

## La vie en classe, à Beauvais (France) et à Naples (Italie)

Filmer pour comparer, une approche par l'anthropologie visuelle

*Classroom life in Beauvais (France) and in Naples (Italy). Filming for*

*understanding: a visual anthropology*

*La vida en clase en Beauvais (Francia) y en Nápoles (Italia). Filmar para*

*comparar, un enfoque a través de la antropología visual*

Teresa Longo et Thierry Roche

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/515>

DOI : 10.4000/ries.515

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2009

Pagination : 63-73

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Teresa Longo et Thierry Roche, « La vie en classe, à Beauvais (France) et à Naples (Italie) », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50 | avril 2009, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/515> ; DOI : 10.4000/ries.515

---

© Tous droits réservés

## La vie en classe, à Beauvais (France) et à Naples (Italie)

*Filmer pour comparer, une approche par l'anthropologie visuelle*

Teresa Mariano Longo  
Thierry Roche

Les résultats des recherches comparatives en éducation sont diffusés par les médias et, souvent, la place qu'un système éducatif occupe dans les classements internationaux fonde son image. Certains pays arrivent aux premières places et de ce fait leur système, dont on connaît mal les spécificités, devient l'exemple à suivre. De nos jours, l'habitude est prise de se référer aux études internationales pour débattre ou même prendre des décisions en matière d'éducation. L'éducation comparée intéresse ceux qui construisent les politiques éducatives, mais dans ce champ d'étude multiréférentiel et multidisciplinaire on prétend souvent décrire des réalités complexes à travers la seule analyse de résultats portant sur deux ou trois disciplines <sup>1</sup>.

Comment n'être pas choqué du fait qu'au cours des vingt dernières années, quelques exceptions mises à part <sup>2</sup>, les grands absents de la scène de la comparaison internationale soient les enfants et la pédagogie ? Comment ne pas être choqué lorsqu'on constate que la plupart des recherches diffusées à l'échelle mondiale ne définissent pas leurs limites épistémologiques et prétendent expliquer toute une réalité complexe à travers l'étude d'un seul phénomène ?

Selon R. Alexander (2005) « la pédagogie ne concerne pas que les techniques d'enseignement. Elle est une intervention culturelle visant au développement humain et est profondément imprégnée des valeurs et de l'histoire de la société et de la communauté dans laquelle elle est située. La pédagogie peut être alors mieux définie comme l'acte d'enseigner avec des idées, des valeurs et des histoires collectives qui informent, forment et expliquent cet acte » <sup>3</sup>.

Pouvons-nous, par la recherche anthropologique et la comparaison, dégager certains des aspects culturels des pédagogies observées ? Ces considérations

---

1. Lallement et Spurk (2003), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS éditions, CNRS : cette réflexion collective montre comment la nouvelle dimension des espaces mondiaux a eu un impact sur les manières de connaître les phénomènes sociaux et sur l'éthique de la comparaison ; Jean-Richard Cyterman et M. Demeuse (2005), *La lecture des indicateurs internationaux en France*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris.

2. Voir la recherche de Robin Alexander (2000), *Culture and Pedagogy*, Blackwell Publishing.

3. Robin Alexander (2005), « Culture, dialogue and learning. Notes on an emerging pedagogy » in *Education, Culture and Cognition: intervening for growth*, International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP), 10<sup>th</sup> International Conference, University of Durham, UK, 10-14 July 2005.

et la nécessité d'un cadrage théorique clair nous ont conduits à recourir à l'anthropologie visuelle pour mener des études dans les classes sur les manières d'enseigner.

## QUELQUES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

L'anthropologie moderne et le cinéma sont nés de manière concomitante ; depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, des anthropologues accompagnent leurs recherches d'images, fixes ou animées, qui servent le plus souvent d'illustration à leurs propos mais ponctuellement sont, en et par elles-mêmes, supports de restitution. Réflexion par et sur l'image, l'anthropologie visuelle vise par d'autres biais les mêmes objectifs que l'anthropologie écrite. Il s'agit non pas de dire d'autres choses mais de les dire autrement, d'attirer l'attention sur d'autres aspects qu'on ne le fait à l'écrit. Comment l'anthropologie visuelle peut-elle traiter l'approche comparative de la vie des enfants à l'école dans différents pays ? Quel apport spécifique peut-on attendre de l'utilisation d'une caméra ? L'anthropologie visuelle est-elle en mesure d'aider à comprendre autrement les écoles de différents pays ?

Ces interrogations ont été, en 2006, à la base d'un dialogue et d'une collaboration au sein de la faculté de philosophie et sciences humaines et sociales d'Amiens (France) entre des anthropologues<sup>4</sup> et des chercheurs en éducation comparée. Une première expérimentation de comparaison de vie de classes par l'anthropologie visuelle intitulée « les têtes ailleurs » en a découlé. Ce travail interdisciplinaire a reposé sur un équilibre complexe : il s'est agi, pour les chercheurs en éducation, d'entrer dans une école, dans une classe, sans en faire partie professionnellement parlant, et surtout d'accepter d'apprendre, d'écouter, de se confronter, pour trouver les références qui permettent de construire ensemble une réalité éducative.

Notre projet a commencé par une phase expérimentale. Celle-ci a duré une année au cours de laquelle nous avons construit des matériaux visuels, base de réflexion pour développer ensuite un projet plus large de comparaison, lequel est actuellement en cours. Deux réalisateurs ont travaillé sur une même question – le traitement de l'erreur d'apprentissage et de comportement – à partir d'une stratégie de tournage préalablement discutée ; ils ont tourné dans deux villes, Beauvais et Naples, dans deux classes de dernière année d'école primaire ; les écoles peuvent être considérées comme similaires en ce qui concerne la classe sociale d'appartenance des enfants (moyenne-basse) et le type d'intervention pédagogique ; les deux sont des classes où les enseignants en formation font leur stage, des classes donc habituées à la présence d'autres personnes et au « dérangement » occasionné.

---

4. Équipe dirigée par Thierry Roche.

## CE QUE MONTRENT LES FILMS

### L'école

Dans les ruelles du centre de Naples, pleines de petits magasins, l'école Oberdan n'est pas facile à trouver : elle siège dans un couvent qui, comme les autres bâtiments du quartier, est d'époque baroque. La vidéo parcourt les « *vicoli* » et l'on ne peut distinguer l'école des autres habitations que lorsqu'un groupe de parents s'attarde face à l'entrée. La grande porte principale ne se ferme jamais ; elle est sous le contrôle d'un gardien qui s'entretient avec tout le monde. Le mouvement d'entrée et sortie est continu : les parents, les élèves, les voix de la rue, le bruit des scooters, le serveur du bar en bas dans la rue qui amène sur un grand plateau le café pour les enseignants. L'activité est continue ; l'extérieur coule sans barrières à l'intérieur de l'école. La plupart des parents laissent les enfants à l'entrée, mais un certain nombre entrent dans la classe pour aider les enfants à ôter leur manteau et dire un mot à l'institutrice.

À Beauvais, en plein centre, à cinq minutes d'une des plus belles cathédrales de France, on peut immédiatement reconnaître l'école : le mur et la grille séparent la circulation extérieure de l'espace intérieur réservé aux élèves. De l'extérieur, on entrevoit la grande cour et les édifices en brique. Les parents partent rapidement après avoir laissé les enfants à l'entrée. La grille restera toujours fermée préservant le silence et le calme de l'intérieur ; les enseignants et la directrice accueillent les enfants à l'entrée, à côté de la grille, il n'y a aucun besoin que les parents restent<sup>5</sup>. Le matin, l'institutrice aligne les enfants dans la cour et les accompagne en classe, l'ordre et le silence de ce rituel marquent le début du travail.

### La classe

À Naples, les enfants entrent dans les classes individuellement ou avec un des parents. Chacun monte au premier étage par un des deux grands escaliers en marbre. Il est interdit de s'arrêter dans la cour en bas : l'espace carré entouré de portiques à arches rondes restera toujours vide. En classe, ils trouvent l'enseignant qui attend pendant presque une demi-heure que tout le monde soit entré. Les manteaux sont déposés à l'intérieur et ils contribuent à rendre la circulation dans le petit espace de la classe encore plus difficile. Dans cet espace, les enfants resteront toute la journée, jusqu'à trois ou quatre heures de l'après-midi. Tout se déroule là : les cours, le déjeuner, les récréations. Dans la classe, les enfants bougent, mais souvent les pupitres empêchent leurs mouvements. Une fois ou deux par semaine seulement, ils changent de classe pour l'activité de dessin qui se fait avec une autre classe dans un espace plus grand ou pour préparer un spectacle avec les autres enfants de l'école.

---

5. Sur ce thème voir la comparaison entre la France et l'Angleterre in Maroussia Raveaud (2006), *De l'enfant au citoyen*, PUF, Paris.

La différence avec Beauvais est frappante : ici, chaque activité a un espace et un temps propres et jamais on ne mélange l'espace de récréation avec l'espace de travail, le temps de l'étude avec le temps du corps, la nourriture avec les livres et les cahiers. En classe aussi, la position des tables change selon les activités d'étude : en rond, alignées, regroupées par quatre ; les enfants eux-mêmes les déplacent. L'espace de la classe est grand et il accueille non seulement les tables et les chaises, mais une petite bibliothèque et de nombreuses étagères contenant des matériaux pédagogiques, ce qui donne une image de richesse en comparaison de la petite armoire de la classe de Naples dont l'accès est réservé à l'institutrice.

Les tables de Beauvais se ressemblent car les consignes n'autorisent pas la personnalisation ; l'espace est fonctionnel, dévolu au travail : au-dessus, le cahier d'exercice ou le livre, dans le tiroir les autres matériaux. Le vide de ces pupitres est à l'opposé du plein de ceux des Napolitains : là, on trouve des crayons, des cahiers, des jouets, des oranges, des barres chocolatées... un désordre qui exprime l'espace de chacun et qui ne semble pas nuire au travail.

## Les gestes, les corps

Plus que l'exiguïté de l'espace de la classe, c'est l'unicité de l'espace qui semble toucher les enfants de Naples. Lentement, on comprend que cela prend un sens dans le rapport que l'enseignant a avec la classe. Non seulement les seuls mouvements possibles sont ceux du changement de position assis/debout mais, dans cet espace, l'enfant est toujours sous contrôle de l'enseignant ; il ne risque jamais de se faire mal, ce qui est l'éternelle angoisse des enseignants italiens, responsables des mineurs ; les *Mamme* leur ont confié un enfant en bon état et elles veulent le reprendre intact. Dans l'ancien couvent, l'espace ne manque pas pour l'éducation physique ou pour la récréation ; la belle cour centrale, où les moines se promenaient sûrement il y a quatre cents ans, est toujours vide car elle comporte quantité de coins sombres où les enfants pourraient échapper au regard des adultes et le sol en béton est considéré comme dangereux en cas de chute.

En classe, les enfants de Beauvais s'efforcent d'avoir une position correcte ; ils se tiennent bien, le font avec une apparente spontanéité et semblent adopter le physique du rôle : bien assis, le corps presque immobile, le visage toujours tourné vers l'enseignant. À la fin du cycle élémentaire, ils ont appris à contrôler leurs gestes en classe, ils ont aussi trouvé des petits gestes de survie pendant les cours et surtout ils savent attendre la récréation pour se déchaîner. L'activité d'enseignement guide le contrôle des expressions du visage et du corps, les élèves savent quand on peut rire, quand on peut parler et ce qu'il faut cacher de ses propres sentiments. L'élève domine l'enfant et ce contrôle est continuellement encouragé par l'enseignant avec les mots de la vie en commun et de la vie dans l'institution scolaire : citoyenneté, civilité. Sous les bancs, la

caméra retrouve les enfants : pieds en mouvement continu, pieds qui jouent, pieds qui tapent sur ceux du voisin.

Par contre, à Naples, chacun en classe est soi-même<sup>6</sup> : on sourit, on est triste, on parle de choses personnelles, on raconte ce qui s'est passé hors de l'école, on peut être fatigué, content, avoir des soucis ; tout état d'âme peut et même doit s'exprimer ; l'élève doit se construire à partir de sa propre personne. Ainsi l'immobilité, à laquelle l'espace de la classe oblige, contraste avec la mobilité de la partie supérieure du corps et avec la vivacité des expressions des visages. Chacun doit être soi-même ; la mimique du visage et les gestes sont bien vivants, variés, caractérisés ; les expressions, à l'école, sont presque les mêmes que celles de la rue et de la maison ; presque, parce que les gestes sont un peu plus contrôlés que ceux de l'extérieur, mais les codes imposés par l'école sont rares et la fracture avec l'extérieur demeure peu marquée.

Au moment de la récréation, les enfants napolitains n'apparaissent pas très différents de ce qu'ils sont durant les cours : leurs expressions et leurs gestes sont les mêmes, ils parlent un peu plus fort, ils rient un peu plus, ils en profitent pour donner un coup au copain antipathique, mais il n'y a pas de gestes interdits en cours qui se libèreraient pendant la récréation.

La récréation à Beauvais est tout autre chose : la caméra suit chaque jour les mêmes protagonistes de la classe et elle met en évidence les différences ; à la « récré », leur visage, leur expression changent complètement : on rit, on se touche, on se déchaîne, on crie. Les enfants s'éparpillent dans la grande cour, ils forment des petits groupes ; le surveillant est présent mais les enfants ne semblent pas se sentir sous contrôle. Par contre, une fois en ligne pour rentrer en classe, l'expression des élèves change, les corps se contrôlent et le silence retombe sur le groupe que l'institutrice accompagne en classe.

La vivacité de la parole et des expressions du visage des enfants de Naples contraste avec leur corps enveloppé<sup>7</sup> par les uniformes : un tablier bleu pour les garçons et blanc pour les filles. Les corps, souvent assez ronds, semblent encore plus lourds du fait de ces blouses en coton informes ; à cette uniformité pour les filles s'ajoute celle de la coiffure qui est souvent la même : une énorme masse de cheveux liés dans une queue de cheval qui tombe sur l'épaule droite avec un certain charme. On touche, on caresse cette queue de cheval pendant toutes les activités scolaires, surtout au moment des difficultés. Ce geste de plaisir, nous pouvons le voir aussi à Beauvais, où une petite fille, dans un moment de solitude, caresse ses mèches. Les enfants de Naples sont sans doute plus corpulents que les enfants de Beauvais. Apparaissent-ils plus âgés ou plus jeunes que les enfants de Beauvais ? Ce thème a été abordé fréquemment par ceux qui ont vu le film et les réponses ont été différentes.

---

6. Les étudiants d'Amiens en les regardant diront : « Ils sont avachis ».

7. M. Raveaud (2006), *op. cit.*

## Les protagonistes

À Naples, trois enseignants exercent tour à tour dans la classe ; s'y ajoute une institutrice spécialisée qui est toujours à côté d'un enfant ayant des problèmes de santé ou des difficultés scolaires ; celle-ci intervient aussi auprès des autres élèves qui souvent l'interpellent pendant les exercices. Une fois par semaine, tous ces enseignants planifient ensemble leurs activités. Les enfants connaissent bien le temps de présence de chaque enseignant, mais le temps de déroulement de chaque sujet n'est pas défini avec rigidité.

À Beauvais, chaque matin, l'institutrice écrit sur le tableau noir le temps de début et de fin des thèmes traités ; ils sont toujours respectés ; on a le sentiment que la durée des interventions des enfants est incluse dans cette planification du temps : rien ne doit se passer pendant le cours qui ne puisse être contenu dans le temps prévu. Le temps appartient aux disciplines et à la didactique.

Naples est vraiment différente : les enfants n'ont pas de grandes limites de temps pour leurs interventions et si, pendant le cours, une parenthèse intéressante est ouverte par les protagonistes, on renvoie au lendemain la fin du programme prévu. On comprend que la préoccupation de l'enseignant pour que l'enfant s'exprime est forte et qu'elle prime sur celle du déroulement du programme ; l'enseignante de Beauvais semble plus attentive à ce que chaque élève apprenne à reconnaître la primauté du programme, objet sacré plus important que le temps que chacun aimerait occuper. La valeur qu'a, pour chacun, l'appropriation des savoirs est un absolu qui n'a pas besoin de justification.

La maîtresse de Beauvais s'adresse à tous comme un chef de chorale, l'harmonie du tout l'intéresse, celle de Naples est le metteur en scène de la *commedia dell'arte* : elle s'adresse à chacun selon sa personnalité pour qu'il contribue à la réalisation de la pièce. Les questions portent sur un sujet qui sert de canevas commun, mais l'enseignant encourage chacun à y répondre à partir de sa propre perspective. L'appropriation personnelle des savoirs est plus importante que leur valeur en tant qu'objet.

Comment voit-on cette différence dans le film ? À Beauvais, le regard est attiré par l'alternance entre la parole de l'institutrice et le silence, le film découpe les passages de l'un à l'autre et montre comment, par l'appropriation de ces temps, l'enseignant délivre à tous l'objet sacré, le savoir ; le film montre la manière dont les enfants s'adressent à l'institutrice et l'on est frappé par la similitude des expressions : les mêmes, pour un même objet à penser. Quand le camarade intervient, les autres continuent à regarder l'institutrice et non celui qui parle ; avec un certain embarras, parfois, ils rient du camarade bizarre qui dit des choses différentes et drôles.

À Naples, le regard s'appuie sur l'institutrice et sur l'enfant questionné, les autres semblent impatients de voir arriver leur tour ; quelquefois ils semblent avoir autre chose à faire. L'institutrice s'adresse personnellement à l'enfant :

« dis-moi... » et après, ce qui est dit reste entre eux deux. À Naples, la maîtresse utilise tout son corps pour s'adresser à l'élève : ses yeux le pointent, ses mains le touchent ; quand il hésite dans une réponse, elle lui attrape le bras ou lui fait une caresse ; l'enfant vient souvent au bureau de l'institutrice, elle circule entre les bancs et, dans chaque rencontre, les corps se touchent. Le rapprochement avec chacun se fait aussi par l'utilisation d'un langage familier et du dialecte que l'institutrice utilise volontiers pour mieux faire comprendre, pour corriger, pour rendre plus incisives ses explications. À Naples, ce n'est qu'au moment de la lecture à haute voix, quand le livre devient l'objet commun, que les enfants semblent appartenir à un ensemble-classe. Ils lisent vraiment bien mais le fait qu'ils suivent la lecture avec l'index scandalisera les jeunes spectateurs français !

### **Les sentiments, la vie personnelle, la vie extérieure**

Un cours à Beauvais a comme thème l'amitié : on parle de Diogène, le personnage de la Grèce ancienne qui n'a pas d'amis et l'on réfléchit aux critères selon lesquels nous considérons quelqu'un comme un ami. La leçon devient l'occasion de questionnements importants : les membres de la famille sont-ils des amis ? Est-ce qu'on aime les amis de la même manière que les parents ? Les expériences personnelles devraient servir à construire ensemble des idées sur l'amitié. Le récit d'une amitié vécue devrait servir à construire une idée commune d'amitié mais, à la fin des études primaires, les enfants ont bien compris la séparation entre « personnel » et « public » et la caméra saisit leur difficulté à trouver les mots, à sélectionner ce que l'école autorise à dire ; on n'arrivera pas à une conclusion.

Les enfants de Naples parlent aussi de l'amitié quand ils lisent avec l'enseignant le sujet du devoir : « écrire une lettre à un ami d'école sur un souvenir des années d'école primaire ». Tous les enfants suivent la lecture que l'enseignant fait de ces lettres où la sympathie, la nostalgie, la tendresse s'expriment sans trop de contrôle, leurs expressions montrent une participation active à ces sentiments communs. Les bons sentiments dominent. Selon une ancienne tradition nationale<sup>8</sup>, l'école primaire apprend la vie en commun par le « *volersi bene* » ; l'expression des sentiments positifs est donc bien acceptée et chacun semble y participer.

Et les autres sentiments ? Ils s'expriment en partie hors du regard de l'institutrice (occasion difficile à réaliser à Naples) et ils sont en partie laissés aux portes de l'école. Ainsi que le dit Saviano (2007)<sup>9</sup>, nombreux sont les enfants qui dans les quartiers « chauds » de Naples ont assisté à des tueries dans

---

8. Voir De Amicis (1886), *Cuore*.

9. Saviano R. (2007) *Gomorra*, Paris, Gallimard.

la rue. La haine, la violence, la douleur, font partie de la vie de ces enfants. À l'école, c'est une autre vie. Le film commence par un récit d'un élève: « Dans l'école où j'étais avant, dans les quartiers espagnols, dès que je suis allé en première classe élémentaire, ils ont mis des couteaux, des pistolets, des ciseaux dans mon cartable et sur mon banc ». Le silence... l'école commence.

Le contrôle des sentiments par l'école est présent aussi à Naples: il se fait par un filtre qui oppose la violence extérieure et le monde de l'enfance à l'intérieur. Le film révèle l'aspect tragique de ce contraste à travers les mots et les silences des enfants. Il montre comment l'école transforme la souffrance personnelle en vie en commun. Une partie centrale du film est dédiée à une chanson exécutée par les enfants de la classe, chanson en dialecte dans laquelle ils demandent aux « gens de Naples » si un fil d'espérance pour le lendemain existe pour eux et si « pour ces enfants, qui grandissent et qui veulent étudier, pour ces enfants, qui lèvent les bras et qui veulent se sauver », il existe une possibilité d'écoute de la part des « magnifiques gens » de cette ville.

### Le traitement de l'erreur

Dans une scène qui fait rire le public, l'institutrice de Beauvais reste longtemps immobile à côté d'un enfant qui n'arrive pas à interpréter le sens d'un texte. Elle lui pose la question cinq fois en attendant que l'enfant se corrige tout seul. Elle essaie, par sa posture et son silence, de lui donner des chances. Impossible: le rapport entre les deux et l'erreur est tellement embrouillé qu'aucun bon sens ne peut les aider. Le sens de la phrase et le sens de leur relation se confondent et le rire de ceux qui sont à l'extérieur éclate.

À Naples, une scène fait également rire, mais pour d'autres raisons. L'enseignant réagit immédiatement à l'erreur de l'enfant, le ton de la voix est plus fort: « Comment dois-je te le dire? ». Ses mains bougent dans un geste de désespoir que l'on voit souvent à Naples. Une autre fois, l'institutrice crie « No! » et d'un coup donne la réponse. À une autre occasion, elle pose une nouvelle question à l'enfant et s'il répond, elle dit: « Tu vois? Tout est dans ta tête ». Dans la scène, l'enfant apparaît immobile, sa tête vidée par l'excès de passion de l'adulte; est ce qu'il voit l'erreur? Ici, les devoirs se corrigent sur l'estrade; dans ce moment difficile, l'enseignant doit être à côté de l'enfant, en contact direct avec lui. Dans cette position, l'institutrice considère pouvoir mieux entrer dans les raisons subjectives qui ont amené l'enfant à se tromper; ces raisons, à son avis, ont toujours une origine affective et donc les corrections des contenus, de l'orthographe, de la grammaire et des sentiments se mélangent.

À Beauvais, la présentation collective des raisonnements erronés domine, suivie par un travail individuel noté. L'objet de connaissance est toujours au centre et l'enseignant semble accorder peu d'attention aux raisons pour lesquelles chaque enfant peut commettre un certain type d'erreur; quand l'élève se trompe, il est toujours invité à mieux réviser la leçon.

Les infractions aux règles existent dans les deux écoles. Plus qu'à Beauvais, on tolère à Naples les retards d'arrivée à l'école et les absences. L'une autant que l'autre, les deux enseignantes font preuve de tolérance à l'égard des erreurs d'apprentissage, mais elles sont très rigoureuses sur le respect du travail personnel à la maison. Enfin, si à Naples l'enseignant accepte les erreurs qui relèvent de la confusion entre le langage de la vie quotidienne et le langage de l'école, cela est impossible à l'école de Beauvais où l'enseignement se construit sur cette séparation. La diversité entre les deux réalités est marquée par l'attitude différente des deux enseignantes : face à la faute, l'une proteste et se désespère ; l'autre rappelle la règle.

### REMONTER À L'ORIGINE DE LA DIVERSITÉ

Les manières de concevoir les espaces, le temps, le corps, la pédagogie sont différentes dans les deux écoles. Que trouve-t-on à l'origine de ces différences ? Pour répondre, une réflexion préalable sur la manière dont la partie précédente a été construite s'impose.

Le récit que nous venons de faire de ce qu'on voit dans les films repose sur nos savoirs relatifs aux deux pays. Comment avons-nous construit ces films ? Quel rôle notre savoir antérieur sur les deux écoles a-t-il dans la comparaison des images ? Quels sont les résultats de cette double opération ?

Nous sommes partis de l'idée que l'enfant arrive à l'école en sortant d'un milieu familial dans lequel il a bâti une image de lui-même, dans lequel son corps, ses gestes, ses sentiments ont appris à exister et à se reconnaître. Il devient ensuite l'élève d'une institution scolaire. Quelle partie de lui-même entre à l'école, quelles autres identités se construisent ? Quelles sont les formes de résistance qu'il met en acte ?

L'œuvre et les réflexions de R. Ragazzi ont eu un poids important dans nos choix pour la construction des films. Ragazzi, une anthropologue réalisatrice, a réalisé un film remarquable, *La Mémoire dure*, portant sur l'expérience scolaire des enfants immigrés dans une école de Paris. Pendant neuf mois, elle est restée dans une classe d'intégration (CLIN) dans le but de comprendre « comment les enfants des migrants expriment, non seulement verbalement, mais de beaucoup d'autres manières, depuis les expressions corporelles jusqu'aux expressions artistiques, leurs multiples identités et identifications » (Ragazzi, 2006). Les enfants immigrés expérimentent certainement d'une manière plus dramatique l'expérience de la double identité linguistique et géographique, mais tous les enfants vivent la différence entre références identitaires dans et hors de l'école<sup>10</sup>.

---

10. Mesmin, C. Nathan (1993) « Les enfants de migrants et la politique scolaire » in Mesmin, Claude *et al.*, *Psychothérapie des enfants de migrants*. Grenoble : Pensée Sauvage.

Partant de cette idée, nous nous sommes demandé si, dans la manière par laquelle l'école fait vivre cette/ces identité(s), il n'y a pas une idée d'enfance propre à chaque culture ou à l'histoire de l'École dans chaque pays. Sur la base de ces questions, nous avons réalisé nos films et nous avons obtenu des images qui mettent en évidence les différences profondes entre les vies d'écolier des enfants des deux pays; pour en comprendre le sens il nous faut, à ce stade, mobiliser d'autres connaissances, relatives aux deux pays concernés.

Nous avons par exemple vu la différence de conception des espaces scolaires; l'école française, depuis Jules Ferry, sépare et découpe: l'intérieur et l'extérieur, le lieu et le temps de travail et le lieu et le temps du plaisir, l'élève et l'enfant. L'école républicaine, les historiens nous l'ont appris, est bâtie sur l'idée d'une raison universelle qui du haut, guide le système; cette idée est devenue manière de voir commune de l'éducation; en France la récréation est un droit de l'enfant; ce qui scandalise le plus les étudiants français qui regardent le film sur Naples est que ce droit de l'enfant ne peut pas s'y exercer.

Les pratiques d'enseignement dans les deux classes apparaissent fort différentes. Grâce à l'image, on perçoit les relations entre enfants et instituteurs; en regardant leurs gestes, l'atmosphère de la classe, nous comprenons qu'au-delà des comportements individuels des enseignants, nous sommes face à deux conceptions de la transmission du savoir: d'un côté un savoir objectif, de l'autre un savoir qui passe par le sujet. Il faudrait remonter dans l'histoire de l'École, de la culture des deux pays pour trouver les origines des deux idées. Des pistes de recherche peuvent être proposées: l'importance de la culture humaniste en Italie et de la culture scientifique en France, l'impact de la culture catholique en Italie et de la raison laïque en France, l'image des hiérarchies culturelles dans les deux pays et, peut être, la pénétration des valeurs de la famille dans l'école italienne.

D'ailleurs, nous l'avons dit, la relation de l'école à la famille explique, à Naples, l'absence de récréation, le regard permanent de l'enseignant sur l'enfant, les aptitudes maternelles de l'enseignant, l'importance de l'affectivité pour la vie en commun. À Beauvais, la famille reste hors des murs: elle a confié l'enfant à l'école pour qu'il devienne un citoyen instruit et qu'il apprenne à vivre dans la vie publique.

Sans doute faudrait-il creuser cette différence de conception du rapport entre le privé et le public, entre l'enfant et le citoyen; elle apparaît clairement en regardant les enfants, les enseignants, leurs gestes, leurs expressions mais elle ne peut s'expliquer qu'en mobilisant des savoirs relatifs à l'histoire de chacun des deux pays.

### **QU'APPORTE L'IMAGE À CE GENRE D'EXPÉRIENCE ?**

L'image ne dit pas d'autres choses, elle dit autrement les choses. La description qui précède aurait pu être effectuée en situation par un observateur attentif et sans doute retranscrite à l'identique. Mais ce qu'apporte l'image, c'est

la simultanéité des situations, l'attention des uns et la distraction des autres à l'arrière-plan, c'est le travail des corps, celui des enseignantes chaque jour remis en scène et ceux des enfants qui communiquent par leur posture leur degré d'attention. L'image a la capacité de traiter à l'intérieur du plan l'extrême complexité de la situation, du point de vue des enfants soumis à la nécessité d'avancer individuellement dans leur cursus d'apprentissage sans pour autant se désolidariser du groupe, et des enseignantes attentives à l'individu et responsables de la cohésion de l'ensemble. Le texte permet d'éclairer cette dramaturgie, l'image la restitue dans toute sa complexité. Il ne s'agit pas, cela étant, d'opposer un mode à l'autre mais de travailler sur les complémentarités possibles et pensables entre l'un et l'autre support.

Notre travail visait à montrer le vécu des enfants à l'école en nous questionnant sur la relation entre pédagogie et culture; au moment de la comparaison, des spécificités émergent ainsi que des codes de fonctionnement propres à chacune de ces classes. L'image nous permet de sauter, de ricocher d'un espace à un autre. Elle nous permet de percevoir ce que l'on n'a pas observé, parfois même de voir au-delà du visible. L'image contraint à regarder, à construire la connaissance à partir de ce qui est vu. L'utiliser c'est prendre le risque de contredire le savoir académique et de se confronter à l'indicible, à l'impermanence mais c'est aussi s'offrir la possibilité de comparer deux situations sans aucune médiation. Puissance de l'image mais situation de risque dans laquelle la mobilisation des savoirs est nécessaire pour que l'expérience vécue trouve sa force d'évocation sans trahir la réalité.

