



Biens Symboliques / Symbolic Goods

Revue de sciences sociales sur les arts, la culture et les idées

11 | 2022
Varia

Enseigner les sciences sociales à l'école élémentaire. Entretien avec Matthieu, professeur des écoles

Teaching Social Sciences at Primary School. Interview with Matthieu, school teacher

Frédéric Chateigner et Marc Perrenoud



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/bssg/1302>
ISSN : 2490-9424

Éditeur

Université Paris Lumières

Référence électronique

Frédéric Chateigner et Marc Perrenoud, « Enseigner les sciences sociales à l'école élémentaire. Entretien avec Matthieu, professeur des écoles », *Biens Symboliques / Symbolic Goods* [En ligne], 11 | 2022, mis en ligne le 25 décembre 2022, consulté le 06 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/bssg/1302>

Ce document a été généré automatiquement le 6 janvier 2023.



Creative Commons - Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-SA 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Enseigner les sciences sociales à l'école élémentaire. Entretien avec Matthieu, professeur des écoles

Teaching Social Sciences at Primary School. Interview with Matthieu, school teacher

Frédéric Chateigner et Marc Perrenoud

- 1 *Les articles de la rubrique « Transmettre » interrogent les conditions de diffusion des acquis et des méthodes des sciences sociales, en particulier au sujet des biens symboliques. Après avoir évoqué, dans des numéros précédents, des dispositifs spécialement dédiés à cet enjeu et inscrits dans l'enseignement supérieur¹, nous nous tournons ici vers un tout autre segment de l'institution scolaire : l'école élémentaire.*
- 2 *Nous avons choisi d'interroger Matthieu², professeur des écoles dans une vallée pyrénéenne, après avoir appris qu'il initiait ses élèves, du CE1 au CM2, aux méthodes et aux problématiques des sciences sociales. Le riche témoignage qui va suivre interroge donc, à travers le récit des pratiques pédagogiques d'un enseignant, la transmission des savoirs produits par les sciences sociales à des enfants, loin des espaces habituels de production et de discussion de ces disciplines scientifiques.*
- 3 *Si de telles pratiques ont déjà été promues par des chercheur·e·s (Lahire 2005 ; 2012) ou ont fait récemment l'objet de manuels, comme le recueil de séances destinées à « apprendre aux élèves à décrypter la société » (Falaize, Lecardonnel & Truc 2022), elles demeurent marginales dans les curricula de l'école primaire, en particulier par comparaison avec le poids historique et institutionnel de l'histoire et de la géographie, mais aussi par rapport aux nombreuses expériences de philosophie auprès d'enfants (Poucet & Rayou 2016 ; ainsi que les travaux d'Edwige Chirouter et de Michel Tozzi entre autres). De nombreuses thématiques relevant des sciences sociales figurent aujourd'hui dans les programmes des « éducations à » transversales (inégalités filles/garçons, laïcité, art et culture, éducation à l'alimentation et à la santé...), mais les méthodes de recherche et les enquêtes des sciences sociales ne sont pour ainsi dire jamais mobilisées de manière centrale dans les programmes pour aborder ces domaines.*

- 4 La démarche de Matthieu apparaît donc comme tout à fait singulière et isolée, voire « clandestine », si l'on considère les nombreuses attaques proférées par certains membres de la classe politique, y compris des ministres de l'Éducation nationale ou de l'Enseignement supérieur, à l'encontre de la sociologie (Lahire 2016) ou envers des concepts travaillés par cette discipline (Lépinard & Mazouz 2021). Puisant dans les méthodes des pédagogies dites « alternatives » (Leroy 2022), la démarche de Matthieu apparaît également comme un acte militant, dans le sens où l'enseignant appréhende les sciences sociales dans une perspective critique, comme favorisant l'émancipation individuelle et la transformation d'ordres sociaux inégalitaires. En incitant les élèves à comprendre le monde social par la pratique de l'enquête (observations, questionnaires, entretiens), sa méthode pédagogique rappelle la démarche expérimentale (Mialaret 2001) dont l'usage est plus répandu, à l'école primaire, dans l'enseignement des sciences physiques ou des mathématiques par exemple.
- 5 Enfin, cet entretien pose la question des modalités de transmission des sciences sociales à un public enfantin qu'on pourrait être tenté de penser comme encore épargné par les conditionnements sociaux – une idée reçue que de nombreux travaux se sont attachés à déconstruire avec force (on pense bien sûr aux travaux fondateurs de Jean Piaget ; pour des enquêtes sociologiques récentes, voir par exemple Lignier & Pagis 2017 et Lignier 2019) en soulignant la précocité de l'incorporation des normes sociales dès le premier âge (Lignier 2019). Contre l'idée que les plus jeunes élèves ne seraient pas assez « mûrs » pour s'approprier les connaissances des sciences sociales, l'entretien donne à voir une stimulante exploration pratique des modes de transposition didactique (Chevallard 1985) possibles dans ce domaine.

1. Trajectoire : un héritage culturel et militant réinvesti dans une recherche d'autonomie

- 6 Matthieu doit à ses parents, enseignant·e·s en lettres et en histoire, une familiarité précoce avec la culture légitime (« ça parlait de Flaubert ») et le militantisme pédagogique (« c'était aussi des militants libertaires, qui se sont rencontrés en créant une école alternative, un collège-lycée alternatif »). Il suit une khâgne dans une ville du Sud de la France, puis des licences d'histoire et de lettres et un master d'histoire et d'anthropologie médiévales. Il passe ensuite le concours de professeur des écoles : le voici donc en poste dans les Pyrénées depuis huit ans, où il dirige actuellement une petite école primaire de trente élèves répartis en deux classes (il a la charge des CE1-CM2). C'est lui qui, par souci d'autonomie, a demandé à être affecté dans cette école isolée dans une vallée et réputée à l'époque « difficile », donc accessible « avec zéro point d'ancienneté ». « Un territoire intéressant », selon lui : largement dépeuplée dans les années 1980-1990, qui depuis lors voit s'installer de nouvelles familles qui ne sont pas originaires de la vallée. Dans ce contexte, l'école est vue par tous comme un « support de développement territorial ». En outre, la distance à l'égard de l'Inspection académique permet à Matthieu de « faire un peu ce qu'[il] veut », du moment qu'il demeure perçu comme « un enseignant consciencieux ».

2. Quel usage des sciences sociales ?

- 7 Interrogé sur la manière dont les sciences sociales influent sur sa pratique d'enseignant, Matthieu mentionne d'abord l'apport de ses lectures en sciences de l'éducation, notamment en sociologie – par exemple, les travaux de l'équipe Escol de Paris³. Mais l'entretien porte plus

spécifiquement sur l'introduction de savoirs ou de méthodes des sciences sociales dans les contenus enseignés : Matthieu fait-il pratiquer les sciences sociales à l'école comme d'autres font de la philosophie avec les enfants ?

- 8 **Matthieu** : Oui, et de plus en plus, dans ce que je propose aux enfants. Sans que ce soit formalisé, il y quelques années, j'avais toujours comme souci d'amener les enfants à contextualiser ce dont on parlait, à le problématiser, et donc par-là, à avoir un rapport un peu critique aux objets et aux éléments de savoir qu'on pouvait travailler. Et depuis deux-trois ans, j'essaie aussi de proposer aux enfants des séquences qui leur permettent d'utiliser des outils de connaissance des sciences sociales, au-delà de sciences qui sont complètement « scolarisées » en primaire, comme l'histoire et la géographie... Concrètement, je propose des sortes d'enquêtes par entretien ou par questionnaire, des séances d'observation et de réflexion à partir d'une grille d'observation, des choses à observer sur différents supports... Et j'ajoute aux thèmes les plus repérés scolairement des thématiques qui, dans le champ scientifique, sont plutôt traitées par des sociologues. Là on travaille sur l'alimentation : on a identifié différents champs scientifiques très variés en essayant de voir quelles méthodes ils utilisaient, que ce soit des SHS ou autre, parce que l'alimentation, c'est aussi un objet qui peut être traité par les sciences du vivant, et à partir de là, on a défini des enquêtes... comme des chantiers, des chantiers de travail. On a mené un chantier sur les techniques de conservation des aliments, bon, c'est plutôt de la biologie, mais aussi, à partir de l'Intermarché du coin, on a essayé de voir d'où venaient les légumes, comment ils étaient acheminés ici, avec une logique géographique, on a essayé de cartographier tout ça. Je suis tombé sur le travail du photographe américain Peter Menzel qui a photographié partout dans le monde des gens, des foyers, avec leurs provisions pour une semaine et le prix que ça leur a coûté (Menzel & D'Aluisio 2005). À partir de là on a vu qu'on mangeait différemment au Népal et aux USA, et on en est venu à s'intéresser à comment nous, on mange. Ça résonne aussi avec un questionnement suscité par l'introduction d'un menu végétarien hebdomadaire à la cantine... C'est intéressant de nourrir ce qui apparaît d'abord comme un conflit de représentations autour de la bouffe, et notamment du végétarisme, en le documentant et en essayant de voir pourquoi Untel... Qu'est-ce qu'il met derrière le fait de manger de la viande, ou pour un autre, qu'est-ce que ça veut dire pour lui de manger des lasagnes sans viande, etc. Les enfants sont partis avec des petits questionnaires à ramener à la maison et à faire passer aux gens sympas qu'il y a autour d'eux et qui avaient quinze minutes à leur accorder, avec des questions du type... Où est-ce qu'on fait ses courses ? Quelle importance on y accorde, qu'est-ce qu'on y achète plutôt, un repas-type à quoi ça ressemble, et aussi pourquoi on mange ça le matin au petit-déj', etc. Les enfants, très spontanément, en se questionnant sur leur propre rapport à la nourriture, étaient déjà capables de dire qu'il y avait dans le choix de l'alimentation des facteurs aussi variés que le plaisir, l'apport nutritionnel, le coût, les contraintes d'approvisionnement... Cela permet, et je crois que c'est ce qui m'intéresse dans l'utilisation des sciences sociales et de leurs outils à l'école, de rendre visible des phénomènes auxquels les enfants ont accès dans leur expérience ordinaire du monde mais qui restent invisibilisés parce qu'on ne s'y intéresse pas, parce qu'on les ramène à des logiques individuelles, voire idéologiques, alors qu'il y a des facteurs variés. Les sciences sociales permettent de démêler et d'objectiver tout ça.

3. Les risques de l'objectivation

- 9 *Matthieu nous fait ensuite part d'un travail en géographie sociale sur les types de logement de Toulouse, une ville où ses élèves sont en relation avec des correspondant·e·s. Au moyen de Google Street View et d'une carte des revenus moyens par zone d'habitation, les élèves étaient amené·e·s à explorer les relations entre ressources économiques et environnement spatial. Une question s'est posée cependant : aurait-il fallu partager les résultats de cette enquête avec les correspondant·e·s toulousain·e·s ? L'enjeu est celui de l'objectivation auprès d'un public d'enfants dans un cadre scolaire : le dévoilement de certaines inégalités sociales, de richesse ou de logement en l'occurrence, ne risque-t-il pas de provoquer des tensions dans la classe ? Conscient de ce risque, Matthieu ne réduit pas l'usage qu'il fait des sciences sociales à une simple visée d'appréhension des inégalités sociales, dont il considère que ses élèves ont déjà une certaine perception. Dans une perspective plus militante et idéologique, il cherche à en faire un instrument promouvant le « changement social ».*
- 10 **Matthieu :** Ça aurait peut-être été une bonne idée, mais en le disant là, je me dis que ça peut être un peu touchy dans la classe du collègue de Toulouse, parce que je pense que son groupe d'élèves est plus hétérogène socialement que le mien, du moins que les différences sociales y sont plus visibles. Ça peut donc conduire à expliciter des logiques sociales qui traversent la classe. C'est une grande question et en plus, je pense que chaque enseignant, dans chaque contexte d'enseignement, pourrait apporter une réponse différente. Mais je pourrais dire trois choses. La première, c'est qu'on objective des choses que les enfants perçoivent déjà, de toute façon. Même s'il y a des moments où c'est délicat, où peut-être on ne sait pas trop où on va, je me dis toujours « ça existe déjà », quoi ! Ils savent bien que Untel il a un rapport spécifique au langage, que ses vêtements peuvent être différents de tel autre... Enfin, la question des vêtements ici ne se pose pas vraiment, parce que tout le monde est en vêtements de montagne, c'est assez uniforme. Encore que, dans les occupations du week-end, il y a des différences flagrantes. Tout le monde voit bien que moi, en tant qu'enseignant, je suis plus intéressé par le gamin qui me raconte qu'il est allé en montagne, qu'il a ramassé des trucs, que par l'élève qui me raconte ses parties de jeu vidéo, même si j'essaie d'inhiber mes goûts culturels. Tout ça se voit déjà, donc en l'objectivant, peut-être qu'on le rend plus visible, mais c'est aussi un pari... Je ne suis pas du tout sûr de ce que je dis et je ne sais pas si ça marche, mais le regard objectivant des SHS permet aussi, peut-être, de dépassionner et de désindividualiser, à mon sens...
- 11 Après, deuxième élément, il me semble qu'il faut se garder de deux écueils. D'une part, il faut éviter d'avoir un regard un peu misérabiliste sur les inégalités dans les pratiques culturelles. Je n'ai pas envie d'attirer leur compassion sur le sort d'enfants qui sont marqués par des destins sociaux difficiles, et c'est vrai que souvent les enfants réagissent comme ça. Quand ils se rendent compte que, par exemple, on n'est pas tous égaux face au logement, ils peuvent avoir une espèce de compassion un peu chrétienne pour les gens qui vivent dans la barre d'immeuble, et ça ne m'intéresse pas, ça. J'essaie de ne pas encourager ça. D'autre part, moi, je m'intéresse aux sciences sociales parce que ça me donne des outils pour l'action et pour... la révolution ! Enfin le changement social, quoi. Et ça, j'essaie aussi d'éviter de le faire paraître, je présente des faits. Comment dire... Il y a aussi des discours sur les inégalités qui les justifient en se fondant sur des présupposés philosophiques que je ne partage pas, mais j'essaie de ne pas imposer mon point de vue.

- 12 *Des questions, soulignons-nous, qui ne sont pas si éloignées de celles que nous nous posons à l'égard de nos étudiant·e·s ou du « grand public ». Dans quelle mesure la violence de l'objectivation peut-elle engendrer de l'action, ou bien du fatalisme ? Matthieu évoque ainsi la façon un peu brutale dont il a amené un « excellent élève » à prendre conscience des contradictions entre les discours très progressistes qu'il tenait à propos du partage des tâches ménagères et la réalité de l'inégale division du travail domestique au sein de sa propre famille.*
- 13 **Matthieu :** En parlant de violence de l'objectivation... J'y ai été confronté une fois, et c'est ma faute, parce que le positionnement d'un de mes élèves me dérangeait, presque politiquement. On travaillait sur la représentation des genres, et c'était un gamin qui était un excellent élève, enfant de la petite bourgeoisie intellectuelle rurale, et habitué dans son contexte familial à prendre en compte cette problématique, « il y a des inégalités entre les hommes et les femmes, il faut faire gaffe à ça ». Ça existait dans son champ de préoccupations, alors forcément, quand on a parlé de ça à l'école, il s'est senti très à l'aise et il a déroulé un discours très construit, que je partage et qui ne me dérangeait pas en tant que tel, qui était « c'est pas normal que ce soit toujours les femmes qui fassent le ménage », etc. On parlait du travail domestique, surtout. Mais est arrivé un moment où je leur ai proposé un petit questionnaire pour eux à remplir sur la manière dont on envisageait le rapport au travail domestique, très pratiquement, dans la famille. Et lui, quand il racontait concrètement qui faisait le boulot à la maison, son discours contredisait complètement ce qu'il défendait explicitement sur les femmes, les hommes, l'égalité, le partage des tâches, etc. Ça m'a considérablement énervé parce que j'y voyais une forme de mauvaise foi, je lui ai fait sentir cet énervement, et il a pris conscience de ce décalage parce qu'il est assez outillé intellectuellement, mais en même temps, venant du maître, ça lui sortait par les yeux. Alors là, je me suis dit que j'avais un peu raté le truc, parce que forcément, je l'ai culpabilisé dans son rapport de petit garçon au travail domestique, quoi. C'était peut-être le truc à ne pas faire.
- 14 Sinon, il faudrait qu'il y ait quelqu'un d'extérieur qui vienne dans ma classe et qui me le dise, mais « au doigt mouillé », il me semble qu'il y a des enfants qui ont compris des choses sur eux. Et qui l'ont compris de manière assez précise, notamment sur l'alimentation. Par exemple, un élève m'avait dit qu'il comprenait pourquoi il y a tant d'emballages sur ce que sa mère achète au supermarché, parce qu'on avait travaillé sur la construction de l'industrie agro-alimentaire, sur ce qui a changé, ce qu'on cuisinait avant, etc. Là, il comprenait un truc sur le rapport que sa maman avait à la préparation du repas, elle qui faisait les courses et la cuisine à la maison. C'est ça que j'essaie de toucher du doigt : comprendre comment ça marche, et parce qu'on comprend comment ça marche, on se dit que ça pourrait aussi marcher autrement. Par la comparaison, parce que je crois vraiment que la comparaison est un outil très puissant à l'école primaire. Parce que c'est très accessible, par la description on voit beaucoup de choses, les enfants voient beaucoup de choses et on peut conceptualiser des choses importantes. La comparaison, ça ouvre des perspectives de changement, d'alternative. On se dit : tiens, nous on a ce rapport-là à la bouffe, mais il y en a d'autres qui font autrement.

MARC PERRENOUD : Je voudrais reposer la question un peu autrement. En matière d'alimentation, est-ce que ce travail d'objectivation ne risque pas de renvoyer à certains élèves l'idée que leurs parents sont des « losers » qui n'ont rien compris, enfin, ce genre de violence liée au fait que l'expérience qu'ont les enfants du monde social existe principalement à travers leur vie familiale, et donc à travers la position de leurs parents, donc ce n'est pas à eux-mêmes qu'ils peuvent se référer mais à leurs parents... Donc le

risque est peut-être de disqualifier ces parents aux yeux de leurs enfants ? Est-ce que tu n'as pas eu l'impression de voir ça chez certains élèves ? Je reviens à cette histoire de fatalisme...

- 15 **Matthieu :** C'est évidemment le cas... Mais d'abord, je pense que ça n'est pas circonscrit aux séances dans lesquelles j'utilise des outils d'objectivation des sciences sociales. Dans la cour de récré ou dans les séances de littérature... Je pense que des gamins qui se disent « mes parents, ils valent rien », ça existe déjà... Après c'est intéressant parce que... Je me suis intéressé à l'alimentation parce qu'on me l'a proposé. Le docteur de la maison de santé du coin, le dentiste et la nutritionniste ont eu des sous pour aller dans les classes, ils ont contacté les écoles et on a fait une grande réunion qui était à la fois formelle parce qu'on était des professionnels, mais aussi informelle, parce qu'on se connaissait tous en dehors. C'est le même petit milieu social de gens qui ne sont pas d'ici et qui sont à moitié intellos, donc c'était assez bon enfant... La nutritionniste a proposé de demander aux enfants de ramener les emballages de leur petit déjeuner, et à partir de là, de voir ce qui va et ce qui ne va pas... Je ne caricature même pas. Et tout le monde était d'accord avec des propos qui pouaient le mépris de classe à dix kilomètres, avec en plus le sentiment qu'on allait apporter la « science alimentaire » dans les classes populaires. On n'était pas dans une dynamique d'enseignement ou d'apprentissage, mais de diffusion de bonnes pratiques, avec vraiment une dimension morale, certes basée sur des connaissances scientifiques mais aussi sur une certaine idée du bien vivre et du bien manger. Moi ça m'a un peu hérissé. Donc j'ai dit : « pas besoin de leur demander les emballages, moi je vais te dire qui aura "bon" et qui n'aura pas "bon" par rapport à tes normes alimentaires qui sont aussi les miennes, et je sais qui va rentrer en se disant "mes parents ils m'empoisonnent tous les matins avec ces trucs pleins de sucre" ». L'utilisation de l'enquête répond à ça, en considérant les différences de pratiques alimentaires comme objet d'étude et pas seulement comme support pour rééduquer ! Je pense qu'il y a une forme de violence, mais ça pourrait être pire.

M. P. : Tu parlais tout à l'heure de questionnaires anonymisés. Dans l'espace d'une classe, on peut supposer que l'anonymat reste tout relatif, mais quand même, est-ce un moyen pour toi de travailler sur des données objectives détachées de l'identité de tel-le ou tel-le élève, est-ce quelque chose qui marche ?

- 16 **Matthieu :** Oui, parce que ça met à distance ce que les enfants pourraient redouter de ma part, c'est à dire un jugement sur eux en fonction de leurs réponses. Il ne faut pas se leurrer, la présence d'un enseignant dans une classe n'est pas neutre. Je ne suis pas juste un médiateur sympa entre le savoir et eux... Je véhicule des pratiques culturelles et à travers moi, c'est l'institution... Bref, l'anonymat permet de se protéger du regard des autres dans la classe, mais aussi d'alléger l'idée qu'il y a une réponse que moi l'institut j'attends comme bonne. Ça me permet aussi à moi de m'enlever une forme de curiosité de savoir ce que pense Untel ou Untel, comment ils se positionnent, parce que ça m'intéresse de les connaître ces gamins, mais je pense que ça les libère d'éviter que je me pose cette question.

4. Quelle forme institutionnelle ?

- 17 *Alors que nous demandons à Matthieu si les pratiques en question devraient relever des enseignant-e-s et/ou d'intervenant-e-s extérieur-e-s, il manifeste d'abord sa défiance à l'égard de toute perspective d'institutionnalisation. C'est parce qu'il n'entretient « aucun espoir et aucune*

ambition à l'échelle de l'Éducation nationale » que Matthieu a préféré l'autonomie que lui offrait une école isolée ; et ce lecteur assidu de travaux pédagogiques ne mentionnera à aucun moment une appartenance à un mouvement pédagogique.

FRÉDÉRIC CHATEIGNER : Est-ce que tu penses que ce que tu fais pourrait, devrait, être fait par les enseignant-e-s, par des animateur-ric-e-s ou par des intervenant-e-s extérieur-e-s ? Est-ce qu'il y a la place pour un adulte tiers, une institution tierce, ou est-ce qu'au contraire, tu penses que ça n'est pas indiqué ?

- 18 **Matthieu :** Je ne dirais pas que je pense qu'il faut que les SHS entrent directement dans le curriculum explicite de l'Éducation nationale, parce que ça me paraîtrait contre-productif, notamment parce que je vois bien ce que l'institution pourrait faire de ça en termes de... Normalisation, enfin de rapport à la norme. Il y a un truc très lourd avec beaucoup d'inertie dans l'institution, et ça n'est pas par hasard si je suis au fin fond d'une vallée, loin de l'Inspection. Je n'ai aucun espoir et aucune ambition à l'échelle de l'Éducation nationale. Mais pour aller plus loin, je pense que ça nécessite vraiment un cadre qui n'est pas courant en primaire, un cadre dans lequel il y a des questions qui n'attendent pas forcément de bonnes réponses. Parce que souvent, à l'école, quand le prof pose une question, il connaît la réponse et il attend la bonne réponse. Dans ma classe, ça arrive souvent : quand je dis 6 fois 7, j'attends 42 et pas autre chose. Mais il y a la place, dans la vie quotidienne d'une classe, il me semble, pour des sujets qui appellent des réponses très ouvertes, soit parce qu'elles appellent explicitement l'expression d'un rapport singulier à quelque chose, l'expression d'une singularité, d'une individualité, soit parce qu'elles appellent la réflexion collective pour répondre à un problème ouvert. L'autre jour, il y avait un problème avec les toilettes qui sont toujours bouchés parce qu'ils font n'importe quoi, et bon, j'avais pas la bonne réponse... Si ce n'est que je n'étais pas content. Ça implique que dans les classes, il y ait régulièrement ce type de questions, qui sont de vraies questions authentiques de gens qui vivent ensemble, et pas celles d'un maître et de ses élèves. Donc je pense que ce serait une limite si on enseignait les sciences sociales comme d'autres matières où il y a un ensemble de savoirs visés que les élèves doivent acquérir. Moi ce que je vise d'abord, c'est une démarche.

- 19 Après sur les intervenants extérieurs, je ne sais pas... Ce serait peut-être une super idée, mais je ne sais pas. Il faudrait peut-être demander aux sociologues qui vont dans les classes, Julie Pagis et Wilfrid Lignier (Lignier & Pagis 2017 ; Mandel & Pagis 2017). J'ai lu leur bouquin il y a longtemps, peut-être qu'ils en parlent je ne sais plus, mais les questions qu'ils ont posées aux gamins, aux gamins qui étaient enquêtés, peut-être que ces questions-là ont fait bouger les choses... Parce qu'ils se sont mis en dehors de la classe, avec des petits groupes, ils ont cassé le rapport habituel, c'est peut-être ça qu'il faudrait aussi. Je me rends compte, en intervenant au collège⁴ où je participe à un dispositif « devoirs faits », où je file un coup de main le mercredi matin, qu'il y a des gamins qui se saisissent de ce temps-là pour poser des questions qui sont en dehors des objets de connaissance visés par les profs du collège, aussi parce que je ne suis pas prof, enfin je suis prof des petits... J'ai un sweat-shirt, je m'assois sur la table, enfin... J'essaie de mettre des éléments qui matérialisent le fait que ce n'est pas un cours et que je n'ai rien à leur enseigner directement, et peut-être que ce type de cadre, c'est favorable... Même dans ma classe, je pense que ça pourrait être intéressant que ça ne soit pas avec moi, qu'ils se coltinent toute la journée, et même pendant quatre ans pour certains, parce qu'il y a vachement d'affect. Je pense qu'il est nécessaire que l'adulte en classe, enseignant ou pas, reste un adulte que l'on peut contester. Mes élèves, des fois, ne sont

pas d'accord avec moi, on polémique, mais voilà, je pense que c'est indispensable pour qu'il y ait une démarche critique, pour que les sciences sociales ne soient pas un jeu, un exercice scolaire un peu sympa qui permet d'étudier les autres. Il faut que ça sorte des moments purement didactiques et d'enseignement...

5. Références pédagogiques

F. C. : On voit bien l'héritage d'un point de vue pédagogique, de Freinet notamment. Cela m'inspire deux questions. D'abord celle de tes influences, même si tu l'as déjà un peu évoqué en nous parlant de ta famille. Concrètement, qu'est ce qui t'inspire ? Par ailleurs, tu évoques souvent le fait qu'on te laisse tranquille parce que tu es au fond de ta vallée, mais est-ce que c'est cette situation d'école très rurale qui te permet de faire ce que tu fais en étant protégé de l'univers un peu pénible de l'Inspection, etc. ? Ou bien est-ce qu'il y a d'autres éléments structurants qui rendent cette autonomie possible ? De la même manière que les écoles Freinet ont très bien marché dans leur cadre d'origine, essentiellement rural...

- 20 **Matthieu :** Mes influences, c'est d'abord la bibliothèque de mes parents que j'ai lue de long en large, ça c'est évident. Plus concrètement, comme praticien, Freinet bien sûr, mais avec une réserve très nette sur l'institutionnalisation du mouvement Freinet et sur la vision de la place de l'enseignant dans la pédagogie Freinet. Il y a ce mythe du passeur, qui est hyper confortable et agréable surtout qu'on me met là-dedans très souvent, mais j'essaie de m'en méfier. Après, il y a un courant qui vient du mouvement Freinet mais qui est plutôt une scission, de la part d'enseignants en milieu urbain, dans les grands ensembles, dans les années 1950-1960, et qui a donné la « pédagogie institutionnelle » (Bénévent & Mouchet 2014). Alors, après, ça s'est ramifié, et il y a un peu à boire et à manger là-dedans. On y pose la question moins des techniques d'enseignement que de la forme des relations au sein de la classe, avec l'idée d'une pédagogie autogestionnaire. Il y a un vieux bouquin de Raymond Fondvieille qui parle de Freinet, qui se confronte à des milieux sociaux plus divers et qui en vient à inventer des techniques d'institutionnalisation de la coopération, avec une portée analytique et critique (Fondvieille 1989). Après, je suis très attaché au travail de Paolo Freire (Pereira 2018) ou de Francisco Ferrer (Wagnon 2013), par exemple. Là aussi, moins pour la dimension « pratique praticienne » mais pour la réflexion sur le rapport entre éducation et changement social. Du point de vue pratique, les travaux de l'équipe Escol et de toute cette veine-là me nourrissent énormément, y compris sur des pratiques, comme l'importance de l'explicitation, et aussi sur des trucs qui ne marchent pas, grâce à la description ethnographique des séances de classe... Et sinon, pour répondre à ta deuxième question, sur le fait de pouvoir faire ça parce qu'on est une petite classe rurale, là je ne sais pas... Je me dirais presque que ça n'est pas forcément la question, parce que des ensembles humains un peu plus gros que le mien offriraient des questionnements ou des types de discours qu'il n'y a pas dans ma classe. Par exemple, on n'a aucune diversité de couleur de peau dans ma classe, tout le monde est « blanc » et puis dans la vallée, il n'y a pas un « noir » et je connais un seul « arabe », donc ça c'est une question que je ne peux traiter que de l'extérieur... Aussi parce qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants et qu'ils se connaissent très bien, individuellement et intimement... Alors je ne sais pas si ça tient la route cette idée-là, mais j'ai l'impression qu'ils ont une vision très psychologisante les uns des autres, et je pense que s'ils se confrontaient à un cadre plus large ce serait peut-être différent, peut-être qu'ils se connaîtraient moins bien et que donc ça « clasherait » un peu plus, il y aurait des dégoûts réciproques qui seraient intéressants à creuser. Par contre, il y a un truc qui m'aide beaucoup, c'est la

grande confiance que me font les parents d'élèves et qui je pense est favorisée par la taille de l'école. On a des relations proches, on se voit souvent parce que j'habite là, donc c'est aussi des gens que je fréquente par ailleurs, qui me connaissent et me font confiance.

6. L'innovation : un risque dans un contexte de constitution d'un marché scolaire

- 21 *La confiance générale des parents, mais aussi l'ancrage politique à gauche de la vallée, expliquent que la démarche de Matthieu, intitulée « Regarder le monde social », n'a jamais engendré de méfiance particulière : certains parents d'élève sont enthousiastes, d'autres relativement indifférents, aucun ne soupçonne une entreprise « gauchiste ». Matthieu du reste ne cherche pas à trop mettre en avant cette pratique des sciences sociales. Il redoute en effet que l'affichage trop voyant d'une « innovation », fût-elle « de gauche », fasse entrer sa classe dans une logique de distinction et de concurrence sur le « marché scolaire » (Felouzis, Maroy & Van Zanten 2013).*
- 22 **Matthieu :** Il y a un phénomène qui répond à l'uniformité théorique de l'Éducation nationale, c'est que chaque fois qu'une école fait un truc un peu différent, elle le fait savoir et il y a une logique de distinction qui va de pair avec une médiatisation, des articles dans le journal local et tout ça... Ça j'y fais attention, parce que je pense qu'il y a des gens qui en seraient très friands. À quarante kilomètres de chez moi, dans une petite ville de fonctionnaires, de gauche, sympa, etc., il y a une école avec deux instits qui travaillaient aussi un peu dans ce sens de la pédagogie institutionnelle. Dans leur démarche de formation professionnelle, elles ont sollicité une structure du rectorat qui est dédiée à l'innovation... C'est merveilleux à voir de près, il faut le voir pour le croire, à quel point une cellule dédiée à l'innovation perpétue des logiques... C'est vraiment monter un truc pour faire en sorte que tout continue comme avant. Alors elles se sont engagées là-dedans, ce qui a donné de la visibilité à leur démarche et de la visibilité distinctive par rapport à l'école traditionnelle, et ça a abouti au fait que la question scolaire dans ce village s'est considérablement politisée, considérablement clivée, jusqu'à devenir un objet de lutte municipale, jusqu'à aboutir au départ dans l'école privée catho d'enfants de petits-moyens agriculteurs du coin et à l'arrivée d'enfants... J'allais dire de bobos, c'est un peu vite dit, mais des enfants de professions médicales, enfin bref, un public friand d'éducation alternative, qui en général n'y connaît rien en la matière mais qui peut être hyper convaincu par tout ce que je pourrais dire, même si en vrai, ça ne leur plairait peut-être pas... Donc moi je fais gaffe à ça. Notamment parce que je jouis dans la vallée d'une réputation merveilleuse d'enseignant compétent, compréhensif, mais je sens qu'on oppose souvent l'école de mon village, l'école de la vallée, avec pas mal de bobos autour, et l'école du vallon, qui est un peu plus grosse, où il y a plus de fils d'agriculteurs, et moi ça me fait vomir, ça ! Il y a un vrai risque, notamment avec la logique transfrontalière, de se retrouver dans une situation où des Espagnols de professions intellectuelles supérieures font le choix de mettre leur enfant à l'école publique française pour le bilinguisme et tout ça, et que notre école devienne principalement celle d'enfants des professions intellectuelles.
- 23 Ceci dit, ce que je fais sur les SHS pourrait participer de ça, mais plus encore d'autres choses que j'initie, comme l'invitation d'un artiste pour écrire une chanson, je pense d'ailleurs que ça se serait encore un peu plus sexy que les SHS...

7. Et les sciences sociales de la culture ?

M. P. : Pour revenir à la sociologie des biens symboliques, on a parlé d'habitat, d'alimentation, mais est-ce que tu as essayé de travailler d'autres objets, je pense à « l'éducation artistique », ou littéraire. Comment est-ce que tu les traites et dans quelle mesure tu mobilises une approche SHS de la culture ?

24 **Matthieu :** Eh bien en fait, pas tellement, et je le rapporte à mon propre rapport à la littérature. Il y a toute une partie de moi qui adhère complètement à l'idée de littérature pure... Mais cela dit, quand même, je me suis intéressé à ça en classe par le biais des métiers : qu'est-ce que c'est qu'être boucher, etc. Et on s'est posé la question : qu'est-ce que c'est qu'être auteur ? Concrètement, on avait fait un travail en réseau, c'est très à la mode de travailler en réseau, autour d'un auteur, et on se demandait ce que c'est d'être auteur-illustrateur dans la littérature jeunesse. Ça, c'était super intéressant. On n'a pas pu rencontrer un auteur, mais on a travaillé avec une petite collection de L'École des loisirs qui développe un peu ça, sur des auteurs de littérature jeunesse. Alors évidemment, ça vend le mythe du mec entouré d'histoires ou de l'autrice dans son monde, mais ça a permis de voir que c'est un métier plein de contraintes, qu'on n'est pas toujours publié, qu'on est rémunéré différemment selon qu'on a vendu plein de livres ou qu'il s'agisse du premier ...

25 Récemment, pour un journal qu'on fait avec les élèves, on a interviewé un auteur-compositeur, qui est venu dans la classe dans le cadre d'un projet financé par la Sacem, pour écrire une chanson avec les élèves. C'est un auteur-compositeur qui a une envergure régionale, qui fait beaucoup d'action culturelle, qui est par ailleurs accompagnateur de moyenne. Et les enfants, très spontanément, s'étaient faits une représentation de son métier d'artiste sous l'angle de la star, des paillettes et du pognon. C'était vachement intéressant, parce que je leur ai dit qu'ils n'y étaient pas du tout ! Après, ce qui m'a frappé très récemment, c'est que cet auteur-compositeur me disait, en privé, à la récréation, combien c'était dur, qu'il avait du mal à s'en sortir et qu'il galérait pour avoir des financements publics et que lui, ce qu'il aimerait, c'est partir en résidence et faire une tournée. Et quand les enfants lui posent la question un quart d'heure plus tard en classe, il leur vend la création, la liberté, partir avec sa guitare en montagne, c'est merveilleux et vous pouvez y arriver aussi... Avec le recul, je me suis dit que cela faisait peut-être partie des précautions dont on parlait tout à l'heure, il ne faut pas désespérer les gamins, quoi ! On a envie de les faire un peu rêver, c'est humain.

M. P. : C'est passionnant, parce qu'il me semble que là, on est en plein dans une approche sciences sociales, non pas de « la littérature » ou de « la musique », mais du travail littéraire ou musical, des métiers d'auteur-rice ou de compositeur-rice.

F. C. : En effet, tu mets davantage l'accent, par rapport à d'autres enseignants, sur la dimension matérialiste de ce qu'est la création, mais je crois que dans presque toutes les classes, il y a, à un moment, une rencontre avec un-e auteur-rice jeunesse... La rencontre de l'auteur-rice « physiquement » est déjà une désacralisation en soi... L'auteur-rice devient une vraie personne, pas une entité abstraite. Après, il faudrait voir comment on parvient, de manière assez matérialiste, à mettre en cause le mythe de la création, etc. Toi-même Matthieu, tu dis que tu ne le fais pas tellement. Par exemple, avec ce compositeur dont tu parlais, qui un quart d'heure après s'être plaint des projets à monter, a tout de même tenu

un discours de célébration. Est-ce que tu as essayé de poser une question ou est-ce que tu as laissé filer ?

- 26 **Matthieu** : Non, j'ai un peu laissé filer... Il y a un gamin qui lui a demandé si, quand il mettait ses vidéos sur YouTube, il gagnait de l'argent, combien ça lui rapportait, mais lui ça l'a fait marrer, il l'a pas pris au sérieux. Il s'est dit qu'ils n'avaient aucune idée de ce qu'était son métier... Mais aussi, quand il parle de vocation, de création, etc., il est très sincère, aussi sincère que quand il me dit que ça le saoule, qu'il aime bien l'action culturelle mais qu'il préférerait tourner et créer. Donc c'est compliqué, aussi parce qu'il est dans la classe, devant les gamins... Donc je ne suis pas intervenu. J'ai ri en moi-même avec un peu de suffisance sociologique, je me suis dit « ouais, t'es dans la mauvaise foi mon grand, en fait ça ne marche pas, tu fais ça faute de mieux... ».

M. P. : C'est un des problèmes spécifiques à cette situation d'objectivation d'un cas qui est aussi une personne présente dans la classe... C'est toute une relation tripartite entre toi, la personne invitée et la classe, c'est très complexe comme relation. Essayer d'élucider et d'explicitier la parole de la personne qui vient dans la classe mais sans non plus la mettre en difficulté, sans lui faire perdre la face... Et donc cette relation, à la fois avec une classe d'enfants et avec une personne qui intervient comme ça, c'est passionnant, mais c'est aussi d'une complexité extrême...

- 27 **Matthieu** : C'est vrai... Alors moi, je n'ai jamais fait de sociologie à proprement parler, je suis plus à l'aise avec l'information écrite, les archives, les recherches sur le Moyen Âge parce que... Parce que les gens sont morts, quoi. En tant que lecteur de sociologie, les relations d'enquête me fascinent et m'inquiètent un peu, et je suis très timoré par rapport à ça, notamment quand j'embarque des gens en tant qu'« enquêtés » de mes élèves, c'est délicat... Souvent, en plus, ce sont des gens qui s'investissent là-dedans parce qu'ils me connaissent. Du coup, quand c'est par exemple la gardienne de l'ONF [Office national des forêts], parce que c'est une voisine, c'est compliqué ! Et c'est vrai que je ne m'étais jamais dit que c'était les mêmes relations que les ethnographes dans leurs relations d'enquête... Du coup ça me fait un peu peur ! (rires)

8. Transmission et/ou désacralisation ?

F. C. : Moi ça m'évoque une autre question, une autre comparaison, ça m'incite à replacer tout ça dans un questionnement qui anime aussi cette rubrique « Transmettre », qui serait : comment fait-on pour transmettre une connaissance, une connaissance qui parfois est une croyance, et qui en même temps, est un instrument pour déconstruire cette croyance. C'est quelque chose qui nous travaille beaucoup, quand il s'agit par exemple d'enseigner l'histoire des idées, notamment des idées du passé, il faut faire comprendre que les idées ne doivent pas être prises pour des forces « en soi », mais comme la traduction, et en même temps les facteurs, de la construction des configurations sociales. Chose assez compliquée quand par exemple, tu as un étudiant qui n'a jamais entendu parler de Platon. Comment on fait ? Est-ce qu'on doit passer par la transmission d'une connaissance-croyance pour pouvoir rompre avec, un peu dans le schéma de la rupture épistémologique qui anime les sciences sociales, du moins celles que l'on pratique ? Ou bien est-ce qu'on peut prendre un raccourci, et à plus forte raison dans un cadre scolaire où il y a une mission de faire découvrir, *a minima*, des formes d'expressions ? Quel est le risque de « gâcher le métier », en voulant sauter la première étape, en passant tout de suite à la deuxième ?

- 28 **Matthieu** : Là, on touche du doigt un truc qui me tараude complètement. C'est d'autant plus difficile qu'il y a beaucoup d'attentes de la part des enfants, et encore plus des parents, sur la transmission de ce corpus culturel. Et c'est en plus très confortable... Je m'assois, je leur raconte la vie, ils ont l'impression que je sais plein de choses, c'est un

moment agréable, ça fait des jolies fiches dans le classeur et en plus, ils apprennent des trucs... Donc c'est d'autant plus compliqué que cette transmission du corpus culturel est assez facile et valorisante pour tout le monde, si on en reste là. Maintenant, la réponse que j'ai envie de faire, même si elle est surtout théorique, c'est que c'est les deux à la fois ! L'idée c'est de prendre ces éléments de corpus culturel pas seulement comme des objets d'enseignement, mais aussi comme des supports pédagogiques, pour construire en même temps un rapport critique à ces objets-là... Mais bien sûr, c'est difficile. Moi qui ai fait des classes prépa, qui suinte de partout la culture légitime, je peux me permettre sans dommage social, sans perte de bénéfice symbolique, de mettre mon Pléiade dans mon sac de plage, de désacraliser, je peux me permettre ça. Dans d'autres cas, on sait bien que les éléments de ce corpus culturel légitime sont des ressources symboliques, quand on y a accès et quand on n'a pas beaucoup d'autres ressources. D'autant que, et c'est mon cas aussi, la distance, le détachement que je peux mettre en œuvre, m'apportent aussi un bénéfice symbolique... Donc c'est hyper compliqué et je ne sais pas trop comment on se débrouille avec tout ça. Surtout que l'objectif premier, c'est quand même que les gamins « réussissent », je ne peux pas m'affranchir de la nécessité de leur donner deux-trois outils pour assurer leur réussite scolaire, et que ce rapport critique dont on parle, s'il n'est pas bien maîtrisé, il peut ne pas être payant. S'il est maîtrisé, il est très « bankable », parce que ça prouve que tu t'es vraiment approprié le truc, mais sinon... Alors il ne faudrait pas conclure de ce que je dis que Kevin, on va d'abord lui apprendre la littérature, et que Léon, on va lui apprendre les sciences sociales de la culture ! Vous voyez ce que je veux dire...

9. Une didactique de l'enquête

- 29 *L'entretien passe rapidement sur l'intégration des pratiques pédagogiques évoquées dans une classe à quatre niveaux – une question qui pour Matthieu, n'en est pas vraiment une, d'abord parce que l'âge ne détermine que très partiellement les compétences scolaires, ensuite parce que l'adaptation à cette classe multi-niveaux ne diffère pas entre l'initiation aux sciences sociales et les autres objets d'enseignement. Par ailleurs, souligne Matthieu, la démarche d'enquête elle-même n'est pas spécifique à la pédagogie des sciences sociales. Il aspire – sans forcément être en mesure de la mettre en œuvre – à une pédagogie de l'enquête jusque dans l'apprentissage des règles d'orthographe les plus arbitraires (« ... on va se poser des questions, constituer un corpus, essayer d'expliquer des phénomènes et on va essayer d'institutionnaliser des lois, des régularités »). Le bénéfice serait plus général que le seul apprentissage de telle ou telle norme : il s'agirait de faire comprendre que « l'orthographe "fait problème", de même que la langue "fait problème". [Il] trouve que ça rend la démarche intellectuelle plus intéressante, et ça veut dire que quand on enseigne l'orthographe, on n'enseigne pas que l'orthographe mais aussi un mode de pensée... ».*

10. Quels effets sur la réussite scolaire ?

- 30 *Notons que ces modalités de transmission des savoirs, puisant effectivement dans les pédagogies alternatives (Leroy 2022), font l'objet de nombreux débats, notamment initiés par l'équipe Escol que Matthieu cite, car elles contribuent à accroître les inégalités d'apprentissage entre des élèves qui possèdent des dispositions (acquises dans le cadre des socialisations familiales) à la réflexivité, à l'investigation, à la problématisation, et des élèves ne possédant pas ces prérequis. Les*

pratiques pédagogiques qui entendent faire de l'élève l'acteur-riche de ses apprentissages, faute, par exemple, d'explicitation suffisante des prérequis et des objectifs, peuvent engendrer des « malentendus socio-cognitifs » néfastes à la réussite des enfants de classes populaires (Bautier & Rayou 2013 ; Bonnéry 2007 ; Terrail 2016). C'est donc ultimement la question de la réussite qui se pose. Alors que l'entretien s'achève, Matthieu tient justement à aborder ce sujet : au-delà de la satisfaction personnelle, voire de la reconnaissance que constitue pour lui le présent entretien, dans quelle mesure les choix pédagogiques évoqués servent-ils les résultats scolaires des élèves ?

- 31 **Matthieu :** Alors juste pour éviter l'autocélébration, parce que j'ai expliqué que ce que je fais est intéressant ... Je me demande quand même dans quelle mesure ces réflexions et cette démarche participent vraiment à la réussite scolaire de mes élèves. Et ça n'est pas une question secondaire parce que mine de rien, les gamins n'ont pas choisi de venir dans ma classe, les parents n'ont pas choisi de me les confier, et ils me les ont confiés avec des attentes très diverses, voire pas d'attentes du tout, et du coup, c'est difficile de pas « prendre les gamins en otage » pour des trucs qui... Dans le meilleur des cas, qui m'intéressent énormément et qui me semblent participer de la formation des individus... Et qui en plus, m'apportent du profit symbolique puisque là, je discute avec deux universitaires ce mercredi après-midi. Donc je crois que c'est une limite possible et qu'il faut être vigilant et se demander quels sont les effets pour les gamins.

F. C. : Tu as des éléments sur ces effets ? Puisque cela fait sept ou huit ans que tu es dans cette école, tu sais comment les anciens élèves s'en sortent au collège ?

- 32 **Matthieu :** Alors, c'est difficile parce qu'ils sont très hétérogènes, et ils ne sont pas nombreux... Mais ce qui me paraît assez établi, et là je vais être deux secondes dans l'auto-célébration, c'est qu'ils ont un certain niveau de langage oral et la capacité à saisir par le verbal les objets à problématiser, à chercher à retourner le truc, et ça je le vois, il me semble le voir dans ce qu'on me dit de ces élèves-là. Par-delà leur diversité, le fait que certains sont très forts en maths et d'autres pas du tout... Ça ne tient pas seulement à l'usage des SHS, c'est aussi le conseil hebdomadaire, les « quoi de neuf », c'est plus large... Mais bon voilà, il y a des gamins, des anciens d'ici, qui, ça m'a fait rire, ont essayé de mettre en place au collège un « dispositif de gestion des conflits » ! J'ai trouvé ça intéressant, mais eux, qu'est-ce qu'ils mettent derrière ça ? Pourquoi ils disent ça, et comme ça, avec cette espèce de novlangue de la pédagogie institutionnelle ? Mais bon, je pense que c'est le genre de truc que leur passage ici leur apporte... Après, est-ce que ça leur apporte beaucoup plus que des séances classiques d'histoire, de géographie et de sciences ?

- 33 *Nous observons que dans l'expérimentation pédagogique, pour peu qu'elle soit liée à des idéaux politiques, la tension est fréquente entre objectif de réussite individuelle et production de dispositions politiques qui peuvent être ou ne pas être rentables scolairement. Matthieu finira donc sur le problème, peut-être insoluble, de la disparité des aspirations projetées dans le système scolaire en fonction des ressources familiales.*

- 34 **Matthieu :** C'est le problème de l'École publique obligatoire et uniforme : il n'y a pas, à la base, d'accord explicite des parents, des élèves et des enseignants, sur ce qui fonde la réussite scolaire. C'est un peu tout, en fonction du rapport qu'on a à l'École et de notre position dans le monde social. Par exemple là, j'ai des parents qui télétravaillent ici, qui font de la gestion de patrimoine à Paris, eux s'en foutent de la réussite scolaire de leur gamin en primaire parce qu'ils peuvent se le permettre, leur gamin va avoir le bac, il aura tout ce qu'il faut, même si je suis absent la moitié de l'année, ils n'ont pas besoin

de moi ni de l'École. Inversement il y a des parents qui attendent de l'école la possibilité d'acquérir un capital, et c'est légitime !⁵

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER Elisabeth & RAYOU Patrick (2013). *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, Presses universitaires de France.
- BÉNÉVENT Raymond & MOUCHET Claude (2014). *L'École, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*. Nîmes, Champ Social.
- BONNÉRY Stéphane (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, La Dispute.
- CHATEIGNER Frédéric & SINIGAGLIA Jérémy (2019). « Enseigner la sociologie de la culture dans des formations professionnalisantes. Entretien avec Lionel Arnaud et Vincent Dubois ». *Biens symboliques / Symbolic Goods*, 4.
- CHEVALLARD Yves (1985). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- FALAIZE Benoît, LECARDONNEL Léo & TRUC Jérôme (2022). *Apprendre aux élèves à décrypter la société*. Paris, Retz.
- FELOUZIS Georges, MAROY Christian & VAN ZANTEN Agnès (2013). *Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris, Presses universitaires de France.
- FONDVIEILLE Raymond (1989). *L'Aventure du mouvement Freinet*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- LAHIRE Bernard (2005). « Une utopie réaliste : enseigner les sciences du monde social dès l'école primaire ». Dans *L'Esprit sociologique*. Paris, La Découverte : 388-402.
- LAHIRE Bernard (2012). « Tous sociologues dès l'école primaire ! ». *Libération*, 19 novembre 2012. [Consulté le 1^{er} décembre 2022.]
- LAHIRE Bernard (2016). *Pour la sociologie. Et pour en finir avec un prétendue « culture de l'excuse »*. Paris, La Découverte.
- LÉPINARD Éléonore & MAZOUZ Sarah (2021). *Pour l'intersectionnalité*. Paris, Anamosa.
- LEROY Ghislain (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. Paris, La Découverte.
- LIGNIER Wilfried (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris, Seuil.
- LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie (2017). *L'Enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris, Seuil.
- MANDEL Lisa & PAGIS Julie (2017). *Prézidentielle*. Paris, Casterman.
- MENZEL Peter & D'ALUISIO Faith (2005). *Hungry Planet. What the World Eats*. Berkeley, Ten Speed Press.
- MIALARET Gaston (2001). *Pédagogie expérimentale*. Paris, Presses universitaires de France.

PEREIRA Inès (2018). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s. Une introduction aux pédagogies critiques*. Montreuil, Libertalia.

POUCET Bruno & RAYOU Patrick (dir.) (2016) *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.

SORIGNET Pierre-Emmanuel & PERRENOUD Marc (2018). « Enseigner la sociologie du travail artistique par l'ethnographie. Retour sur une expérience pédagogique à l'université de Lausanne ». *Biens symboliques / Symbolic Goods*, 2.

TERRAIL Jean-Pierre (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*. Paris, La Dispute.

WAGNON Sylvain (2013). *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*. Lyon, Atelier de création libertaire.

NOTES

1. Voir Sorignet & Perrenoud 2018 ; Chateigner & Sinigaglia 2019.
2. L'entretien a été réalisé le 24 février 2021, en visioconférence. C'est à sa demande que nous ne le désignons que par son prénom.
3. L'équipe Escol (Éducation et scolarisation), fondée en 1987, s'intéresse au « renouvellement des processus de production des inégalités sociales et sexuées en matière de scolarisation et d'accès aux savoirs et aux modes de travail intellectuel ». Parmi ses membres figurent par exemple Elisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry, Bernard Charlot, Patrick Rayou et Jean-Yves Rochex.
4. Dans le bourg voisin.
5. Nous remercions vivement Matthieu pour le temps qu'il nous a accordé, ainsi que Claire Desmitt pour ses précieux conseils au cours de l'édition de cet entretien.

RÉSUMÉS

En-dehors de l'histoire-géographie, les sciences sociales demeurent assez étrangères à l'enseignement élémentaire. Des exceptions existent : nous interrogeons ici un professeur qui, dans une classe réunissant des élèves du CE1 au CM2 au sein d'une école primaire isolée, initie ses élèves à une démarche d'enquête venue des sciences sociales. L'entretien porte sur sa trajectoire, ses pratiques en classe, ses sources d'inspiration pédagogiques et l'objectif de susciter un regard critique sur les inégalités sociales. Nous abordons aussi les risques et limites de cette démarche : violence possible de l'objectivation de ces inégalités, crainte de l'institutionnalisation, refus de s'inscrire dans une concurrence entre « innovations », effets discutables sur la réussite scolaire *stricto sensu*. Plus spécifiquement, l'esprit des sciences sociales de la culture se retrouve dans des dispositifs de rencontre entre élèves et artistes qui permettent une désacralisation de la figure du créateur – une démarche qui entre elle-même en tension avec un objectif d'adhésion à la culture légitime.

Apart from history & geography, social sciences are rarely taught in primary school. Exceptions do exist, however, as is shown in this interview with a school teacher working in an isolated

primary school, who introduces his pupils to social science investigation. The interview focuses on his career path, his classroom practices, his pedagogical sources of inspiration and his goal of stimulating his pupils' critical view of social inequalities. We also discuss the risks and limits of this approach: the possible violence of objectifying these inequalities, the risk of institutionalisation, the refusal to enter into a competition to be always more "innovative", and the debatable effects on the children's success at school. Besides, the social sciences of culture's approach has led to the organisation of meetings with artists, leading to a desacralisation of the figure of the creator and, at the same time, a tension with the initial objective of bringing legitimate culture to the children.

AUTEURS

FRÉDÉRIC CHATEIGNER

Maître de conférences en science politique, Université de Tours, CITERES-CoST

MARC PERRENOUD

Maître d'enseignement et de recherche en sociologie, Université de Lausanne, ISS-Laccus