longtemps en France parce qu'elle « n'aime pas ce que ce pays devient ». Ses propos insistent sur le fait qu'elle emmène sa fille au musée du Louvre, depuis que celle-ci à trois ans, une fois par mois et que c'est sa fille qui décide quelle partie du musée elles vont aller visiter.

Sociologue, la mère de Tal a pleinement conscience de la portée de ses propos puisqu'elle sait que je suis présente dans la classe en tant qu'anthropologue. Son autoportrait lui permet de mettre en évidence sa carrière et sa légitimité professionnelle et personnelle à accompagner la classe. De même, cet autoportrait lui permet de se positionner face à l'anthropologue, en tant qu'égale, tout en valorisant l'éducation qu'elle donne à sa fille en insistant sur l'importance des connaissances culturelles dans l'éducation, qu'elle définit comme scolaire mais aussi familiale.

Lors de la sortie au musée « Cernuschi », deux mères d'élèves accompagnent la classe. Elles écoutent avec attention les explications données par Barbara. L'une des mères, qui travaille à la radio, est très contente d'être présente. Elle explique que l'enseignante est très bien avec les élèves mais aussi qu'elle aime beaucoup accompagner les élèves pendant les sorties car elle apprend beaucoup de choses qu'elle comprend. Les propos de cette mère d'élève montrent qu'elle renverse les raisons de sa présence : accompagner et surveiller les enfants, à son profit. Cette sortie est pour elle l'occasion de s'instruire sur le musée qu'elle visite. Ses propos mettent aussi en évidence le fait que le discours de la conférencière est saisissable pour elle, c'est-à-dire qu'elle le comprend et le retient. La « classe à Paris » devient, pour cette adulte, un objet permettant de satisfaire une curiosité culturelle insatisfaite dans la vie quotidienne.

Les parents présents aux sorties ne justifient jamais leur présence par la même raison que l'enseignante. Autrement dit, leurs motivations ne sont pas liées au déroulement logistique de la « classe à Paris » mais à l'utilisation du projet comme un moyen leur permettant soit de s'investir dans une sortie scolaire avec leurs enfants, soit de combler ce qu'ils posent comme un manque de connaissances culturelles.

III.2 La « classe à Paris » comme « appareil idéologique d'Etat »

Les adultes qui se rencontrent lors de la « classe à Paris » « Les animaux dans les arts et les civilisations » semblent partager une volonté commune de connaître mieux le monde culturel ou de transmettre leurs connaissances de ce dernier.

L'enseignante utilise la « classe à Paris » pour ces deux raisons. C'est un objet culturel qui lui permet d'instruire –ses élèves- et de s'instruire – au contact de la conférencière. Celle-ci, use de la « classe à Paris » comme d'un moyen de transmettre son savoir en même temps que de donner corps à l'entrée dans le monde culturel. Cette dernière est fondée, par le regard, l'attitude et les propos de Barbara comme une nécessité dans la construction et la définition de l'individu. Les parents d'élèves usent quant à eux de la « classe à Paris » comme d'un moyen d'entrer dans la vie scolaire de leurs enfants : justifiant parfois leur présence par un désir qui aurait été exprimé par leurs enfants. D'autres parents usent de la « classe à Paris » comme d'un moyen leur permettant d'enrichir leurs connaissances culturelles. L'expérience vécue par leurs enfants devient la leur et leur permet de combler ce qu'ils considèrent comme un manque : leurs connaissances culturelles incomplètes. De ce point de vue, ils renforcent la nécessité des connaissances culturelles dans leur vie adulte, sans avoir peur – pour une minorité en tout cas- de le revendiquer pendant le projet.

L'ensemble des acteurs adultes qui se rencontrent dans cette classe font de l'objet culturel un élément nécessaire à la construction de l'individu et dont l'école doit être le vecteur. De ce fait, ils construisent la culture comme un élément indissociable d'une scolarité et d'une vie professionnelle réussies.

Ils posent la « classe à Paris » comme un moyen de satisfaire cette nécessité en même temps qu'ils renforcent la place de la culture dans la réussite scolaire. Bien que la « classe » « Les animaux dans les arts et les civilisations » soit une construction artificielle en ce qu'elle est provoquée par le processus d'attribution dirigé à la Ville de Paris, elle semble fonctionner, c'est-à-dire se dérouler de façon fluide et dynamique, malgré les différences pédagogiques des deux actrices principales. Cependant, l'immersion dans cette classe, les entretiens et les discussions informelles avec les différents acteurs mettent en relief leur réification de la culture – à travers la « classe à Paris »- comme un élément nécessaire à la réussite scolaire. Leur vision de la culture s'inscrit donc dans la lignée directe de celle du dispositif des « classe à Paris » et à la façon d'un « appareil idéologique d'Etat » (cf. chapitre 2 Analyse du

dispositif). Le fait que les acteurs – plus ou moins proches- de la « classe à Paris » construisent cette dernière dans la lignée de la Ville de Paris, insistant et renforçant en même temps la nécessité de la culture dans la réussite scolaire, paraît expliquer le dynamisme du projet et sa diffusion hors de la classe (dans les familles notamment) en même temps que l'enthousiasme des élèves pour le projet qui fonctionne avec celui des acteurs adultes (enseignante, conférencière, parents d'élèves) de la « classe ».

Conclusion

Cette « classe à Paris » « Les animaux dans les arts et les civilisations » est une classe qui, de prime abord, à très bien fonctionné, au sens technique du terme. C'est-à-dire que l'ensemble des acteurs qui se rencontraient à chaque séance, partageaient un enthousiasme commun et visible tout au long des séances et que cet enthousiasme décuplait la diffusion de la « classe » au sein des familles. L'enseignante, avant le début du projet, justifiait sa demande de « classe à Paris » par le fait qu'une partie de ses élèves n'avaient pas, par leurs familles, accès au monde culturel.

Les entretiens avec les élèves, les discussions avec les parents et l'immersion dans le projet montrent en fait que la plupart des élèves de la classe fréquente les institutions culturelles au moyen de l'école. Pourtant, les élèves de la classe sont issus des classes moyennes, supérieures et inférieures. Le lien entre culture et catégorie socioprofessionnelle des parents semble présent dans les familles des élèves de la classe mais il élimine la fréquentation des musées ou des institutions culturelles ; cette dernière devenant un élément de l'institution scolaire. Le projet semble donc permettre la réalisation des attentes des familles, en matière d'accès à la culture, en même temps que celles de l'enseignante et de la conférencière.

Ces dernières font de la « classe à Paris » un objet culturel leur allouant une reconnaissance en même temps qu'une ascension professionnelle tout en restant circonscrite dans leur vision de la culture. La rencontre des deux actrices est une construction artificielle du politique, au travers de la « classe à Paris ». Ce projet éclaire donc à la fois le fonctionnement du dispositif ainsi que les éléments permettant de réduire son côté artificiel – même vision de l'objet culturel ou utilisation de ce dernier à des fins personnelles- afin qu'il puisse se dérouler sans que des mécanismes de défense soient utilisés par l'un des acteurs face à l'autre.

La « classe à Paris » devient, dans cette classe, le symbole et le moyen d'enrichir ses connaissances culturelles, et épouse donc parfaitement les attentes du dispositif. La déconstruction de ce dernier ayant mis en évidence les parallèles que l'on peut faire entre son fonctionnement et celui d'un « appareil idéologique d'Etat », cette « classe à Paris » offre un éclairage sur le fonctionnement concret d'une « classe à Paris » comme d'un objet d'ouverture à la culture en même temps que d'un renforcement de la nécessité des connaissances culturelles dans la réussite scolaire.

CONCLUSION GENERALE

La question de départ de cette recherche doctorale concerne les inégalités d'accès à l'art et à la culture des élèves à l'école primaire. Elle s'inscrit dans une démarche anthropologique issue d'une histoire familiale et personnelle, comme l'a montré le prologue, mais elle est aussi pétrie par les contradictions sociétales actuelles autour de l'Ecole.

L'immersion dans le terrain a été rendue possible par l'outil de terrain qu'ont été les « classes à Paris ». Celles-ci ont permis une plongée dans le monde culturel et artistique proposé dans certaines écoles parisiennes, sur demande des enseignants, par l'appareil politique local. Les entretiens avec les acteurs ont renforcé les possibilités offertes par l'immersion en amenant leurs points de vue sur des notions telles que la culture, l'art ou encore l'Ecole en tant qu'institution. Cette recherche anthropologique a montré que la réception et la présence d'un cadre culturel était hétérogène. Entre les écoles, situées dans des arrondissements différents, l'accès à la culture n'est pas le même pour tous les élèves, que ce soit depuis la sphère familiale ou depuis celle scolaire. De même, comme en témoignent les deux écoles du 19^{ème} arrondissement – chapitres 6 et 8- , à l'intérieur d'une même localité, les élèves ont des parcours, de même qu'un rapport à la culture, distincts. L'entrée de l'anthropologue dans chaque classe a induit une projection des rapports entre les acteurs dans un système méthodologique visant à prendre en compte les professeurs des écoles, les intervenants, les élèves et parfois leurs parents. De ce fait, selon les écoles, des représentations variées de l'Institution ont émergé. Elles pouvaient s'appuyer sur des rapports de classes et de consommation –chapitre 4 et 5. Dans ces classes, des systèmes scolaires s'appuyant sur des rapports de forces sociétaux globalisés, en particulier celui de la société de consommation, ont été mis en exergue. Dans d'autres projets, ce sont des logiques défensives inscrites dans un rapport historique de domination du professeur des écoles sur sa classe et sur les parents d'élèves qui ont été révélés par la méthodologie anthropologique (chapitres 6 et 7). Enfin, la troisième partie du terrain de cette thèse de doctorat a mis en relief des établissements dans lesquels les enseignantes impulsent une ouverture à la fois vers la sphère culturelle et les parents d'élèves, véhiculant de ce fait une image de l'école ouverte vers la société civile, non vue d'abord comme une société de consommation globalisée, mais comme une possibilité d'ouverture vers l'Autre.

La problématique de cette recherche doctorale repose sur l'idée que la rencontre entre le dispositif des « classes à Paris » et les classes dans lesquelles il se déploie permet de révéler

des conceptions de l'École, des croyances, des appartenances différents. De même, cette rencontre a permis de dévoiler des perceptions de l'institution scolaire mais aussi la présence d'inégalités entre les élèves. A partir de cette problématique et de l'analyse du terrain, je me suis en fait trouvée devant un éclatement de l'archétype de l'École de la III^{ème} République fondée sur la méritocratie, l'égalité des chances, l'unité territoriale et linguistique ou encore la laïcité. Sans pour autant remettre en question leur nécessité ou, pour reprendre les termes de F. Dubet, le fait que la méritocratie soit une « fiction nécessaire »³⁰⁹, l'immersion dans les écoles fait surgir un terrain protéiforme et hétérogène qui fait voler en éclats cet idéal de l'École primaire publique républicaine. Cet éclatement a été saisi par le politique, non seulement à l'échelle locale – mon terrain- mais aussi à celle nationale comme le montrent les réformes mises en place avec la loi de Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. Cette conclusion, en faisant quelques va-et-vient entre le travail de recherche de cette thèse et l'actualité politique et sociétale autour de l'École tente de montrer comment l'École est aujourd'hui prise dans un faisceau politique qui tire à la fois un constat d'échec devant les attentes de l'École publique républicaine en même temps qu'elle reconstruit l'image de cette Institution.

³⁰⁹. DUBET F., *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op. cit., p.35

I. Du constat d'échec...

La loi sur la refondation de l'école de la République entre en vigueur le 8 juillet 2013. Sa mise en place s'organise sur plusieurs réformes. L'une des premières à être instaurée avec cette loi est celle des rythmes scolaires. Critiquée et mal accueillie, cette restructuration n'est en fait qu'un des éléments de ce programme plus large de refondation. Celle-ci se déploie sur deux plans qui sont articulés l'un à l'autre. D'une part, le but est de « favoriser la réussite de tous »³¹⁰, de l'autre, il s'agit de renforcer les liens entre politique nationale et politique locale. De ce point de vue, la loi de 2013 s'inscrit dans la logique des politiques de décentralisation qui ont été renforcées depuis la LOLF³¹¹ en 2001. Les remaniements concernant l'Ecole partent du constat que les inégalités entre les élèves se creusent. L'Institution scolaire ne permet pas à tous les enfants de réussir de façon égale. Ce constat rompt avec la promesse d'égalité des chances de l'Ecole républicaine en même temps qu'avec celle de la méritocratie. Il est renforcé par les résultats de l'enquête du Programme International pour le Suivi des Acquis (PISA) de 2013. Cette dernière est un argument utilisé par le gouvernement, en particulier par V. Peillon³¹², pour justifier l'instauration de ces changements scolaires. La loi de 2013, qui se développe sous tout le quinquennat de F. Hollande, part donc d'un constat d'échec des promesses de l'Ecole républicaine faites depuis la III^{ème} République.

L'Etat, par ces réformes, veut se saisir de la question des inégalités à l'école primaire dès 2013³¹³ et met en place une politique visant à les réduire. Pour ce faire, les réformes sont d'abord centrées sur l'école primaire. L'enjeu semble être d'amenuiser les différences en matière de connaissances élémentaires et fondamentales entre les élèves. Les réformes, explicitées sur le site Internet du ministère de l'Education nationale, se déclinent sur plusieurs plans, comme augmenter le nombre d'enseignants –en créant 60 000 postes supplémentaires sur cinq ans- et revoir la formation de ces derniers ; lutter contre le décrochage scolaire, les discriminations, la violence et le harcèlement à l'école ; réformer les programmes scolaires, donner la priorité à l'école primaire, modifier les rythmes scolaires. Les enjeux de la loi se construisent autour de trois points qui sont, les inégalités –économiques, sociales, culturelles-

³¹⁰. Source <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

³¹¹. Loi Organique relatif aux Lois des Finances Cette loi relative au budget renforce le processus de décentralisation de l'Etat et le transfert de compétences de ce dernier vers les collectivités. De ce point de vue, les lois de refondation de l'Ecole de la République s'inscrivent dans la logique de la LOLF.

³¹². Au moment où il est ministre de l'Education nationale.

³¹³. Source : <http://www.education.gouv.fr/cid66696/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html>

entre les territoires et les élèves ; la rentabilisation du temps scolaire pour permettre la réussite scolaire –avec le changement des rythmes et des programmes notamment- ; la résolution des conflits entre les acteurs de l’Ecole. Le premier point que nous explicitons dans cette conclusion -inégalités territoriales et socio-économiques entre les élèves- questionne aussi le versant national de l’Ecole publique et interroge par là-même la notion de « service public ».

Théoriquement, les programmes scolaires et les examens étant nationaux, chaque élève apprend les mêmes choses pendant sa scolarité. Les enseignants, fonctionnaires du ministère de l’Education nationale dans le cas des établissements publics, assurent la continuité du service public en même temps qu’ils en sont les garants. Or, dans certains lieux, les enseignants sont en sous-effectifs. Un article publié sur le site Internet du journal *La Dépêche* le 9 mars 2015 fait état de l’absence longue, c’est-à-dire plusieurs semaines, de professeurs – tant en maternelle qu’en élémentaire mais aussi au collège et au lycée en Haute Garonne. Le journaliste, interviewant les élus et les parents d’élèves met en relief le fait que certains enseignants ne sont pas remplacés pendant plusieurs semaines. Outre le fait que ces absences mettent en danger la réussite des élèves, le journaliste rapporte des propos de la FCPE³¹⁴ qui affirme que « la continuité du service public n’est pas assurée. (...) »³¹⁵ Si l’article se conclut sur les propos du rectorat qui explique mettre en œuvre tous les moyens nécessaires pour résoudre ces problèmes d’absence, il n’en reste pas moins qu’il soulève un problème de fond qui paraît pouvoir être étendu à toute la France.

L’argument utilisé, dans cet article, par l’association des parents d’élèves insiste en effet sur l’écart qui existe entre ce qui est prévu par le système républicain national, c’est-à-dire un accès homogène et national à l’Ecole –ici incluse dans le concept de « service public » - pour l’ensemble du territoire national et les inégalités qui, de fait, existent et se creusent entre les territoires et les citoyens. Cet article présente les ruptures actuelles dans l’égalité d’accès à l’école pour les écoliers et renforce l’argument de la loi du 8 juillet 2013 visant à réduire les inégalités territoriales entre les élèves.

Par ailleurs, ce document met en question le niveau des remplaçants : « les classes à examen 3^e, 1^{ère}, terminale sont traitées en priorité. Parfois avec les moyens du bord, dénoncent les parents d’élèves, comme avec des jeunes pas encore diplômés, ou des professeurs qui font des

³¹⁴. Fédération des Conseils de Parents d’Elèves

³¹⁵. DOUMERGUE C., Profs non remplacés. L’inquiétude, *La Dépêche*, 2015, Référence disponible à l’adresse suivante : <http://www.ladepeche.fr/article/2015/03/09/2063093-profs-non-remplaces-l-inquietude.html>

heures supplémentaires. »³¹⁶ Il arrive en effet que le manque de professeurs remplaçants conduisent les rectorats à recruter des enseignants sans passer par la voie des concours, en postant par exemple des annonces sur le site du Pôle Emploi. Au moment de rédiger la conclusion de cette thèse, je consulte le site du Pôle Emploi pour chercher des annonces correspondant à ces attentes. En entrant le « métier professeur des écoles³¹⁷ », je trouve de nombreuses annonces. Certaines concernent l'enseignement privé mais d'autres visent à recruter des « professeurs non titulaires », notamment pour l'Académie de Paris³¹⁸, dans le cadre de contrats à durée déterminée. Cette voie de recrutement des enseignants est en rupture avec les principes d'égalité et de service public théoriquement inhérents au système éducatif français. Dénoncée dans l'article, elle semble corroborée par une brève recherche sur le site Internet du Pôle Emploi.

La réforme de 2013 prévoit une augmentation du nombre de professeurs des écoles. Elle est accentuée dans certaines académies, par exemple celle de Créteil où un concours supplémentaire de professeurs des écoles a été ouvert en 2016. Là encore, la restructuration impulsée en 2013 suggère des décalages entre la théorie de l'école publique, gratuite et laïque partout sur le territoire et le manque d'enseignants sur le terrain, ou plutôt dans certains territoires. De ce point de vue, ce pan de la réforme met en évidence les inégalités qui existent, sur le territoire, en matière d'accès à une éducation de même qualité pour l'ensemble des élèves. Ce que soulève, en creux, la réforme c'est donc les ruptures entre l'idéal républicain d'une Ecole homogène et la réalité que les documents mentionnés ci-dessus - article et recherche sur le site du Pôle Emploi- semblent corroborer.

En outre, ce constat d'échec dressé par la réforme de 2013 s'accompagne aussi d'un saisissement de l'objet culturel visible dans l'imposition d'ateliers d'éducation artistique et culturelle qui ont été mis en évidence dans le chapitre 2 de cette thèse. La gratuité de ces ateliers, financés par les collectivités locales qui peuvent recevoir une aide de l'Etat, souligne la volonté de ce dernier de réduire les inégalités d'accès à la culture entre les élèves, du point de vue économique. Ce faisant, la place de la culture se trouve soulignée par l'Etat. Celui-ci affirme l'importance de la culture dans la réussite scolaire. La mise en regard d'événements de l'actualité – article, annonces du Pôle Emploi- et de certains volets de la réforme impulsée

³¹⁶. Ibid.

³¹⁷. Pour la recherche, je ne mets pas d'accent au mot « école » car, avec l'accent, la recherche échoue

³¹⁸. Référence de la recherche sur le site du Pôle Emploi : [https://candidat.pole-emploi.fr/candidat/rechercheoffres/detail/037DDZY/A_professeur\\$0020des\\$0020ecoles_FRANCE_01__P_____INDIFFERENT_____](https://candidat.pole-emploi.fr/candidat/rechercheoffres/detail/037DDZY/A_professeur$0020des$0020ecoles_FRANCE_01__P_____INDIFFERENT_____)

par la loi de 2013 dénonce une rupture dans l'idéal républicain en matière d'égalité d'accès à l'Ecole et à la culture. Dans le même temps, cela renforce l'idée développée dès le début de cette recherche doctorale de l'importance de la culture dans la réussite d'un parcours scolaire. Cette réforme semble donc confirmer les analyses faites, sur le plan micro, du dispositif des « classes à Paris », grâce au concept théorique de L. Althusser « d'appareil idéologique d'Etat ». La culture produit, révèle, renforce mais peut aussi réduire les inégalités entre les élèves, en matière de réussite scolaire. De même, elle exprime aussi la pluralité des écoles sur le territoire français et l'hétérogénéité de l'Institution.

Ce saisissement de l'objet culturel conforte le lien entre les changements initiés depuis 2013 et l'importance de la réussite scolaire dans ces dernières. Celle-ci est placée au centre des lois de refondation de l'école républicaine. En ce sens, ce que révèle cette loi, ce ne sont pas seulement les inégalités de réussite entre les élèves mais aussi l'impossibilité de l'Ecole à les réduire, voire son rôle dans leur creusement.

Dans son ouvrage *Trop classe ! Enseigner dans le 9-3*³¹⁹, V. Decker, professeure des écoles remplaçante puis directrice d'une école pendant quinze ans en Seine Saint Denis prend la parole pour raconter sa vision de l'enseignement dans ce département qui fait souvent la une des médias. A partir d'anecdotes elle montre comment l'enseignement dans le 93 peut être difficile (rôle du contexte socioéconomique ou de la misère de certaines familles). Elle questionne aussi les aménagements faits par l'Etat –ZEP et moyens financiers, acronymes sans fin et décisionnaires éloignés du terrain- et surtout fait partager au lecteur son plaisir d'enseigner dans ce département ainsi que les leçons de vie qui peuvent y être apprises. Au détour de ces anecdotes, V. Decker dit parfois son incompréhension face à l'Institution scolaire. Elle écrit par exemple : « partout en France, le bizutage a été interdit et il y a même des parents qui ont porté plainte pour faire enfin bouger les lignes. Mais dans l'Education nationale, les débutants sont toujours bizutés par un système de points qui envoie systématiquement les plus inexpérimentés dans les gouffres les plus périlleux »³²⁰.

La professeure des écoles met ici en évidence les incohérences du système d'affectation des jeunes professeurs des écoles diplômés. Comme ils n'ont pas beaucoup de points, ils sont envoyés dans des zones difficiles. Au contraire, les enseignants les plus expérimentés obtiennent des postes dans des quartiers beaucoup plus calmes. Ce système ne convient pas

³¹⁹. DECKER V., *Trop classe ! Enseigner dans le 9-3*, Paris : Libertalia, 2016, 124 p.

³²⁰. *Ibid.* p. 59

toujours aux enseignants. Aline, rencontrée à l'occasion de la classe aéronautique dans une école du 2^{ème} arrondissement –chapitre 5-, était par exemple en souffrance dans un quartier calme et non classé en zone prioritaire. Mais le constat fait par V. Decker, mis en perspective avec la notion d'égalité, permet une réflexion sur l'égalité entre les écoliers. Effectivement, de quelle nature est l'égalité entre les élèves si ceux qui vivent dans les quartiers les plus « faciles », c'est-à-dire économiquement dotés, non classés en ZEP, ont les enseignants les plus expérimentés et ceux qui, à l'inverse, sont classés en ZEP et sont socio-économiquement moins bien dotés, ont les enseignants sortis de formation – ou sans formation pendant la réforme mise en place sous N. Sarkozy³²¹- n'ayant que très peu ou pas d'expérience ? Sans caricaturer le système, ce que pointe V. Decker dans son ouvrage, c'est la réalité du terrain face à la réalité du système scolaire et non pas seulement à l'image de l'Institution.

Les réformes mises en œuvre depuis 2013 par le ministère de l'Education nationale soulignent des inégalités territoriales, économiques, sociales et culturelles entre les élèves et les établissements scolaires que le travail de terrain et d'analyse fait pendant cette thèse soutiennent. L'analyse de la loi du 8 juillet 2013 est, à mon sens, un constat d'échec des politiques éducatives menées en France depuis plusieurs années et leur inadéquation avec la réalité actuelle de l'Ecole. Toutefois, loin de tenter seulement de résoudre ces disparités qui font éclater l'image de l'Ecole républicaine homogène et idéale, les réformes refondent une Ecole sur la base de concepts archaïques qui vont être mis en évidence dans la seconde partie de cette conclusion.

³²¹. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école L. n° 2005-380 du 23/04/2005, publiée au Journal Officiel du 24/04/2005 portée par F. Fillon, et en particulier l'article 45, élimine les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Ces derniers sont refondus dans les universités. Certains disparaissent. En même temps, le diplôme minimum permettant de présenter le concours de professeurs des écoles est amené au Master 2 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

II. ... à la recreation d'un idéal républicain

La fabrication de l'idéal républicain se joue en parallèle de la loi de refondation de l'école et intervient dès 2013 avec la « charte de la laïcité ». Présentée le 9 septembre 2013, elle « explicite le sens et les enjeux du principe de laïcité, sa solidarité avec la liberté, l'égalité et la fraternité, dans la République et dans le cadre de l'Ecole »³²².

Sur le site Internet Eduscol, le ministère propose une charte commentée³²³ mais aussi des ressources pour le personnel éducatif. Dans le document proposé, il est expliqué que « la notion de charte doit être comprise (...) au sens d'un écrit solennel à dimension déclarative et pédagogique »³²⁴. En s'appuyant sur des textes de loi, le document éclaire, dans un premier temps, les liens d'essence entre République et laïcité. Puis, dans un second temps, ceux entre laïcité et Ecole sont évoqués. Ainsi, les principes d'une République « indivisible, laïque, démocratique et sociale »³²⁵, la « séparation des religions et de l'Etat »³²⁶, les enjeux de cette notion comme « l'exercice de la citoyenneté »³²⁷, la « liberté de conscience à tous »³²⁸ y sont réaffirmés. En d'autres termes, la formule employée sous l'Ecole construite par Jules Ferry est remise au goût du jour dans cette charte. A partir de l'article 5 du texte, l'articulation entre laïcité et Ecole est posée comme un fondement de l'Etat républicain français : « la République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes »³²⁹. Sont ensuite catalogués les avantages de cette notion pour les élèves : « exercice de la liberté d'expression »³³⁰, « rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations »³³¹. Le document se conclut sur la nécessité de « transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République »³³² et le « devoir de stricte neutralité »³³³ des « personnels »³³⁴. Là encore, l'attachement fondamental du système

³²². Source : <http://eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html>

³²³.

Source :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2013/06/2/charte_de_la_laicite_commentee_270062.pdf

³²⁴. *Ibid.* p.1

³²⁵. *Ibid.* p. 2

³²⁶. *Ibid.* p.3

³²⁷. *Ibid.*

³²⁸. *Ibid.*

³²⁹. *Ibid.* p. 4

³³⁰. *Ibid.* p. 5

³³¹. *Ibid.* p. 6

³³². *Ibid.*

³³³. *Ibid.* p.7

³³⁴. *Ibid.*

politique français et la laïcité est proclamé. La charte de la laïcité a été distribuée dans l'ensemble des établissements publics dès 2013. Dans certaines écoles³³⁵, les parents avaient pour obligation de la signer. Comme le montrent les extraits ci-dessus, elle fait de la laïcité un impératif en même temps qu'un garant de la République, cette dernière étant elle-même pérennisée par l'Ecole. La refondation débutée en 2013, repose sur ce texte. Ce faisant, elle ne conduit pas à une remise en question de l'Ecole telle qu'elle a été pensée aux 19^{ème} et début du 20^{ème} siècles mais à une recréation de l'image idéale d'une Ecole gage d'une République indivisible et laïque. L'introduction de ce document souligne l'échec de cette conception de l'Ecole en même temps qu'elle renouvelle la même vision de l'Ecole républicaine. Toutefois, le chapitre 7 de cette thèse montre que, malgré l'introduction de cette charte, la question reste problématique sur le terrain, tant pour les enseignants que pour les intervenants et qu'elle est amenée par les enfants plus ou moins spontanément.

Cette charte est supposée permettre à l'ensemble des membres du corps éducatif de vivre ensemble en faisant fi des croyances, ou plutôt en admettant qu'à l'école ces dernières ne doivent pas être montrées. En reconduisant ce principe fondamental de l'Ecole républicaine, la réforme de 2013 renforce son image idéale en réaffirmant le principe de laïcité sans le questionner. C'est à cette construction idéalisée qu'étaient accrochées mes premières analyses du terrain, en particulier des actions et des réactions des élèves et des adultes dans les projets mettant directement en question les croyances ou quand celles-ci apparaissaient du fait des enfants. Mon propos, lors de l'analyse et de la problématisation de ce terrain, ne visait pas à une simple critique vindicative du concept de « laïcité » mais à montrer combien ce dernier était en mutation et comment son analyse, et non pas seulement son plaquage sur des événements, permettait de révéler les mécanismes à l'œuvre entre les différents acteurs des projets. Sans nier l'importance de cette notion dans la construction de l'Ecole comme espace du vivre ensemble, il me semble que la charte de la laïcité donne une réponse aux constats d'échec –faits tant par les acteurs de l'Ecole que les politiques- et à la refondation de l'Ecole républicaine à partir d'un concept aujourd'hui ballotté d'un bord politique à l'autre, servant à justifier des propositions politiques parfois douteuses –suppression des repas sans porc dans les cantines scolaires municipales par exemple- sans le mettre en rapport avec la réalité du terrain. De ce point de vue, il semble que la « refondation » de l'Ecole soit d'abord pensée comme une reconduction d'une même Ecole à partir de concepts anciens non redéfinis.

³³⁵. C'est le cas par exemple dans certaines écoles de la Ville de Noisy-le-Grand, en Seine-Saint-Denis.

Autrement dit, plus qu'une refondation, il semble s'agir d'une réaffirmation des principes constitutifs de l'Ecole créée au 19^{ème} siècle.

Il paraît en aller de même pour le mythe de l'égalité des chances et de la méritocratie, tous deux inclus dans le terme de « service public national ». Pour ce faire, la « lutte contre le décrochage scolaire » est avancée.

Les « trois champs de la lutte contre le décrochage » sont « la prévention, l'intervention, la remédiation »³³⁶, c'est-à-dire qu'il convient de mettre en place des mesures avant, pendant et une fois le phénomène enclenché. L'enjeu est de « garantir l'égalité des chances, faire en sorte que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société (...) »³³⁷. En d'autres termes, le décrochage scolaire s'insère dans un parcours à la fois scolaire, professionnel et sociétal et est de ce fait un objectif national. Le raisonnement proposé par la réforme fait de la lutte contre le décrochage un moyen de résoudre les inégalités entre les élèves et donc un outil de refondation de l'Ecole. Les mesures mises en place dans ce cadre sont plurielles. Elles visent à amener plus de parents vers l'Ecole – notamment ceux non francophones- pour les impliquer davantage dans l'éducation des enfants –partant donc du présupposé qu'ils y sont peu impliqués ; proposent une « semaine de la persévérance scolaire »³³⁸ ; accroissent la coordination entre les échelles locales et nationales ; font de la prévention et de la formation ; aménagent des parcours scolaires pour les jeunes en risque de décrochage. Une affiche créée en novembre 2014 (cf. ci-dessous³³⁹) rassemble les points développés par la loi sous cet item.

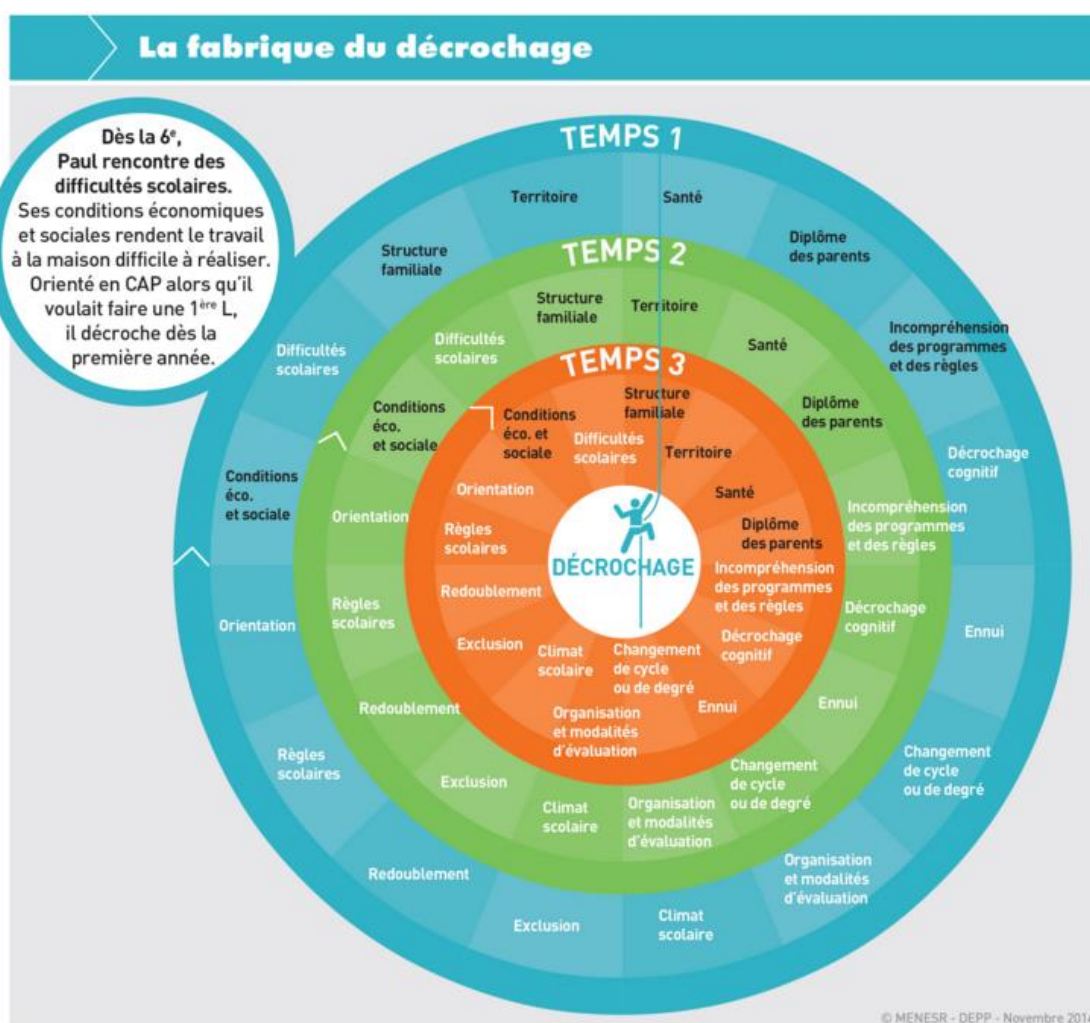
³³⁶. Source : <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>

³³⁷. *Ibid.*

³³⁸. *Ibid.*

³³⁹. Capture d'écran à partir du site : <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html> le 05/04/16

Fig. 1 : La fabrique du décrochage



L'exemple proposé est celui d'un enfant de onze ans qui n'excelle pas à l'école et qui, de par sa structure familiale, ne parvient pas suffisamment à travailler pour résoudre ces difficultés. De ce fait, il n'obtient pas l'orientation qu'il souhaite et cesse complètement de travailler à l'école. Le modèle exposé ne remet pas en question la conception de l'apprentissage scolaire mais le rôle de la structure familiale qui est à l'origine de l'échec scolaire. L'affiche accompagnant cet élève fictif met d'ailleurs peu en question la sphère scolaire. En effet, chaque cercle représente un avancement de l'élève vers le décrochage. Les éléments construisant cette progression sont multiples – et repris dans plusieurs cercles. Ce qui est mis en avant, c'est l'imbrication de deux sphères de socialisation, celle familiale et celle scolaire. Mais le rôle de cette dernière dans le « décrochage » est réduit à une double figure d'autorité : « règles scolaires », « organisation et modalités d'évaluation ». De fait, les catégories socioprofessionnelles des parents, le lieu de vie de l'élève – « climat scolaire », « territoire » - semblent être d'abord les éléments favorisant le chemin de l'élève vers le phénomène de

décrochage. Je ne suis pas spécialiste de ce domaine. Toutefois, ce qui me semble intéressant dans la décomposition de ce pôle consacré au « décrochage scolaire », c'est de voir comment ce dernier est employé pour plaquer sur des réalités existantes comme les inégalités socioculturelles, économiques, l'appartenance de classes ou encore les inégalités territoriales, un concept globalisant qui serait à la fois la cause et la conséquence des inégalités entre les élèves. Résoudre ce phénomène permettrait de solutionner l'ensemble de ces problématiques et de « sauver les élèves » de leur chute hors de l'Ecole. Dans ce contexte, cette « lutte » pour la refondation de l'Ecole républicaine y replace en son centre l'« égalité ». Alors même que le point de départ sont les disparités entre les élèves, l'Ecole est refondée, par la loi du 8 juillet 2013 comme une institution garantissant et reconduisant l'égalité pour tous les élèves grâce à la lutte contre le décrochage scolaire, phénomène qui place l'élève au milieu d'un mécanisme de réussite/échec sans penser des solutions spécifiques aux items émergents de sa déconstruction. La réforme de 2013 ramène l'Ecole à une institution fondatrice du principe républicain d'Egalité sans réexaminer les possibilités ou la validité, dans la réalité, de cette maxime.

La refondation de l'Ecole passe aussi par des affiches résumant l'ensemble des réformes comme on peut le voir ci-dessous³⁴⁰.

³⁴⁰. Cette affiche est disponible sur le site du Ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Toutefois, la qualité du document ne permettait pas de lire l'ensemble des informations. Cette affiche est donc issue d'une recherche d'image à partir du moteur de recherche Google : http://images.google.fr/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fcache.media.education.gouv.fr%2Fimage%2FPolitique_educative%2F51%2F4%2F2014_ecoledelarefondation_infographie_V2_311514.54.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.profencampagne.com%2F2016%2F01%2Fpublication-des-derniers-textes-d-application-de-la-loi-de-refondation-de-l-ecole.html&h=1690&w=720&tbnid=YI7lRiec2rp57M%3A&docid=5tV5g95gIOFg1M&ei=CgcJV6jBEMK4O6v9sfgJ&tbnm=isch&iact=rc&uact=3&dur=583&page=1&start=0&ndsp=53&ved=0ahUKEwi07rH914HMAhVC3A4KHat-DJ8QMwgfKAEwAQ



Fig. 2

Le haut de l’affiche est créé comme un fronton reprenant la devise républicaine posée sur le slogan de la loi de refondation de l’Ecole. Celle-ci est entourée par le drapeau français et celui de l’Union Européenne. Pour reprendre l’idée générale de mise en marche d’une nouvelle école et de « rouages de la réussite scolaire », chaque plan de la réforme est symbolisé par une roue. Les élèves –une fille et un garçon- sont entraînés par le mouvement qui avance de l’échec vers la réussite et qui est borné temporellement de 2012 à 2017. Cette dernière est rendue possible par les différentes roues de la réforme. L’affiche relève des parties de la réforme mis en avant dans cette conclusion. Outre le combat contre les échecs du système et la réaffirmation des concepts de « laïcité » et d’« égalité » à travers les projets – ici les roues- la réforme vise à unifier l’Institution. L’utilisation du singulier : « l’école », « la refondation » renforce cette idée. L’insistance sur le lien entre « système scolaire » et « inégalités sociales » est par ailleurs affirmé à nouveau. D’autre part, une section de la réforme concerne les « zones prioritaires ». Cette attention n’est pas flagrante dans l’image ci-dessus. Toutefois, elle est présente sur le site Internet de l’Education nationale.

Le constat d’inégalités d’accès à l’enseignement supérieur en fonction de la classe sociale des étudiants –ouvriers vs cadres- est le point de départ de l’explication de l’enjeu de ce volet de la réforme. Pour pallier cette inhomogénéité, la loi propose d’ouvrir l’école davantage aux parents, de former et de rémunérer mieux les enseignants des zones prioritaires, et de valoriser les élèves de ces dernières en créant des « parcours d’excellence »³⁴¹. Ce qui traverse cette réforme, c’est donc une volonté de réduire les inégalités entre les élèves et en particulier les inégalités territoriales d’accès à l’éducation nationale. En ce sens, la loi de juillet 2013 renouvelle la proposition d’une Ecole qui cautionne d’unité territoriale entre l’ensemble des élèves du pays. V. Decker³⁴², dans son ouvrage, remet en question la réalité de cette volonté : « une zone d’éducation prioritaire est désormais un endroit où il y a moins de moyens humains et financiers que partout ailleurs, comme si la priorité c’était de défiscaliser les écoles de riches et non d’aider les pauvres. (...) Il suffit de lire régulièrement les journaux pour découvrir qu’une classe de CM1 du XVI^e arrondissement avec 21 élèves est allée faire de la planche à voile pour mieux comprendre, (...) pour comprendre qu’à Bobigny, les enfants (...) sont prioritaires (...) pour aller vers Pôle emploi, le pôle glacière des pauvres

³⁴¹. Source : http://www.education.gouv.fr/cid187/1-education-prioritaire.html#La_mise_en_place_des_parcours_d_excellence_a_partir_de_la_rentree_2016

³⁴². DECKER V., *op. cit.*

inutilisés. (...) Lorsque ZEP+ finit pa[r] signifier qu'il y aura moins de moyens, on se demande si la République va rester longtemps une et indivisible, en tout cas, de très nombreux citoyens se découragent, et les dégâts de cet abandon qui ne porte pas de nom n'ont pas encore fini de nous éclabousser. »³⁴³ En mettant en relief les incohérences et les limites de ces propositions, l'auteure questionne aussi le lien entre territoire, éducation et unité républicaine à travers le concept des ZEP. Mon propos n'est ni de valoriser, ni de dévaloriser cette notion. Force est de constater cependant, que le lien entre territoire -entendu au sens littéral comme une « étendue de pays qui ressortit à une autorité, à une juridiction quelconque »³⁴⁴ et pas comme un « quartier difficile » - et Ecole Républicaine est aujourd'hui pris dans un système scolaire républicain archaïque. Cette tension entre territoire et unité fait émerger les essoufflements de l'Etat et de l'Ecole en matière d'égalité et d'accès à un service public national. Loin de se contenter de ce constat d'échec, les réformes actuellement mises en œuvre visent à scander à nouveau la place de l'unité républicaine dans l'imaginaire collectif sans la repositionner dans le système actuel global pour la redéfinir ou l'adapter mais en l'utilisant comme un bouclier devant sauver l'Ecole républicaine française issue de la III^e République. Ce faisant, on assiste à une réification de cette dernière, réification construite par un constat d'échec auquel les solutions proposées sont une réaffirmation des concepts de « laïcité », « égalité », « unité », c'est-à-dire ceux issus directement de la III^e République, sans remises en cause. La formule de résolution des échecs de l'Ecole républicaine proposée est donc binaire. Il s'agit de reprendre des concepts martelés depuis la création de l'Ecole de Jules Ferry -laïcité, égalité, unité territoriale- et de les plaquer, sans qu'ils puissent être saisis de façon actuelle par les acteurs de l'Institution, sur une réalité hétérogène en faisant comme si ce seul plaquage allait ramener l'Ecole vers une République indivisible, laïque et porteuse d'une égalité pour tous.

Mon propos ne vise ni à fustiger ces concepts ni à les mettre au placard. Il me semble néanmoins que les appliquer sur des phénomènes sociétaux traversant plus ou moins fortement l'Ecole -croyances, inégalités, culture(s), appartenance, territoire- conduit à un accroissement de l'écart entre l'Ecole et la réalité protéiforme et hétérogène du terrain. De mon point de vue, et sans rêver à une Ecole et/ou à une société utopique idéale, cette hétérogénéité mérite d'être réintroduite dans le cadre plus global des phénomènes sociétaux qui traversent l'Ecole. La rencontre entre « culture », « éducation » et « inégalités » a permis

³⁴³. DECKER V., *op. cit.*, p. 106-107.

³⁴⁴ Définition Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/territoire/77470>

de les mettre en lumière. Repenser ces concepts pourrait permettre de redonner à chaque acteur de l'Ecole une place individuelle valorisée et valorisante dans un système plus large pétri d'idéaux auxquels on pourrait croire afin de créer un espace collectif de vivre ensemble.

ANNEXES



En 87!...

tres de loisirs de découvrir et de profiter du potentiel exceptionnel des pôles culturels implantés dans la Capitale.

Classes « Vilette, poésie, patrimoine »...

Grâce à des conventions passées avec les musées et autres équipements parisiens, la Ville de Paris a pu organiser pour cette année, 30 classes Vilette à la Cité des Sciences et de l'Industrie et offrir des entrées à tarif réduit ou gratuites pour les groupes scolaires et les centres de loisirs.

A titre expérimental des « Classes Poésie » débutent en collaboration avec la Bibliothèque des enfants du Centre Georges Pompidou et des « Classes Patrimoine » travaillent au Musée Carnavalet. Ces classes d'un nouveau genre qui se déroulent à Paris, permettent avec une grande souplesse de fonctionnement souhaitée par les enseignants, une diversification de l'imprégnation culturelle des jeunes élèves en relation étroite avec les apprentissages scolaires indispensables.

Cet esprit novateur se retrouve dans l'organisation parisienne des « Contrats Bleus » qui privilégie la qualité en confiant par convention les ateliers d'initiation à des institutions culturelles incontestées.

Cette volonté favorise aussi l'intervention d'artistes professionnels dans le déroulement des cours assurés par les professeurs de la Ville en éducation artistique ou sportive en complément des animations organisées par les missions d'enseignement de chaque discipline.

La participation d'artistes intervenants se développe également depuis deux ans dans les ateliers d'arts plastiques des collèges à l'initiative du Rectorat de Paris appuyée et soutenue financièrement par la Ville. L'exposition « Art Collège » réalisée en juin 1987 à la Chapelle de la Salpêtrière, a mis en évidence la qualité de ces interventions qui ont permis de présenter la richesse créative de nos collégiens.

Au contact d'autres modes de vie...

La politique éducative municipale qui favorise tout naturellement la relation des écoles avec le patrimoine culturel parisien s'ouvre désormais aussi aux échanges avec l'étranger (séjours linguistiques — Berlin — Madrid — USA), avec nos départements et territoires d'Outre-Mer, mettant les enfants parisiens en contact avec d'autres coutumes et modes de vie.

Concrétisant cette volonté d'enrichissement, résolument tournée vers l'avenir, la Municipalité étudie les moyens de contribuer plus directement encore à la réussite scolaire en réfléchissant avec l'ensemble des partenaires du système éducatif à tous les moyens de lutter efficacement et pragmatiquement contre l'échec scolaire et en apportant sa propre contribution à cette mission prioritaire. ■

39

La ville de Paris a organisé, cette année, 30 classes « Vilette », à la Cité des sciences. Des conventions ont été signées avec des musées pour des classes « Poésie » et « Patrimoine ».

Au-delà de leur rôle de bâtisseur, les responsables parisiens furent des précurseurs et des pionniers dans le domaine de l'éducation assumant, en complément de la mission de l'Etat et au-delà des compétences légales, une véritable politique scolaire et éducative.

Conscient de cet enjeu social et du rôle important que peuvent jouer les collectivités locales en matière d'éducation, la Mairie de Paris concrétise sa volonté novatrice par une action de partenariat. Ainsi une collaboration active avec le Rectorat de Paris et les grands organismes culturels parisiens : Cité des Sciences et de l'Industrie, Centre Georges Pompidou, Vidéothèque de Paris, Musées parisiens permet aux enfants des écoles parisiennes et des cen-

Article relatif aux « classes à Paris » transmis par Carole.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE³⁴⁵

ACTEURS DE L'ECOLE

- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT-LECONTE C., Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire, *Revue française de pédagogie*, 1999, 126, 1, p.97-110.
- BARTHELEMY M., Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France, *Revue française de sociologie*, 1995, 36, 3, pp. 439-472.
- BERTHIER N., GAY F., PETIT F., Culture et initiative des enseignants de collège, *Revue française de pédagogie*, 1996, 115, pp. 19-32.
- BRESSOUX P., Note de synthèse, Les recherches sur les effets écoles et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, 1994, n°108, pp. 91-137
- CAREIL Y., *De l'école publique à l'école libérale*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1998, 245 p.
- CAREIL Y., *Instituteurs en cités HLM, radioscopie...*, Paris : PUF, 1994, 268 p.
- DOUMERGUE C., Profs non remplacés. L'inquiétude, *La Dépêche*, 2015, Référence disponible à l'adresse suivante : <http://www.ladepeche.fr/article/2015/03/09/2063093-profs-non-remplaces-l-inquietude.html>
- GUTIERREZ E., Art et culture à l'école primaire. Une perspective anthropologique sur les "classes à Paris", Colloque international Condition(s) enseignante(s). Conditions pour enseigner, 8-10 janvier 2015, Université Lyon 2.
- HATCHUEL F., Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients et élaboration. L'intérêt des groupes de parole, *Pratiques psychologiques*, 2004, 10, p. 133-139.
- HATCHUEL F., *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris : la Découverte, 2007, 158 p.
- HUGON M-A., BORDES V., PEZEU G. (dir.) *Eduquer par la diversité en Europe, expérimentations croisées dans huit pays*, Paris : L'Harmattan, 2010, 277 p.
- HUGON M-A., LE CUNFF C. (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*, Nanterre : Presses Universitaires de l'université de Paris Ouest La Défense, 2011, 350 p.
- OTT L., Bouleverser les rapports parents/professionnels en s'engageant dans une alliance commune, par la pédagogie sociale, *Enfances & Psy*, 2011, 3, n°52, p. 132-141.

³⁴⁵. Cette bibliographie rassemble l'ensemble des références utilisées dans la thèse en même temps que celles ayant permis la compréhension de l'objet de recherche. De ce fait, l'ensemble des références citées ont été consultées mais n'ont pas toutes été utilisées dans la thèse.

ANTHROPOLOGIE, ETHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENFANCE

- ANDERSON-LEVITT K., *Anthropologies of education*, Etats-Unis : Berghahn Books, 2012, 353 p.
- ANDERSON-LEVITT K., Les divers courants en anthropologie de l'éducation, *Education et sociétés*, 2006, 1, n°17, p.7-27
- BARNES E., « Corrado Ricci en Californie : L'art des petits enfants (1895) », *Gradhiva*, 2009, 9, p. 126-151
- BUHLER-NIEDERBERGER D., Childhood Sociology in Ten Countries : Current Outcomes and Future Directions, *Current Sociology*, 2010, 58, 2, p. 369-384.
- BONNET, D., The absence of the child in ethnology : A non-existent problem?, *AnthropoChildren*, 2012, 1. Référence disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://popups.ulg.ac.be/AntthropoChildren/docannexe.php?id=931>].
- CAMPIGOTTO, M., RAZY, É., SUREMAIN (DE), C.-É., PACHE HUBER, V., Introduction (fr) » / « Introduction (eng), Enfance & religion, religions des enfants, *AnthropoChildren*, 2012, 2, p.1-15
- CHRISTENSEN, P., Children's participation in ethnographic research : Issues of power and representation, *Children & Society*, 2004, 18 (2), p. 165-176.
- CHRISTENSEN P., PROUT, A., Working with ethical symmetry in social research with children, *Childhood*, 2002, 9, n°4, p. 477-497.
- DELALANDE J., Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école, *Ethnologie française*, 2007, 4, 37, p. 671-679.
- DELALANDE J., La cour d'école, *Enfances & Psychologie*, 2006, 4, n°33, p. 15-19.
- DELALANDE J., *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001, 278 p.
- DELALANDE J., Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation, *Terrain*, 2003, 40, p. 99-114.
- DUPONT N., Jeunes, *Le Télémaque*, 2014, 2, 46, p. 21-34.
- FILIOD J-P., Anthropologie de l'école : perspectives, *Ethnologie française*, 2007, 4, n° 37, pp. 581-595.
- GOTTLIEB A., Where have all the babies gone? : Toward an anthropology of infants (and their caretakers). *Anthropological Quarterly*, 2000, 73, n°3, p.121-132.
- HARDMAN C., Can there be an Anthropology of Children? *Childhood*, 2001, 8, n°4, p. 501-501.

- HENRIOT-VAN ZANTEN A., ANDERSON-LEVITT K., « L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », in *Revue française de pédagogie*, 1992, vol.101, n°1, p. 79-104
- HIRSCHFELD L. A., Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? *Terrain*, 2003, 40, p. 21-48.
- JACQUIN J., La revue anthropology and education quaterly. Analyse des dix dernières années, *Education et Sociétés*, 2006, 1, n°17, p. 89-104
- KUCZYNSKI L., RAZY E., Anthropologie et migrations africaines en France : une généalogie des recherches, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 2009, vol. 25, n° 3, p. 79-100.
- LALLEMAND S., « Esquisse de la courte histoire de l'anthropologie de l'enfance », *Journal des africanistes*, 2002, 72, n°1. p. 9-18
- LALLEMAND S. « Enfances d'ailleurs, approche anthropologique », in, M. Guidetti, S. Lallemand, M-F. Morel, *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Approche comparative*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 7-57.
- LALLEMAND S., LE MOAL G., Un petit sujet, *Journal de la Société des Africanistes Paris*, 1981, 51, n°1-2, p. 5-21.
- LEVINE R. A., Ethnographic Studies of Childhood : A Historical Overview. *American Anthropologist*, 2007, vol. 109, n°2, p. 247-260.
- MACHIVE A., Le rituel, la règle et les savoirs Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire, *Ethnologie française*, 2007, 4, 37, p. 597-604
- MEAD M., *Mœurs et sexualité en Océanie*, Paris : Plon, 2010, 533 p.
- PRIGENT S., Ces enfants qui se souviennent de leur vie antérieure. Convocation de certains défunts et nouages de partenariats à Thraot Chum (Cambodge), *L'Homme*, 2015, 1, n°213, p.69-92
- PRIGENT S., « Rythmes et euphonies dans les jeux mains-bouche. Un zoom ethnographique sur la sociabilité entre enfants (Cambodge) », *Moussons*, 2013, 2, n°22, pp. 125-151.
- QUERRE M., MESTRE C., L'anthropologie de l'enfant, une histoire récente, *Face à face* [En ligne], 2007, 10, mis en ligne le 01 octobre 2007, Disponible à l'adresse suivante : <http://faceaface.revues.org/66>
- RAZY E., De quelques « retours soninké » aux différents âges de la vie, *Journal des anthropologues*, 2006, 106-107, p. 337-354.
- RAZY E., Les sens contraires de la migration, *Journal des africanistes*, 2007, 77, 2, p. 19-43
- RAZY E., *Naître et devenir : anthropologie de la petite enfance en pays soninké (Mali)*, Nanterre : Société d'ethnologie, 2007, 423 p.

Revue AnthroChildren disponible à l'adresse suivante : <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?page=presentation>

RAVEAUD M., DREALANTS H., « Ethnographies of education in the French-speaking World », in ANDERSON-LEVITT K. M., *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*, New-York-Oxford : Berghahn Books, 2012, p. 131-149

TILLARD B., « Le chemin de l'école », *Spirale*, 2002, n°30, pp. 175-187

WULF C., *Anthropologie de l'éducation*, Montréal : L'Harmattan, 1999, 239 p.

CULTURE

CUCHE D., *La notion de culture en sciences sociales*, Paris : Ed. La Découverte, 1996, 157 p.

DONNAT O., *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*, Paris : La Découverte, 1994, 368 p.

DONNAT O. (dir.), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008* Paris : Ed. La Découverte, 2009, 359 p.

FLEURY L., *Le TNP de Vilar. Une expérience de démocratisation culturelle*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, 278 p.

VILLAGORDO E., Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture, *Tréma*, 2008, 8. Référence mise en ligne le 01 novembre 2010 et disponible à l'adresse suivante : <http://trema.revues.org/187>.

WIEVIORKA M., *La différence : identités culturelles, enjeux, débats et politiques*, La Tour d'Aigues : Ed. de l'Aube, 2005, 201 p.

EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

BAQUE P. « Ombres et lumières. L'Education artistique et culturelle en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2006, n°42, pp 109-119.

BAMFORD A., « L'éducation artistique dans le monde/ Une étude internationale », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2006, n°42, pp 119-130.

BOUDINET G., *Art, Education, Postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*, Paris : L'Harmattan, 2006, 294 p.

BORDEAUX M-C., Education artistique et culturelle. L'exemple d'Annecy, *L'observatoire*, 2005, n°30, p. 13-16.

BORDEAUX M-C., L'éducation artistique et culturelle, in *Institutions et vie culturelles*, Paris : La Documentation française, 2004, pp. 65-69.

- DUPONT N., Notion : Passerelle, *Le Télémaque*, 2006, 2, n°30, p. 9-26
- Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, (Paris : 2007), Paris : La Documentation française, 2008, 516 p.
- FENWICK P., Education à l'art : il faut déscolariser, *Libération*, 03/04/2012, p. 4
- FILIOD J-P., Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels : L'art du travail, *Ethnologie française*, 2008, Vol. 38, p. 89-99.
- MONFERIER C., *La culture au secours de l'école : pour une pédagogie renouvelée*, Paris : L'Harmattan, 1999, 192 p.
- MONFERIER C., *La culture, un espoir pour l'école ?*, Paris : L'Harmattan, 2008, 62 p.
- MONTANDON C. *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan, 1997, 255 p.
- PIRE J-M., *La Place des arts dans l'enseignement*, Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle, Paris : La Documentation française, 2010, 522 p.
- WALLON E., L'art à l'école : l'ardente obligation, *Trait d'union*, 2005, Vol. 8, p. 49-51.
- WALLON E., L'éducation artistique entre vellétés nationales et volontés locales, *Les Temps Modernes, spécial Education nationale, Les Faits et les mythes*, 2006, n°637-638-639, p. 584-601.
- WALLON E., Les enjeux de l'éducation artistique, *in L'Enseignant*, Paris : UNSA Education, 2006, p. 30-32
- WALLON E., Les raisons de l'art à l'école, Socle disciplinaire et savoirs fondamentaux, *Esprit*, 2005, n°12, p. 177-182.

HISTOIRE, SOCIOLOGIE, ET SCIENCES DE L'EDUCATION

- BOUDINET G., *Pratiques rock et échec scolaire*, Paris : L'Harmattan, 1996, 192 p.
- BOUDINET G., *Pratiques tag. Vers la proposition d'une « transe-culture »*, Paris, L'Harmattan, 2002, 210 p.
- BOUDON R., BULLE N., CHERKAOUI M. (dir.), *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris : PUF, 2001, 297 p.
- CHAMPY-REMOUSSENARD P., Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Education, *Recherches & éducations*, 2008, 1, p. 9-26.
- CHARLOT B. (coord.), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris : A. Colin, 1994, 223 p.
- CHERKAOUI M., *Sociologie de l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France, 1986, 127 p.

- COMBAZ G., Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports Etats-école, *Revue française de pédagogie*, 2002, 139, n°1, p.7-19.
- CORSARO W. A., Interpretive reproduction in children's peer cultures, *Social Psychology Quarterly*, 1992, 55, 2, p. 160-177.
- CORSARO W. A., The Sociology of Childhood, *Children & Society*, 1998, 12, p. 318-321.
- DEVILLE J., *Filles, garçons et pratiques scolaires, Des lycéens à l'accompagnement scolaire*, Paris : L'Harmattan, 2007, 259 p.
- D'ENFERT R., « HERY Evelyne. *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XXè siècle* », *Revue française de pédagogie*, 2008, n°163, p.4. Référence disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://rfp.revues.org/1035>
- DUBET F., DURUT-BELLAT M., VERETOUT A., *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris : Seuil, 2010, 211 p.
- DUBET F., MARTUCCELI D., Théorie de la socialisation et définitions sociologiques à l'école, *Revue française de sociologie*, 1996, 37, n°4, p. 511-535.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A., *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin, 1999, 252 p.
- GROUX D. (dir), *Dictionnaire de l'éducation comparée*, Paris : L'Harmattan, 2002, 436 p.
- LANGE M-F., École et mondialisation Vers un nouvel ordre scolaire ?, *Cahiers d'Études Africaines*, 2003, 43, n°169/170, p. 143-166
- LANGE M-F., Espaces scolaires en Afrique francophone, *Ethnologie française*, 2007, 4, n° 37, p. 639-645
- LANGE M-F, Vers de nouvelles recherches en éducation, *Cahiers d'études africaines*, 2003,1, n° 169-170, p 7-17
- LALLEZ R. Résumé LANGE M-F, MARTIN J-Y., Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne, *Revue française de pédagogie*, Année 1997, 118, n°1, p.168
- LELIEVRE C., CAPEL F., DUBET F., *Le Niveau baisse-t-il vraiment*, Paris : Magnard, 2009, 79 p.
- MARTIN J-Y., Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne, *Cahiers d'études africaines*, 2003, 1, n° 169-170, p. 19-40
- PERRENOUD P., Curriculum : le formel, le réel, le caché, in Jean Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1993, pp. 61-76. Référence disponible en ligne à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html#copyright

- PROST A. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV Depuis 1930*, Paris : Perrin, 2004, 807 p.
- ROUCHE M., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome I des origines à la Renaissance*, Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981, 677 p
- TROGER V., La sociologie de l'éducation en France, *Sciences Humaines*, 2005, n° 161, p. 25
- VAN ZANTEN A. (dir.), *L'école l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, 2000, 420 p.
- VAN ZANTEN A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, 2008, 705 p.
- ZAFFRAN J., « La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse », *Éducation et société*, 2006,1, n°17, p. 141-158

INEGALITES ET ECOLE

- BEAUD S., 2003, *80% au bac... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : La Découverte, 2003, 341 p.
- BOUDON R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Colin, 1973, 398 p.
- BOURDIEU P., L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, 1966, 7, 3, p.325-347.
- BOURDIEU P., DARBEL A., *L'Amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*, Paris : Les Editions de minuit, 1969, 247 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C., *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Les Editions de minuit, 1964, 189 p.
- COULANGEON P., *Les Métamorphoses de la distinction : inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris : B. Grasset, 2011, 165 p.
- DUBET F., *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil, 2004, 94 p.
- DECKER V., *Trop classe ! Enseigner dans le 9-3*, Paris : Libertalia, 2016, 124 p.
- DURU-BELLAT M., *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris : PUF, 2002, 256p.
- GAUTHIER P-L., Fractures sociales et inégalités scolaires, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2009, 52, p. 85-92.
- GOUX D., MAURIN E., Démocratisation de l'école et persistance des inégalités, *Economie et société*, 1997, n°306, p. 27-39
- GOUX D., MAURIN E., Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine, *Economie et société*, 1997, n°306, Rp.13-26

HAROUNYAN S., PIQUEMAL M., « Marseille, école primaire, gestion secondaire », *Libération*, 01/02/2016. Disponible à l'adresse : http://www.liberation.fr/france/2016/02/01/marseille-ecole-primaire-gestion-secondaire_1430436

HENRIOT-VAN ZANTEN A., *L'École et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1990, 270 p.

HUGON M-A., Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques, in VULBEAU A. (coord.) Prévenir et éduquer : ce que fait l'école, *Informations Sociales*, 2010 (octobre), n°161, p. 36-45.

MARTIN J-Y., Inégalités régionales et inégalités sociales : L'enseignement secondaire au Cameroun septentrional, *Revue française de sociologie*, 1975 (juil.-sep.), 16, n°3, p. 317-334

SHARPE K, Educational Homogeneity in French primary education : a double case study, *British Journal of Sociology of Education*, 1992, 13, 3, pp. 329-348.

VAN ZANTEN A., *L'école et l'espace local, les enjeux des zones d'éducation prioritaire*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1990, 270 p.

VARRO G., Les futurs maîtres face à l'immigration. Le piège d'un « habitus discursif », *Mots*, 1999, n°60, pp. 30-42.

LAÏCITE, CROYANCES

BAUBEROT J., *Les sept laïcités françaises, le modèle de laïcité français n'existe pas*, Paris : Edition de la Maison des Sciences de l'Homme, 2015, 175 p.

BAUDELLOT, *Histoire de la laïcité en France*, Paris : Presses Universitaires de France, 2013, 127 p.

BOURGEAULT G., GAGNON F., MC ANDREW M., PAGE M., « L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 11, n°3, 1995, pp. 79-102.

Etat, laïcité, religions, Paris : La Documentation française, 2003, 107 p.

GUENIF-SOUILAMAS N., MACE E., *Les féministes et le garçon arabe*, Paris : Editions de l'aube, 2004, 106 p.

KEPEL G., JARDIN A., *Terreur dans l'Hexagone, genèse du djihad français*, Paris : Gallimard, 2015, 330 p.

LIOGIER R., *Le mythe de l'islamisation essai sur une obsession collective*, Paris : Seuil, 2012, 212 p.

MABILLON-BONFILS B., ZOÏA G., *La laïcité au risque de l'Autre*, La Tour d'Aigues : Ed. de l'Aube, 2014, 204 p.

QUEIROZ (DE) J-M., « Ecole, laïcité, citoyenneté », *Cahiers français*, 1997, n°281, pp. 58-63.

LOGIQUES SUBJECTIVES ET CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE

ALTHABE G., *Gérard Althabe : une biographie entre ici et ailleurs*, Paris : L'Harmattan, 2005, 214p.

ERIBON D., *Retour à Reims*, Paris : Flammarion, 2010, 248p.

PAGIS J., *Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des "soixante-huitards" et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales* – 929 p. Th : Sociologie : Paris (EHESS) : 2009, n° 00443077

PAGIS J. Résumés de la thèse, référence disponible à l'adresse suivante : <http://www.afsp.msh-paris.fr/activite/salontez9/pagis.pdf>

METHODOLOGIE

ALTHABE G., SELIM M., *Démarches ethnologiques au présente*, Paris Montréal : L'Harmattan, 1998, 227 p.

BEAUD S., WEBER F., *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris : Ed. La Découverte, 327 p.

CLANCHE P., Parler de ceux qui vous ont adopté ? Expérience et réflexions sur la relation de familiarité en anthropologie de l'éducation, *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 2005, 1, 38, p. 11-41.

DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes : PUR, 2006, 216 p.

DELFOF F. M., *De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants. Conversations avec des enfants de 4 à 12 ans*. Ramonville Saint-Agne : Érès, 2007, 191 p.

DESCELLIERS J. *et al.*, Une ethnologue dans la classe Retour sur une expérience, *Ethnologie française*, 2007, 4, 37, p. 681-688.

Equipe de recherche en anthropologie urbaine et industrielle, *Urbanisation et enjeux quotidiens : terrains ethnologiques dans la France actuelle*, Paris : Ed. l'Harmattan, 1993, 198 p.

FINE G. A., GLASSNER B., Participant observation with children : Promise and problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, 1979, 8, n°2, p. 153-174.

GUIGUE M., Les dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche, *Les Sciences de l'éducation*, 2005, 1, 38, p. 93-108.

- HOOD S., KELLEY P., MAYALL B., Children as Research Subjects : a Risky Enterprise, *Children & Society*, 1996, 10, p. 117-128
- HUGON M-A., TOLLA A-M., « Au collège et au lycée, accompagner et former les équipes enseignantes à analyser leurs pratiques pédagogiques » in HARDY M., BELMONT B., NOEL-HURAUX E., *Des recherches-actions pour changer l'école*, Paris : L'Harmattan, 2011, p. 137- 148.
- LIGNIER W., La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants, *Geneses*, 2009, 4, p. 20-36.
- MAHON A., GLENDINNING C., CLARKE K., CRAIG, G., Researching Children : Methods and Ethics, *Children & Society*, 1996, 10 (2), p. 145-154.
- MAUSS M., *Sociologie et anthropologie*, Paris : PUF, 1968, 482 p.
- PEYRONIE H., Les sciences de l'éducation, une discipline ? Logique institutionnelle et logique épistémologique : une relation dialectique, *in Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline*, J.-F. MARCEL (dir.), Paris : L'Harmattan, 2002, p. 177-196.
- TILLARD B., Temps d'observation ethnologique et temps d'écriture, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2011, 4, 44, pp. 35-50.
- TILLARD B., Anthropologue en sciences de l'éducation, *Spirale*, n°31, 2003, pp. 75-90.
- VRIGNON B. *Éléments pour une approche ethnologique de l'établissement scolaire : l'école primaire du Bout des Pavés à Nantes-Nord* – 87 p. Mémoire de D.E.A : Ethnologie : Paris (EHESS), 1985.

PARIS ET SES QUARTIERS

- CHAMBOREDON J.-C. et LEMAIRE M., Proximité spatiale et distance sociale, *Revue française de sociologie*, 1970, 11,1, p.3-33
- HILLAIRET J, *Connaissance du Vieux Paris, Rive droite, rive gauche, les Et les villages*, Paris : Payot et Rivages, 1993, 255 p.
- PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M., *Sociologie de Paris*, Paris : La Découverte, 2004, 121 p.
- PUJO N. (dir.), « Le quartier de l'Odéon », *in Paris*, Paris : Hachette, 2006, 800 p.

POLITIQUE, CONSOMMATION

- ALTHUSSER L., GOSHGARIAN G.M., « Les appareils idéologiques d'Etat », *in Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*, Paris : Presses universitaires de France, 2014, pp. 232-262.

- DIDRY C., SELIM M. (coord.), *Sexe et politique*, Paris : L'Harmattan, 2013, 343 p.
- GAUTHIER F., « Les ressorts symboliques du consumérisme. Au-delà de la marchandise, le symbole et le don », *Revue du MAUSS*, 2014, 2, n°44, p. 137-157.
- HOURS B., « La gouvernance par la consommation », *in Comment et à quoi dépenser son argent ? Hommes et femmes face aux mutations globales de la consommation*, I. GUERIN, M. SELIM, Paris : L'Harmattan, 2013, 352 p.
- KEPEL G., *Quatre-vingt-treize*, Paris : Gallimard, 2014, 431 p.
- PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M., *Les Ghettos du gotta, Au cœur de la grande bourgeoisie*, Paris : Ed. du Seuil, 2007, 337 p.
- SELIM M., « Production et usages d'un binôme catégoriel. Pauvreté et richesse au Vietnam », *Journal des anthropologues* [en ligne], 2004, 96-97, Disponible à l'adresse : <http://jda.revues.org/1850>

REREFERENCES ELECTRONIQUES

Ville de Paris

« Classes à Paris »³⁴⁶ :

http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_413581/classes-a-paris-2011-2012?hlText=classes+%C3%A0+Paris

Fonctionnement inhérent à la Ville de Paris (activités scolaires et périscolaires) :

<http://www.paris.fr/facilfamilles>

http://www.paris.fr/pratique/ecoles/fonctionnement-des-etablissements/les-actions-educatives-sur-le-temps-scolaire/rub_7463_stand_1909_port_17234

http://www.paris.fr/pratique/ecoles/fonctionnement-des-etablissements/les-actions-educatives-sur-le-temps-scolaire/rub_7463_stand_1909_port_17234

http://www.paris.fr/pratique/education-cours-pour-adultes/centres-de-loisirs/les-centres-de-ressources/rub_1944_stand_48126_port_4393

Références liées à l'Académie de Paris :

http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_588804/portail-repertoire-des-etablissements

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_822328/la-seconde-guerre-mondiale-dans-les-programmes-scolaires

³⁴⁶. J'ai pu avoir accès aux catalogues lors des deux stages à la Direction des Affaires Scolaires de la Ville de Paris.

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_822328/la-seconde-guerre-mondiale-dans-les-programmes-scolaires

Education Nationale

Grands chiffres de l'éducation nationale :

<http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html#Les-grandschiffres>

Informatique à l'école :

<http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html>

Le rôle des collectivités territoriales en matière d'éducation

<http://www.education.gouv.fr/cid199/les-collectivites-territoriales.html>

Résultats de l'enquête PISA :

<http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>

INSEE

Données relatives au 2^{ème} arrondissement disponibles à l'adresse suivante :
http://www.insee.fr/fr/themes/dossier_complet.asp?codgeo=COM-75102

Données relatives au 6^{ème} arrondissement disponibles à l'adresse suivante :
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=TER&millesime=2011&typgeo=COM&search=75106

Données relatives au 18^{ème} arrondissement disponibles à l'adresse suivante :
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=EMP&nivgeo=COM&codgeo=75118&millesime=2012

Données relatives à l'équipement multimédia disponibles à l'adresse suivante :
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon05140

Données relatives au 19^{ème} arrondissement disponibles à l'adresse suivante :

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=POP&nivgeo=COM&codgeo=75119&millesime=2012

Données relatives au 20^{ème} arrondissement disponibles à l'adresse suivante :
http://www.insee.fr/fr/themes/dossier_complet.asp?codgeo=COM-75120

Autre

Références relatives au CIFRE :

http://www.anrt.asso.fr/fr/espace_cifre/accueil.jsp#.VTSuwdysWSo

Définitions en ligne :

<http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/portance/81562>

<http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/portance/81562>

<http://www.urbandico.com/definition/starfoullah/>

<https://fr.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100313074339AAfqUCh>

Références électroniques relatives aux primes des enseignants en ZEP :

<http://droit-finances.commentcamarche.net/faq/14269-salaire-d-un-professeur-baremes-des-montants>

Table des figures

Fig. 1 :	355
Fig. 2 :	357

Table des tableaux

Tab.1 : Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves	187
Tab.2 : Prénoms choisis par les élèves	193
Tab.3 : Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves	216
Tab.4 : Prénoms des élèves pour les entretiens	218
Tab. 5 : Prénoms choisis par les élèves pour les entretiens.....	264
Tab. 6 : Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves	282
Tab. 7 : Prénoms choisis par les élèves pour les entretiens.....	302
Tab. 8 : Catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves	316
Tab. 9 : Prénoms choisis par les élèves pour les entretiens.....	327

Table des matières

Remerciements	2
Prologue	4
Les logiques subjectives de construction de l'objet anthropologique	4
I. L'école comme espace social permettant de sortir de sa condition sociale vs la crise actuelle de l'école	5
I.1 L'école comme espace social	5
I.2 L'ascension sociale	6
I.3 La crise de l'école	8
II. Enjeux territoriaux du rapport à la culture : la culture entre distance sociale et distance physique	10
II.1 Se désolidariser du milieu où l'on vit : la question du territoire dans la scolarité	10
II.2 L'école comme marché à plusieurs vitesses	12
INTRODUCTION GENERALE	14
I. L'ancrage préférentiel de la recherche	14
II. Les objectifs de la recherche	17
III. Les interlocuteurs de la recherche	19
IV. Les questions de recherche	21
V. La problématique de la rencontre	22
VI. Annonce de plan	24
PARTIE 1	25
L'ÉCOLE ET LES « CLASSES A PARIS » COMME OBJET D'ÉTUDE ANTHROPOLOGIQUE	25
CHAPITRE 1	26
CONTEXTE EPISTEMOLOGIQUE	26
Introduction	26
I. Les recherches sur l'éducation en France : prépondérance de la sociologie de l'éducation et mouvements vers une démarche qualitative	28
I.1 Historique et concepts de la sociologie de l'éducation	28
I.1.1 De l'école comme institution de stabilité sociale	28
I.1.2... à l'école comme institution reproductrice des inégalités	29
I.1.3 L'approche critique et individualiste de R. Boudon	32
I.1.4 Ouverture aux acteurs, bénéfices et limites actuelles de cette approche sociologique	33
I.2 Diversification de la sociologie de l'éducation et recherches qualitatives	39
I.2.1 Sociologues de l'éducation en Afrique et dans le système global	39
I.2.2 De la sociologie de l'éducation quantitative à la sociologie qualitative et du questionnement du rapport entre genre et éducation	42

I.3 De la sociologie de l'éducation aux sciences de l'éducation.....	44
I.3.1 Des sciences récentes.....	44
I.3.2 Des sciences aux frontières poreuses avec les autres disciplines des sciences sociales	45
II. Une recherche marquée par l'anthropologie de l'enfant.....	47
II.1 Naissance et historique de l'anthropologie de l'enfant.....	47
II.1.1 De la monographie aux méthodes quantitatives.....	48
II.1.2 Du lien avec la psychologie à l'autonomisation de l'anthropologie de l'enfant.....	49
II.2 Paradoxes et enjeux de l'anthropologie de l'enfant.....	51
II.2.1 Paradoxes	51
II.2.2 Enjeux de l'anthropologie de l'enfant.....	53
II.3 Conditions de réalisation d'une anthropologie de l'enfant aujourd'hui.....	55
II.3.1 Le changement de regard du chercheur et le rôle du contexte historique et sociétal	55
II.3.2 Le rapprochement de l'anthropologie de l'enfant avec d'autres disciplines	57
III. L'anthropologie de l'éducation et les différentes influences épistémologiques sur la recherche menée	59
III.1 Naissance et évolution de l'anthropologie de l'éducation	59
III. 1.1 Une anthropologie peu considérée à ses débuts.....	59
III.1.2 Une anthropologie dont l'épistémologie a fait débat.....	59
III.1.3 Le tournant des années 1980	61
III.2 Développement de l'anthropologie de l'éducation en France et liens avec la sociologie de l'éducation	63
III.2.1 Rapprochements méthodologiques	63
III. 2.2 Spécificité de la société française	64
III.3 De la posture de cette recherche doctorale.....	65
Conclusion.....	67
CHAPITRE 2.....	69
LES « CLASSES A PARIS » : UN DISPOSITIF EXCEPTIONNEL.....	69
Introduction	69
I. Une visée de démocratisation culturelle s'appuyant sur une pédagogie sociale dans les « classes à Paris ».....	71
I.1 Historique des « classes à Paris »	71
I.2 Présentation des « classes à Paris » et liens avec la démocratisation culturelle et la pédagogie sociale	74
I.2.1 Procédure d'attribution d'une classe à Paris : l'évaluation par l'Etat et par la collectivité territoriale	74

I.2.1 L'exemple d'une classe à Paris et de la mise en place d'une pédagogie sociale	76
I.2.3 Une pédagogie sociale soutenue par une volonté de démocratisation culturelle	79
II. Un dispositif au cœur d'un emboîtement des échelles politiques qui questionne l'unité territoriale en matière d'éducation et d'accès à la culture.	82
II.1 Le budget des classes à Paris	82
II.1.1 Un budget souvent remis en question.....	82
II.1.2 Les classes de découvertes : autre incursion de la Ville de Paris dans le domaine de l'éducation nationale.....	84
II.2 Temps scolaire, Etat et « appareil idéologique d'Etat »	87
II.2.1 Temps scolaire et intervention de la Ville de Paris : l'exemple des Professeurs de la Ville de Paris.....	87
II.2.2. Retour sur investissement pour la Ville de Paris et enchâssement des échelles politiques	89
II.2.3 Les « classes à Paris » : éclairage par le concept d' « appareil idéologique d'Etat » et confrontation avec la réforme des rythmes scolaires	91
Conclusion	95
CHAPITRE 3	96
UNE METHODOLOGIE ANTHROPOLOGIQUE	96
Introduction	96
I. La recherche de terrain : des bureaux aux écoles	97
I.1. Le poids de la hiérarchie dans l'entrée sur le terrain.....	97
I.2 Les stages : une entrée dans l'administration	100
I.3 La recherche de financement pour le doctorat	103
II. Une immersion fractionnée dans un terrain aux caractéristiques multiples	105
II.1. Une immersion fractionnée.....	105
II.2 Trois écoles différentes pendant l'année 2012-2013	108
II.2.1 L'école du 6 ^{ème} : une petite école où tous les avantages se cumulent.....	108
II.2.2 L'école B du 19 ^{ème} arrondissement.....	111
II.2.3 L'école A du 19 ^{ème} : une école entre les tours	114
II.3 Trois nouvelles classes pour 2013-2014	118
II.3.1 L'école du 20 ^{ème} : quartier hétéroclite	118
II.3.2 L'école du 18 ^{ème} : l'école réputée la plus « difficile » de Paris	120
II.3.3 L'école du 2 ^{ème} : une école où les parents sont très présents.....	123
III. Révéler la perception des acteurs	125
III.1. Des entretiens collectifs et ludiques avec les enfants	125
III.1.1. La méthodologie du groupe, avantages et limites	125

III.1.2 Anonymat des enfants.....	128
III.1.3 Réussites et échecs des entretiens	129
III.2. Entretiens avec les enseignants et les parents d'élèves	133
III.2.1 Les entretiens avec les enseignants : une opportunité de questionner le dispositif et le rapport à la culture.....	133
III.2.2 Une difficulté méthodologique : effectuer des entretiens avec les parents	134
III.3. Les entretiens avec les intervenants : avoir accès à un autre regard sur les « classes à Paris » et les relations entre les figures adultes dans la classe	137
III. 3.1 Des intervenants aux profils très différents.....	137
III.3.2 Les refus d'entretien : par qui ? pourquoi ?.....	142
Conclusion.....	144
CONCLUSION DE LA PARTIE 1	146
PARTIE 2.....	147
TERRAIN	147
PARTIE A.....	148
DE LA CLASSE A LA CONSOMMATION	148
CHAPITRE 4	148
LES LOGIQUES DE CONSOMMATION DANS L'ECOLE DU 6 ^{ème}	148
Introduction	148
I. La culture : un objet marchand	151
I.1. L'image d'une école culturellement dynamique et le positionnement dans le marché éducatif et scolaire.....	151
I.1.1 Les représentations contradictoires des enseignants.....	151
I.1.2. La classe à Paris : une vitrine culturelle destinée aux parents d'élèves	153
I.2. Assurer l'avenir de son enfant dans le système scolaire publique « gratuit » ?	157
I.3. Jeux de pouvoir dans l'espace scolaire de l'école.....	159
I.3.1 Un espace partagé selon les intérêts de chacun.....	159
I.3.2 Intérêt culturels et pécuniaires dans l'espace scolaire	160
II. L'appartenance au 6 ^{ème} arrondissement comme instrument de domination sociale et scolaire ...	162
II.1. Les contradictions entre les attentes des acteurs adultes et les préférences des élèves	162
II.1.1 Le 6 ^{ème} arrondissement plébiscité par les élèves	162
II.1.2. Le renversement des attentes adultes	163
II.2 Une domination sociale revendiquée et justifiée par l'appartenance au 6 ^{ème} arrondissement	166
II.2.1 Des parents aux catégories socioprofessionnelles élevées et un élève qui sait se mettre en avant	166

II.2.2 L'association identitaire entre quartier et individu	167
II.3. Le poids du territoire dans le système scolaire et sa domination	171
II.3.1 Victor, un élève issu des classes moyennes	171
II.3.2 La scolarisation hors du quartier pour intégrer une sphère scolaire dominante	172
III. L'opposition entre deux définitions de la culture et la prévalence d'une culture « consumériste » refusée par les acteurs adultes	174
III. 1 Le prénom comme articulation entre la figure héroïque des enfants et la catégorie socioprofessionnelle des parents	174
III.2. Contradiction dans la définition de la culture	176
III.2.1. Un imaginaire enfantin marqué par la consommation	176
III.2.2. Confrontation entre la construction adulte et l'imaginaire enfantin	177
III.3 Aurélie ou l'exemple du « consumérisme »	180
III.3.1 L'école comme lieu d'accès à la culture	180
III.3.2 Un rapport « consumériste » au territoire et au temps libre	181
Conclusion	184
CHAPITRE 5	186
L'ÉCOLE DU 2 ^{ÈME} ET L'EMPRISE DES PARENTS	186
Introduction	186
I. Un long projet d'animation	189
I.1 Un projet scientifique dans une classe de CP	189
I.2 Des animateurs de projets plutôt que des spécialistes	195
I.3 L'émergence de l'illégitimité	198
II. La rencontre des classes sociales	200
II.1 Le décalage d'Aline avec la « classe à Paris »	200
II.2 La position de retrait d'Aline dans l'école	203
II.3. De la perception d'infériorité	205
III. L'école comme lieu de légitimation	209
III.1 La mise en scène de soi	209
III.2 Le transfert de domination de la société à l'école	211
Conclusion	213
PARTIE B	215
DE L'AUTORITE A LA DEFENSE	215
CHAPITRE 6 :	215
DES APPARTENANCES MULTIPLES DANS L'ÉCOLE B DU 19 ^{ÈME} ARRONDISSEMENT	215
Introduction	215

I. Une classe hétérogène	218
I.1 Le choix des prénoms : des figures héroïques très différentes.....	218
I.2 Cristiano Ronaldo vs Clémence : classes inférieures vs classes supérieures.....	221
I.2.1 Des classes moyenne sans télévision : une autre construction de l'éducation.....	221
I.2.2 Des classes inférieures et la sortie culturelle comme une exception	223
I.3 Milo : un élève révélé dans le projet	228
II. La « classe à Paris » comme un moyen de vivre une passion	232
II.1 Des passions insoupçonnées	232
II.1.1 Des animateurs qui se distinguent des autres	232
II.1.2 La passion pour la pédagogie	233
II.2 La « classe à Paris » entre passion et utilité : la démarche de Gérard	235
III. De l'importance de l'autorité du professeur des écoles dans la construction de la classe	237
III.1 Une « classe à Paris » hors les murs ou le déplacement de l'autorité de l'enseignant.....	237
III.2 Les entretiens : entre curiosité, intérêt et peur naissante de la figure enseignante	240
III.3 Le re-fermeture de la classe sur elle-même au service de la réaffirmation de l'autorité professorale	243
Conclusion.....	245
CHAPITRE 7 :	246
FERMETURE ET EXCLUSION DANS L'ECOLE DU 18 ^{EME}	246
Introduction	246
I. La « classe à Paris » : un élément perturbateur.....	248
I.1 Deux défenseurs de l'école et des élèves	248
I.1.1 Une école construite comme une structure à part.....	248
I.1.2. Une classe façonnée comme un groupe homogène.....	251
I.1.3 L'événement de la claque sur la tête.....	252
I.2. La « classe à Paris » ou la confrontation de convictions différentes.....	255
I.2.1 La proximité territoriale entre Sabine et la classe	255
I.2.2 Enseigner dans le 18 ^{ème} arrondissement, un choix justifié par une conviction.....	256
I.3 Contrôler l'image de la classe : une recherche inavouée	258
I.3.1 Observer le projet.....	258
I.3.2 Convaincre l'anthropologue	259
I.3.3 La « classe à Paris » : un élément perturbateur d'une classe ghettoisée par l'enseignante	262
II. Une classe solidaire où se diffuse une connivence linguistique	264
II.1 Un groupe solidaire	264

II.1.1 Des prénoms pour sortir du quotidien	264
II.1.2 L'émergence d'une solidarité entre élèves.....	265
II.2 La place de la parole de l'enfant dans la sphère familiale	269
II.2.1 Une corrélation entre la catégorie socioprofessionnelle et la culture revendiquée par Delphine	269
II.2.2 Le va-et-vient entre « classe à Paris » et la sphère familiale	270
II.2.3 Un éclairage sur la place de la parole de l'enfant dans la vie familiale	271
II.3 La connivence linguistique de la classe.....	273
II.3.1 La connivence linguistique.....	273
III. La « classe à Paris » comme une rencontre entre l'histoire et les croyances	275
III.1 La peur de l'endoctrinement et les mécanismes de croyances	275
III.2 L'omission et l'appel à la « laïcité »	278
Conclusion.....	280
PARTIE C	281
DES ECOLES OUVERTES ?.....	281
CHAPITRE 8 :	281
LA QUESTION DES APPARTENANCES DANS L'ECOLE A DU 19 ^{EME}	281
Introduction	281
I. De l'écart entre les effets escomptés et les effets réels d'une « classe à Paris » « Les animaux dans les arts et les civilisations »	284
I.1. Les effets escomptés par les adultes	284
I.1.1 Des effets escomptés similaires.....	284
II.1.2 Les perspectives de la Ville de Paris articulées à une pratique enseignante	286
I.2. La complexité des réactions des élèves	287
II.2.1 De l'évolution des élèves... ..	287
I.2.2. ...à la parole des élèves sur les effets de la « classe à Paris »	289
II. De la conviction à la légitimation	293
II.1. La vision de l'école.....	293
II.1.1 L'importance de l'expérience d'enfant pour Clara	293
III.1.2 La reconduction d'une pratique enseignante vécue dans l'enfance.....	294
II.2. La valorisation du quartier.....	296
II.3. Rompre la barrière symbolique entre l'école et le quartier par l'événement festif	299
II.3.1 Le « Bal » : faire entrer les familles dans l'école	299
II. 3.2 La légitimation d'une pratique enseignante	301
III. L'édification d'un groupe d'appartenance	302

III.1. Le choix des prénoms : entre le quotidien et son dépassement	302
III.2. L'apparition de la question des croyances pendant la « classe à Paris »	305
III.3 Un « phénomène sociétal » de marché : le halal.....	307
III.4. De la construction à la reconstruction de l'appartenance	310
III.4.1 Elsword : un élève issu d'un milieu socioculturel inférieur	310
III.4.1 D'où l'on vient : une question qui taraude Elsword.....	311
Conclusion.....	314
CHAPITRE 9 :.....	315
LE FONCTIONNEMENT ATTENDU D'UNE « CLASSE A PARIS » DANS L'ECOLE DU 20 ^{EME}	315
Introduction	315
I. La valorisation de la connaissance culturelle par des classes moyennes et moyennes supérieures.....	317
I.1 Une expérience culturelle singulière et valorisée.....	317
I.1.1 L'attention au discours et au porteur de celui-ci.....	317
I.1.2. De l'attention pour le projet à l'attention pour le musée.....	320
I.2 Des milieux socioculturels moyens dans la classe	322
I.2.1 L'expression des élèves comme révélateur des catégories socioprofessionnelles	322
I.2.2 La dissociation entre connaissances socioculturelles et fréquentation des institutions en famille.....	323
I.3 Des prénoms issus de la vie quotidienne des élèves	327
II. La « classe à Paris » comme construction artificielle.....	329
II.1. La mise en contact de deux actrices opposées.....	329
II.2 La « classe à Paris » comme moyen de reconnaissance et d'ascension dans le monde culturel	332
II.2.1 Une volonté de reconnaissance.....	332
II.2.1 Une ascension professionnelle au contact d'une spécialiste	334
II.3 La « classe à Paris » comme construction politique au service d'un regard sur l'institution scolaire	336
III. Une « classe à Paris » qui épouse les attentes de l'administration parisienne.....	339
III.1 La « classe à Paris » comme objet de transmission	339
III.1.1 La culture comme élément nécessaire à l'éducation des enfants	339
III.1.2 Des parents à la recherche de connaissances culturelles	340
III.2 La « classe à Paris » comme « appareil idéologique d'Etat ».....	342
Conclusion.....	344
CONCLUSION GENERALE	345
I. Du constat d'échec... ..	347

II. ... à la création d'un idéal républicain	352
ANNEXES	361
BIBLIOGRAPHIE GENERALE.....	362
Table des figures	375
Table des tableaux.....	375
Résumés.....	385

Résumé : Cette thèse de doctorat porte sur les inégalités d'accès à la culture des élèves à l'école primaire. L'objet d'investigation est un dispositif créé et financé par la Ville de Paris dans les années 1990 : « les classes à Paris ». Ces dernières proposent des projets culturels et artistiques, scientifiques, d'urbanisme menés par des professionnels dans des écoles de Paris. Les enquêtes se sont déroulées dans six écoles parisiennes aux caractéristiques socioculturelles différentes. Le regard porté sur l'objet d'étude, comme la méthodologie ont été anthropologiques. Les investigations se sont fondées sur une immersion dans le dispositif et les classes et des entretiens avec l'ensemble des acteurs, en particulier les enfants. Leur rencontre fait surgir une pluralité d'imaginaires et d'attentes devant l'École. Sa perspective *a priori* égalitaire s'en voit questionnée.

Mots clés : anthropologie, culture, école, enfance, inégalités, Paris.

Abstract: This thesis deals with the inequalities of access to culture for students of primary education. The subject was investigated through an integration into the initiative created and funded in the 90's by Paris City Hall: "les classes à Paris". The initiative offers scientific, urbanistic, cultural and artistic, projects led by professionals in Parisian schools. The investigations took place in six different schools. This research utilizes an anthropological methodology centered around an immersion into the initiative and classes and interviews with the actors, including the children. Their collision reveals several imaginaries and expectations from the Institution that question the perspective of equality linked to the School's image.

Key words: anthropology, childhood, culture, inequalities, Paris, school.