

## *Introduction*

# **CULTURE À L'ÉCOLE ET CULTURE DE L'ÉCOLE**

« Il y a la volonté pour tous les républicains de permettre l'accès à la culture, à la plus haute culture, à tous les enfants. [...] cette culture, précisément, le meilleur de la culture, elle est libératrice, elle permet cet épanouissement, elle permet cette citoyenneté, elle véhicule des valeurs de justice, de tolérance, de fraternité, d'entraide, de coopération, de projet [...] et elle permet aussi l'insertion professionnelle. De ce point de vue là, l'école de la République doit essayer d'offrir à tous ses enfants cette perspective. »

Vincent Peillon, architecte de la « refondation de l'école » du gouvernement Hollande, rappelait ainsi dans un discours prononcé en janvier 2013<sup>1</sup> la valeur de la culture et la place que l'école devait lui accorder. L'affichage d'un tel engagement n'est pas nouveau. Plusieurs ministres sous des gouvernements précédents ont manifesté la volonté de lier culture et école, dès les années 1930 alors que Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-Arts du Front populaire instaurait une première forme d'activités culturelles dans les établissements scolaires en dehors des heures de classe. Mais si la culture appartient au paysage scolaire depuis des années, les mots de Vincent Peillon témoignent d'une histoire et de plusieurs partis pris que cette introduction va tenter de démêler. Il s'agit ainsi de poser dès à présent les enjeux de ce livre en éclairant le contexte dans lequel il paraît. Le texte qui suit défend l'idée que les politiques visant à faciliter l'accès aux activités culturelles à l'école peuvent apporter un réel bénéfice aux enfants, mais qu'elles sont intrinsèquement insuffisantes lorsqu'elles négligent la nécessité pour les enfants de s'approprier une culture de l'école qui donne tout leur sens à ces activités. L'introduction va amener à s'interroger sur la nature de telles activités culturelles, relevant de plusieurs conceptions promues par des acteurs différents qui se disent cependant tous convaincus de leurs bienfaits scolaires. On pourra alors revenir sur la réalité de la démocratisation scolaire et sur son lien avec la démocratisation culturelle, suggérant que l'ouvrage s'inscrit

1. Discours prononcé par Vincent Peillon le 15 janvier 2013 à l'occasion du renouvellement du partenariat tripartite pour le programme « Égalité des chances pour l'accès aux grandes écoles de la culture ».

dans une réflexion plus large sur les inégalités dans la société contemporaine et sur la place que l'école y occupe.

## LA CULTURE À L'ÉCOLE

Tout d'abord, de quelle « culture » parle-t-on ? Dans le discours du ministre, la culture paraît désigner un ensemble d'œuvres variées produites par les hommes, un contenu crédité d'une valeur universelle que les individus doivent s'appropriier individuellement pour devenir « cultivés » (Forquin, 1996). Les enseignants, les mouvements d'éducation populaire ou le ministère de la Culture ont souligné l'intérêt scolaire de la culture ainsi entendue et participent aujourd'hui de l'ouverture culturelle de l'école. Mais tous ces acteurs, invoqués par Vincent Peillon dans la suite de son discours, ne sont pas porteurs des mêmes visions de l'éducation ni des œuvres ou des façons de se les approprier. L'idée consensuelle selon laquelle l'école a partie liée avec la culture masque ainsi une hétérogénéité de points de vue qui pourrait compliquer cette apparente évidence.

L'histoire des liens entre école et culture permet de distinguer au moins trois approches. Historiquement, le système scolaire est marqué par l'abord des œuvres littéraires, porté par des enseignants du secondaire mais également dans une certaine mesure de l'école primaire<sup>2</sup>. L'école promeut ainsi dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle une culture lettrée qu'elle tend à perpétuer. À partir du Front populaire, puis surtout après 1945, l'idée s'impose toutefois, sous la pression des mouvements d'éducation populaire et de l'éducation nouvelle, que d'autres formes culturelles ont toute leur place à l'école. L'influence des mouvements de jeunesse alors en plein essor contribue à lier une pédagogie moins autoritaire et la diffusion de contenus culturels variés qui fasse une large place à la pratique collective. C'est le début du développement des ciné-clubs, des ateliers théâtre, des chorales, des sorties au musée ou en bibliothèque (Condette, 2011 ; Mignon, 2007). À l'aube de la massification du système scolaire, ce projet est promu dans l'école par les instituteurs militants qui constituent le fer de lance du mouvement d'Éducation populaire jusque dans les années 1960, ce qui se traduit notamment par l'expérience du « tiers-temps pédagogique » généralisée en 1969 (Prost, 1981). À partir des années 1960, ce projet est en partie concurrencé par celui du ministère de la Culture qui suggère une hiérarchie des œuvres et justifie sans doute que Vincent Peillon puisse évoquer « le meilleur de la culture ». Le ministère de la Culture privilégie la rencontre singulière entre le public et des créations choisies et développe le secteur de la médiation culturelle, en partie d'ailleurs confié aux grandes associations d'éducation populaire professionnalisées dans les années 1980 (Mignon, 2007). Ce sont ainsi trois approches différentes de la culture qui coexistent, défendues par les enseignants, l'éducation populaire ou le milieu de la culture.

Après 1981, les politiques d'éducation prioritaires menées dans l'Éducation nationale voient dans l'ouverture culturelle une solution aux problèmes que l'école rencontre dans les quartiers les plus défavorisés. La dévolution de moyens financiers emporte l'adhésion par-delà les questions en suspens et cette ouverture élude largement le choix entre ces

2. En témoignage par exemple l'entrée « littérature » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson en 1911.

trois approches, toutes convoquées, comme la réflexion sur leur articulation. Elle se traduit par plus d'accès aux œuvres dans le temps scolaire grâce au financement de projets ciblés et par la multiplication d'ateliers culturels en dehors du temps scolaire, largement pris en charge à l'échelon local. Deux nouveaux types d'encadrants prennent alors une importance inédite : les « intervenants » et les « animateurs ». Les intervenants encadrent généralement les enfants<sup>3</sup> à l'occasion de projets particuliers, pendant ou en dehors du temps scolaire. Ils sont rémunérés par des associations ou des institutions culturelles et disposent de connaissances spécifiques de certains contenus culturels. Les animateurs municipaux entendent promouvoir la mise en activité des enfants pour aborder des contenus culturels peu restrictifs (Glasman, 1992). Ils dépendent des municipalités et leur nombre croissant témoigne de la place accordée à l'échelon local dans l'éducation. Ils revendiquent volontiers l'héritage de l'éducation populaire délaissé par les enseignants.

Plusieurs étapes marquent le renforcement de l'ouverture culturelle de l'école. L'introduction dans les années 1980 des contrats bleus permet la tenue d'activités culturelles pendant le temps périscolaire en dehors des zones d'éducation prioritaire. La loi d'orientation de 1989 confirme que l'éducation n'est plus seulement l'affaire des enseignants mais d'une « communauté éducative » officiellement reconnue. Dix ans plus tard, les « contrats éducatifs locaux » visent à coordonner l'action des différents acteurs qui interviennent alors dans l'école en réaffirmant les vertus scolaires des activités culturelles, sportives ou ludiques à l'école et en posant l'objectif de la multiplication de l'accès à ces activités. La charte pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle élaborée en 1999 fixe des objectifs largement repris près de quinze ans plus tard dans la loi de refondation de l'école et la réforme des rythmes scolaires. Certains sont cependant mis en œuvre dès les années 2000, comme l'introduction des classes à projet artistique et culturel. Dans les années 2010, la réforme des rythmes scolaires apparaît comme une généralisation du partenariat développé dans l'éducation prioritaire et modifie considérablement les équilibres au sein des écoles. Elle constitue un nouveau point d'entrée dans l'école décisif pour l'Éducation populaire, la co-éducation longtemps revendiquée par certaines associations semblant depuis 2013 à portée de main (Netter, 2015). L'aménagement dont elle est l'objet depuis 2017 a marqué un recul dans ce mouvement d'ouverture mais le principe de l'introduction de la culture à l'école n'est pas remis en cause, pas plus que la place de l'échelon local.

Ces étapes ont conduit à la coexistence au sein des écoles d'acteurs porteurs de différentes conceptions de la culture, que l'on devine derrière l'impressionnante liste des vertus de la culture énoncées par Vincent Peillon. On y retrouve l'idée d'une transformation de l'individu par la confrontation aux œuvres, caractérisant plutôt l'enseignement secondaire classique mais défendu par le ministère de la Culture ou par les pères de l'école républicaine. Le fait de voir un épanouissement personnel derrière une telle transformation rappelle le projet de l'éducation populaire et les inflexions apportées à l'école à partir des années 1960, surtout si on le rapproche de la fraternité ou de l'entraide évoquées par le ministre. Le lien établi entre culture et accès au marché du travail marque l'importance

3. Les termes « enfant » et « élève » sont utilisés de façon quasi équivalente dans ce travail, le terme « élève » étant toutefois plus facilement adopté pour caractériser les enfants lors des observations en classe. Il s'agit à la fois d'éviter une dichotomie *a priori* qui pourrait orienter les conclusions et de considérer l'unité du psychisme des enfants/élèves.

qu'elle revêt dans la scolarité des enfants et justifie que les ateliers culturels soient un des piliers de l'éducation prioritaire. La mention de la citoyenneté enfin rappelle que depuis les années 1990 et les premières émeutes dans les banlieues françaises, on a assigné à la culture une mission pacificatrice qui explique que le ministère de la Ville soit associé à la circulaire sur les « contrats éducatifs locaux » en 1999. Mais l'insistance sur la citoyenneté rejoint également l'idée durkheimienne d'une socialisation des enfants par l'école (Durkheim, 2005 : 52). Et elle est également liée à la notion de projet, portée par l'éducation nouvelle et l'éducation populaire et bien ancrée dans l'école contemporaine.

En somme, la culture apparaît comme un outil privilégié de l'éducation et comme la solution à plusieurs des maux de l'école ce qui justifie qu'au fil des ans, l'ouverture culturelle sous ses différentes formes s'est installée dans le paysage scolaire et ses acteurs avec elle. La journée de classe des enfants est désormais composée d'une mosaïque d'activités hétérogènes menées sous l'égide d'encadrants différents. Certaines de ces activités mettent en scène des contenus scolaires dans le cadre de la classe, avec l'enseignant des enfants ou avec un autre enseignant dans le cas d'échanges de services. Des contenus scolaires sont parfois abordés pendant les temps périscolaires, dans des ateliers sciences ou en bibliothèque par exemple. D'autres activités ont trait à des contenus qui ne sont pas cités dans les programmes scolaires. C'est le cas de projets menés dans les classes ou avec des animateurs, ou d'ateliers dont il serait difficile de rendre compte ici de la diversité.

### DES INÉGALITÉS FACE À LA CULTURE ?

Vincent Peillon ne se contente pas de s'appuyer sur les diverses visions de la culture à l'école. Il affirme qu'il faut permettre à « tous les enfants » de s'en saisir, rappelant ainsi que l'école est le lieu d'inégalités fondamentales mises au jour par les enquêtes sociologiques dès les années 1950 et jamais démenties depuis. Si le niveau général des études a augmenté pour les enfants d'une génération, la hiérarchie des positions scolaires des enfants demeure en effet liée à celle des positions sociales de leurs parents (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Rochex, 2013) sans toutefois que ce lien implique un quelconque déterminisme social, démenti par les travaux sur la réussite des enfants de milieux populaires (Terrail, 1990 ; Lahire, 1995) ou sur l'échec des enfants de milieux favorisés (Daverne, 2009). Dès la première proposition de *La reproduction*, Bourdieu et Passeron (Bourdieu et Passeron, 1970 : 19) avancent l'idée de l'imposition d'un « arbitraire culturel » qui passe par le fait de privilégier des « significations » particulières. Ils posent ainsi la question du processus de construction de ces inégalités et suggèrent qu'il découle d'une légitimation de la culture propre aux « classes dominantes ». La « culture » est alors conçue non seulement comme un ensemble d'œuvres mais comme un ensemble de pratiques partagées au sein d'un groupe, comme une façon de concevoir le monde, porteuse de « significations » spécifiques. Et c'est parce que les enfants sont plus ou moins proches de cette culture de l'école qu'ils ont plus ou moins de facilité à réussir leur parcours scolaire.

La culture ainsi définie et son mode de transmission occupent pour P. Bourdieu et J.-C. Passeron une place première, que l'œuvre de P. Bourdieu et les développements des concepts d'habitus ou de dispositions ne cessent d'interroger. Avec l'école, on parle de l'incorporation, par les enfants, de cette forme particulière du social qu'est la culture

scolaire. On retrouve une préoccupation similaire chez B. Bernstein, qui définit son projet de recherche comme une « réflexion sur le problème théorique fondamental de la structure profonde de la transmission culturelle » (Bernstein, 1975a : 223). Il s'agit ainsi pour lui de montrer comment la « structure de classe » influe sur « les procédures d'interprétation » et « la répartition sociale des significations valorisées » (Bernstein, 1975a : 306). Cet ouvrage s'inscrit dans la continuité de ce courant de sociologie qui fait de la transmission de la culture un mécanisme central d'explication des inégalités scolaires parce qu'il est au cœur du travail de l'école.

P. Bourdieu, J.-C. Passeron, B. Bernstein et d'autres sociologues des années 1960 et 1970 s'accordent sur l'importance de la transmission de la culture. L'unité est moins évidente dès lors qu'il s'agit d'entrer dans le détail des processus de cette transmission. Pour P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970 : 50), l'« action pédagogique », qui consiste essentiellement à imposer une culture dominante, est l'expression directe des rapports de force entre classes sociales. L'acte d'apprendre est avant tout présent en creux, au travers d'une « inculcation » qui « produit » l'habitus. L'apprentissage s'apparente alors à une forme d'osmose plus ou moins rapide. Une approche différente se développe dans le monde anglo-saxon qui souligne dès les années 1970 le manque d'informations sur les modalités réelles de production des inégalités au sein des établissements (Young, 1973 ; Bernstein, 1975b ; Mehan, 1992). La prise en compte de cette limite conduit en France au développement, essentiellement à partir des années 1980, d'une sociologie soucieuse des contenus de savoirs et des modalités de leur appropriation (Isambert-Jamati, 1990 ; Lahire, 1994 ; Deauvieu et Terrail, 2007). Les travaux de l'équipe ESCOL<sup>4</sup>, dans la lignée desquels cet ouvrage s'inscrit, ont ainsi placé dès l'origine les savoirs et les histoires singulières de leur appropriation au cœur de leurs questionnements (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), avant d'élargir leur champ à l'étude de la façon dont ils sont transmis en classe (Bautier et Rochex, 1997 ; Bautier et Rochex, 1998).

Face à un tel questionnement sur les modalités d'appropriation, l'expression « permettre l'accès à la culture » utilisée par Vincent Peillon est pour le moins ambiguë. L'accès peut en effet désigner un accès physique qui, dans une conception proche de celle de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, conduirait à une mise en présence se traduisant par une inculcation plus ou moins rapide de contenus culturels rendus disponibles pour les enfants. Mais il pourrait aussi s'agir de permettre aux enfants de s'approprier des contenus culturels selon des modalités que le ministre, soucieux de ne pas entraver la liberté pédagogique des enseignants, ne détaillerait pas.

Au-delà du discours, les politiques menées depuis les années 1930 jusqu'à la réforme des rythmes scolaires semblent témoigner d'un même engagement vers le développement de « l'accès à » largement conçu en termes physiques. C'est avant tout l'accès matériel des enfants aux œuvres, à des activités ou à la pratique qui doit selon cette conception les amener à s'approprier les contenus culturels. Cette idée n'est pas propre aux contenus culturels et la massification a largement procédé de cette même logique, créant à partir des années 1950 les conditions de l'accueil d'un très grand nombre d'élèves dans

4. ESCOL (« Éducation, scolarisation »), un des axes de l'équipe d'accueil CIRCEFT (centre interdisciplinaire de recherches « Cultures, éducation, formation, travail ») de l'université Paris 8.

le secondaire puis dans le supérieur par la construction d'établissements et la création de postes d'enseignants. De même, les politiques d'éducation prioritaire mises en œuvre dans les années 1980, soutenues par l'idée que difficultés étaient synonymes de déficit, ont avant tout visé à combler un manque supposé, en particulier de culture, chez des enfants généralement issus de milieux populaires (Frandji et Rochex, 2011). L'ouvrage présent doit permettre de comprendre ce que signifie ce parti pris de l'accès physique et d'en appréhender les conséquences.

### SAISIR CONJOINTEMENT CULTURE À L'ÉCOLE ET CULTURE DE L'ÉCOLE

Mais les significations produites à l'école avec l'aide des encadrants ne sont pas n'importe quelles significations. Ainsi, dans le discours cité en tête de cette introduction, la référence réitérée au projet républicain rappelle que la culture à l'école est indissociable d'une culture *de* l'école qui définit la production de ces significations. Deux raisons incitent alors à considérer conjointement la culture comme ensemble d'œuvres et la culture comme façon de voir le monde partagée au sein d'un groupe, la culture à l'école et la culture *de* l'école.

Tout d'abord, s'interroger sur l'appréhension de la culture à l'école est très différent d'en étudier la découverte en famille ou avec des amis. Les œuvres ne prennent sens à l'école que parce qu'elles sont perçues d'une certaine façon et on ne peut pas comprendre les enjeux qui sont liés à l'ouverture culturelle si l'on n'éclaire pas la nature de ces attentes. On est donc conduit à s'interroger sur les critères qui amènent les encadrants à juger qu'une interprétation est plus ou moins pertinente. Ces critères, qui apparaissent dans l'activité quotidienne des enfants, sont l'expression de la culture de l'école. C'est en les analysant que l'on peut comprendre pourquoi certaines façons d'appréhender la culture à l'école ont peu de valeur quand d'autres sont au contraire créditées d'un bénéfice déterminant pour les enfants, ce qui éclaire la construction des inégalités d'appréhension des contenus culturels. L'ouvrage défend ainsi l'idée que l'examen attentif de l'activité des élèves en situation donne à voir la culture *de* l'école (une façon de concevoir le monde propre à l'école) qui seule permet de comprendre la place de la culture à l'école (une culture conçue comme un ensemble d'œuvres) et plus généralement d'éclairer les rapports de l'école avec la société. Par ailleurs, l'ouverture culturelle fait désormais partie de la culture de l'école parce que la construction de « significations valorisées » passe de plus en plus par la confrontation avec des œuvres. Dès lors, la façon dont la culture est introduite à l'école renseigne sur le sens qui lui est donné et par là sur la façon dont les enfants sont engagés à s'en saisir, c'est-à-dire sur la culture de l'école. Ainsi, culture *de* l'école et culture à l'école sont deux objets intimement liés. La première définit la façon dont la seconde doit être perçue et la seconde modifie en retour la première. Leurs études respectives seront traitées successivement, en essayant toujours d'indiquer ce qui les lie.

Le lecteur pourrait juger qu'un ouvrage avant tout consacré à la culture à l'école fait beaucoup de place à la culture de l'école. Avec un tel parti pris, les lignes qui suivent posent l'hypothèse que sa méconnaissance est à l'origine de nombreux malentendus entre les différents acteurs de terrain et explique pour une large part les désillusions qui accompagnent l'ouverture culturelle, celle-ci n'ayant pas permis, au fil des années, de

réduire significativement la reproduction des inégalités scolaires. L'importance accordée à la culture de l'école montre également que l'ouvrage se dégage fortement d'un débat sur la pertinence d'une plus ou moins grande introduction de la culture à l'école. La question placée au cœur du propos consiste plutôt à s'interroger sur les conditions à réunir pour que cette introduction s'avère bénéfique pour tous les enfants et non seulement pour les plus connivents.

Le dessein de l'ouvrage se heurte cependant à une difficulté. L'école est devenue un lieu hétérogène où plusieurs projets d'ouverture culturelle issus de plusieurs traditions coexistent. Faire émerger une unique culture de l'école est alors une gageure et il faudra faire la preuve de la possibilité d'envisager une telle lecture commune des activités auxquelles les enfants participent. Pour y parvenir, le propos s'appuie sur une enquête ethnographique menée dans quatorze classes de sept écoles primaires parisiennes pendant un an et demi. Parmi les sept écoles investies, deux sont situées dans des quartiers nettement favorisés, dans l'ouest et le centre sud de Paris, trois sont implantées dans des quartiers relevant de la politique de la ville, dans le nord et dans l'est de Paris, les deux dernières sont établies dans des quartiers socialement plus mixtes. Les observations ont systématiquement été enregistrées à l'aide d'un enregistreur audio et une partie d'entre elles a en outre été filmée avec une caméra fixe sur pied, généralement posée en fond de salle. Les données qui en résultent consistent en 468 heures d'observation enregistrées dont 206 filmées. Elles ont donné lieu à l'observation d'activités encadrées par 128 adultes.

Plusieurs raisons justifient l'adoption d'un tel dispositif. Tout d'abord, les observations permettent plus que d'autres approches d'observer des processus qui mènent tant à l'appropriation des contenus culturels qu'à la construction des inégalités, et de les saisir de façon continue. Il est ainsi possible de réagir à certains moments précis pour photographier une production ou poser une question et éclairer le processus en cours. De plus, les observations donnent accès aux interactions en situation entre encadrants et enfants ou entre pairs, desquelles naissent les malentendus ou au contraire les aides à l'apprentissage. L'analyse des enregistrements collectés illustre la richesse des données ainsi produites. En troisième lieu, il est possible avec les observations de s'émanciper des déclarations des acteurs, souvent très éloignées de leurs pratiques, ou de mieux comprendre ces déclarations et le sens qu'ils leur donnent pour éclairer les interprétations partagées des groupes d'acteurs. Enfin, le temps passé sur le terrain est l'occasion de nouer avec eux des relations de confiance et facilite les discussions ultérieures.

Pour montrer comment les enfants construisent une unité à partir de l'hétérogénéité à laquelle ils font face, on a pris le parti de suivre certains d'entre eux dans les différents milieux fréquentés tout au long de leurs journées d'école. Le regard a été focalisé sur l'activité de ces enfants, chacun étant caractérisé par une position scolaire dans la classe, indiquée par l'enseignant, et par le niveau de revenu de ses parents. La partie visible de cette activité recouvre la production matérielle, le comportement visible, les interactions avec les pairs ou avec les encadrants. Mais l'objectif permanent a été de faire émerger l'activité non visible des élèves, soit en confrontant leur activité visible avec le contexte de sa production, soit en demandant aux enfants d'en expliciter les raisons. Cette forme d'enquête auprès des enfants rétablit un équilibre que le face-à-face adulte-enfant met à mal avec de si jeunes élèves, permet une grande souplesse et dégage des bribes de discussions

rapides qui collent à l'activité et ne les lassent pas. Pour montrer comment les inégalités se construisent, l'accent a été mis sur l'observation des élèves jugés scolairement les plus faibles ou les plus forts. Ce parti pris est très utile pour éclairer les processus par lesquels les enfants construisent des significations plus ou moins pertinentes. Il serait intéressant de lui adjoindre un volet quantitatif visant à estimer les proportions d'enfants qui développent telle ou telle interprétation. Le lecteur n'en trouvera pas trace ici. Au vu des conclusions de l'ouvrage, il semble cependant que l'on risque de retrouver le spectre des performances scolaires. Il serait également intéressant de s'attacher plus longuement au cas d'élèves jugés « moyens », susceptibles d'évoluer rapidement dans un sens ou dans l'autre. Le cas d'Inès, évoqué au chapitre III, montre que l'analyse menée dans l'ouvrage est adaptée pour s'intéresser à de tels élèves, bien qu'ils y soient peu évoqués.

Les observations ont été complétées par une série de discussions avec les encadrants visant à mettre en lumière leurs objectifs, motivations et relations avec les autres encadrants, considérés comme un contexte majeur de la production des élèves. Ces discussions ont souvent eu lieu en fin d'activité dans le cas des encadrants d'ateliers, dans la cour avec les animateurs ou les enseignants, parfois en classe ou autour d'un café avec les enseignants. Deux séries de logiques ont ainsi pu être mises en évidence et confrontées, celles des enfants et celles des encadrants.

Le choix de l'échelle de la situation qui préside à l'ensemble des analyses tient largement à l'importance accordée au langage dans la construction des objets d'apprentissages. La situation permet en effet d'étudier la façon dont les interactions se développent et comment par leur truchement il est progressivement donné du sens à ces objets. La situation est donc conçue comme un point de rencontre entre différents acteurs et un ou plusieurs objets d'apprentissage. Elle est liée à un avant et à un après qui ont généralement également été observés dans le cadre de la recherche et qui lui donnent une profondeur temporelle. Les acteurs sont porteurs d'une histoire, d'une inscription sociale et scolaire, d'une perception *a priori* de la situation (Bautier et Markidis, 2004). Ils ont souvent une connaissance préalable des objets en jeu et des autres acteurs, qui oriente largement leur participation à la situation. La situation est donc l'expression d'un contexte beaucoup plus ample qui doit être pris en compte.

Une telle approche qui mêle contextes et interactions situées autour d'objets d'apprentissage est inégalement développée dans la littérature scientifique, peut-être parce qu'elle mobilise différentes disciplines universitaires. La situation conçue comme point de rencontre est familière aux didacticiens, dont les travaux qui décrivent le milieu ou le contrat didactique seront mobilisés en début d'ouvrage. Mais elle peut également être éclairée par des travaux issus de la psychologie, lorsqu'il s'agit notamment d'interroger les processus d'interprétation. Enfin la situation entendue comme l'expression de contextes qui la débordent semble plus travaillée par les sociologues, bien que certains didacticiens y soient sensibles. On pourrait lui appliquer les propos de l'anthropologue C. Geertz sur la « description dense » qui vise à reconstituer « une hiérarchie stratifiée de structures significatives dans les termes desquelles [les comportements visibles des acteurs] sont produits, perçus et interprétés, et en dehors desquelles ils n'existeraient pas » (Geertz, 1998 : 77). Ainsi, on voit que plusieurs disciplines sont convoquées pour les analyses menées dans les pages qui suivent, qui dépassent largement le cadre de la sociologie. Cela est sans doute



susceptible de déconcerter le lecteur coutumier d'un cadre théorique plus spécialisé mais pourrait également susciter son intérêt du fait des possibilités ouvertes par le dialogue entre ces disciplines.

Le corollaire du choix de l'échelle des situations est que le travail privilégie une pensée par cas, qui structurent l'exposé et tentent de donner à voir la démarche de recherche. Les cas constituent en ce sens des « dispositifs argumentatifs qui sont destinés à convaincre » les lecteurs (Passeron et Revel, 2005 : 25). Ils portent le caractère unique des situations présentées mais tentent de les inclure dans un raisonnement d'ensemble qui en dépasse la singularité. Les situations choisies pour servir de support aux cas sont donc à la fois des situations qui sortent de l'ordinaire et nécessitent une interprétation particulière, et des situations assez ordinaires pour prendre le statut d'idéal-type. Trois arguments au moins justifient le caractère généralisable des cas choisis dans l'ouvrage.

Tout d'abord, les cas sont choisis pour le raisonnement qu'ils permettent de développer. Par la densité qu'elle rend possible, leur étude cherche à faire émerger la logique des situations qui explique pourquoi elles se développent comme elles le font, faisant une grande place à la façon dont les acteurs construisent et font évoluer des interprétations. Pour emprunter à nouveau les mots de C. Geertz (1998 : 79), c'est « un contexte, quelque chose dans le cadre duquel [des événements sociaux, des comportements, des institutions ou des processus] peuvent être décrits avec intelligibilité », c'est-à-dire dans les termes de l'auteur « la culture » des acteurs qui les construisent qu'il s'agit ainsi de toucher du doigt. En outre, l'ampleur du corpus a visé à s'assurer d'une certaine « représentativité » des situations analysées, tout au moins sur le terrain parisien. Il ne s'agit pas de considérer qu'un cas peut être extrait de son contexte, mais que des rapprochements sont possibles entre des situations différentes parce qu'elles possèdent certaines caractéristiques communes, toutes choses n'étant pas égales par ailleurs. L'inscription de la recherche dans des écoles socialement contrastées puis socialement mélangées a de ce point de vue permis de couvrir une grande diversité de situations pour jauger de cette représentativité. Enfin, une troisième forme de « généralisation », appuyée sur la littérature scientifique, consiste à inscrire les différents cas dans une théorie plus vaste où ils sont articulés. Il s'agit de défendre une « structuration théorique de la description » (Passeron et Revel, 2005 : 42), c'est-à-dire de montrer en quoi le modèle descriptif forgé par le biais des analyses permet de penser autrement l'école, les rapports entre l'école et la société et, plus largement, la société contemporaine.

L'ouvrage est organisé en quatre chapitres. Les deux premiers s'attachent à dégager un modèle de la culture de l'école, en explorant les mécanismes d'interprétation qui sont les plus valorisés dans le cadre scolaire. Il s'agit avec cette partie de comprendre dans quel cadre les contenus dits culturels sont abordés à l'école quels que soient les temps où ces contenus sont abordés. Pour mettre au jour une unique culture de l'école, il est nécessaire de chercher du commun derrière l'apparente hétérogénéité des activités auxquelles les enfants sont confrontés. Le premier chapitre est entièrement tourné vers la démonstration qu'une telle entreprise est possible. Deux situations d'apparences très différentes sont présentées, la réalisation puis la correction d'un exercice de géographie en classe avec une enseignante d'une part et la confection de pliages de papiers en bibliothèque sous l'œil distant d'une animatrice de l'autre. Le propos consiste à montrer que ces activités sont

potentiellement porteuses de mêmes exigences que les enfants identifient et affrontent plus ou moins et que les encadrants mettent plus ou moins en exergue. L'introduction d'un nouveau type de curriculum, le « curriculum invisible », qui désigne l'ensemble de ces exigences, marque l'inscription du cas dans une théorie plus large. Elle est justifiée par la volonté de décrire l'école mosaïque contemporaine et les inégalités d'apprentissage qui s'y développent. En effet, ce curriculum relève de l'interprétation, souvent très implicite, que les enfants sont supposés faire d'une situation donnée pour la créditer d'un sens « scolaire », que cette situation intervienne en classe ou en dehors de la classe. Le deuxième chapitre permet d'entrer dans le détail du curriculum invisible en en dégageant à la fois un contenu et un fonctionnement. Les deux premiers chapitres construisent ainsi un modèle des exigences de l'école à l'aune duquel peuvent être étudiées aussi bien l'activité réelle des enfants, plus ou moins adaptée à ses exigences, que les activités proposées, au travers desquelles ces exigences sont plus ou moins lisibles.

Les deux chapitres suivants illustrent l'intérêt de ce modèle de la culture de l'école. Ils montrent que la prise en compte du curriculum invisible est décisive pour éclairer la rencontre des enfants avec les activités « culturelles » qui leur sont proposées. Le troisième chapitre considère tout d'abord la façon dont les disciplines scolaires continuent à fournir un cadre omniprésent pour interpréter les activités conduites dans la classe, quoiqu'elles ne soient pas toujours très définies ni explicitement citées. Puis, fort de ce constat, il questionne l'interprétation des activités non disciplinaires existant à l'école. L'observation d'une visite au musée menée dans une école classée en éducation prioritaire dans le cadre d'un projet thématique soutient le propos. Sa description et son analyse soulignent la nécessité pour les enfants d'identifier un objet d'étude, qui émane par récurrence des différentes phases de la visite, puis d'en traduire les enjeux en termes scolaires. Les enfants apparaissent peu préparés et accompagnés pour faire face à ces exigences, d'autant que l'ouverture de l'école suppose une multiplication des encadrants dont l'action, peu coordonnable, produit une fragmentation des approches. Ce cas est mis en perspective par l'évocation, dans le dernier chapitre, de trois autres situations de visites. Les profondes inégalités des enfants face aux activités culturelles à l'école apparaissent alors, qui conduisent à des définitions très contrastées de ce que représente la culture et à des bénéfices scolaires radicalement différents selon qu'elle est saisie dans un sens ou dans un autre.