

ÉCOLE ET GRANDE PAUVRETÉ : LUTTER CONTRE LES DISCRIMINATIONS

*Croisement de regards
sur une recherche participative*

dirigé par l'équipe
de coordination CIPES,
Choisir l'Inclusion
pour Éviter la Ségrégation



Dossiers et documents
n° 32

Au-delà de leurs différences de contenu, de longueur, de mise en mots, tous les textes qui composent ce croisement de regards ont la même valeur. Ils sont donc tous présentés de façon identique, en dehors de l'adoption ou pas de l'écriture égalitaire qui relève de la liberté de chaque auteur ou autrice.

Dirigé par l'équipe de coordination CIPES

Christine CAMPOLI, alliée ATD Quart Monde, professeur de Français retraitée, ancienne directrice-adjointe de l'IUFM de l'Académie d'Amiens

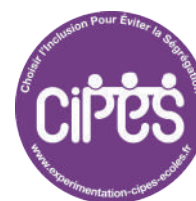
Véronique FORTUN-CARILLAT, alliée ATD Quart Monde, formatrice pour l'école inclusive, chercheuse associée au LIRTES à l'Université Paris-Est Créteil

Marie-Aleth GRARD, alliée ATD Quart Monde, rapporteure au CESE de l'avis « Une école de la réussite pour tous », présidente honoraire du Mouvement ATD Quart Monde

Sofia MARTINEZ ORTIZ, salariée ATD Quart Monde, chargée de projets

Michelle OLIVIER, alliée ATD Quart Monde, professeure des écoles retraitée, syndicaliste SNUipp FSU

Christine SAINCY, alliée ATD Quart Monde, ancienne cadre EDF et syndicaliste, retraitée



Avec le soutien de :

AGSAS

APEL

CIREL

CRAP

FCPE

FNAREN

GFEN

ICEM-Freinet

LACES

MGEN

PEEP

SE UNSA

CFDT – Éducation Recherche

SNES FSU

SNUIPP

Agence nationale de la cohésion des territoires,
ministère des Solidarités et de la Santé, ministère
de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des
sports.

Avec la participation de :

Monique Argoualch, Véronique Aymonier, Marie Brasselet, Christine Campoli, Jean-Paul Delahaye, Florence Denonfoux, Dominique Destouches, Lorène Dimino, Julia Dupraz, Vincent Espejo, Amandine Fabrer, Véronique Fortun-Carillat, Murielle Gélén, Raphaëlle Guillaume, groupe de suivi du projet CIPES de l'école Albert-Camus à Villeurbanne, Marie-Aleth Grard, Sophie Hatim, Catherine Hurtig-Delattre, Jean-François Inisan, Émilie Izla, Rose Join-Lambert, Franck Lenfant, Sylvie Leone, Nathalie Maire, Anne-Marie Mathey, Sofia Martinez Ortiz, Pascale Mermet-Lavy, Marie More, Béatrice Mouton, Georges Mouton, Isabelle Nambotin, Michelle Olivier, Oriana Ordonez-Pichetti, Charline Ouattara, Adrien Pawlik, Alexandra Perdriel, Eva Poirier, Kelly Pradels, Yves Reuter, Joséphine Ribault, Christine Saincy, Laure Saint-Raymond, Jacqueline Steg, Florent Stramboli, Patricia Viardot, Philippe Watrelot.

Crédits photographiques

Intérieur : © ATD Quart Monde

Couverture : © Katia Philippe (plat 1) © ATD Quart Monde (plats 2, 3, 4)

Éditeur

Éditions Quart Monde

63, rue Beaumarchais

93100 Montreuil

France

www.editionsquartmonde.org

Graphisme et impression

Conception graphique : Philippe Larminie

Adaptation et mise en page : Desk, 25 boulevard de la Vannerie, 53940 Saint-Berthevin

Imprimeur : ISIPRINT

© Éditions Quart Monde, 2026

Dépôt légal : janvier 2026

ISSN 0980-7764 • ISBN 978-2-493176-28-8

Prix 10 € TTC

Prix valable en France.

SOMMAIRE

9 PRÉFACE

*Jean-Paul Delahaye, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale,
ancien directeur général de l'Enseignement scolaire*

13 INTRODUCTION GÉNÉRALE

Marie-Aleth Grard, présidente honoraire du Mouvement ATD Quart Monde

17 Partie I – Origines et contexte de la recherche

19 Chapitre 1. La réussite scolaire de TOUS les enfants : de la naissance d'ATD Quart Monde à CIPES, une préoccupation permanente

Marie-Aleth Grard, équipe de coordination CIPES

25 Chapitre 2. Les écoles engagées dans CIPES

Michelle Olivier, équipe de coordination CIPES

33 Partie II – D'une recherche-action à une recherche participative

35 Chapitre 1. Une recherche participative pour changer l'école

Christine Campoli, équipe de coordination CIPES

- 41 Chapitre 2. Militant·es Quart Monde : une place singulière qui a infléchi la recherche
Michelle Olivier, équipe de coordination CIPES
- 47 Chapitre 3. L'équipe de coordination et d'intermédiation
Christine Campoli, équipe de coordination CIPES
- 51 Chapitre 4. L'activité d'art plastique en ouverture des rencontres
Véronique Aymonier, artiste plasticienne
- 55 Chapitre 5. Théâtre forum et jeux de rôle
Michelle Olivier, équipe de coordination CIPES
- 59 Chapitre 6. Des élèves exclus
Patricia Viardot, militante Quart Monde
- 61 Chapitre 7. Observer et repérer l'exclusion
Georges Mouton, militant Quart Monde
- 63 Chapitre 8. Mon observation dans une classe de CP
Franck Lenfant, militant Quart Monde
- 65 Chapitre 9. D'autres regards
Entretiens avec Kelly Pradels, cadreuse, Éva Poirier, monteuse, et Florent Stramboli, cadreur

71 Partie III – Entre empêchement et engagement

- 73 Chapitre 1. Comprendre les postures enseignantes : engagement, persévérance et transformation avec la recherche participative CIPES
Véronique Fortun-Carillat, chercheure-accompagnatrice, équipe de coordination CIPES
Oriana Ordonez-Pichetti, chercheure
- 81 Chapitre 2. Les effets de l'analyse partagée d'une situation d'élève avec le dispositif Soutien au Soutien® de l'AGSAS
Rose Join-Lambert, Anne-Marie Mathey, Pascale Mermet-Lavy, animatrices de groupes de Soutien au Soutien®
- 89 Chapitre 3. L'accompagnement des écoles
Christine Campoli, équipe de coordination CIPES
Véronique Fortun-Carillat, chercheure-accompagnatrice, équipe de coordination CIPES

93 Partie IV – Les actions en direction des élèves

95 Chapitre 1. L'école : lieu d'amitié ou de solitude

Christine Campoli, équipe de coordination CIPES

103 Chapitre 2. Pédagogie Freinet et lutte contre l'échec scolaire

Yves Reuter, professeur émérite à l'université de Lille

111 Chapitre 3. Des environnements d'apprentissage pensés pour inclure tous les élèves

Raphaëlle Guillaume, enseignante spécialisée, en collaboration avec les équipes des écoles du Morbihan (RPI Mohon et Saint-Malo-des-Trois-Fontaines)

117 Partie V – Les actions en direction des parents

119 Chapitre 1. Un statut de la parole et des compétences des parents à refonder

Catherine Hurtig-Delattre, enseignante retraitée, formatrice, membre de l'ICEM-Pédagogie Freinet

129 Chapitre 2. La recherche CIPES : un regard d'équipe sur l'avenir des enfants les plus pauvres dans l'école

Groupe de suivi du projet CIPES, école élémentaire Albert-Camus à Villeurbanne

135 Chapitre 3. S'engager dans une recherche participative : modifier les pratiques pour améliorer le bien-être à l'école

*Amandine Fabrer, Julia Dupraz, Sophie Hatim, Marie More, Isabelle Nambotin, enseignantes de l'école Paul-Rivet d'Oyonnax
Sylvie Leone, chercheure-accompagnatrice*

141 Chapitre 4. Parents, école, maison de quartier : la coéducation à Mons-en-Barœul

Christine Campoli, équipe de coordination CIPES

145 Chapitre 5. La communication dans la relation École-Famille

Murielle Gélin, militante Quart Monde

147 Chapitre 6. Avec la recherche CIPES, faire la paix avec l'école

Vincent Espejo, militant Quart Monde

149 Chapitre 7. L'exclusion sociale en milieu scolaire

Émilie Izla, militante Quart Monde

- 153 Chapitre 8. Apprentissages à l'école maternelle : attentes et représentations des parents

*Lorène Dimino, Nathalie Maire, Alexandra Perdriel, enseignantes
Florence Denonfoux, directrice de l'école maternelle Alain-Fournier à Lyon*

- 159 Chapitre 9. Voyages et sorties scolaires : un levier de réflexion et d'action auprès des élèves en situation de grande pauvreté

Joséphine Ribault, directrice RPI écoles Les-Saints-Anges et Sainte-Thérèse, Morbihan

- 163 Chapitre 10. À l'aune de CIPES, interroger la pédagogie Freinet

*Charline Ouattara pour l'école Anne-Frank de Mons-en-Barœul
Marie Brasselet pour l'école Hélène-Boucher de Mons-en-Barœul*

169 Partie VI – Pour une école qui reconnaît la même dignité à toutes les façons d'apprendre, de comprendre ou de ne pas comprendre

- 171 Chapitre 1. Les implicites et les devoirs : des préoccupations exprimées par les militant·es Quart Monde

Christine Campoli et Michelle Olivier, équipe de coordination CIPES

- 175 Chapitre 2. La galère des devoirs à la maison

Béatrice Mouton, militante Quart Monde

- 177 Chapitre 3. La formation des enseignant·es et autres personnels de l'Éducation nationale

Michelle Olivier et Marie-Aleth Grard, équipe de coordination CIPES

- 181 Chapitre 4. Échec, exclusion et orientation scolaires des enfants pour cause de pauvreté : ce que révèle la recherche participative CIPES

Véronique Fortun-Carillat, chercheure-accompagnatrice, équipe de coordination CIPES

- 191 Chapitre 5. Enseigner en milieu rural dans un territoire marqué par des inégalités sociales : le contexte particulier des écoles CIPES dans le Morbihan

*Jean-François Inisan, accompagnateur des écoles du Morbihan,
ancien professeur de lettres et directeur-adjoint à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais*

- 195 Chapitre 6. Le vécu du groupe des militants et militantes Quart Monde et notre place dans la recherche CIPES

Jacqueline Steg, militante Quart Monde

**197 CONCLUSION : CIPES : QUAND UNE RECHERCHE PARTICIPATIVE
SE MET AU SERVICE D'UN ENJEU DÉMOCRATIQUE**

Marie-Aleth Grard, équipe de coordination CIPES

201 Annexes

203 ANNEXE 1. TABLEAU IPS DES ÉLÈVES CIPES (SOURCES MEN)

205 ANNEXE 2. QUESTIONNAIRE 2024 À DESTINATION DES ENSEIGNANT·ES CIPES

207 ANNEXE 3. THÉMATIQUES D'OBSERVATION DES MILITANT·ES QUART MONDE

**209 ANNEXE 4. THÉMATIQUES TRAVAILLÉES LORS DES RENCONTRES ENTRE
MILITANT·ES QUART MONDE**

211 ANNEXE 5. LES LETTRES CIPES

215 ANNEXE 6. BIBLIOGRAPHIE, SITOGRAFIE

219 ANNEXE 7. LE PAS EN AVANT, VEN, REVUE DES CEMEA

223 GLOSSAIRE

227 REMERCIEMENTS

Préface

L'expérimentation CIPES (Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation) conduite par ATD Quart Monde mérite d'être saluée chaleureusement. Elle ouvre la voie à une école enfin pensée pour tous, c'est-à-dire une école faite aussi pour les pauvres. Ce combat pour la réussite de tous, j'ai eu l'honneur et le plaisir de le partager avec Marie-Aleth Grard qui m'a associé à son travail « Une école de la réussite pour tous » en 2015 et qui a participé la même année aux travaux de ma mission « Grande pauvreté et réussite scolaire ».

La recherche CIPES engagée par le Mouvement ATD Quart Monde s'est fixée pour objet de mieux comprendre la surreprésentation des élèves issus de familles en situation de grande pauvreté dans les filières de l'enseignement spécialisé, notamment la SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté). Comment expliquer, en effet, le fait que plus de 80 % des élèves de SEGPA sont des enfants de familles de CSP défavorisées ? L'expérimentation CIPES permet de comprendre pourquoi ces processus d'orientation touchent très majoritairement les enfants des classes les plus pauvres et de mettre en œuvre des actions pour y remédier.

Parmi les obstacles qui se dressent devant cet idéal fraternel, il y a les processus d'orientation des élèves, tant les familles populaires qui vivent dans la pauvreté subissent l'exclusion de leurs enfants. En ces temps d'instabilité politique et ministérielle, une seule chose est malheureusement stable en France : nous demeurons l'un des pays de l'OCDE où l'origine sociale pèse le plus sur les scolarités. Pour dire les choses autrement, beaucoup trop d'enfants des milieux populaires disparaissent du paysage éducatif au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des diplômes. Songeons que le Conseil national de la résistance demandait en mars 1944 que nos élites soient « constamment renouvelées par des apports populaires ». Huit décennies plus tard, on en est encore très loin. De fait, une note de l'Institut des politiques publiques a mis en évidence en 2023 que la France compte parmi les pays de l'OCDE où la mobilité intergénérationnelle est la plus faible. Notre élitisme n'a rien d'un « élitisme républicain », il n'est manifestement qu'un élitisme social qui se cache derrière l'appellation trompeuse de « méritocratie ».

Jean-Paul Delahaye,
inspecteur
général honoraire
de l'Éducation
nationale, ancien
directeur général
de l'Enseignement
scolaire.

Pour ajouter encore aux difficultés, il devient très difficile de promouvoir la réussite de tous quand des femmes et des hommes politiques utilisent cette inquiétude pour faire des propositions d'intensification du tri et de la sélection précoce.

Ne nous y trompons pas, ces propositions reçoivent un écho favorable de la part de ceux qui pensent que cela concernera les enfants des autres et que cela protégera les leurs. Les élèves issus des milieux populaires ont tout à perdre dans cette délirante fuite en avant.

Disons tout de suite que les enseignants sont les premiers à vouloir la réussite de tous les élèves, et qu'ils souffrent de ne pouvoir y parvenir. Mais les enseignants de notre pays vont mal. Toutes les études internationales le montrent, il y a une concordance entre le degré de satisfaction des enseignants dans leur métier et les résultats de leurs élèves. Or, dans les enquêtes internationales, le pays où les enseignants sont les moins satisfaits de leur métier en Europe, c'est la France ! Il faut dire que ces dernières années ont posé beaucoup de problèmes aux enseignants qui ont été déstabilisés jusque dans leur identité professionnelle. Ils en ont assez d'être mis en cause par des gens qui ne connaissent pas leur métier, assez des réformes successives dont ils prennent connaissance trop souvent dans la presse, sans aucune concertation préalable et sans évaluation de ce qui avait été fait précédemment. Pour que les personnels de l'Éducation nationale exercent leurs missions avec sérénité et pleine efficacité, il y a deux conditions au moins à remplir.

Tout d'abord, il n'y aura pas d'école plus juste sans des enseignants mieux formés. Quelle est la place de la question de l'orientation des élèves dans la formation initiale et continue des enseignants ? Rien ne pourra se faire de solide dans la lutte contre les inégalités à l'école sans une réelle prise en compte de ce sujet. Comme il est montré dans cette recherche, « les militants Quart Monde ont rappelé combien les équipes enseignantes, en général, méconnaissent les réelles difficultés des familles et le fait que leurs savoirs sur les relations entre inégalités sociales et inégalités scolaires n'ont pas toujours été entendus ; ce que les enseignants ont reconnu, en exprimant le besoin de mieux connaître le public et les situations de grande pauvreté ».

Outre leur manque de formation, c'est la très faible rémunération des enseignants qui est un problème. Nos enseignants sont les plus mal payés en Europe. Comment s'étonner des difficultés de recrutement ? Comment espérer garder une école de qualité et favorable à la réussite de tous dans ces conditions ?

À l'issue de la recherche participative CIPES, que dire des processus d'orientation pour cause de pauvreté ?

Tout d'abord, que le parcours scolaire des élèves dont les familles sont en situation de pauvreté semble trop souvent conduire vers des formes d'échec et d'exclusion et une orientation scolaire précoce et imposée. C'est ici que le croisement de regards initié par ATD Quart Monde et la recherche participative, incluant un groupe de militants Quart Monde, a permis une observation fine du travail effectué dans les classes et à la recherche de se focaliser sur des sujets induits par les préoccupations des milieux populaires et leurs inquiétudes vis-à-vis du fonctionnement de l'école. Il apparaît alors que l'école ne corrige pas à la hausse les demandes d'orientation des élèves des milieux sociaux défavorisés et entérine le plus souvent des vœux moins ambitieux qui sont fréquemment le propre de ces catégories sociales. Paradoxalement, les enseignants sont nombreux à dire que les familles populaires « manquent d'ambition », quand leurs propres pratiques sont loin d'être ambitieuses pour certains de leurs élèves ! Ce qui revient à dire, comme le montre cette recherche, que « les équipes enseignantes oscillent entre la conviction d'agir *“pour le bien de l'élève”* et la prise de conscience que leurs décisions peuvent être influencées, consciemment ou non, par la situation sociale des familles et la manière dont elles perçoivent les difficultés à l'école. »

Il faut d'urgence prendre conscience de cette injustice et y remédier sans faiblir. Il y va de notre avenir à tous. Quand l'humiliation scolaire vient renforcer une situation d'exclusion et d'injustice sociale vécue par la partie la plus fragile de la population, alors c'est notre pacte républicain que nous mettons en danger. Ce n'est pas d'un choc des savoirs que nous avons besoin, c'est d'un choc citoyen de fraternité !

Méditons cette belle formule d'Antoine de Saint-Exupéry qui n'a pas pris une ride :
« Une démocratie doit être une fraternité, sinon c'est une imposture. »

Introduction générale

**Marie-Aleth
Grand**, présidente
honoraire
du Mouvement
ATD Quart Monde

Avec la recherche CIPES (« Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation »), ATD Quart Monde poursuit son combat contre la misère et l'exclusion. Dans le respect des principes du Mouvement, la démarche s'est appuyée sur les personnes vivant en situation de grande pauvreté. C'est d'abord leur parole que la recherche a donné à faire entendre, elles si souvent invisibilisées. Pour construire des savoirs nouveaux sur l'école, pour comprendre comment des enfants étaient victimes des inégalités sociales dès leur plus jeune âge à l'école, cette recherche s'est construite sur des savoirs très divers, issus de la vie quotidienne, de l'université, de l'expérience professionnelle. Ces savoirs d'une très grande richesse ne sont ni hiérarchisables ni fusionnables. Alors, au terme de six années de recherche, comment rendre compte du foisonnement intellectuel auquel ont participé des acteurs et actrices d'origine sociale, culturelle, professionnelle différente ou qu'ils et elles ont accompagné ? Quel autre type de document que ce croisement de regards aurait été plus efficient ? Car il s'agit bien de regard au sens de point de vue, des regards différents et parfois divergents – ce n'est pas toujours le même regard que les un·es et les autres portent sur une même réalité. Cette recherche est donc une affaire de points de vue qui ont pu être partagés et qui se sont parfois décalés, chacun et chacune s'efforçant d'adopter le point de vue de l'autre. Mais il y a eu aussi des regards qui se sont croisés, qui ont reconnu l'autre dans son altérité, qui lui ont donné crédit et dignité. CIPES aura permis que chaque personne impliquée soit reconnue dans son expérience singulière et ainsi valorisée.

Pour commencer, après en avoir tracé les grandes lignes d'un point de vue chronologique et précisé son objectif : la réussite scolaire de toutes les enfants, et en particulier de celles et ceux qui vivent dans une famille en situation de pauvreté, nous présentons le contexte des écoles engagées dans la recherche.

La partie « D'une recherche-action à une recherche participative » donne la parole à toutes les personnes qui, d'une part, ont permis que cette recherche soit menée à son terme et, d'autre part, relatent les projets engagés et leurs résultats, les découvertes et

apprentissages nés de ces travaux dans un cadre collaboratif, ou encore les dispositifs mis en œuvre pour en favoriser l'ambition participative.

Parce qu'ils ont influencé la progression de la recherche, la partie « Entre empêchement et engagement » s'intéresse aux aléas qui ont été autant d'obstacles à franchir, mais aussi aux formes d'engagement des équipes enseignantes ainsi qu'à l'accompagnement dont elles ont pu bénéficier.

Les parties « Les actions en direction des élèves » et « Les actions en direction des parents » présentent des actions ciblées vers les élèves d'une part, vers les parents d'autre part, telles que les écoles les ont imaginées pour répondre à la nécessité d'éviter les exclusions.

La partie « Pour une école qui reconnaît la même dignité à toutes les façons d'apprendre, de comprendre ou de ne pas comprendre » aborde la notion d'égalité dans le rapport aux apprentissages.

Quant à la conclusion, elle s'attache, bien évidemment, à démontrer en quoi cette recherche participative a réellement donné la parole à toutes les catégories d'acteurs et actrices impliqués et en quoi cela permet de présenter un bilan dans lequel l'humain s'invite au fil des pages, ce qui conforte la méthodologie adoptée par ATD Quart Monde, celle qui impulse le croisement des regards pour changer la société. Le parcours des élèves vivant dans une famille en situation de pauvreté devrait bénéficier des préconisations auxquelles aboutit cette recherche participative.



PARTIE I

Origines et contexte de la recherche

Chapitre 1. La réussite scolaire de TOUS les enfants : de la naissance d'ATD Quart Monde à CIPES, une préoccupation permanente

Marie-Aleth
Grard, équipe
de coordination
CIPES

« Nous les parents, nous ne voulons pas que ce que nous avons vécu petits, l'humiliation, le rejet, se reproduise sur nos enfants. »

Madame M., militante Quart Monde.

Quel chemin pour arriver à cette recherche ?

Le Mouvement ATD Quart Monde est né en 1957 à Noisy-le-Grand, en Seine-Saint-Denis, lorsque Joseph Wresinski, son fondateur, a rejoint 250 familles rejetées par tous dans le bidonville du « camp des sans-logis ». Dès son arrivée, il mène un combat pour la scolarisation de tou·tes les enfants. *« Il s'esténué à courir après ceux qui traînent, quitte à leur botter les fesses en disant "Va à l'école, sinon tu seras toujours esclave des patrons, des curés¹..." »* Parfois même, il les accompagne en personne jusqu'à l'école.

1. De la Gorce F., *L'espoir grande*, Paris, Éditions Quart Monde, 1992.

Dès les premières semaines, dans le bidonville où les conditions d'existence sont effrayantes, où l'on vit ou plutôt l'on survit au milieu des rats et de la boue, Joseph Wresinski crée un jardin d'enfants, une bibliothèque, une laverie (pour permettre aux enfants d'aller à l'école avec des vêtements propres). L'accès à l'éducation est un point central pour lui. La grande pauvreté dans laquelle sont plongées les familles de ce camp se reproduit de génération en génération. Seule issue possible pour éviter cette « fatalité », des parcours scolaires « normaux » qui permettront à ces jeunes d'obtenir des diplômes et de choisir un métier. Trop souvent, ils et elles se retrouvent relégués dans des filières spécialisées, considérés comme des enfants souffrant de « retard ».

De 1957 à 2012, les initiatives du Mouvement ATD Quart Monde pour le droit à l'éducation sont nombreuses : classe expérimentale, réseau de professionnel·les, comité de recherche et d'action pédagogique... Et en 2013, trois points sont inscrits dans la loi de refondation de l'école : 1) formation des enseignant·es à la connaissance des différents milieux sociaux, dont la grande pauvreté ; 2) formation à la rencontre et à la relation avec les parents d'élèves ; 3) importance de les former aux pédagogies qui permettent davantage la réussite de toutes les élèves : coopération, différenciation, etc.

En mai 2015 au CESE, sont présentés conjointement les travaux de la mission « Grande pauvreté et réussite scolaire », par Jean-Paul Delahaye, et ceux de l'Avis « Une école de la réussite pour tous », à ce jour le seul réalisé avec des personnes ayant l'expérience de la grande pauvreté, et dont j'étais la rapporteure.

C'est en rédigeant l'Avis du CESE que nous avons pris connaissance des chiffres de la DEPP (direction à l'évaluation et à la prospective de l'Éducation nationale) montrant une situation préoccupante pour les enfants de milieu défavorisé :

- 72 % des élèves de SEGPA et 80 % en ULIS sont issus de milieux très défavorisés ;
- 37 % de ces jeunes sortant de SEGPA passent un CAP (très souvent imposé) ;
- et 63 % sortent sans aucun diplôme, sans aucune inscription à une formation et donc sans avenir...

Les prémices de la recherche

À ATD Quart Monde, nous ne pouvions rester inertes face à ces chiffres qui montrent un tel gâchis humain. Le département École a entrepris d'interviewer des enseignant·es, directrices et directeurs de SEGPA, médecins scolaires, conseillères et conseillers d'orientation, parents d'élèves, élèves de SEGPA, responsables MDPH. Tous et toutes rejoignaient nos interrogations.

Nous avons alors décidé de mettre en place un Croisement des savoirs[®]. Durant trois week-ends, des parents qui ont l'expérience de la grande pauvreté, des enseignant·es, des syndicalistes, des représentant·es de mouvements pédagogiques, des inspecteur·trices d'académie, des chercheur·es, ont travaillé ensemble. Grâce à une militante Quart Monde, un code facilitait les échanges : pour signaler un mot ou un sigle qui lui était incompréhensible, une ou un participant·e disait : « *Stop, ce mot est chimique !* »

Les groupes de pairs ont rédigé un texte commun comprenant des constats et des questionnements sur l'orientation des élèves de milieu défavorisé. En avril 2018, ce texte a été soumis à dix chercheur·es concerné·es par ces sujets, ils et elles ont partagé leurs réflexions avec des professionnel·les de l'éducation et des militant·es Quart Monde.

Extraits des interventions de chacun·e :

Patrick Rayou : « *Pour voir comment les élèves ont du mal à apprendre, il faut les regarder travailler.* »

Serge Boismare : « *Remettre en route la machine à penser par la culture, les récits, les échanges, à l'oral comme à l'écrit. Construire, enrichir et sécuriser des représentations culturelles communes.* »

Dominique Lahanier-Reuter : « *Un enseignement explicite pour éviter les écarts de compréhension. Tous les enfants ne doivent pas forcément apprendre la même chose au même moment.* »

Hugo Dupont : « *À ce rythme-là l'école inclusive n'existera qu'en 2452 !* »

Stanislas Morel : « *À quand des professionnels différents et complémentaires au sein des mêmes écoles ?* »

Mathias Millet : « *Les causes de difficultés sont multiples, mais le regard de l'enseignant sur l'enfant est primordial, regard bienveillant et empathique.* »

Jean-Claude Croizet : « *L'école n'a rien à voir avec l'intelligence : un élève intelligent, ça n'existe pas.* »

Serge Thomazet : « *Différencier, c'est bien, une pédagogie accessible pour tous c'est mieux.* »

Sylvain Connac : « *Faire plus dans les écoles pour que les élèves coopèrent entre eux.* »

Grégoire Borst : « *On a tous le même cerveau, mais on n'apprend pas de la même manière.* »

Un parent militant Quart Monde explique sa présence à cette rencontre : « *On a voulu venir pour que ça change, pour que les professionnels de l'éducation nous écoutent plus, pour éviter l'échec scolaire dès le départ, et donc les orientations dans les écoles spécialisées qui auraient probablement pu être évitées.* »

En conclusion de ces deux journées, ATD Quart Monde et ses partenaires² ont lancé dans le Café pédagogique et lors de conférences, un appel à participer à une recherche sur l'orientation scolaire des enfants de milieu défavorisé. Une quinzaine d'écoles maternelles et élémentaires et quatre collèges rejoignent ainsi l'aventure CIPES.

Démarrage de CIPES

L'objectif est de mieux comprendre les mécanismes du déterminisme social qui privent ces enfants et ces jeunes du droit à choisir leur orientation et conduisent à de trop nombreux échecs.

Une équipe de coordination³, composée d'un personnel permanent et de bénévoles d'ATD Quart Monde, est chargée d'impulser la dynamique des travaux ; elle organise les réunions régulières des militant·es Quart Monde, des enseignant·es et des chercheur·es ; c'est elle également qui cherche les financements et, dès le départ, informe des travaux en cours (Éducation nationale, syndicats, mouvements pédagogiques, fédérations de parents d'élèves).

En septembre 2019, démarre la recherche CIPES. Le comité de pilotage (COPIL), formé des partenaires, d'un recteur et d'un IA-IPR représentant l'Éducation nationale ainsi que d'une militante et un militant Quart Monde, rédige une charte, sorte de « feuille de route ». Ainsi chaque école doit écrire un projet pour les cinq années à venir au regard de la problématique posée.

Les liens avec l'Éducation nationale se tissent, tant au ministère qu'au niveau académique (recteurs et rectrices) ou local (DASEN et IEN des écoles concernées) afin d'obtenir autant que possible des heures de décharge pour les équipes enseignantes participant à la recherche. Une convention est signée dans chaque ville entre la mairie, l'Éducation nationale et CIPES. Chaque école est accompagnée par une ou un chercheur·e et une

2. Syndicats : CFDT-Éducation Recherche, SNUipp-FSU, SE-UNSA ; mouvements pédagogiques : GFEN, CRAP, ICEM-Freinet, AGSAS ; fédérations de parents d'élèves : FCPE, APPEL, PEP.

3. Se référer au chapitre 3 de la partie II.

personne de l'équipe de coordination. Si l'équipe le souhaite, une personne de l'AGSAS peut mettre en place des séances d'analyse de pratique.

Une fois le projet écrit, en février 2020 démarrent les observations réalisées par deux chercheur·es et deux militant·es Quart Monde : en grande section, en CP, en CM2 et en 6^e. À l'issue de ces observations, il y a également des entretiens avec six élèves de chaque classe (trois élèves à l'aise et trois élèves moins à l'aise dans les apprentissages et le comportement en classe).

Un questionnaire est proposé aux enseignant·es. Un entretien est réalisé avec chaque directeur·trice d'école et avec d'autres personnels (ATSEM, périscolaire, cantine, etc.).

En mars 2020, tout s'arrête brutalement avec la pandémie de Covid. Les écoles, comme l'équipe de coordination, vivent des moments compliqués. Nos travaux s'en trouvent chamboulés et mettront quelques mois à reprendre avec une équipe de coordination renouvelée. Les quatre collègues qui avaient tenté l'aventure ont arrêté, ainsi que certaines écoles.

Après le Covid, CIPES continue...

En 2020, petit à petit, les observations dans les classes ont pu se faire dans toutes les écoles. Deux rapports ont été écrits à la suite de ces observations. Au fil du temps, se sont instaurées des rencontres entre enseignant·es et équipe de coordination, entre équipe de coordination et chercheur·es, entre militant·es Quart Monde et équipe de coordination, ainsi qu'avec l'AGSAS et le COPIL. Et chaque année, *a minima*, une rencontre commune en présentiel est organisée avec enseignant·es, chercheur·es, militant·es Quart Monde et membres du COPIL, à l'initiative et animée par l'équipe de coordination. Ce temps est toujours précédé d'une journée de travail entre l'équipe de coordination et les militant·es Quart Monde pour préparer la rencontre commune.

Une autre recherche qui « éclaire » CIPES

En 2019, se termine pour ATD Quart Monde une recherche participative internationale⁴ menée avec l'Université d'Oxford sur les dimensions cachées de la pauvreté. C'est le fruit d'un travail de plusieurs années entre des personnes en situation de pauvreté, des professionnel·les et des universitaires au Bangladesh, en Bolivie, en France, en Tanzanie, au Royaume-Uni et aux États-Unis.

Cette recherche participative internationale, réalisée selon la méthode du Croisement des savoirs et des pratiques[®], a permis d'identifier neuf dimensions clés de la pauvreté qui, malgré les différences dans la vie quotidienne des personnes en situation de pauvreté d'un pays à l'autre, sont étonnamment similaires. On retrouve tout d'abord les privations familiales liées :

- au manque de travail décent ;
- à l'insuffisance et la précarité des revenus ;
- aux privations matérielles et sociales.

Cette recherche fait ressortir trois dimensions relationnelles :

- la maltraitance sociale ;
- la maltraitance institutionnelle ;
- les contributions non reconnues.

4. <https://www.atd-quart-monde.fr/publications/les-dimensions-cachees-de-la-pauvrete/>.

Enfin, les trois dimensions qui constituent le cœur de l'expérience de la pauvreté placent l'angoisse et l'action des personnes au centre de la conceptualisation de la pauvreté :

- la dépossession du pouvoir d'agir ;
- la souffrance dans le corps, l'esprit et le cœur ;
- la lutte et la résistance.

Ces travaux éclairent ceux de la recherche CIPES qui passe d'une recherche-action à une recherche participative. Au fil des mois et des années, au vu de l'implication des militant·es Quart Monde aux côtés des chercheur·es et de l'équipe de coordination, nous avons décidé de nommer cette recherche « recherche participative ». C'est bien plus qu'un simple changement de nom, c'est un vrai virage dans nos travaux.

Un livre pour essayer

Proposé par Vincent Peillon, directeur de collection aux Éditions du Bord de l'eau, l'ouvrage *L'Égale Dignité des invisibles. Quand les sans-voix parlent de l'école* paraît en 2022. J'y retrace le combat pour l'éducation d'ATD Quart Monde puis donne la parole à dix militant·es Quart Monde (de 17 à 67 ans), dont des militant·es de la recherche CIPES. Elles et ils racontent leur parcours scolaire puis chacun·e partage ses préconisations pour une école qui permettrait vraiment la réussite de tous.

Dans la deuxième partie du livre, je m'entretiens avec trois personnes également impliquées dans la recherche : Dominique Lahanier-Reuter, chercheuse au LACES de Bordeaux, qui anime le groupe de chercheur·es dans la recherche CIPES de 2019 à 2023 ; Florence Denonfoux, directrice d'une école maternelle (Lyon) impliquée dans la recherche CIPES ; Gwenaël Le Guevel, enseignant en SEGPA, syndicaliste à la CFDT Éducation Recherche.

La publication de ce livre est un moyen de diffuser les travaux de la recherche et une parole si peu reconnue jusque-là : les savoirs d'expérience, les blessures et les espoirs, en lien avec l'école, de personnes qui vivent la grande pauvreté.

Quelques chiffres et données sensibles sur la grande pauvreté

Les chiffres de la pauvreté et de la grande pauvreté en France ne cessent d'augmenter. En 2025, 11,2 millions de personnes vivent sous le seuil de pauvreté, dont près de 4 millions dans la grande pauvreté. Le CESE a voté une définition de la grande pauvreté⁵, reprise ensuite dans des textes de loi français et par l'ONU : « *La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible.* »

Ces soucis dans tous ces domaines au quotidien vous occupent la tête et le cœur, font que vous vivez dans la grande précarité. « *Où allons-nous dormir ce soir ? Comment régler toutes ces factures ? Que vais-je donner à manger à mes enfants ?* »

5. https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2017/2017_05_lutte_grande_pauvrete.pdf.

Dans le système scolaire obligatoire (de 3 à 16 ans), 3,5 millions d'enfants, de jeunes grandissent dans une famille qui vit sous le seuil de pauvreté. Parmi eux 1,8 million vivent dans une famille qui vit dans la grande pauvreté. C'est un quotidien bien difficile que d'aller de chambre d'hôtel en chambre d'hôtel, tassé·es à cinq personnes sans avoir de coin à soi pour lire, écrire, dessiner, se reposer. Chambre d'hôtel qui parfois, au fur et à mesure de l'année, au gré des aléas, s'éloigne de l'école, entraînant un allongement des temps de transports en commun matin et soir.

De même, des enfants qui n'ont jamais vu leurs parents se rendre au travail sont trop souvent bloqué·es dans un conflit de loyauté qui les empêche d'apprendre à l'école. Avec l'expérimentation Territoires zéro chômeur de longue durée⁶, nous constatons que les enfants de ces adultes qui ont retrouvé un emploi pérenne après des années de chômage sont plus à l'aise à l'école pour apprendre et envisager un avenir à elles et eux.

Rien n'est jamais très simple, ni magique ; mais pour ces enfants qui vivent un quotidien si fragile, la confiance des adultes qui les entourent au quotidien (famille, enseignant·es, personnels éducatifs) est essentielle.

C'est aussi fort compliqué pour un·e enfant ou un·e jeune d'oser apprendre à l'école alors que ses parents ont été en échec scolaire, que le quotidien à « la maison » est tellement différent, que le langage est tout autre... Comment ne pas trahir ses parents, sa famille, son milieu en osant entrer dans les apprentissages proposés par l'enseignant·e ?

« J'aimerais que tous les enfants du monde puissent aller à l'école pour apprendre à être quelqu'un. »

Brian, 10 ans.

6. <https://www.tzeld.fr/>. On compte 85 lieux en France et plus de 4 000 personnes embauchées en CDI au SMIC.

Chapitre 2. Les écoles engagées dans CIPES

Michelle
Olivier, équipe
de coordination
CIPES

L'entrée dans la recherche

Les écoles ont été invitées à participer à partir d'un appel à candidatures publié dans le Café pédagogique du 7 novembre 2018. Afin de toucher un large public, cette tribune « lance un appel aux écoles primaires et collèges volontaires pour expérimenter de nouveaux dispositifs institutionnels et pédagogiques pour une école plus inclusive, n'utilisant pas l'enseignement adapté ou spécialisé comme une ressource pour pallier les difficultés scolaires d'enfants qui n'en relèvent pas. Ces écoles et ces collèges accepteront de remettre en cause leurs pratiques habituelles pour aller vers des voies nouvelles dans la classe et hors de la classe ».

À partir de là, une équipe de quatre personnes s'est rendue dans chaque école ou collège qui avait manifesté son souhait d'établir un état des lieux. Cette étape permet de situer l'école dans son environnement et de recueillir des informations sur sa situation.

Nous nous intéresserons pour ce rapport aux écoles qui ont poursuivi leur implication dans la recherche CIPES. En effet, les quatre collèges volontaires et cinq écoles (maternelles et élémentaires) n'ont pas souhaité poursuivre après l'état des lieux. Le passage du Covid a bouleversé la situation dans les établissements et parmi les équipes. Beaucoup d'entre elles ont été fragilisées et, à la rentrée scolaire suivante, certaines n'ont finalement pas souhaité entrer dans cette expérimentation. Par ailleurs, trois écoles qui avaient poursuivi au-delà de l'état des lieux ont malgré tout arrêtées en cours de route, la dynamique au sein de l'équipe ayant cessé de fonctionner. Cependant, et parce qu'elle regrettait vivement cet abandon du processus et pensait nécessaire de s'intéresser à cette question, l'une des enseignantes impliquées a souhaité être informée des événements organisés (rencontres, visios...) et a répondu au questionnaire final.

C'est aussi dans son école que six enseignantes (deux en CP, une en CE2 et trois en CM2) ont accepté qu'une caméra soit installée dans leur classe pendant une journée entière. Les images recueillies avaient pour but de constituer des capsules thématiques utilisées pour la recherche (support de réflexion en particulier avec les militant·es) mais aussi dans le cadre des formations (voir en partie VI le chapitre 3 « La formation des enseignant·es et autres personnels de l'Éducation nationale »). CIPES adresse ses plus vifs remerciements aux enseignantes qui ont permis la réalisation de ces outils de formation.

Les écoles qui ont participé à l'intégralité de la recherche CIPES

- école élémentaire Hélène-Boucher et école maternelle Anne-Frank (groupe scolaire Concorde) à Mons-en-Barœul ;
- école élémentaire Victor-Schœlcher à Montpellier ;
- écoles primaires Les Saints-Anges et Sainte-Thérèse (RPI École Mohon – Saint-Malo-des-Trois-Fontaines), école primaire Saint-Joseph à La Trinité-Porboët : ces trois écoles privées sous contrat seront désignées sous l'appellation « écoles du Morbihan » ;
- école élémentaire Léon-Jouhaux à Lille ;
- école maternelle Alain-Fournier à Lyon ;
- école maternelle Paul-Rivet à Oyonnax ;
- école élémentaire Louvois à Reims ;
- école élémentaire Albert-Camus à Villeurbanne ;
- école élémentaire Saint-Exupéry à Villeurbanne.

Il s'agit d'établissements publics et d'un regroupement pédagogique de l'enseignement privé. Ces écoles sont situées pour la plupart dans des territoires urbains, sauf pour l'école privée implantée dans un secteur rural en Bretagne.

La plupart d'entre elles sont en REP+, voire en REP, ce qui n'était pas un critère pour participer à CIPES. Ainsi, plus de 70 % des élèves concernés par la recherche sont en REP+, et près de 10 % sont en REP.

L'état des lieux dans les écoles

La photographie précise de ces écoles résulte des observations menées en classe par une équipe composée de quatre personnes (deux chercheur·es et deux militant·es Quart Monde), d'un questionnaire proposé en ligne aux enseignant·es ainsi que d'un grand nombre d'entretiens réalisés *in situ* :

- auprès de six élèves par classe (sélectionné·es par l'équipe qui observe en fonction de comportements spécifiques, de difficultés repérées...) ;
- auprès des enseignant·es chargé·es de la direction ;
- auprès du personnel périscolaire (personnel de cantine, animateur·trice du périscolaire...) ;
- auprès d'agents d'entretien ;
- auprès d'ATSEM ;
- auprès d'AESH.

Les classes observées étaient définies de manière à pouvoir ensuite établir des comparatifs.

- en maternelle : une classe de grande section ;
- en école élémentaire : une classe de CP, une classe de CM2.

Des données recueillies nécessaires à l'heure du bilan, mais incomplètes

Selon les écoles, des données diverses ont été communiquées, comme le nombre de dossiers MDPH et de notifications, le nombre d'équipes éducatives, le taux d'absentéisme, le nombre d'élèves orientés en classes spécialisées (ULIS ou SEGPA) pendant la durée de la recherche.

Il n'est pas possible, toutefois, d'en faire une analyse approfondie car, d'une part, toutes les écoles n'ont pas fourni l'ensemble de ces données et, d'autre part, ces dernières n'ont pas été renseignées sur la durée complète de la recherche.

L'indice de position sociale (IPS)

Seul l'IPS, donnée que nous trouvons sur le site du ministère de l'Éducation nationale, est connue pour l'ensemble des écoles. Cet indice, résume le site du MEN, « *permet d'appréhender le statut social des élèves à partir des professions et catégories sociales (PCS) de leurs parents. Pour chaque PCS, la valeur numérique de l'IPS correspond à un résumé quantitatif d'un ensemble d'attributs socio-économiques et culturels liés à la réussite scolaire*⁷ » (voir Annexe 1).

L'indice moyen pour les écoles élémentaires (public et privé confondus) en 2021-2022 est de 102,77. Dans le panel des écoles CIPES, une seule, avec un indice de 101,1, s'approche de cette moyenne. Toutes les autres ont un IPS inférieur, voire très éloigné de cette moyenne : entre 64 et 88. Il est important d'avoir en tête ces chiffres, révélateurs de la situation des écoles concernées. Les éléments dont font part les équipes enseignantes et d'autres personnels des écoles ont souvent trait à ce que sous-tendent ces données.

Sociologue de l'éducation à l'université de Genève, Barbara Fouquet-Chauprade indique que la divulgation de ces statistiques permet de révéler « *l'état ségrégatif du système éducatif français* », où la corrélation entre l'origine sociale et le niveau de réussite des élèves « *est l'une des plus fortes parmi les pays de l'OCDE. Et selon les enquêtes PISA, cette corrélation ne faiblit pas*⁸ ».

Quelques indicateurs pour décrire les difficultés du public accueilli dans les écoles

Des constats, que les écoles peuvent considérer comme des indicateurs de difficultés spécifiques à leur école, font l'objet d'un descriptif dans leur projet CIPES. Ainsi, telle école (non classée REP alors que le collège de secteur l'est) précise, dans une rubrique « Constat/Observations » :

- augmentation du nombre d'enfants allophones n'ayant jamais ou très peu fréquenté l'école en France ou dans le pays d'origine ;
- augmentation des dossiers MDPH ;
- augmentation du nombre de sollicitations du RASED ;
- les élèves qui arrivent au CE1 en septembre ont vécu 4 mois de confinement durant leur CP (Covid-19). Une augmentation du nombre d'élèves à besoins particuliers ou élèves fragiles est apparue à travers les évaluations nationales CE1 (2020).

7. https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips_colleges/information/?disjunctive.rentree_scolaire&disjunctive.academie&disjunctive.code_du_departement&disjunctive.departement&disjunctive.uai&disjunctive.code_insee_de_la_commune&disjunctive.nom_de_la_commune&disjunctive.secteur

8. Bescond J., Qi Y., « Carte. École, collège... Ce que révèlent les indices de position sociale publiés par le ministère », *Ouest France*, 24 novembre 2022. <https://www.ouest-france.fr/education/cartes-ecoles-colleges-que-revelent-les-indices-de-position-sociale-publies-par-le-ministere-97c91328-5a97-11ed-8bfd-8dba71fb0669>.

Une autre école signale que « l'accès aux soins pour les élèves n'est pas facile. Il y a en moyenne deux ans d'attente pour obtenir un bilan chez un orthophoniste. Les psychomotriciens les plus proches se trouvent à quarante-cinq minutes en voiture. Enfin, pour se rendre chez un ergothérapeute, les familles doivent faire plus d'une heure de route. L'éloignement des professionnels de santé est un frein important au suivi des élèves à besoins particuliers. Beaucoup de familles renoncent à faire des suivis et des bilans car cela demande beaucoup d'organisation, de temps et d'argent. »

Ici, il est précisé :

- 1/3 environ des élèves de chaque classe en difficultés ;
- problèmes langagiers de nombreux élèves (lexique, syntaxe, compréhension).

Dans cette école maternelle, le milieu socio-économique fait l'objet de données précises :

- école située dans un quartier excentré de la ville qui commence juste à être désenclavé avec la création et la mise en service de lignes de tramways ;
- les données chiffrées du quartier justifiant son classement en QPV : 15 230 habitants ; 54 % avec un emploi ; 73,4 % sans diplôme.
Taux de pauvreté : 34 % ; 31 % allocataires RSA ; 21 % bénéficiaires CMU-C.

Ces quelques chiffres et constats permettent de comprendre que la plupart des écoles CIPES sont situées dans des territoires peu favorisés, voire très défavorisés.

Les orientations vers l'enseignement spécialisé

Concernant les orientations vers l'enseignement spécialisé, nous avons recueilli les données pour huit écoles CIPES. Sur les cinq années prises en compte (2019-2020 à 2023-2024), nous pouvons noter que deux écoles élémentaires ont proposé des orientations en SEGPA plus nombreuses (cinq pour l'une et sept pour l'autre) que les autres écoles qui n'en signalent soit aucune, soit une ou deux.

Concernant les orientations en ULIS, elles varient entre zéro et trois. Lorsque ces orientations (SEGPA ou ULIS) sont proposées, nous remarquons que les refus viennent autant des services de l'Éducation nationale que des familles (voir partie VI, chapitre 4 : « Échec, exclusion et orientation scolaire des enfants pour cause de pauvreté. Ce que révèle la recherche participative CIPES »).

Les maintiens

Pour les maintiens dans le même niveau de classe (autrement appelés « redoublements »), nous avons constaté qu'ils sont plus importants que les orientations. Sur la période (2019-2024), deux écoles n'en ont proposé aucun et le nombre total de maintiens s'établit ainsi : 7, 15, 18, 22, 13. La majorité de ces maintiens se font sur la classe de CP et les fluctuations sur une même école sont parfois importantes selon les années.

Sur la dernière année, cependant, une école maternelle justifie une augmentation du nombre de maintiens par le « constat d'un nombre important de retards de langage (enfants en PS en 2019-2020) » et l'explique par un « retard aux mises en place d'aide suite à la reprise post-Covid ».

Une autre école fournit l'explication suivante : « Les demandes de maintien se font exceptionnellement en CP, plutôt en CE2 : avant de maintenir, nous décroisonnons et mettons en place des aides qui justifient les demandes de maintien si elles ne suffisent pas. »

Qu'il s'agisse des orientations ou des maintiens, à partir des données qui sont fragmentaires, nous ne constatons pas de diminution entre le début et la fin de l'expérimentation. Notre échantillonnage étant très faible, il est impossible d'en tirer des conclusions.

Des projets CIPES dont les actions se tournent majoritairement vers les familles

Les axes de travail priorités par les écoles dans leur projet sont les suivants :

- « les familles à l'école » est le thème qui recueille le plus grand nombre d'occurrences : il s'agit d'améliorer la communication école/famille, de permettre une meilleure implication des familles dans l'école grâce à des activités de jeux de société, de cuisine, de contes, des présentations d'objets par exemple, mais aussi de donner la possibilité à tous les parents de venir sans crainte à la rencontre des enseignant-es, en développant entre autres la notion de coéducation, une mise en réseau de parents traducteurs des informations délivrées par l'école, etc. ;
- « la connaissance de la grande pauvreté » : il s'agit de travailler à la fois sur les idées reçues, mais aussi de mieux comprendre l'impact de la pauvreté sur les différents aspects de la vie quotidienne des familles.

Pour ce qui concerne les élèves et les apprentissages, les actions peuvent être résumées par ces quelques catégories :

- la coopération ;
- l'enseignement explicite ;
- l'évaluation (utilisation des protocoles nationaux) ;
- la maîtrise de la langue, le rapport à l'écrit ;
- le lien avec le collège et le lien grande section/CP.

Benoit Falaize, l'un des chercheurs associés à CIPES, a examiné dans le détail, à notre demande, l'ensemble de ces projets. Ce qui ressort, nous dit-il, c'est le souci des élèves, « *le prendre soin des élèves* » pour reprendre la formule utilisée par Philippe Meirieu. On note un vrai souci des émotions, des singularités, de l'histoire personnelle et familiale : tous ces éléments qui sont des moteurs pour les apprentissages.

Le souci des familles ressort également : elles sont prises au sérieux, il n'y a pas de mépris, pas de dénigrement ; elles doivent être des partenaires à part entière.

La question sociale est partie prenante des projets dans lesquels on peut lire un axe de revalorisation sociale des parents. Pour ce faire, ce qui doit être examiné, c'est la représentation des personnels enseignants au sujet des familles vivant dans la grande pauvreté : elle est parfois très éloignée de la réalité, ce qui peut créer des malentendus. Il faut donc oser aller voir ailleurs, réfléchir à une autre manière de faire école avec les familles.

Perception de la pauvreté par les équipes enseignantes

Sont présentés ci-dessous quelques résultats issus du questionnaire⁹ soumis aux enseignant-es. Les questions posées étaient globalement les mêmes qu'en 2019, mis à part celles concernant le bilan.

Quels indices vous laissent penser qu'un ou une de vos élèves vit dans une famille en situation de grande pauvreté ?

Les réponses sont ici assez semblables à celles de 2019. L'aspect physique, la faim, le manque de matériel restent des indicateurs prépondérants pour les répondant-es à ce questionnaire. Mais d'autres viennent s'y ajouter, qui semblent avoir été dictés par une réflexion plus approfondie grâce au travail effectué avec CIPES :

- *la difficulté à aller chez des thérapeutes (orthophonistes ou autres...) ;*
- *les situations des familles vivant dans la rue. Des élèves ont en tête des problèmes qui peuvent être des freins à leurs apprentissages, les soucis de la maison qui viennent les perturber ;*

9. Voir le questionnaire aux enseignantes et enseignants 2024, en annexe 2.

- *c'est souvent le cumul de plusieurs signes qui alerte [...] : un enfant qui n'a pas d'espace pour travailler sereinement, un enfant qui est souvent malade à cause du mal logement... ;*
- *l'élève [...] ne se sent pas légitime pour répondre aux demandes scolaires, il se replie, baisse les yeux ; il y a quelque chose de retenu, d'empêché, qui fait que l'élève n'est pas épanoui comme il pourrait l'être.*

À l'issue de la recherche participative CIPES, qu'est-ce qui selon vous a bougé dans votre perception de la grande pauvreté ?

Cette question complète la précédente. Si quelques réponses sont encore très proches de celles apportées au questionnaire de 2019 qui interrogeait cette perception de la grande pauvreté, nous pouvons trouver dans les commentaires un certain nombre d'éléments qui montrent que des enseignant-es ont effectivement évolué quant à cette perception. Nous repérons ici une bien plus grande compréhension de la situation des familles, de leur ressenti en tant que citoyennes, du manque de bienveillance auquel elles sont exposées...

Nous verrons plus loin ce qui a permis ce pas de côté : les actions menées dans le cadre des projets des écoles, mais aussi les formations proposées ou encore le travail avec les chercheur-es accompagnant les équipes.

« La grande pauvreté ne se limite pas à la sphère économique. La pauvreté est large et complexe. La pauvreté à la campagne est différente de celle connue en ville. Les familles en grande précarité ne sont pas sur le même "temps" que nous. Cette recherche m'a permis de comprendre le quotidien/les problématiques des familles en grande précarité. Les réactions de ces familles face à l'école étaient parfois incompréhensibles pour moi, aujourd'hui j'ai plus de compréhension, d'empathie et je ne suis plus du tout dans le jugement. »

« Je suis [...] surtout moins exigeante en termes d'investissement de la famille dans le suivi de la scolarité même si je sais que c'est déterminant pour l'enfant. Je pense qu'avant d'attendre cela de la part des parents, il faut absolument leur redonner confiance en l'école en instaurant avec eux un vrai dialogue, sans jugement, car ce n'est pas seulement en l'école qu'ils ont perdu toute confiance mais c'est aussi en la société. »

« J'ai mieux perçu ce que peuvent ressentir les personnes issues de la grande pauvreté : leur manque de liberté d'action, leur sentiment d'exclusion, le sentiment que leur avis ne compte pas, etc. Je me suis mis à leur place et je ne l'avais jamais fait auparavant. »

« Que le système scolaire est très violent vis-à-vis de ces familles, même encore au XXI^e siècle. Qu'aider les enfants issus de ces familles, ce n'est pas les envoyer dans le spécialisé. »

« La société et l'école ne sont pas bienveillantes face à ces personnes. Il existe beaucoup d'incompréhensions et d'interprétations fausses de certains comportements de part et d'autre. Les mots clés : bienveillance, écoute et patience. »

« J'ai une meilleure compréhension de l'aspect multi-dimensionnel de la grande pauvreté et des nombreuses conséquences qui en découlent. Je comprends mieux pourquoi une famille peut se tenir éloignée de l'école et, surtout, j'ai réalisé que cette mise à distance n'a rien à voir avec l'intérêt porté à l'école et à la scolarité de l'enfant. »

Selon vous, quels sont les principaux effets des situations de grande pauvreté pour les élèves ?

Tenant compte de cette évolution dans la perception globale de la pauvreté, il apparaît dans les réponses à cette question une perception assez fine de l'impact de cette situation sur les élèves. Les réponses proposées décrivent des effets de nature différente, mais essentiellement psychologiques, culturels et d'apprentissage :

« Un grand manque de confiance en soi qui met ces enfants en retrait dans leur attitude d'élève et qui annihile leurs attentes face à l'école. »

« Une déscolarisation dans les grandes classes (collège, lycée) [...]. »

« Un manque de disponibilité pour les apprentissages, un manque de repères culturels à l'école, des difficultés en particulier au niveau du vocabulaire (même quand l'élève n'est pas allophone). Dans certaines situations (que je n'identifie pas dans l'école), un sentiment d'être mis de côté voire rejeté par l'école (par les adultes comme par les pairs). »

« Un sentiment de manque de confiance en soi – un sentiment de différence par rapport aux autres élèves – risque d'échec scolaire car l'élève "passe à côté" de ses capacités car son environnement familial n'est pas assez favorisant. »

« L'énorme impact du regard des autres sur l'estime de soi, le sentiment d'exclusion, la possibilité de ne pas trouver chez l'adulte une personne de confiance à cause des jugements émis [...], la solitude face à une situation semblant immuable. »

À l'issue de la recherche participative CIPES, qu'avez-vous modifié en classe au niveau de votre pédagogie ?

Si, comme nous venons de le voir, les perceptions ont bougé, il est logique de trouver dans les réponses à cette nouvelle question des éléments positifs qui dénotent qu'une prise de conscience aboutit à la volonté, en tant que professionnel·le, de faire autrement, d'adapter le cadre pédagogique. Comme nous l'avons signalé plus haut, en tant qu'élément majeur dans le choix des actions, plusieurs réponses renvoient au lien avec les familles alors que cette question porte strictement sur la pédagogie.

« Je suis attentive au fait que certains élèves ne sont pas accompagnés à la maison, aussi je les fais lire chaque soir individuellement et c'est à ces mêmes élèves que je vais proposer des créneaux d'APC les mardis et vendredis soir, leur donnant ainsi la possibilité de lire avant un jour sans école. »

« Je sensibilise plus mes élèves à la différence des niveaux sociaux pour développer la solidarité citoyenne. »

« Je me sens plus légitime encore pour proposer un espace sécurisé et chaleureux pour permettre les apprentissages. »

« Pas grand-chose. Avec l'équipe, nous avons questionné nos pratiques, ce qui m'a confortée dans l'idée que nous sommes dans le juste en partant des propositions des enfants (tous les enfants !) pour construire les apprentissages. Qu'on amène progressivement les enfants aux savoirs de l'école, en prenant chaque enfant dans sa globalité et en acceptant sa "culture" première qu'on ne demande pas de laisser devant la porte de l'école. »

« Une meilleure considération des savoirs intrafamiliaux, une plus grande valorisation de ce qui est appris dans les familles pour faire plus de lien avec les savoirs plus scolaires. »



Compétition entre élèves

- 2 élèves se mettent en avant → l'enseignant te laisse faire
- C'est "écrasant" pour les autres élèves
- notion de chouchou → ça peut provoquer de la colère chez les autres



PARTIE II

D'une recherche- action à une recherche participative

Les six années de recherche se sont déroulées dans un contexte compliqué pour l'école, pour ne citer que le confinement ou la succession des sept ministres de l'Éducation nationale œuvrant pour une politique d'éducation peu favorable à la réussite de tou·tes les élèves.

Et pourtant, cette recherche s'est révélée d'un incroyable dynamisme : elle a montré que des acteur·trices différent·es pouvaient non seulement produire ensemble des savoirs nouveaux, mais aussi participer à la définition de l'objet de recherche. Cette partie retracera l'histoire de cette recherche, ses étapes, ses évolutions, ses bilans. Elle mettra l'accent sur le rôle des militant·es Quart Monde et sur leurs analyses. Elle invitera à partager les points de vue de celles et ceux qui, occupant une place singulière (équipe vidéo, personnalités scientifiques, artiste...), ont accompagné cette recherche.

Les interactions entre toutes les catégories d'acteurs et actrices ont permis un échange de savoirs, des rencontres humaines particulièrement appréciées, et ont conduit à une reconnaissance mutuelle. Pour rendre ceci possible, nous allons voir que de multiples dispositifs ont été mis en œuvre, à l'initiative de l'équipe de coordination, tout au long de la recherche.

Chapitre 1. Une recherche participative pour changer l'école

Christine
Campoli, équipe
de coordination
CIPES

« La méthode n'est pas susceptible d'être étudiée séparément des recherches où elle est employée ; ou du moins, ce n'est là qu'une étude morte, incapable de féconder l'esprit qui s'y livre. »

Auguste Comte, *Cours de philosophie positive*,
Paris, 1830.

La recherche CIPES engagée par le Mouvement ATD Quart Monde s'est fixée pour objet de mieux comprendre la surreprésentation des élèves issu-es de familles en situation de grande pauvreté dans les filières de l'enseignement spécialisé (notamment la SEGPA). Il s'agit de comprendre pourquoi ces processus d'orientation touchent très majoritairement les enfants des classes les plus défavorisées et de mettre en œuvre des actions pour y remédier.

Elle a eu pour spécificité de regrouper des catégories différentes d'acteurs et d'actrices (en dehors des élèves) : des professionnel·les (ici des enseignant·es, des ATSEM, des personnels des écoles), des accompagnatrices de l'AGSAS, des chercheur·es, des militant·es Quart Monde et les membres de l'équipe de coordination.

La recherche s'est déroulée sur six ans (2019-2025) et s'est déclinée en quatre étapes :

1. Comprendre les mécanismes des orientations scolaires que subissent un grand nombre d'écolier·ères en situation de grande pauvreté, lorsque ces mécanismes se révèlent être des marques d'exclusion injustifiées (2019-2020).
2. Identifier les moments dans la classe, dans l'école, où certain·es élèves sont mis·es à l'écart par leurs enseignant·es, par leurs pairs... ou encore se mettent en retrait (2020-2022).

3. Expérimenter des dispositifs pédagogiques et structurels qui permettent de favoriser l'accès aux élèves en situation de pauvreté à un parcours scolaire ordinaire et qui évitent ainsi les phénomènes d'exclusion. Parmi ces dispositifs, les plus nombreux sont ceux qui ont porté sur la relation école/famille (2022-2024).
4. Évaluer les effets de la recherche, partager, communiquer, proposer pour donner à toutes les élèves les mêmes chances de réussite à l'école (2024-2025).

Un état des lieux initial (achevé en 2021/2022) sous la forme d'observations dans les classes, d'entretiens auprès des élèves et des équipes pédagogiques et d'un **état des lieux-bilan** (sous les mêmes formes – observations et entretiens – en 2024 et 2025) ont ponctué la recherche.

Remarque : la pandémie du Covid-19 a eu un impact significatif sur le déroulement de la recherche. Ainsi, l'année scolaire 2019-2020 devait être consacrée à l'évaluation et à l'analyse des pratiques existantes. Cet état des lieux a été reporté à l'année scolaire suivante, désormais considérée comme l'année 0 de l'expérimentation. La recherche s'est terminée en juin 2025.

De la notion d'inclusion à la compréhension des phénomènes d'exclusion

La dénomination du projet CIPES, « Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation », et l'accent mis sur « l'inclusion » sont vite apparus comme peu opératoires : en effet, les décisions d'orientation viennent sanctionner le fait que ces élèves n'ont pas de place dans la classe ordinaire en tant que lieu d'enseignement, d'apprentissage, de socialisation. C'est pourquoi, s'est imposée la nécessité d'interroger non pas l'inclusion, mais les ou les phénomènes d'exclusion du parcours ordinaire dans les pratiques « ordinaires » de classe.

La recherche a donc visé à comprendre quels sont les gestes et les situations qui participent à cette orientation. Elle a permis de révéler les situations d'exclusion et de les caractériser selon leur nature : mises à l'écart (exclusions par autrui) ou mises en retrait (auto-exclusions). Les mises à l'écart peuvent être très visibles et sur un temps long continu : c'est le cas par exemple des places désignées (les tables isolées) qu'occupent certain·es élèves. Elles peuvent être aussi beaucoup moins visibles, même si elles sont continues, comme lorsque des élèves ne sont pratiquement jamais interrogés et que les autres le sont régulièrement.

Certaines mises en retrait sont très visibles, comme ces élèves refusant systématiquement tout travail proposé. D'autres mises en retrait le sont moins : ce sont par exemple les élèves qui cherchent à éviter des tâches scolaires en se mettant tardivement au travail, en prenant le temps ou en faisant autre chose, sans se faire remarquer.

D'une recherche-action à une recherche participative

La participation des militant·es Quart Monde a été essentielle. En effet, dès les premières observations dans les classes, elles ou ils ont repéré très rapidement toutes les situations qui pouvaient être traumatisantes pour les enfants. Ils ou elles ont ainsi identifié immédiatement les mises à l'écart et les mises en retrait pouvant concourir au processus d'exclusion des parcours scolaires ordinaires. L'apport des militant·es Quart Monde ne pouvait donc se limiter à des témoignages et leur parole ne pouvait pas être uniquement

un matériau pour la recherche scientifique. Leur savoir d'expérience, souvent peu reconnu, voire dévalorisé socialement, s'est imposé comme nécessaire. De la collecte de données jusqu'à l'écriture, en passant par l'analyse, les militant-es Quart Monde ont pris toute leur place en interagissant avec les enseignant-es, les chercheur-es, et l'équipe de coordination. La recherche, initialement désignée comme une expérimentation et une recherche-action, est rapidement devenue une recherche participative. Celle-ci s'est donc attachée à faire co-construire des connaissances qui intègrent à la fois des savoirs scientifiques, des savoirs issus de l'action professionnelle et des savoirs d'expérience des personnes ayant l'expérience de la grande pauvreté. Ce faisant, elle a pris une dimension à la fois éthique, épistémologique et politique : toute personne détient potentiellement les moyens de comprendre et d'interpréter sa propre situation.

Un cadre propice

Les journées de travail avec les militant-es Quart Monde et les différentes rencontres communes se sont révélées être un outil puissant au service de cette dimension participative.

Tout au long des six années, les temps de travail se sont organisés de la façon suivante :

- Des réunions trimestrielles par visioconférence entre l'équipe de coordination CIPES et alternativement chacun des groupes ;
- Plusieurs rencontres ayant permis aux différentes catégories d'acteurs et actrices de la recherche de travailler ensemble (militant-es Quart Monde, équipes pédagogiques, chercheur-es, membres de l'AGSAS, membres du COPIL et l'équipe de coordination) ;
- Deux rencontres (à Villeurbanne et à Montreuil) des équipes enseignantes (enseignant-es, ATSEM et AESH) pour approfondir leurs connaissances sur la grande pauvreté et échanger sur leurs pratiques ;
- Des rencontres régulières des militant-es Quart Monde et de l'équipe de coordination. Elles ont permis que les personnes qui vivent en situation de pauvreté soient présentes à chaque étape du processus, et participent pleinement aux observations de classe, aux entretiens avec les élèves et aux moments de réflexion. Chacun-e a puisé dans son passé scolaire pour comprendre ce qu'elle ou il observait dans les classes, et ce passé vécu a été utilisé comme point de comparaison pour être transformé en savoirs d'expérience.

Toutes ces rencontres ont aussi visé à ce que chacun-e prenne conscience que « *l'autre est détenteur de savoirs, que chacun doit être prêt à accueillir le savoir de l'autre et à accepter de remettre son propre savoir en question*¹⁰ ». Pour cela, les moments d'échanges ont toujours été pensés et organisés pour créer un sentiment de confiance et de sécurité auprès de chaque personne par rapport à ses partenaires et au cadre instauré. C'est dans cet esprit, par exemple, qu'ont été proposées des activités artistiques avec une plasticienne en amont de travaux de réflexion et d'échanges, des activités de théâtre forum, café forum, des jeux de rôle, etc., pour s'assurer d'une meilleure compréhension mutuelle sur tous ces sujets.

Impact dans les écoles d'une recherche fondée sur les interactions

Les interactions entre les différents protagonistes ont permis de belles rencontres humaines et ont conduit à une reconnaissance mutuelle : militant-es Quart Monde et équipes enseignantes ont appris à s'écouter et à sortir des préjugés. Le chapitre suivant « Militant-es Quart Monde : une place singulière qui a infléchi la recherche », examinant la recherche du point de vue des militant-es Quart Monde, il ne sera ici question que de l'impact sur les écoles engagées.

La recherche a permis aux équipes enseignantes une meilleure compréhension de la réalité de la grande pauvreté. Beaucoup d'enseignant-es ont modifié leur regard sur l'école en mesurant l'ampleur des mécanismes d'exclusion et de l'injustice très grande faite par cette école aux enfants issus-es de familles vivant dans la grande pauvreté.

10. Article de Laat M., Boyer S., Hudon C., Goulet É. et Loignon C., « Le croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté. Une condition nécessaire pour une société du savoir inclusive », *Globe*, vol. 17, n° 2, 2014, p. –.

Plusieurs équipes ont d'ailleurs souligné l'importance de l'accompagnement des chercheur·es dans la valorisation de leur travail et celles accompagnées par l'AGSAS ont témoigné de l'intérêt de l'analyse de pratique en évoquant la nécessaire solidarité et la reconnaissance de l'engagement.

Ces interactions ont changé les pratiques. La recherche a obligé à prendre du recul sur les pratiques, à les questionner et parfois à en inventer de nouvelles. Le travail avec les chercheur·es et les différentes rencontres CIPES ont amené à repenser la relation aux élèves et à prendre en compte systématiquement la situation des plus pauvres. Les enseignant·es ont le sentiment d'avoir construit une posture professionnelle plus efficace fondée sur le questionnement. Ce constat de changement s'est exprimé par l'image du « pas de côté » accompli. Cela a conduit à une vigilance accrue dans les écoles sur les situations de grande pauvreté et leur impact sur les apprentissages avec le sentiment de mieux prendre en compte la dimension sociale et l'environnement personnel de l'élève. Beaucoup pensent qu'il faut valoriser les progrès, les prouesses, les « ouvertures » même minimes, les prises de parole de chacune de leurs élèves.

L'exigence d'une plus forte implication des familles dans l'école est un autre élément important de la recherche : toutes les équipes enseignantes ont conscience de la nécessité de soigner l'accueil des familles à l'école, de les informer, d'engager le dialogue, et de les impliquer. La recherche a montré la richesse des projets mis en œuvre dans les écoles CIPES. Pour toutes et tous, cette meilleure prise en compte des vies des familles dans l'école a abouti à une relation plus apaisée.

Un développement de la cohésion d'équipe : dans les écoles, il y a davantage de cohérence dans les actions mises en œuvre (« *CIPES fait le ciment* »). Les enseignant·es disent avoir maintenant une unité de regard sur les élèves, les parents et la relation aux familles, « *on se comprend* », « *on évolue dans le même sens* ». L'apport de l'AGSAS a été souligné, il a permis de « *faire encore plus équipe* », d'avancer ensemble, d'intégrer tout de suite les nouvelles personnes dans l'équipe, de développer solidarité et soutien mutuel.

Impacts sur les savoirs

La recherche CIPES a pu faire émerger des besoins de savoirs sur l'école et a montré les insuffisances de la formation initiale et continue sur les problématiques de la grande pauvreté, tant dans la connaissance que dans les réponses didactiques et pédagogiques. Ainsi les savoirs issus de la sociologie de l'école (qu'on pourrait résumer par *les savoirs sur les inégalités scolaires*) n'ont pas permis aux équipes enseignantes – dans un premier temps – d'entendre sereinement les récits d'exclusion des militant·es Quart Monde. Il a fallu plusieurs rencontres, des moments d'informations, des données chiffrées pour que la notion de dimensions cachées de la misère fasse sens. C'est à ces conditions que les récits douloureux des militant·es Quart Monde ont été reconnus comme légitimes. Le Soutien au Soutien® initié par l'AGSAS s'est avéré particulièrement précieux pour les équipes et montre une des voies possibles pour changer les pratiques dans les écoles.

Une recherche inscrite dans des contextes spécifiques

La temporalité

La recherche CIPES devait nécessairement s'inscrire sur du temps long, mais cette question du temps a pesé à divers titres : la durée du projet a parfois généré lassitude, épuisement, abandon, que l'épidémie de Covid a amplifiés en pesant lourdement sur l'école et sur les familles.

La durée de la recherche s'est accompagnée de changements de personnes dans les équipes des écoles, mais aussi parmi les chercheur-es ainsi que dans l'équipe de coordination avec toutes les conséquences habituelles : intégration parfois difficile des personnes nouvellement arrivées, déploiement d'énergie pour mobiliser et maintenir l'implication de toute l'équipe...

Paradoxalement, par certains aspects, le temps était parfois trop contraint, eu égard au temps des injonctions de l'école. Il faut beaucoup de temps pour mettre en œuvre des projets et pour en mesurer l'efficacité.

Les contextes institutionnels

Toutes les équipes enseignantes ont manifesté le sentiment d'une institution qui se soucie peu des publics défavorisés et qui valorise peu ses enseignant-es.

Certaines écoles – mais pas toutes – ne se sont pas senties soutenues et valorisées par l'institution, avec le sentiment de devoir sans cesse se justifier. L'absence de reconnaissance s'est aussi traduite par la faiblesse ou l'absence des moyens accordés (temps de concertation dédiés) pour mener correctement la recherche.

ATD Quart Monde, à la suite de la recherche internationale sur les dimensions cachées de la pauvreté en 2019, a produit en septembre 2024 un rapport sur la maltraitance institutionnelle. Ce dernier démontre combien le quotidien des professionnel·les qui reçoivent en permanence des injonctions différentes pèse sur leur pratique et leur capacité de relation « apaisée, à l'écoute » avec les publics les plus en difficulté. Ce rapport souligne également combien cette maltraitance institutionnelle peut être une question de survie pour les personnes les plus défavorisées.

Travailler sur une école qui ne va pas bien porte en soi ses propres limites. Comment faire une recherche dans une institution sans une vraie reconnaissance par ladite institution ?

Chapitre 2. Militant·es Quart Monde : une place singulière qui a infléchi la recherche

Michelle
Olivier, équipe
de coordination
CIPES

Nous nous intéressons ici à la manière dont les militant·es Quart Monde se sont impliqué·es et surtout, comment leur intervention, leurs questionnements, ont orienté le déroulement de la recherche en termes de thématiques à examiner.

Le groupe des militant·es Quart Monde a pris une place singulière dans la recherche. Tout d'abord observateurs et observatrices dans les classes lors de l'état des lieux¹¹, ce groupe a ensuite permis à la recherche de se focaliser sur des sujets induits par leurs préoccupations, voire leurs inquiétudes vis-à-vis du fonctionnement de l'école.

Le choix d'organiser les rencontres communes à partir d'une journée préalable de réflexion du groupe des militant·es Quart Monde a permis de lever des malentendus, de comprendre les objectifs des équipes enseignantes, mais aussi, parfois, de faire entendre à celles-ci une voix qui, jusqu'alors, était peu écoutée, voire silencieuse. C'est l'un des résultats de CIPES : donner à entendre la voix de chaque groupe d'acteur·trices de la recherche, dont celle des militant·es, parfois dérangeante qui, en tout cas, force à s'interroger.

Ce que les débriefings nous ont appris sur les préoccupations des militant·es

Il s'agit d'un travail réalisé à partir des débriefings de deux militantes, Émilie Izla et Jacqueline Steg, qui ont participé à de nombreuses observations. Toutefois, les sujets abordés recoupent pour la plupart ceux qui l'ont été lors des débriefings avec les autres militant·es.

Dès les premières séances d'observation dans les classes, les militantes Quart Monde remarquaient des situations, des gestes, des paroles qui faisaient écho à leur vécu, déclenchaient des comparaisons avec leur propre parcours scolaire. Mais les observations

11. Voir aussi dans cette partie les contributions de Franck Lenfant « Mon observation dans une classe de CP », et de Georges Mouton « Observer et repérer l'exclusion ».

s'attachaient également à des gestes pédagogiques comme à des comportements de certain·es élèves. Lors des débriefings, qui avaient lieu plusieurs fois dans la journée, c'est tout cela¹² qui est librement exprimé. Nous voyons apparaître des préoccupations singulières, le filtre avec lequel elles observent. Bien qu'observant la même classe, les thèmes abordés sont différents, mais ces deux discours, ces deux modes d'observation, sont également efficaces : non seulement l'une et l'autre se félicitent réciproquement d'avoir soulevé telle ou telle question, mais nous verrons aussi que, le plus souvent, si elles se rejoignent quant à ce qui fait l'objet de préoccupations exprimées, ces dernières sont largement partagées avec les autres militant·es ayant participé à des observations. Il s'agit bien de deux regards et deux écoutes qui apportent à la recherche CIPES une vision aiguisée et sensible.

Les références à leur histoire scolaire

Elles surgissent régulièrement au cours des débriefings, mais aussi lors de dialogues impromptus. Les militant·es cherchent à se référer à leur vécu pour comprendre, expliquer ce qu'ils ou elles observent. Ces expériences sont ancrées dans leur histoire intime, elles ont marqué leur vie de manière indélébile. Le plus souvent, ce ne sont pas des épisodes heureux, nous pouvons même dire que nombre de ces récits relèvent d'expériences traumatisantes. C'est un élément qui fera d'ailleurs l'objet d'une rencontre commune, lors de laquelle les militant·es livreront un récit de leur parcours scolaire particulièrement difficile (voir les lettres CIPES 17 à 22, annexe 5).

Jacqueline se reconnaît ainsi dans cette petite fille qui se referme sur elle-même : « *Dès l'instant où elle a fait distribuer les feuilles, et ça c'est vrai. Moi, ça m'a rappelé des souvenirs, on regarde à chaque fois ce que la maitresse a mis en fait en rouge [...]. Elle a dû avoir une mauvaise appréciation en fait.* »

L'expression des émotions

Au niveau du lexique employé, nous notons par exemple que Jacqueline utilise très fréquemment « *je suis choquée* », un terme employé aussi bien en négatif qu'en positif, au regard d'une situation concernant des élèves ou l'enseignant·e.

« *Parce que ça m'avait choquée quand elle a dit "non, je te le dis pas"* » [l'enseignante avait refusé de donner la réponse à un exercice].

La militante Quart Monde exprime parfois des émotions qu'elle attribue à des élèves. Ainsi cet élève qui n'a pas bénéficié des applaudissements de l'enseignant : « *Si tu le fais pour un élève, fais-le pour tout le monde. Ou donne ton explication sur pourquoi t'as pas applaudi. C'est surtout ça. J'ai trouvé ça cruel quand même. C'est une déception pour le gamin quand même.* »

Émilie, de son côté, est davantage dans l'expression d'un ressenti qu'elle transmet souvent avec une part de doute : « *J'ai l'impression qu'elle en a marre, quoi.* » Mais elle aussi peut être choquée positivement comme dans cette classe de CM1-CM2 : « *Ils ont parlé du SMIC, de la société, de la vie en France. Tout ça, ça m'a choquée. Ils savent déjà pratiquement la vie en société. Ils savent, ils sont bien renseignés, ils savent beaucoup de choses.* »

Comprendre des gestes pédagogiques

C'est aussi Émilie qui, à plusieurs reprises, essaie d'expliquer la stratégie de l'enseignante.

« *En fait la maitresse, elle a pris exprès Eddy¹³ et Mahdi dans le groupe de quatre. J'avais marqué "pour capter leur attention". En fait, c'est pour qu'ils restent avec elle, qu'ils restent concentrés. Parce que dès qu'ils sont tout seuls, ils sont vite distraits...* »

12. En annexe 3, est attachée la liste des catégories de commentaires qui ont été repérées afin de les regrouper et de les analyser.

13. Les prénoms des élèves ont été modifiés dans l'ensemble de l'ouvrage.

La militante Quart Monde émet des hypothèses. Tenter de comprendre pourquoi une situation se déroule de telle manière, c'est tenter de saisir le projet de la professionnelle qui agit sous ses yeux, ce qui a sans doute manqué à l'élève qu'elle fut.

Concernant l'exclusion, la mise en retrait¹⁴

Les deux militantes Quart Monde sont très sensibles aux situations dans lesquelles les élèves se trouvent en difficulté, ne bénéficiant pas de l'aide nécessaire, selon elles, pour pouvoir réaliser ce qui leur est demandé. De même, elles signalent les situations où l'enseignant·e agit ou réagit d'une manière qui leur semble peu appropriée, avec le risque que l'élève se sente mis·e de côté, qu'il ou elle décroche ou abandonne (ce terme revient assez souvent).

« Et puis, y en a plusieurs qui sont toujours interrogés, toujours interrogés, et toujours interrogés et toujours interrogés... Et c'est vrai qu'il y en a quelques-uns qui sont en retrait. Et puis le petit qui est devant là, avec la dame [une AESH], je trouve qu'il l'interroge pas beaucoup. »

« Bah même Mathias là. Au bout d'un moment, quand il a fait la division, tu sais sur le tableau, là... Il a carrément décroché. »

La question de l'entraide entre élèves

Elle est posée comme un élément important pour éviter les exclusions, même si ce n'est pas formulé ainsi.

Jacqueline : *« Ils se sont aidés tous les deux. Il a pris confiance. Elle lui a fait comme ça : "Ah d'accord, ça sera mieux la prochaine fois, tu y arriveras" et je pensais pas qu'elle aurait répondu ça. »*

De même, un mot, un geste, peuvent permettre à l'élève de se sentir reconnu·e, encouragé·e : *« Ils ont besoin qu'on leur dise "c'est bien, tu progresses, continue comme ça..." ou juste même un sourire, tu vois ? »*

La sensibilité avec laquelle les deux militantes décrivent ces situations nous permet de voir qu'elles éprouvent beaucoup d'empathie pour ces élèves, peut-être en écho, comme nous l'avons dit plus haut, à leur propre scolarité dont elles retiennent le manque de bienveillance des adultes. De plus, le nombre de situations qu'elles repèrent conforte notre choix, à savoir examiner les situations d'exclusion.

Cette préoccupation, qui revient dans la plupart des débriefings avec les militant·es Quart Monde, va influencer de manière radicale la suite de la recherche CIPES. Ce constat de l'exclusion de certain·es élèves, qui bouleverse et indigné les militant·es, deviendra en effet le fil rouge de la recherche.

L'implication des militant·es Quart Monde lors des rencontres

Chaque journée de travail avec le groupe de militant·es Quart Monde a été consacrée à une des préoccupations identifiées comme importantes lors des débriefings.

Par exemple, sur la relation école/parents (voir lettre CIPES 15, annexe 5), les témoignages ont permis au groupe de poser des constats pour élaborer des solutions à mettre en place.

« On m'a pris pour un imbécile ! On va au conseil de classe et là on nous dit que notre fils allait redoubler alors j'ai dit "il a 12 de moyenne, il va pas redoubler !" et le prof il nous a répondu, "de toute manière, c'est nous qui décidons". Heureusement il y a un autre prof qui a dit "non, ils ont raison, les parents peuvent dire des choses"... »

14. Voir aussi dans cette partie le chapitre 6 de Patricia Viardot « Des élèves exclus ».

« Rentrer dans une école quand on a été traumatisé par une expérience infernale c'est horrible ! » ; « Quand on te donne un rendez-vous et qu'on ne veut pas y aller, tes enfants ils comprennent pas » ; « Faut qu'il y ait un déclic, c'est une de mes enfants qui m'a dit "papa, pourquoi est-ce que tu ne vas pas à l'école ?" On franchit le pas d'aller à l'école, mais on en a tellement marre, on a tellement de colère et de haine ! »

Partant de là, le groupe a élaboré des préconisations qui ont été soumises aux équipes enseignantes : « Le fait que les enseignants fassent la démarche d'aller demander aux parents ce qu'ils en pensent, cela n'a l'air de rien, mais c'est un pas énorme ! »

Ces rencontres du groupe des militant·es ont été régulièrement suivies par une journée au cours de laquelle les préconisations sont mises en discussion en atelier où se retrouvent des enseignant·es, des chercheur·es et des accompagnatrices de l'AGSAS. Les militant·es ont ainsi l'occasion de discuter du résultat de leurs travaux avec les professionnel·les concernés.

Des capsules individuelles pour synthétiser leurs place et rôle dans cette recherche

Ayant pris la mesure de ce travail réalisé par les militant·es et des changements produits par cette recherche, il leur a été proposé de réaliser une capsule vidéo individuelle afin d'en tenter une synthèse. Pour construire cette expression, nous leur avons proposé de développer ces deux affirmations : « Ce que j'ai apporté à CIPES/Ce que CIPES m'a apporté. »

Bien que les rencontres communes aient reposé sur leurs travaux, les militant·es ont d'abord exprimé de sérieux doutes quant au fait qu'ils et elles auraient apporté quelque chose à cette recherche. Il a donc fallu s'appuyer sur l'ensemble de la documentation élaborée, en partie photographique, pour qu'ils et elles s'autorisent à reconnaître la nature, et la nécessité aussi, de leurs apports. C'est donc avec une certaine fierté, teintée d'humilité, que ces capsules ont finalement été réalisées. Elles sont un outil précieux pour le Mouvement ATD Quart Monde et pour la formation des enseignant·es, car elles sont en quelque sorte un résumé des thématiques abordées par la recherche, du point de vue de celles et ceux dont la voix est si peu entendue, voire peu attendue.

Si nous avons clairement observé le développement de leur expertise pour aborder les sujets qui concernent l'école, il est un élément que nous ne soupçonnions pas et qui nous a été révélé lors de la préparation de ces capsules. Les militant·es Quart Monde ont « fait équipe » : ils et elles ont souligné l'importance des échanges, du soutien, de la solidarité. Ainsi, à la fin de chaque rencontre, comme un rituel, ils et elles se réunissent entre pairs pour un débriefing informel, mais jugé indispensable. C'est indiscutablement l'un des résultats de l'aspect participatif de la recherche : la création de liens entre pairs puis entre groupes de pairs ; les interactions sont un des points mis en avant lors de la journée de bilan.

La perception de la place des militant·es Quart Monde dans la recherche

Ce dispositif des rencontres communes, dont il est question au chapitre suivant, a été lui-même discuté lors de la dernière d'entre elles qui avait pour objectif de faire le point sur la dimension participative de la recherche CIPES¹⁵.

15. Voir en annexe 5 la lettre 25.

Les échanges ont ainsi mis en évidence l'importance des interactions qui ont permis :

- la **création de liens** : cet avis, exprimé avec enthousiasme par deux militantes Quart Monde et partagé par tou·tes, a été l'occasion de souligner ces belles rencontres avec des enseignant·es qui semblaient *a priori* éloignés d'elles et eux, « *je n'aurais pas cru* ». Pour beaucoup, cette recherche a permis d'accepter qu'une même situation soit l'objet d'une multiplicité de points de vue, d'approches et d'interprétations.
- un **changement de regard sur l'école** de la part des militant·es Quart Monde, avec un passage de la défiance à la coopération : « *Je ne me comporte plus comme une rebelle vis-à-vis de l'école* » ; « *on a un peu plus confiance dans l'école* ».
- un **changement de regard sur la réalité de la grande pauvreté** : les enseignant·es ont souligné le changement profond, difficile au début : « *On a pris une claque.* » Cela a été possible parce que l'expérience douloureuse des militant·es Quart Monde est devenue un savoir d'expérience unique sur l'école que les équipes enseignantes ont reconnu.
- une **reconnaissance et une valorisation** : les militant·es Quart Monde ont témoigné de la force du collectif (ATD Quart Monde et CIPES) dans leur parcours et leur évolution (confiance en soi, prise de parole...). Pour les enseignant·es, il y a chez les militant·es Quart Monde « *une force d'avancer toujours* ».

Des interactions qui ont changé les pratiques des militant·es Quart Monde

La place et le rôle des militant·es Quart Monde se sont considérablement modifiés au cours de la recherche et, ce faisant, leur expertise aussi. Leur prise de parole en est la pratique la plus emblématique : au fil des rencontres, les militant·es Quart Monde ont fait entendre leur parole comme un moyen puissant de lutter contre les préjugés et de porter les droits des élèves les plus vulnérables et de leurs familles : « *Nous avons travaillé pour nous mais aussi pour les autres qui ne prennent pas la parole ou qui n'osent pas la prendre vis-à-vis des écoles.* » Ils et elles ont exercé le droit d'avoir une parole de pairs parmi l'ensemble des participant·es à la recherche.

Échanges de savoirs et besoin de savoir

Si la recherche CIPES a pu faire émerger des savoirs sur l'école, elle a mis en tension des savoirs différents fondés sur l'expérience personnelle et/ou professionnelle. Les militant·es Quart Monde ont rappelé combien les équipes enseignantes, en général, méconnaissaient les réelles difficultés des familles et le fait que leurs savoirs sur les relations entre inégalités sociales et inégalités scolaires n'ont pas toujours été entendus ; ce que les enseignant·es ont reconnu, en exprimant le besoin de mieux connaître le public et les situations de grande pauvreté.

Tous les groupes ont regretté qu'il n'y ait pas eu davantage de temps de communication et d'échanges des savoirs, ce qui a été perçu comme une des limites de la recherche.

Chapitre 3. L'équipe de coordination et d'intermédiation

Christine
Campoli, équipe
de coordination
CIPES

Dès la mise en place de la recherche, s'est imposée la nécessité d'une équipe qui soit en lien avec les différent-es acteur·trices, qui coordonne, informe et soutienne.

Cette équipe, qui s'est largement renouvelée au fil du temps, a toujours été composée de personnes connaissant bien l'école et d'autres personnes extérieures au monde de l'éducation, avec l'appui d'une ou d'un salarié. À l'origine du projet, ATD Quart Monde s'est en effet engagé à employer un personnel à plein-temps, à soutenir des bénévoles, à mettre à disposition ses locaux et son matériel. Ainsi toutes les personnes de l'équipe de coordination sont alliées d'ATD Quart Monde. Ceci est fondamental car l'équipe est porteuse des valeurs du Mouvement, ce qui lui confère toute sa légitimité.

Son rôle était donc clairement de mettre en relation des acteur·trices différent-es, avec l'objectif de faire de la recherche ensemble. La finalité étant de produire en commun des savoirs nouveaux en vue de faire évoluer les pratiques pour éviter l'exclusion des élèves issus de familles en situation de grande pauvreté.

Pour cela, l'équipe de coordination a accompli un certain nombre de missions. Elle s'est réunie tous les mardis en visio et au moins une fois par mois en présentiel au siège d'ATD Quart Monde à Montreuil.

Un travail d'équipe nécessaire

Si l'on ne s'en tient qu'à la **dimension matérielle des actions** mises en œuvre, il est évident que l'équipe de coordination était indispensable pour :

- rechercher des financements : avec rédaction de rapports, présentation des actions menées sur le terrain et avec les militant-es Quart Monde, bilans annuels... ;
- organiser les différentes rencontres : au total l'équipe a mis en œuvre 18 journées de travail en présentiel impliquant accueil, restauration, matériels, déplacements, équipe de tournage... ;

- concevoir et organiser plus de 200 entretiens sur l'ensemble des écoles (élèves, équipes enseignantes, parents, partenaires), avec les observations préalables dans les classes ;
- organiser les déplacements inhérents à ces entretiens dont un grand nombre avec les militant·es Quart Monde ;
- répondre à des sollicitations susceptibles d'engendrer des partenariats : l'académie des Sciences (Laure Saint-Raymond et Pierre Léna), IDEE (Adrien Pawlik et Clémence Lobut), un documentariste (Sébastien Koezler), l'équipe du film *Les Élèves !* (Françoise Davisse, Clara Bouffartigues et Serge Boimare).

Un travail d'intermédiation

Mais le rôle de l'équipe ne s'est pas limité à cette dimension qu'on a qualifiée de coordination. Il a surtout été un rôle d'intermédiaire ou plus justement d'« intermédiaireur ». Ce terme est emprunté au numéro 55 des « Cahiers de l'action » consacré aux recherches participatives¹⁶.

L'équipe a joué ce rôle d'intermédiaireur en poursuivant les enjeux suivants :

- amorcer l'engagement des acteur·trices et le maintenir dans la durée : mettre en place des rencontres en présentiel et en visio, concevoir leurs contenus en fonction des diverses attentes, proposer des actions de formation en réponse aux besoins des enseignant·es, varier et adapter les supports de communication y compris en se déplaçant sur le terrain ;
- permettre l'expression de chacun·e en proposant des formes de travail en commun : jeux de rôle, théâtre forum, ateliers... ou en groupe de pairs : engager les militant·es Quart Monde dans la rédaction et la conduite des entretiens avec les élèves de CM2 ;
- rendre les divergences et/ou les désaccords productifs : cela a été particulièrement sensible concernant les représentations de la grande pauvreté ou la place des parents dans l'école ;
- diffuser les travaux en cours et les premiers résultats de la recherche : l'équipe a largement contribué à la mise en forme des propositions, des connaissances apportées, des contributions des différent·es acteur·trices. On citera ainsi :
 - la rédaction des 25 lettres CIPES (voir annexe 5) ;
 - les différents rapports ;
 - des articles pour des revues du secteur de l'éducation ;
 - la conception et la coordination de ce document *École et Grande Pauvreté : lutter contre les discriminations* ;
 - et surtout une centaine d'actions d'information et de formation pour sensibiliser à la question de la grande pauvreté et informer sur le travail d'ATD Quart Monde et sur la recherche participative CIPES.

On citera aussi la conception des capsules vidéos pour faire connaître la recherche, former les enseignant·es et servir de support à du débat public.

Tout au long de la recherche, l'équipe a également organisé des réunions dites « de recul » avec des personnalités extérieures pour avoir leur avis sur une question d'éthique par exemple, ou sur l'efficacité d'une action et plus généralement pour avoir un retour sur ses pratiques.

En conclusion, on soulignera le rôle politique de l'équipe de coordination « intermédiaireur » qui a œuvré pour faire entendre la voix des plus pauvres, permettant ainsi de la croiser avec celle de professionnel·les de l'éducation. En cela, la recherche participative CIPES s'inscrit profondément dans les démarches d'ATD Quart Monde.

16. *Construire la recherche avec la société civile : les enjeux de la démarche d'intermédiation*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 55, Paris, 2020.

Les regards de l'équipe de recul

« Le constat de départ de CIPES est accablant, et pourtant je crois dans l'école, une école ouverte créative et juste, offrant une égalité des possibles à toutes et tous.

Mon parcours professionnel m'a amenée à travailler avec des élèves pour qui l'école n'était pas une évidence, et pouvoir être associée à cette recherche si différente a beaucoup stimulé ma réflexion sur l'école. Recherche différente car elle a fait travailler, imaginer, construire, des personnes qui n'ont pas l'habitude de réfléchir ensemble. C'est ce qui a fait l'originalité et la richesse de cette recherche qui apporte un éclairage nouveau.

La proposition d'interroger le pourquoi des mises en retrait, des mises à l'écart des élèves en école maternelle et élémentaire, proposition venant de la réflexion des militant-es ATD Quart Monde, a été de mon avis géniale et a fait avancer la réflexion collective.

Coopérer s'apprend et cette recherche qui a été participative montre un chemin. Pour bien vivre ensemble, il faut faire ensemble.

Merci de m'avoir offert l'opportunité d'observer, de participer à cette réflexion collective sur l'école. »

Monique Argoualc'h,
engagée à ATD Quart Monde,
ancienne enseignante en SEGPA, classe-relais

« Quand j'étais enfant, je souffrais d'un strabisme. Je louchais. Contrairement à ce qu'on croit, ce n'est pas croiser les regards, c'est voir d'un œil ou de l'autre. Et c'est très handicapant.

Le vrai croisement des regards permet d'apprécier la bonne distance et de donner du relief.

Cette expression est tout à fait appropriée pour qualifier la recherche CIPES. Les chercheurs, les militants Quart Monde, les équipes enseignantes ou les conseillers (comme je l'ai été) ont permis de trouver la bonne distance et de donner du relief, de voir les points saillants. Ce qu'une seule approche n'aurait pu permettre. Merci à ATD Quart Monde pour cette démarche et ce cap maintenu tout au long de ce travail si original et nécessaire. »

Philippe Watrelot,
ancien professeur de sciences économiques et sociales,
formateur, militant pédagogique

« J'ai eu la possibilité de participer, à petite échelle, à la recherche CIPES, de sa mise en route jusqu'à l'heure du bilan.

J'ai pu constater de quelles manières cette recherche participative a évolué et comment l'objet de la recherche a pu se transformer en se nourrissant des apports des uns des autres, des résultats issus des observations du terrain et du travail collectif.

J'ai été à nouveau marquée par les journées de rencontres avec les militants Quart Monde. J'ai pu voir à quel point leur participation à ce projet était essentielle dans la compréhension des enjeux de la recherche.

Je me rappelle en particulier une journée de travail, autour de la question de la mise à l'écart ou mise en retrait de l'enfant issu de famille en situation de grande pauvreté. Les militants, de par leurs propres expériences et leur réflexion, ont pu mettre en lumière de manière très pointue, comment cette mise à l'écart ou mise en retrait amène au processus d'exclusion d'un enfant (souvent totalement invisible aux yeux de l'institution scolaire) et ses conséquences sur la suite de son parcours scolaire et de vie.

CIPES a permis une meilleure connaissance et compréhension réciproque à la fois de l'école et des familles en situation de grande pauvreté, de réaffirmer la nécessité de bâtir une école qui n'exclut pas. Mais aussi d'élaborer de nouveaux outils permettant sa transformation en une école plus juste pour une société plus juste. »

Dominique Destouches
engagée à ATD Quart Monde,
ancienne enseignante en école élémentaire, formatrice

Chapitre 4. L'activité d'art plastique en ouverture des rencontres

L'équipe de coordination a souhaité démarrer chaque rencontre par une activité artistique, considérant que cela pouvait faciliter la prise de contact entre des personnes qui ne se connaissaient pas et étaient invitées à passer ensemble une journée de réflexion. Au fil des rencontres, cette activité plastique est devenue incontournable. En réalisant une œuvre commune, les participant-es ont vécu une expérience de coopération propice aux travaux et aux échanges.

Nous avons demandé à Véronique Aymonier, artiste plasticienne, d'animer ces activités.

CIPES : Comment analyses-tu le rôle facilitateur de l'activité artistique instaurée en début de rencontre CIPES ?

Véronique : D'abord, pour que ça fonctionne, il ne faut pas d'enjeu. Ça fait travailler ensemble, mais dans une autre énergie. Ça permet de se déplacer de là où on est, ça fait travailler d'autres circuits, d'autres connexions. C'est un formidable moyen de se reconnecter à autre chose qu'à ses problèmes. C'est de la joie, ça connecte à ton enfant intérieur. Et c'était d'autant plus bouleversant dans cette expérience que les gens avec qui on l'a fait n'ont certainement pas souvent eu accès à ça, et qu'ils ont accepté de jouer le jeu. Une fois que la proposition a été acceptée, j'ai perçu ce que je ressens quand je propose ce genre d'activité, c'est-à-dire une adhésion et une joie qui montent. Je crois que ça change les relations entre adultes. « *Tiens, je te passe le crayon. Ah, attends, je vais t'aider à découper.* » Pour discuter, tu ne peux pas être exactement pareil après avoir vécu ce moment, ça détend les rapports. Et même les cameramen auraient bien aimé participer. Le dernier en particulier m'a dit : « *J'oublie de filmer parce que j'aurais bien aimé y aller.* »

Ce qui faisait une différence, c'est la taille du groupe. J'ai trouvé qu'avec les militant-es seulement, il y avait quelque chose de très, très intime qui se jouait. C'était émouvant. Et avec le grand groupe, c'était une émulation plus forte. C'est aussi pour moi une expérience formidable que j'ai vécue avec vous.

Véronique
Aymonier, artiste
plasticienne

Entretien réalisé
par Marie-Aleth
Grard et Michelle
Olivier, équipe
de coordination
CIPES

As-tu senti que certain-es participant-es avaient mis du temps à s'y sentir à l'aise ?

Il y a des gens qui restent toujours un peu sur le bord, avec les peurs d'être jugés, les peurs de ne pas être à la hauteur, toutes les peurs qu'on peut avoir quand on se lance dans quelque chose de nouveau. Mais je trouve que grâce au groupe, au bout d'un moment, même ceux qui sont en dehors participent quand même, avec plus ou moins d'enthousiasme. Pour moi, c'est à respecter. Chacun-e a son rythme. Et ce qui est fort, c'est d'être au milieu d'un groupe où chacun-e fait ce qu'il ou elle peut et trouve sa solution. Il y en a qui, par exemple, n'aiment pas la couleur, qui préfèrent écrire des mots. On arrive toujours à trouver des réponses.

Tu insistes beaucoup sur cette notion de groupe. La plupart du temps, à la fin, ça fait œuvre collective.

Ce sont les échanges que j'ai eus avec Michelle qui m'ont permis de construire cette manière de faire. Alors que vous travaillez ensemble, militant-es et bénévoles, à la construction de quelque chose de commun, l'activité que je proposais devait être sur le même principe, c'est-à-dire que chaque individu participe à plus grand que lui. Et j'ai eu l'impression que justement, même pour ceux ou celles qui parfois ont eu des difficultés à attraper la proposition, il y a la même joie partagée par tout le monde ! Après chaque réalisation individuelle, créer autre chose ensemble, une œuvre qui devient collective, ça permet à celles et ceux qui sont resté-es un peu en dehors de ressentir aussi une fierté d'être dans le grand groupe, dans la grande réalisation qui les dépasse un peu. Et puis il y a le moment où on fait la photo : j'ai remarqué que c'était très important pour les militant-es, cette photo avec la réalisation commune.

La dernière fois, ils sont venu-es me dire chacun un petit mot : « *Moi, celle que j'ai préférée c'est celle-là, ou celle-là.* » C'était assez sympa de voir qu'ils se souvenaient des différentes pistes, qu'ils avaient un avis sur chaque proposition.

Tu as découvert à la fois des modalités de travail propres à ATD Quart Monde, et ce public avec lequel tu n'avais pas l'habitude de travailler.

Ah oui. J'ai été profondément émue, je l'ai dit souvent, de voir la qualité de l'écoute que j'ai perçue dans votre association, le respect de la parole de l'autre, le respect du temps de l'autre. C'est comme quand on s'occupe de fleurs dans un jardin, on prend soin et on nourrit, on accueille ; je n'avais jamais vu à l'œuvre une telle humanité. Et au fur et à mesure, j'ai vu des gens s'ouvrir, parler et se sentir écoutés, respectés. Sentir que leur avis compte, qu'ils existent, par ce qu'ils sont, par leur expérience, etc., c'est magnifique ! Ça m'a énormément touchée et ça m'a permis de faire une vraie expérience d'accueil de l'autre. Participer à ça, écouter et entendre ça, c'était vraiment fort !

Est-ce pour cela que tu restais avec nous au-delà de l'activité que tu proposais ?

J'avais envie d'être au milieu de ça, de participer à ça parce que c'est rare, c'est très rare. Et ça m'avait fait penser à la justice restaurative, c'est-à-dire se donner le temps d'écouter la parole de l'autre, même si l'autre est très différent de soi. On n'a pas l'habitude de le rencontrer, de l'écouter, etc. Mais c'est justement ça qui fait la richesse de l'humain.

Et cette aventure-là, à travers l'activité artistique, a permis à certaines et certains de s'ouvrir. J'ai en tête Émilie, par exemple, qui s'est trouvée une nouvelle place, une légitimité dans le groupe parce que tout le monde voyait bien qu'elle avait une facilité à s'approprier le matériel, la proposition, et on voyait qu'elle resplendissait, c'était un vrai moment de bonheur. Elle adorait.

Dans ta manière de t'adresser au groupe, de présenter les crayons, les différentes couleurs, les différentes matières, tu permettais à chacun-e de se dire : « *Je peux réussir à faire quelque chose.* »

Oui, parce qu'il n'y a pas d'enjeu de résultat, on est là pour mettre les mains dedans. Présenter des matières différentes, des choses qu'on n'a pas l'habitude de voir, c'est important parce que ça donne envie d'essayer.

Et puis les militants repartaient chez eux avec quelque chose qu'ils pouvaient partager avec leur famille, avec leurs amis, etc. Une militante m'avait dit : « *Moi, j'ai tout mis sur le sapin de Noël.* » Béatrice me disait qu'elle refaisait toutes les activités avec ses petits-enfants. Qu'elle refaisait tout à la maison, que ça lui donnait des idées. Patricia aussi, elle demandait où on pouvait acheter tel ou tel matériel, les militantes s'échangeaient des adresses. Donc ça veut dire qu'effectivement, le plaisir allait au-delà du temps de l'activité artistique.

Une enseignante également dit avoir « *adoré ce moment-là pour ce que ça crée, où entre militants et enseignants, etc., on était tous et toutes à la même activité* ». Au deuxième grand groupe, des instits sont venus me voir en disant : « *On l'a refait, l'histoire des drapeaux à l'école et on a hâte de faire l'activité d'aujourd'hui parce qu'on a hâte d'avoir une nouvelle idée !* »

En grand groupe, la deuxième fois, ça a pris avec une vitesse incroyable, comme si tout le monde attendait ce moment-là, ce moment un peu festif.

Un mot pour conclure ?

Je voulais vous remercier toutes les deux parce que vous avez eu cette intelligence de faire entrer ça dans votre façon de travailler et je trouve que c'est vraiment super d'autoriser la place de la créativité à l'intérieur de réunions, ça change l'atmosphère des choses.

Pour moi, c'est une expérience formidable ! Si vous avez l'occasion de travailler sur d'autres projets, je suis partante. J'ai adoré faire ça avec vous toutes et tous. Merci beaucoup à vous.

Et puis j'espère que ce projet va aboutir sur des choses importantes. J'aimerais qu'on n'oublie pas que vivre ensemble, c'est quand même le plus important. Restons optimistes !

« C'était un moment fédérateur qui a permis de connaître les autres participants et le sentiment d'appartenance à un groupe œuvrant dans la même direction, quel que soit son statut dans la recherche. »

Un enseignant

« Cette activité a été un moment d'échange qui nous a permis de nous rencontrer de manière ludique, ce qui a facilité les discussions ultérieures. »

Une ATSEM

« Extrêmement agréable de voir cette table colorée en arrivant ! Une belle manière de commencer la rencontre tous ensemble et de manière créative, produire du beau... »

Une enseignante

« J'en ai gardé un souvenir chaleureux et convivial, coloré et amusant ; en tant que maîtresse de maternelle, je n'étais pas dépaysée ; l'activité m'a donné l'impression d'être dans la peau de mes élèves ; on ne nous demande pas souvent de créer en tant qu'adulte, cela était donc appréciable. L'idée de dessiner à deux sur la même feuille était originale ; certaines personnes ont tenu compte du premier dessin pour créer le second, s'en sont inspirées ou ont cherché à le compléter. D'autres ont proposé une création indépendante. »

Une enseignante

« Nous avons pu travailler à plusieurs, partager nos outils et notre bonne humeur. C'était très fluide. »

Un membre du comité de pilotage

Chapitre 5. Théâtre forum et jeux de rôle

Michelle
Olivier, équipe
de coordination
CIPES

Ces méthodes de théâtre interactif ont permis aux militant·es Quart Monde de porter une parole singulière et d'exprimer des ressentis avec une grande force. Elles ont été utilisées à trois reprises au cours de la recherche.

Préparer l'entretien avec les élèves de CM2¹⁷

Les entretiens avec les 26 élèves de CM2 réalisés en 2024 ont constitué l'une des étapes du bilan de la recherche. Il s'agissait de réinterroger celles et ceux entendu·es en 2019-2020, au tout début du projet, qui étaient à l'époque en classe de CP.

Nous avons prévu un temps d'observation en classe avant d'effectuer les entretiens comme pour le dispositif initial. Mais l'équipe de coordination avait, entre-temps, entendu les militant·es Quart Monde qui avaient regretté de ne pas y participer et qui auraient eu envie de poser des questions aux élèves observé·es dans les classes et de découvrir les réponses aux questions posées par les deux chercheur·es. La place de ce groupe des militant·es Quart Monde, dont nous avons constaté une participation grandissante à l'ensemble des réflexions de la recherche, nous a alors conduites à leur proposer des entretiens en binôme : une membre de l'équipe de coordination et une ou un militant·e Quart Monde.

La mise en place d'un théâtre forum a permis aux militant·es Quart Monde de se préparer et de discuter de la juste posture des deux adultes lors de l'entretien. Elles et ils sont intervenu·es pour :

- réfléchir aux conditions de l'accueil de l'élève et l'aider à se sentir en confiance : avoir annoncé l'entretien en amont, choisir une disposition « sereine » autour de la table (pas de face-à-face), le binôme doit s'être présenté « ès qualité » à l'élève ; la douceur est une des conditions nécessaires. De même, il faut vérifier que les questions sont comprises, ne pas hésiter à les reformuler ;

17. Se reporter à la lettre CIPES n° 21, annexe 5.

- « corriger » une posture trop moralisatrice ou encore un peu trop agressive, voire brutale face à l'élève qui répond ;
- repérer une tendance à insister lourdement pour essayer de l'influencer, la ou le faire changer d'avis ;
- rappeler l'importance de garder une forme de neutralité et un équilibre des prises de parole au sein du binôme dont les rôles respectifs doivent être déterminés en amont. Il est également nécessaire d'exercer une vigilance sur la posture de l'autre, toute intervention hors de ce qui a été convenu risquant à défaut de biaiser la réponse des élèves. Cela passe par une complicité et une complémentarité entre les deux : l'une ou l'un pose les questions, l'autre relance, fait préciser...

Le jeu coopératif¹⁸

Afin d'infléchir les processus d'exclusion des élèves, la plupart des projets mis en œuvre sur les terrains des écoles CIPES mettent en avant la collaboration et la coopération : entre les professionnel·les de l'école et les parents, au sein de l'équipe pédagogique, mais aussi entre les élèves. Pour interroger les conditions d'une coopération réussie, des « jeux coopératifs » ont permis, lors d'une rencontre des militant·es Quart Monde puis lors d'une rencontre commune, d'explorer et d'analyser les postures et les perceptions réciproques, les interactions qui se sont produites, comment chacun·e a vécu et compris cette situation et les leviers et obstacles rencontrés.

À la suite d'un jeu coopératif nommé « La NASA » avec seulement les militant·es Quart Monde, les observations et les échanges ont permis de souligner l'importance de la circulation et du respect de la parole : « *Tout le monde doit pouvoir dire ce qu'il veut, même les timides* » et « *d'avoir du temps pour dire les choses* ». Il a été discuté de l'importance de se mettre d'accord, préalablement, sur le but de la tâche, « *je n'avais pas compris ce qu'il fallait faire* », et de s'écouter. L'idée a émergé que, pour coopérer, il faut « *trouver sa place* » dans le collectif et respecter celle des autres, c'est-à-dire respecter « *ce que chacun est* » et ce qu'il ou elle peut apporter au collectif, à parité d'estime. « *Il n'y a personne qui doit décider tout pour les autres.* » La question du conflit a été posée : est-ce que pour coopérer il faut éviter le conflit ? Oser le désaccord est peut-être une façon d'accepter les différences de chacun·e et de mieux les comprendre.

Le lendemain, sur le même mode que la veille, a été expérimenté en rencontre commune avec les différent·es acteur·trices du projet CIPES, le jeu coopératif « Perdu dans le désert ». Comme la journée précédente, les échanges qui ont suivi ont permis à chaque groupe de cerner des dynamiques et les paramètres favorables à un réel travail coopératif entre personnes d'horizons parfois différents :

- une visée commune clarifiée et partagée par toutes et tous ;
- un engagement personnel où chacun·e est responsable de la bonne marche du groupe ;
- une organisation où chacun·e peut endosser tour à tour des rôles qui facilitent la coopération (animateur·trice, informateur·trice, régulateur·trice, etc.) ;
- un climat de groupe qui permet à tou·tes d'avoir son « mot à dire » car elle ou il se sent intégré·e, « à sa place » et écouté·e.

Néanmoins, s'est parfois posée la question de la place accordée par le groupe aux militant·es Quart Monde :

- la parole et l'écoute se sont-elles distribuées selon le principe de parité d'estime ?
- comment les participant·es ont-ils ou elles favorisé l'intégration de toutes et tous dans le collectif ?

18. Se reporter aux lettres CIPES n°7 et n°21, annexe 5.

- dans l'action, est-ce que le « principe d'interdépendance » où nul·le n'est exclu·e ou ne s'exclut soi-même, faute de se sentir à sa place, a-t-il été respecté ?

Nous avons noté, dans deux groupes, que la parole de la militante n'avait pas été sollicitée et n'était visiblement pas prise en considération à la même hauteur que celle des autres. La mise en situation a donc permis de pointer les obstacles et, par-delà, les points de vigilance lors de la mise en œuvre d'un espace coopératif.

Les devoirs¹⁹

Après le travail en atelier sur question du travail scolaire à la maison (voir la partie VI « Pour une école qui reconnaît la même "dignité" à toutes les façons d'apprendre, de comprendre ou de ne pas comprendre »), un second temps de la rencontre des militant·es Quart Monde était consacré à un jeu de rôle.

- scène 1, jouée par des membres de l'équipe de coordination : une enseignante discute individuellement avec une élève afin de comprendre pourquoi le travail demandé n'a pas été fait. L'élève éprouve bien du mal à se justifier, ne trouve pas les mots pour s'en expliquer. Ce problème étant récurrent, l'enseignante propose de rencontrer les parents ;
- scène 2 : une militante accepte de jouer le rôle de la mère d'élève. Elle décrit le contexte socio-économique et culturel familial qui empêche sa fille de faire ses devoirs. Il apparaît clairement qu'elle soutient son enfant et ne la rend pas coupable de ce qui lui est reproché. Le lexique utilisé par l'enseignante est volontairement compliqué, expert, elle ne se met pas à la portée de la mère d'élève. Ce qui est aussi mis en délibération ici, c'est la question du matériel nécessaire pour réaliser le travail demandé. La mère fait remarquer l'absence de livres et d'ordinateur à la maison. Dans ces conditions, la recherche demandée relève de l'impossible ;
- scène 3 : une militante joue le rôle de la mère d'élève, une autre celui de l'enseignante. Cette dernière se montre alors davantage soucieuse des obstacles rencontrés par l'enfant et cherche avec la mère le moyen de les résoudre (ne pas donner de recherches à faire hors l'école ; mieux expliciter, sur le temps de classe, le travail à faire...).

Les militantes qui ont pris leur place dans ces scènes ont amplement réinvesti le travail réalisé en atelier le matin : pour elles, ce n'était pas un personnage de composition, mais une réalité quotidienne, y compris dans le discours de l'enseignante : parfois bornée et autoritaire, parfois bienveillante, à l'écoute des propositions de la mère d'élève. Et, comme cela avait été noté dans le premier temps de la rencontre, elles redisent clairement que les parents sont prêts à encourager leur enfant pour qu'il ou elle réussisse à faire ses devoirs.

Si les militant·es inscrit·es dans la recherche CIPES avaient l'habitude de s'exprimer, les mises en situation proposées ici leur ont donné la possibilité de donner à voir, de manière tangible, « *ce qui ne va pas* » et bien sûr, « *ce qu'il faudrait faire ou du moins tenter de faire* » pour éviter le déterminisme social en cours à l'école. Grâce aux deux dispositifs utilisés, elles et ils se sont mis en situation d'éclairer la recherche, en particulier lorsqu'il s'agit de formuler des préconisations.

19. Se reporter à la lettre CIPES n° 25, annexe 5.

Chapitre 6. Des élèves exclus

Patricia Viardot,
militante
Quart Monde

Nous avons présenté aux enseignants des écoles CIPES des récits de notre passé à l'école, celui de militants Quart Monde. Notre expérience les a étonnés et parfois dérangés. Pourtant, ces situations existent encore et dans cet article, je vais parler de pourquoi des enfants qui rencontrent des difficultés à l'école sont mis à l'écart ou se mettent eux-mêmes à l'écart.

À l'école, l'exclusion se fait petit à petit. Elle commence dès que l'élève n'apprend pas tout de suite à bien lire et à écrire. Mais peut-être qu'en fait, il lui faut plus de temps. L'enseignant le compare trop vite avec les autres élèves, ceux qui y arrivent tout de suite ou qui savent déjà. Mais chacun apprend à son rythme et chaque enfant a son caractère.

Des enfants peuvent avoir des problèmes pour lire, écrire et parler, c'est le cas de mes petits-enfants. Ils ont besoin de temps car c'est difficile chez eux. Ils peuvent être aussi dyslexiques, dysphasiques ou dysgraphiques. Ce n'est pas parce que l'enfant est dys- ou pauvre que cela l'empêche d'avoir des bons résultats à l'école. Mais souvent, son professeur ne voit que ses difficultés et pas ce qu'il sait faire. Il peut lui dire : « *Toi, tu ne feras jamais rien dans ta vie !* » À force d'entendre toute la journée « *t'es nul* », l'enfant se le met dans la tête et ne peut plus travailler.

Les autres élèves peuvent entendre les réflexions du professeur. L'exclusion, c'est aussi le regard des autres enfants. Un élève qui n'a pas la dernière marque d'habit, ni le bon cartable, on se moque parfois de lui. Ce n'est pas important de ne pas avoir le truc à la mode du moment que l'enfant veut, ça ne l'empêche pas d'apprendre. Les enfants exclus par les copains se rendent invisibles. Ils restent tout seuls, au fond de la cour. Là il y a un malaise !

L'autre malaise, c'est l'enfant qui est mis à l'écart, qui se retrouve tout seul au fond de la classe. Le professeur peut lui donner un travail à faire, mais il est trop facile. Par exemple, il peut lui donner un coloriage pour qu'il ne dérange pas. Il ne peut pas bien apprendre.

En fait, et c'est là encore un autre malaise, le maître n'a pas le temps de bien expliquer comment apprendre et comment faire à cet élève, les professeurs ne le savent pas car il faudrait les former un peu plus sur la question.

Dès que l'enfant rencontre des difficultés, les parents sont convoqués par les professeurs pour dire que cela ne va pas. Mais, il faudrait que le professeur écoute davantage l'enfant et ses parents pour mieux comprendre leur situation. Les parents connaissent leur enfant mieux que les professeurs et ils peuvent les aider à mieux comprendre les problèmes que rencontre l'élève. Si les enseignants n'écoutent pas les parents, ils ne peuvent pas savoir comment l'élève apprend. Ils disent alors qu'il faut le mettre dans des filières spécialisées (ULIS-SEGPA) alors que ces enfants peuvent se débrouiller et s'adapter à des classes normales. C'est ce que j'ai remarqué pour les enfants dont les parents que je connais ont refusé l'orientation en ULIS ou SEGPA. Ces enfants, devenus adultes, arrivent à avoir un bon métier, un CAP et même le bac. Est-ce qu'ils y seraient arrivés s'ils avaient été tout de suite orientés ?

Pour conclure, nous avons compris qu'en fait, c'est une question de formation des enseignants. Ils nous ont dit qu'elle était trop courte. CIPES nous a aidés à tous nous former.

Chapitre 7. Observer et repérer l'exclusion

Georges
Mouton, militant
Quart Monde

Je suis allé dans plusieurs écoles pour observer les enseignants et les élèves, pour voir le comportement de l'enseignant sur les élèves en difficulté. La première école visitée était catastrophique, nous avons été reçus comme un chien dans un jeu de quilles. On a senti que l'enseignante se trouvait obligée de nous recevoir. Nous avons remarqué qu'elle était agressive avec certains élèves. Cela nous a fait mal, et plus encore quand un élève de CP a été mis hors de la classe pour aller faire ses exercices dans le couloir. Cet élève a été exclu de la classe jusqu'à la récréation.

J'ai aussi remarqué que, quand les élèves avaient fini leurs exercices et que l'enseignante passait à la correction, les élèves qui avaient le plus de facilité étaient interrogés tout le temps, et les élèves du fond de la classe étaient mis de côté. Pour moi, c'est une sorte d'exclusion. Donc une très mauvaise expérience de ce que vivent les élèves dans cette classe !

Dans les deux autres écoles où je suis allé faire des observations, c'était nettement différent. Les enseignantes étaient davantage à l'écoute des élèves.

Dans les différentes classes où je suis passé (CP et CM), j'ai pu faire une comparaison entre l'enseignement de mon époque et celui de mes enfants, et l'enseignement actuel. Comme on pouvait se déplacer dans la classe et voir comment les élèves faisaient leurs exercices, j'ai pu voir les différences avec les méthodes actuelles. Ces méthodes m'ont surpris. Par exemple, j'ai demandé à un enseignant pourquoi la méthode de lecture globale consiste à apprendre tout d'abord à lire toute la phrase, puis les mots, puis les syllabes et enfin finir par l'alphabet. Il n'a pas pu m'expliquer pourquoi, donc je suis resté sur ma faim. Et pourtant les élèves apprennent à lire avec cette méthode !

Notre but pendant les observations était de regarder l'enseignant ou l'enseignante et les élèves, mais très vite notre regard s'est porté sur les élèves en difficulté. Lors d'une rencontre CIPES avec les enseignants des écoles et les chercheurs, nous avons présenté ces éléments observés. Certains l'ont compris, mais d'autres non et n'ont pas cru du tout

ce que l'on disait. « *Ce n'est pas possible !* » a même dit un enseignant ce jour-là. Nous avons senti comme du déni de leur part et pourtant c'était du vécu !

À partir de ces expériences vécues et rapportées par les militants, CIPES a décidé de travailler sur l'exclusion des élèves dans les écoles plutôt que sur l'orientation. Le regard des militants a été très fort et a apporté aux chercheurs des éléments de travail sur l'exclusion. On a vu aussi, en regardant des vidéos filmées dans des classes de CP, un élève qui se mettait tout seul en exclusion parce qu'on ne s'occupait pas de lui. Il était seul, les mains sur la tête, et ne s'intéressait plus à ce qui se passait dans la classe. On a trouvé un mot pour dire ça : des élèves qui se mettent en retrait.

Mais heureusement, on a pu voir également que certains enseignants autorisaient l'entraide : les élèves qui avaient fini leur exercice et l'avaient fait corriger par l'enseignant pouvaient aider leurs camarades qui n'arrivaient pas à faire le travail demandé. J'ai trouvé qu'ils expliquaient bien, les élèves aidés étaient contents, ils n'avaient pas de réticence à travailler avec ces camarades qui réussissaient mieux qu'eux. Cela revalorisait les élèves qui aidaient les autres, ils étaient fiers ! C'était une belle solidarité entre les élèves !

Mon seul regret, c'est au départ des observations en 2019 : je n'ai pas pu faire partie des personnes qui faisaient des entretiens avec les élèves. J'aurais bien aimé y participer pour avoir la réaction des élèves, pour poser des questions par rapport à mon expérience dans les classes. C'était frustrant de devoir quitter l'école sans avoir participé à ces entretiens.

Comme nous étions plusieurs militants et militantes à l'avoir dit, l'équipe de coordination a décidé de nous faire participer aux entretiens pour le bilan de la recherche. Avant de faire les entretiens CM, nous avons eu la possibilité de donner notre avis sur la grille d'entretien. On a fait changer l'ordre des questions, on a précisé certaines choses pour que ce soit plus clair. Nous avons aussi participé à une séance de théâtre forum pour nous aider à nous mettre en situation. C'était bien de se mettre dans la peau des chercheurs ou de l'élève, ça nous a aidés pour réaliser l'entretien après.

Finalement, en 2024, j'ai participé à l'entretien avec deux élèves de CM2 que j'avais vus au CP et qui allaient passer en 6^e cette année-là. Beaucoup d'émotion et de moments forts avec ces deux élèves qui avaient des idées bien avancées sur la pauvreté. Je leur ai demandé : « *Pourquoi l'école est importante pour vous ?* » J'ai été ému par leur réponse. Spontanément, ils ont répondu quasiment la même chose : « *Je veux bien travailler à l'école pour pouvoir avoir du travail et une maison.* » J'ai été étonné par leur raisonnement. Moi, à leur âge, est-ce que j'aurais répondu ça ? Je ne pensais pas qu'à cet âge-là, il y avait ce genre de réflexion. Je pense que ce qui se passe dans la société actuelle, ça les fait mûrir plus tôt. Ces deux enfants se connaissent bien, ils vivent dans le même quartier. Mais pour l'entrée en 6^e, pour l'un, c'est le départ vers le privé, et son frère pourra l'aider car il y est déjà. L'autre va dans un collège public. Les deux ont exprimé le regret d'être séparés à la rentrée. Les copains c'est très important, et ils espèrent qu'ils s'en feront de nouveaux !

Grâce à leurs observations dans les classes et à leur expérience personnelle, les militants ont apporté des éléments nouveaux et ont fait évoluer la recherche CIPES.

Finalement, participer à l'entretien des élèves nous a revalorisés et nous a donné du baume au cœur.

Chapitre 8. Mon observation dans une classe de CP

Franck Lenfant,
militant
Quart Monde

Dans le cadre de la participation au travail CIPES, nous avons été amenés à aller dans des classes en primaire pour observer les pratiques de l'enseignant.

Mon observation dans une classe de CP s'est déroulée à l'école Léon-Jouhaux, à Lille. Avant cette observation, mon regard sur l'école était plutôt une idée générale : celle que les enseignants fonctionnaient tous de la même façon, mais pas du tout !

Je me suis plutôt concentré sur un élève que j'ai choisi parce qu'il était suivi par le RASED et que moi j'ai des enfants qui l'avaient été aussi. J'avais envie de voir comment l'enseignante était avec lui et si son attitude était bienveillante. Dans cette classe, j'ai pu voir une enseignante qui prenait un soin particulier avec les enfants en difficulté et qui veillait à ce que ces derniers ne soient pas mis à l'écart de la classe. Elle faisait en sorte que les élèves les plus forts et les plus faibles, dans l'apprentissage, travaillent en coopération. Ce qui donnait une cohérence entre élèves et un bon déroulement dans la vie de la classe. Cela m'a permis de me rendre compte que les enseignants pouvaient, par leur pratique, rendre l'école plus accueillante pour les enfants qu'elle ne l'a été pour moi.

Ces observations m'ont conforté sur le fait que tous les instits ne font pas leur métier de la même façon, certaines personnes font fonctionner leur classe dans un cadre institutionnel tandis que d'autres vont aller au-delà et faire les choses plus humainement que le cadre technique de ce qu'on leur a appris. J'ai remarqué aussi que, plus les instits sont jeunes, moins ils vont essayer de nouvelles expériences. C'est à double tranchant car ça peut les mettre en difficulté. J'ai remarqué que certains encadrants de l'Éducation nationale, comme des formateurs des enseignants, pouvaient se permettre en toute fin de carrière de bousculer l'institution.

Après cette observation dans la classe, nous avons débriefé entre observateurs. Bien que nous ayons observé la même classe, nous n'avons pas eu la même analyse. En effet une militante avait, après cette observation, un regard différent du mien. Là où moi je voyais une enseignante protectrice et bienveillante, elle voyait une enseignante qui

mettait les élèves en difficulté en position d'infériorité en les faisant travailler avec les meilleurs élèves. On s'est confronté au fait qu'on n'a pas le même vécu de l'école et qu'on n'a pas ressenti les observations de la même façon. Ce qui prouve qu'entre militants, on a écouté ce qu'on avait à dire, ce que chacun avait observé, et qu'on n'avait pas d'*a priori* dans le groupe qui disait « on va trouver ceci ou cela ».

Mon seul regret est que je n'ai pas pu observer l'évolution de ces élèves dans la classe tout au long de la recherche.

Chapitre 9. D'autres regards

Certaines personnes, invitées à divers titres à participer à la recherche, y ont vécu une expérience professionnelle et humaine originale et émouvante. Vous trouverez ci-dessous leurs témoignages.

Entretiens
avec **Kelly Pradels**,
cadreuse,
Éva Poirier,
monteuse, et
Florent Stramboli,
cadreur

Entretien avec Kelly Pradels, cadreuse, et Florent Stramboli, cadreur

Kelly Pradels et Florent Stramboli ont filmé les journées de rencontres CIPES. Sofia Martinez Ortiz, de l'équipe de coordination CIPES, les a interviewé·es.

Il semble que ce travail pour la recherche CIPES vous ait marqué·es. Pouvez-vous me dire en quoi c'était particulier ?

Florent : C'est une expérience super intéressante parce que c'est très différent de ce que je fais d'habitude. C'est une autre attention, une autre écoute ; on est moins focalisé sur la technique et on est davantage là, à vivre des moments qui ne sont pas joués, ni répétés. Il s'agit de capter ce qui vient, d'être au bon endroit au bon moment, avoir le bon plan sur la personne qui va parler sans forcément pouvoir le prévoir. Et puis humainement, c'est un milieu social que je n'aborde pas très souvent. Je me souviens d'un moment où les profs racontaient que dans certaines écoles ils proposent un goûter avec les parents qui préparent des spécialités de chez eux. Certains parents ne participent pas, non pas par flemme, mais par honte de montrer une part de leur intimité qui est « pauvre ». Je trouvais ça assez triste et beau en même temps, assez touchant ; ça m'a fait mieux voir certaines répercussions de la pauvreté sur l'éducation.

Kelly : Ce qui m'a marquée, c'est le moment où j'ai « compris » ! C'est avec le « Pas en avant²⁰ ». Ce truc-là ça m'a fait vraiment comprendre la situation des militants Quart Monde, qui viennent donner leur énergie pour essayer de faire avancer des choses dans les écoles. J'ai trouvé ça tout à fait exceptionnel.

Parmi les personnes qui étaient présentes il n'y en a que deux qui ont beaucoup avancé. J'ai été étonnée, choquée aussi. Ce sont des choses où toi tu te dis « *bon ça, ça*

20. *VEN la revue des CEMEA*, n° 598, juillet-septembre 2025 : voir annexe 7.

va... » et pas du tout non, juste la moindre chose, la moindre sortie, le moindre truc de nourriture... En plus, je savais que ça parlait des militants Quart Monde qui venaient, je me disais : « *Ab ! ils vivent ça.* ». Ils gardent le sourire et ils arrivent à venir témoigner, à donner leur avis et à changer les choses. J'ai gardé un truc assez puissant émotionnellement de ça. Il n'y a pas que ça, mais c'est un peu ce qui m'a permis de tout comprendre, comme un déclic. Avec une activité simple, tout de suite tout est plus clair, tu peux imaginer davantage les choses quand tu te mets à la place de quelqu'un.

C'est aussi une enseignante qui racontait qu'elle faisait le petit déjeuner avec les parents d'élèves et il y avait un parent qui ne venait jamais ; elle se disait : « *C'est pénible qu'il ne vienne pas... franchement.* » En fait, il ne venait pas parce qu'il vivait à la rue et ne voulait pas montrer qu'il ne pouvait pas apporter des choses à manger. Il avait honte. La plupart du temps, ce sont des choses pour lesquelles les gens ont honte. Nous on ne s'en rend pas compte, je dis « nous », classe moyenne. Et du coup, ça te fait réfléchir : tu te dis qu'il faudrait remettre en contexte pas mal de choses pour mieux comprendre. Tous les profs qui sont venus ont vraiment essayé de faire des choses dans leur école. Et toutes les personnes qui sont venues se sont déplacées un samedi, ça montre leur motivation pour changer les choses.

Que diriez-vous de la manière de travailler d'ATD Quart Monde durant ces travaux ?

Kelly : À chaque rencontre, le temps paraissait toujours trop court. Au début, ils font ça à tâtons, et après il y a des explosions de débats. C'est super, ces échanges... Ce que vous faites au début, l'atelier d'art plastique, je trouvais ça étonnant, je ne comprenais pas et après je me suis dit « *c'est génial, ça rapproche les gens, très simplement* ». En fait, tout se veut le plus simple possible pour que les gens se sentent à l'aise. C'est simple de se dire « *allez, on va faire des dessins aujourd'hui* », personne ne le fait chez soi parce qu'on n'a pas le temps. Là on prend un temps tous ensemble et on partage notre monde intérieur sur les feuilles, des fleurs, des rosaces... Je trouve ça super de voir un peu l'univers de tout le monde accroché sur les tableaux à la fin de l'atelier. On sent qu'au fur et à mesure, les militants Quart Monde sont de plus en plus à l'aise pour parler avec tout le monde et faire part de leurs réflexions.

Avez-vous envie d'ajouter autre chose ?

Kelly : J'ai vécu une super expérience en vous rencontrant, Michelle et toi, en rencontrant les militants. Chaque fois que je viens, je me sens bien, j'ai l'impression qu'on avance dans quelque chose d'utile, d'humain et du coup je suis plutôt dans l'optimisme... ça me donne de l'espoir.

Florent : Je suis très content d'avoir fait ces rencontres-là, tant humainement que professionnellement. Ce sont d'autres manières de faire. Ça m'a fait beaucoup de bien aussi. Comme a dit Kelly, nos tournages pour ATD Quart Monde ont une dimension plus « humaine », il n'y a pas d'acteurs et d'actrices, pas de pression de plateau, ni d'enjeux financiers liés au tournage, mais au contraire, des problématiques sociales plus concrètes et une situation qui n'existe pas juste pour le tournage mais pour les échanges qui vont en découler. En tant que cadreur, là j'ai une position d'écoute et de découverte, d'improvisation, tout est « vrai » et on ne refait pas les prises. C'est une autre manière de pratiquer son métier, qui est nourrissante.

Entretien avec Éva Poirier, monteuse

Soucieuse de valoriser le travail des enseignant·es en classe, et l'implication des acteur·trices engagé·es dans la recherche, l'équipe de coordination a recruté une monteuse professionnelle pour réaliser des capsules à partir du tournage des rencontres, des observations en classe, etc.

Entretien réalisé par Michelle Olivier.

En quoi cette expérience professionnelle, dans le cadre de la recherche participative CIPES, a-t-elle été singulière pour toi ?

J'avais déjà entendu parler d'ATD Quart Monde qui porte cette volonté d'éducation à l'horizontale, et je trouve que c'est une belle utopie. Ce que j'ai beaucoup aimé dans votre système, c'est que vous essayez vraiment de le mettre en pratique dans votre façon de faire ensemble et c'est super important ! Parce que je pense que, des fois, on peut être rattrapé là-dessus, entre ce qu'on a envie de faire, la théorie et puis ce qu'on va réellement mettre en pratique.

Vous avez ce désir que toute parole soit importante et que toute réflexion soit essentielle, qu'elles aient toutes la même importance. Vous appliquez ça dans toutes vos réunions ! Et ce n'est pas évident, je l'ai vu notamment lors des réflexions par rapport aux devoirs, parce que vous essayez d'avoir des propositions concrètes et ce n'est pas si facile, même en mettant en place tout ce système-là. Finalement, c'est « en train de se faire », c'est en cours et c'est ça qui est intéressant.

J'ai ressenti beaucoup de bienveillance dans cette attention à ce que vous dites, même par rapport à moi. Vous travaillez beaucoup, la recherche s'est déroulée sur du long terme, et malgré tout, il y a toujours une écoute, une prise en compte de la parole de l'autre. Vous êtes attentives à laisser parler l'autre, même quand il y a désaccord. Ça peut être fragile, d'autant qu'il y a des choses profondes qui se disent, des choses intimes. Il faut de l'écoute, de la bienveillance et de la confiance pour que ces choses puissent être dites.

Toi, tu travailles sur les rushs : comment sélectionnes-tu les extraits ?

Dans mon travail, j'ai envie de faire des choses qui me plaisent et qui aient d'abord une utilité, et le montage c'est aussi ça. Je prends cette trace qui est importante, car vous avez plein de matières dont il faut faire quelque chose.

Je pense que ce qui est important, c'est d'essayer de comprendre, dès le premier entretien, ce que vous voulez, ce que vous avez en tête. Je l'ai compris, et quand je fais le montage, c'est vraiment en essayant de retranscrire ça en termes d'images.

Les réunions que nous avons pour faire le point, le fait de regarder les rushs ensemble, ça me permet de voir ce qui se joue : il me faut à la fois prendre ce qui est dit, mais aussi ce qui est derrière, ce qui est implicite.

Ce que j'essaie de faire, donc, c'est de produire un montage où le dialogue circule et permette aussi, puisque c'est l'un de vos objectifs avec les capsules, le débat avec d'autres publics.

Dès les premières capsules que tu nous as proposées, nous avons senti que tu créais un univers.

Oui, c'est le travail du montage, c'est de l'écoute, de la traduction de ce que vous avez en tête en termes d'image et de son. Vous m'avez fait confiance, vous avez réussi à beaucoup lâcher et cette liberté, c'était important pour moi, ça me permettait de proposer des choses. Il faut que les militants Quart Monde ne se sentent pas lésés et se reconnaissent, comme lorsqu'on fait un documentaire. C'est vraiment une responsabilité que l'on a au montage !

Ce sont aussi des choses qui me touchent, on parle de l'humain et je me sens très impliquée. Ce qui me plaisait vraiment dans la réalisation des capsules individuelles des militants, c'est de sentir que ce sont eux que l'on met en avant, ces personnes qui n'ont pas la parole au quotidien, dans la société en général.

Un mot de conclusion ?

Je pense que c'est un beau modèle de société, on a besoin de ça ! Je pense qu'on y adhère tous quand on vient pour travailler avec vous. On adhère à ce modèle, on a envie de justice sociale et d'égalité.

« J'ai eu la chance d'être invitée à participer aux deux dernières rencontres CIPES.

Chance de vivre une vraie rencontre : chacun vient avec ses talents, ses attentes, mais aussi ses blessures et ses colères. La discussion est riche de cette diversité.

Chance de faire un pas de côté et de réaliser à quel point le système scolaire est inadapté, maltraitant et parfois humiliant pour ceux qui n'en ont pas les codes.

Chance d'entendre de la bouche même de ceux pour qui l'école a été un cauchemar, dire leur attachement à cette institution et l'espoir qu'ils y mettent pour leurs enfants.

Chance de participer à cette dynamique où chacun apporte sa pierre pour faire évoluer le système vers plus d'inclusion, plus d'attention à chacun, plus d'ambition pour tous.

Cette mobilisation, ce travail nous obligent... à ne pas baisser les bras et à nous battre pour une vraie école de la République ! »

Laure Saint-Raymond,
mathématicienne, membre de l'Académie des sciences

« J'ai eu la chance de participer à une des journées de travaux du projet Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation (CIPES). Dans ce cadre, j'ai eu le grand plaisir de partager avec les membres de l'équipe de recherche, mais également d'écouter les témoignages des militants Quart Monde mettant en œuvre le projet. Ces travaux sur l'orientation scolaire des enfants de milieu défavorisé sont parfaitement alignés avec mes activités quotidiennes qui visent à développer la recherche expérimentale en éducation, mais avec une approche beaucoup plus quantitative à mon niveau.

Ces moments avec les équipes de CIPES m'ont permis de me replonger au plus près des réalités des personnes directement concernées, éléments que l'on peut perdre aisément de vue lorsque l'on passe beaucoup (trop) de temps derrière son bureau. L'importance donnée à ces temps d'écoute et de partage par les équipes d'ATD lors de cette journée m'a semblé fort à propos et même indispensable pour mieux comprendre les problématiques du terrain.

J'espère avoir pu apporter un petit peu de mon expérience dans les réflexions sur les possibilités de mesurer au mieux et de la manière la plus fidèle possible l'impact de ce type de programme sur ses bénéficiaires.

Il me semble également fondamental de réfléchir ensemble sur le moyen de mesurer l'impact de ce programme sur les personnes qui l'ont mis en œuvre, c'est-à-dire les militants Quart Monde. »

Adrien Pawlick,
directeur du Programme IDEE²¹, J-PAL Europe

21. Le programme Innovations, données et expérimentations en éducation est financé pour une durée de huit ans (2021-2029) par l'État via l'Agence nationale de la recherche (ANR) dans le cadre du programme Investissements d'avenir dont la référence est : ANR-21-ESRE-0034.



- l'enfant debout, seul → il attend la maîtresse? A-t-il besoin de qq chose? ^{si oui, il se débrouille très bien.}
- l'enfant qui met son sweat sur la tête. L'E le met à l'écart: car la maîtresse ne va pas vers lui. mis en retrait: ne veut plus rien faire
la m me dit rien: elle a l'habitude
Il se cache, n'a pas envie d'être là
Il ne peut plus apprendre, il se pénalise.
* L'E sait qu'il n'a pas besoin d'aide
- Spanne → se met en retrait, ne veut pas d'aide de la m - ^{répondant la m est attentive à ses actes.}
- Mohammed est veillé. Il se met la tête sur la table. ^{Se met en retrait (les autres ont accepté le corrigé).}



se questionner davantage sur les dispositifs qui évitent la stigmatisation



PARTIE III

Entre empêchement et engagement

« Projet d'équipe pluri-professionnelle », comme le précisait le cahier des charges au démarrage de la recherche : les personnels des écoles CIPES – enseignant·es, ATSEM, AESH, directrices et directeurs – se sont engagé·es à faire équipe. Ces équipes ont eu toute latitude pour construire leurs projets et elles ont bénéficié d'un accompagnement en la personne, le plus souvent, d'un·e chercheur·e. Pour celles qui le désiraient, une formatrice de l'AGSAS a aidé à l'analyse des pratiques selon les modalités du Soutien au Soutien®.

Cette partie s'intéressera donc aux équipes enseignantes, à la façon dont elles sont entrées dans la recherche et s'y sont maintenues, dans des contextes parfois difficiles, mais souvent avec enthousiasme. Elle montrera la diversité des accompagnements que ce soit celui de l'AGSAS, qui s'est révélé être une expérience fondatrice pour celles qui l'ont partagée, ou celui des chercheur·es selon des modalités singulières. Dans tous les cas, ces accompagnements ont permis aux équipes enseignantes de changer leurs regards sur la précarité et l'exclusion.

Chapitre 1. Comprendre les postures enseignantes : engagement, persévérance et transformation avec la recherche participative CIPES

Véronique
Fortun-Carillat,
chercheuse-
accompagnatrice,
équipe
de coordination
CIPES

Oriana
Ordonez-Pichetti,
chercheuse

Un éclairage sur les formes d'engagement

Des formes d'engagement variées

Au cours de cette recherche, des entretiens et des observations dans les écoles ont permis de constater que le degré d'implication dans le projet a été très différent d'une équipe à l'autre, et même d'un·e enseignant·e à l'autre au sein d'un même établissement scolaire.

Par exemple, dans une école peu investie collectivement, deux jeunes enseignants débutants ont changé leurs pratiques. Influencés par les idées portées par CIPES, ils ont expérimenté dans leur classe une pédagogie de la coopération entre élèves. Dans une autre école, l'équipe disait ne pas avoir besoin de modifier ses pratiques : elle affirmait déjà tout faire pour les enfants orienté·es vers les dispositifs « spécialisés ». Pourtant, les enseignant·es ont reconnu que ces enfants étaient très souvent issu·es de familles en situation de grande pauvreté. Cette contradiction invite à creuser ce qui freine parfois la remise en question des pratiques.

La recherche participative CIPES comme analyseur

C'est justement ce qui nous intéresse ici. Nous cherchons à comprendre les postures professionnelles des enseignant·es : leur manière d'enseigner, de réfléchir à leur métier, de s'engager (ou non) dans des dynamiques collectives de transformation. Pour cela, nous faisons l'hypothèse que la recherche participative CIPES a agi comme un analyseur, c'est-à-dire comme un événement permettant de révéler des processus latents et cachés qui structurent et influencent certaines modalités de participation des enseignants.

Un analyseur, mais de quoi s'agit-il ?

Dans le langage des sciences sociales, un analyseur est un événement ou une situation qui, sans l'avoir prévu au départ, révèle des éléments profonds : des leviers, des tensions cachées, des blocages, des espoirs, des habitudes, des résistances, des formes de mobilité ou de violence institutionnelle... En somme, tout ce qui influence le quotidien et les postures enseignantes, mais reste souvent difficile à nommer ou à cerner.

Par exemple, quand un·e enseignant·e quitte la recherche en cours de route, cela peut nous éclairer sur des désaccords dans l'équipe, un sentiment d'isolement ou un épuisement face aux défis du métier. Ce retrait devient alors un indice pour mieux comprendre les réalités du travail enseignant. À l'inverse, quand des enseignant·es s'impliquent pleinement, cela peut mettre en lumière un besoin de reconnaissance, un désir de coopération ou un engagement fort contre l'injustice scolaire.

Nous nous sommes intéressées aux postures enseignantes en interrogeant à la fois ce qui a amené les équipes et les enseignant·es à adhérer à la recherche participative CIPES et ce qui les en a empêché·es. Cette recherche n'a pas seulement posé la question de l'exclusion scolaire et de l'orientation abusive pour cause de pauvreté, elle a aussi permis de faire émerger des leviers, des dynamiques, des tensions, des espoirs, des résistances, des contraintes institutionnelles, etc. qui influencent au quotidien les postures enseignantes. Ces éléments, rendus visibles par la recherche CIPES, nous aident à mieux comprendre ce qui soutient ou freine l'évolution des pratiques éducatives, pédagogiques et organisationnelles dans divers contextes des établissements scolaires.

Après avoir présenté notre démarche d'analyse, nous proposerons quelques résultats de notre étude qui peuvent éclairer différentes formes d'engagement, ou de retrait, des enseignant·es dans la recherche CIPES.

À quoi ça sert, un·e chercheur·e ?

Une analyse secondaire des données

Pour écrire cet article, nous avons mené ce qu'on appelle une analyse secondaire du matériau recueilli tout au long du parcours de recherche CIPES. Cela signifie que nous avons revisité, avec notre regard, les nombreuses traces que cette recherche a laissées : les entretiens, les observations de terrain, les questionnaires, les comptes rendus de rencontres, les prises de parole en séminaire ou au cours des rencontres ou encore les notes prises en cours de route ou les analyses des militant·es Quart Monde en tant que co-chercheur·es...

Ce matériau est d'une grande richesse. Il contient les voix, les doutes, les élans et les changements vécus par les enseignant·es, les militant·es Quart Monde et les chercheur·es impliqué·es dans le projet. Mais face à cette diversité de sources, il a fallu trouver un fil conducteur, une façon de relire pour mieux communiquer ce que ce parcours nous apprend à propos des postures enseignantes. Pour structurer cette relecture, nous avons construit un guide d'analyse en trois temps : les conditions d'entrée, les conditions de maintien et les conditions de transformation avec la recherche participative CIPES.

Pourquoi évoquer ici l'idée de posture enseignante ?

Quand un·e chercheur·e partage les résultats d'une étude, elle ou il choisit des mots pour exprimer le plus clairement possible ce qui a été compris. Pourtant, même avec cette intention, les mots peuvent ne pas être reçus de la même façon selon les personnes qui les découvrent et selon les manières de faire de la recherche, qu'on soit un ou une enseignant·e, un ou une militant·e Quart Monde, un ou une sociologue, psychologue, didacticien·ne... Certains termes prennent des sens différents selon les contextes. C'est le cas, par exemple, du mot « posture » qui est au cœur de notre réflexion. Ici, nous entendons par posture la manière dont une personne se situe dans son travail, dans un contexte donné, à travers ses attitudes, ses intentions, ses actions et les relations qu'elle entretient avec les autres : collègues, élèves, familles, hiérarchie, partenaires, acteurs ou actrices de la recherche CIPES.

On pourrait dire qu'une posture se construit dans l'équilibre entre ce que la personne croit juste et conforme, ce qu'elle cherche à faire, ce qu'elle peut faire réellement, et ce qui est attendu d'elle. C'est cette idée que traduit l'image suivante, donnée par une enseignante : « *On fait comme on peut, on ajuste... parfois on avance avec des convictions, parfois on bricole, parfois on résiste.* »

Dans cette perspective, une posture ne se comprend jamais isolément : elle est toujours située dans un environnement matériel, humain, institutionnel, social et symbolique. Elle est influencée par les conditions concrètes d'exercice du métier, mais aussi par les prescriptions officielles, les ressources disponibles, les tensions vécues au quotidien.

Des postures révélées par la recherche CIPES

Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques résultats de notre étude loin d'être exhaustifs. Rendre compte d'une longue expérience de recherche participative, dont l'analyse de données n'a pas encore tout révélé, amène à faire des choix et donc, nécessairement, à occulter des éléments. Ces résultats doivent être lus comme des tendances et non comme des vérités généralisables. Cela s'explique par le fait que chaque école engagée dans la recherche évolue dans un contexte singulier : le profil des élèves, les histoires des familles, l'histoire de l'établissement et de ses enseignant·es, la composition de l'équipe pédagogique ou encore les ressources locales sont autant de facteurs qui varient d'un lieu à l'autre.

Cela ne signifie pas pour autant que ces résultats sont anecdotiques. Notre rôle est justement de mettre en perspective ces tendances, en les comparant à d'autres travaux menés dans des contextes proches, avec des publics similaires ou des questionnements voisins. Cette mise en dialogue permet de nourrir la réflexion à une échelle plus large, sans pour autant ignorer la diversité des situations concrètes.

Les conditions d'entrée dans la recherche CIPES

Les conditions initiales, qu'il s'agisse d'un engagement volontaire, d'une sollicitation par la direction ou de la disponibilité en temps et en ressources, façonnent la posture de départ. Celle-ci peut varier entre curiosité prudente, engagement motivé ou distance défensive. Par exemple, un enseignant invité par sa direction sans comprendre clairement les tenants et aboutissants a plutôt adopté une posture d'observation : « *Je suis venu à la première réunion surtout pour voir, je ne savais pas trop à quoi m'attendre.* » Un autre a adopté une posture défensive : « *Le projet CIPES nous avait été plus ou moins imposé par l'ancienne directrice. L'équipe ne savait pas vraiment quels seraient les implications et l'investissement requis.* »

Adhésion

Nous avons d'abord cherché à comprendre ce qui avait permis aux enseignant·es et aux équipes de rejoindre la recherche. Certain·es ont été motivé·es par l'envie de faire collectif, de ne plus se sentir seul·es face à des questions partagées : « *C'est une question qu'on se pose toujours : est-ce que pour ces élèves-là, on est juste dans la difficulté scolaire ou est-ce qu'on est justement dans quelque chose qui se produit et qu'en fait, on a beau se démener, on n'y arrive finalement pas.* »

D'autres y ont vu un bénéfice concret pour leurs pratiques ou leurs élèves. : « *Les actions à mettre en œuvre pour faire évoluer les pratiques professionnelles en faveur de l'accueil de tous les élèves et de leurs familles.* » Pour certain·es encore, l'adhésion est venue progressivement : les objectifs de la recherche se sont clarifiés « chemin faisant », à travers les premiers échanges, grâce aux formations en visio et aux rencontres à Montreuil.

Les freins

Il a aussi fallu composer avec des réalités très concrètes : les aspects logistiques, les dynamiques au sein des établissements, les relations entre collègues. Autant de facteurs qui ont facilité ou freiné l'entrée dans le projet.

Parmi les freins, nous avons identifié, au départ, un déni ou une vision uniquement financière de la pauvreté dans les discours de quelques enseignant·es, malgré leurs engagements sociaux très concrets (aides administratives ou matérielles).

Dans quelques écoles, nous avons noté qu'une certaine défiance vis-à-vis des chercheur·es accompagnant·es avait constitué un obstacle à l'adhésion de l'équipe. Il ne s'agissait pas de réserves sur la personne car les chercheur·es les ayant rencontré·es étaient différent·es, mais plutôt de réticences suscitées par les représentations sur leur métier ou des attendus de la recherche participative : « *Je crois que vous aviez besoin qu'on intellectualise beaucoup. Chose que, en fait, je crois que je ne sais pas faire. Quand j'ai un petit peu réfléchi à tout ça depuis le début, je suis allée à Montreuil, j'ai rencontré plein de gens... et à chaque fois, je me dis que je sais pas quoi dire, je sais pas quoi faire, je sais pas ce qu'on attend de moi...* »

Les conditions de maintien dans le projet

Ce qui a permis le maintien

Nous avons ensuite porté attention à ce qui avait permis aux participant·es de rester engagé·es dans la durée. Le sentiment d'être reconnu·e, la légitimité accordée à chacun·e et la possibilité de prendre sa place ont été essentiels : « *L'intérêt pour mieux accompagner l'ensemble des enfants et familles dans la compréhension du système scolaire.* »

Certain·es ont pu évoluer dans leur rôle, passant d'une implication plutôt discrète à une participation plus active, à mesure qu'ils ou elles se sentaient plus à l'aise. Les échanges réguliers, le partage d'expériences, l'entraide et la possibilité de parler sans jugement ont été des moteurs puissants pour continuer : « *Rencontrer des interlocuteurs et interlocutrices hors du milieu scolaire pour mieux comprendre les familles en situation de grande pauvreté. Échanger avec des collègues d'autres écoles.* »

Au fur et à mesure que le projet CIPES avance, l'expérience de travail collectif, les rencontres avec les militant·es Quart Monde, les échanges entre pairs accompagnés par un·e chercheur·e et la reconnaissance du travail accompli transforment ces postures. L'enseignant·e observateur·ice devient progressivement acteur ou actrice, et parfois même moteur du projet, à condition d'y voir des bénéfices ou de « faire équipe » : « *J'ai continué parce que, pour la première fois, on parlait vraiment entre collègues de ce qui ne marche pas dans nos classes, et ça m'a donné envie d'essayer autrement.* »

L'importance d'une personne-relais au sein de l'école et de sa posture mobilisatrice, qu'il s'agisse de la direction, d'un membre de l'équipe enseignante, d'une formatrice

AGSAS, d'un·e chercheur·e est soulignée. Ces postures initiales influencent la suite du parcours : une posture ouverte et coopérative facilite l'appropriation du projet et le maintien dans celui-ci.

Ce qui a freiné le maintien

Nous avons surtout pris le temps d'interroger les décrochages : pourquoi certaines équipes ou certain·es enseignant·es ont-ils ou elles quitté la recherche participative CIPES ? Quels ont été les obstacles, les empêchements, les désaccords parfois ?

Travailler dans ces écoles demande beaucoup d'énergie, mais cette énergie est souvent invisible. Elle n'est pas toujours reconnue, ni soutenue. Et quand les équipes ne sont pas ou peu accompagnées, elles peuvent finir par se replier sur elles-mêmes, se sentir seules, et perdre confiance dans leur capacité à faire bouger les choses, tandis qu'une posture plus méfiante ou hésitante peut mener à un risque de décrochage si aucune condition favorable ne vient compenser l'incertitude. « *Pas de relais dans l'école. Pas d'implication entre nous. J'ai travaillé avec [le chercheur accompagnateur] et j'ai accueilli des personnes dans ma classe, mais ensuite il n'y a pas eu de lien sur le terrain dans mon école. Du coup je me suis désinvestie, n'ayant pas l'énergie de le faire toute seule.* » Pour certain·es enseignant·es, la finalité des rencontres CIPES et les temps de travail communs n'étaient pas clairement identifiés, ce qui a nourri une certaine méfiance. Quelques-un·es ont même jugé « inutile » la présence des chercheur·es lors des discussions sur les projets d'actions dans les établissements, estimant que l'équipe enseignante aurait pu mener seule cette réflexion. Ces perceptions traduisent un décalage entre les attentes des enseignant·es et la manière dont la collaboration avec les chercheur·es a été vécue.

Une majorité d'enseignant·es ont exprimé le sentiment de vivre, au quotidien, une accumulation d'obstacles et de tâches à accomplir. Pêle-mêle, ils ou elles ont cité le manque de moyens humains, le manque de temps, la surcharge de projets à mener en dehors de CIPES, des formations jugées insuffisantes, des attentes institutionnelles floues ou changeantes, des élèves « *de plus en plus difficiles* » et, parfois, le sentiment d'un manque de soutien ou de reconnaissance de la part de leur hiérarchie pour mener à bien leur travail ou la recherche CIPES. « *Il y a eu la crise Covid, et l'accumulation de nouveaux projets, rendant l'ensemble intenable, avec un désinvestissement de l'équipe.* » Cette perte de sens ou de reconnaissance freine alors la dynamique d'innovation demandée par la recherche CIPES, pourtant essentielle pour répondre aux besoins des élèves vivant la pauvreté. Face à cette pression constante, certain·es finissent par adopter une posture d'« impuissance apprise » ou, parfois, d'« impuissance revendiquée ».

On parle d'impuissance apprise quand, au fil du temps, malgré tous leurs efforts, les enseignant·es finissent par croire qu'ils ou elles ne peuvent plus rien changer. Par exemple, une enseignante nous explique qu'elle se sent démunie face à un élève en grande difficulté. Elle a le sentiment d'avoir tout essayé, mais elle ne dispose ni des outils ni de la formation nécessaires pour comprendre ce dont l'enfant a réellement besoin, notamment quand sa situation familiale est très précaire.

On parle d'impuissance revendiquée quand ils ou elles expriment clairement leurs limites, presque comme une manière de se protéger. Une enseignante nous a dit : « *On fait ce qu'on peut, mais on ne peut pas tout faire* », pour expliquer qu'elle ne peut pas répondre à toutes les demandes sans aide. Cette posture ne veut pas dire qu'elle a abandonné. Elle montre sans doute un tiraillement intérieur : l'envie d'aider les élèves, mais le sentiment de ne pas avoir les moyens de le faire ou d'être freinée par des règles trop rigides.

Dans certains cas, ce sentiment d'impuissance est renforcé par ce qu'on peut appeler une violence institutionnelle : un système qui écrase ou décourage.

Un grand nombre d'enseignant·es mentionnent la surcharge institutionnelle comme ayant été un frein à leur implication dans le projet. C'est une surcharge qui les épuise et

les isole. C'est souvent le cas dans les écoles situées dans les quartiers les plus touchés par la pauvreté. Là, les enseignant·es subissent à la fois les difficultés sociales des élèves et une pression très forte de leur institution. On leur demande sans arrêt de prouver qu'ils ou elles font bien leur travail, de remplir des tableaux, de justifier chaque choix, chaque activité, chaque résultat. Même quand ils et elles se donnent à fond, ils ou elles ont l'impression que ce n'est jamais assez. Un enseignant l'a très bien dit : « *On se bat tous les jours pour garder la tête hors de l'eau, mais on nous demande encore pourquoi on n'a pas nagé plus loin.* »

Nous voyons que les conditions d'entrée et de maintien des enseignant·es dans la recherche participative CIPES sont étroitement liées à leurs postures, qui évoluent au fil du temps.

Les transformations initiées par la recherche

Enfin, nous avons cherché à comprendre en quoi cette recherche avait transformé les postures. Ces transformations ne se mesurent pas seulement en fonction de l'acquisition de nouveaux savoirs : elles passent par la réflexivité, c'est-à-dire la capacité à prendre du recul sur ce qu'on fait, à en parler, à le mettre en débat : « *C'est vrai qu'on a abordé plein de sujets, on s'est posé plein de questions. Ça reste là, en fond de travail [...], ça nourrit nos réflexions et comment on met en œuvre notre travail, jour après jour.* »

Leur entrée dans CIPES a participé à une transformation progressive de leurs représentations de la pauvreté. Ces changements ont comme pour point de départ, pour certain·es enseignant·es, le « choc » ressenti lors des rencontres et discussions avec les militant·es Quart Monde : « *Moi c'est vraiment ces rencontres-là et ces témoignages qui m'ont beaucoup marquée, m'ont vraiment bouleversée.* » Ce « choc » a souvent servi de déclencheur à l'engagement de certains enseignants et enseignantes dans la recherche. Plus rarement, celui-ci a été évoqué pour expliquer un désengagement : pour ces enseignant·es, les témoignages des militant·es Quart Monde remontent à une époque révolue et ne reflètent plus la situation actuelle.

Les échanges menés avec l'appui des chercheur·es accompagnant les écoles ont permis à certain·es de confronter leurs pratiques, d'interroger leurs représentations des situations de grande pauvreté, de découvrir d'autres manières de faire, et parfois de bouger leurs représentations. « *Je pense que si on n'avait pas fait ce projet, je ne suis pas sûre qu'aujourd'hui je réfléchirais de la même manière sur les familles et sur ce qui peut se passer et qui peut engendrer qu'il y ait des difficultés pour les enfants.* »

Ainsi des modifications dans leurs approches et postures concernant les échanges avec les parents d'élèves ont été mentionnées par plusieurs enseignant·es : des démarches supplémentaires pour aller vers les parents, une compréhension différente des difficultés que ces derniers évoquent, une autre vision des résistances qu'ils pouvaient constater : « *Sur la difficulté des parents à communiquer avec nous, de me dire que ce n'était pas forcément qu'ils n'étaient pas investis, mais que des fois, ils avaient de mauvais souvenirs de l'école.* »

De leur côté, des enseignant·es ont aussi modifié leur regard après avoir échangé avec les militant·es Quart Monde : « *C'est les témoignages [...] des militants, voilà, qui m'ont fait avoir un autre regard sur ma profession, c'est-à-dire qu'il y avait des choses que je n'avais pas réalisées et que j'ai réalisées au travers de leurs témoignages. Et c'est ça qui m'a beaucoup apporté et qui m'a un peu aussi... J'ai un peu changé le regard sur mes élèves, mais aussi sur les parents.* » Le fait d'avoir approché leurs ressentis et ces histoires personnelles avec l'école a favorisé une représentation différente de l'implication et des préoccupations que les parents de leurs élèves pouvaient avoir.

Pour plusieurs enseignant·es, cette démarche a aussi été une expérience identitaire : se sentir autrement dans son métier, dans sa posture, dans ses liens aux autres.

Conclusion

Ce que nous avons observé, ce sont des transformations lentes, progressives, parfois à peine émergentes qui s'enracinent dans le collectif et dans le temps long de la recherche, trop long pour certain·es et jalonné d'obstacles.

En guise de conclusion, écoutons ce que nous a dit une enseignante : *« Je pense que, humainement et professionnellement, [CIPES] ça nous a toutes changées, vraiment. Et d'ailleurs, on n'a pas le même lien aujourd'hui entre nous qu'il y a cinq ans. C'est évident. Même humainement. Parce qu'on s'est serré les coudes pour se dire "tiens, qu'est-ce qu'on fait pour relever ce défi-là : la précarité et des orientations qui sont abusives ? Qu'est-ce qu'on peut faire ensemble pour essayer d'éviter ça ?". Et du coup, il y a eu une vraie relation qui s'est créée entre nous parce qu'on travaille sur l'humain, plus que juste sur le scolaire et les apprentissages. »*

Maintenant, se pose la question de ce qui restera à long terme des postures enseignantes au sein des écoles ayant participé à la recherche CIPES.

Chapitre 2. Les effets de l'analyse partagée d'une situation d'élève avec le dispositif Soutien au Soutien® de l'AGSAS

Rose Join-Lambert,
Anne-Marie
Mathey, Pascale
Mermet-Lavy,
animatrices
de groupes
de Soutien
au Soutien®

« Je me demande pourquoi Moussa pleure sans bruit, quand il est en classe. Il parle bien, sait compter mais ne reconnaît pas les nombres écrits, et c'est le seul élève de la classe en difficulté en lecture où il ne progresse plus. Son grand frère est handicapé, la maman s'en occupe beaucoup, il y a quatre enfants dans cette famille. »

« Je m'inquiète pour Nina, en CM2. Elle rencontre de grandes difficultés scolaires. Elle est très volontaire, essaie d'apprendre mais cela ne se fixe pas. Elle ne se décourage pas, mais maintenant je constate qu'elle est un peu triste de voir qu'il n'y a pas de progrès, elle en a marre de faire toujours les mêmes apprentissages depuis le CE. Je ne sais pas comment la faire progresser. »

« Je voudrais comprendre pourquoi Manuel, petit bonhomme de CE1 tout à fait intelligent et dynamique, transgresse systématiquement les règles qu'il connaît très bien. Il est agité et son attention est dispersée, son niveau reste bien moyen. Il dessine souvent Dark Vador, très noir et dit que c'est un policier. Quand il prend un livre, c'est celui qui comporte une marionnette loup, qu'il fait parler très fort. Les parents le sanctionnent à la maison quand il a des sanctions à l'école. Que vit cet enfant ? »

« Edwin est en CE1, il a 9 ans. Il a une petite sœur, qui est très gravement malade, est régulièrement suivie à l'hôpital et a besoin de nombreux soins que la maman fait elle-même. Il a fait deux années de grande section et maintenant en CE1, il plonge. Il n'a aucun repère spatio-temporel, il est totalement perdu et pas disponible pour les apprentissages, et les parents pensent que l'école n'en fait pas assez. Il semble qu'il passe beaucoup de temps devant les écrans. L'année dernière encore, il ne disait toujours pas "je" et quand on lui demandait comment il allait, il répondait en donnant des nouvelles de sa sœur. Je suis très inquiète pour lui. »

« Ella, moyenne section, est une petite fille qui ne tient pas en place. Elle veut toujours prendre la parole, sollicite l'attention. Elle ne comprend rien à rien, c'est une catastrophe ! Elle a un regard vide quand on lui parle, elle ne réagit pas. Elle ne fait que ce qu'elle veut, elle n'entend rien. Elle peut être méchante, taper, mordre les autres élèves... Même si je m'assois à côté d'elle en atelier, que je lui redonne les consignes, elle me regarde, me sourit ou tourne la tête mais rien, elle ne fait rien, ne fait pas, elle s'en fiche complètement... Elle me fait peur... c'est un peu fort ce que je vais dire mais elle me fait penser à une psychopathe. »

C'est ainsi que commence le travail d'un groupe de professionnels exerçant dans une école lors des séances d'analyse de pratique dans le cadre du Soutien au Soutien®. Ces séances sont des rendez-vous réguliers, programmés, qui regroupent des professionnels volontaires désireux de réfléchir sur leur pratique au quotidien accompagnés par une animatrice AGSAS.

Le nom « Soutien au Soutien » exprime l'idée que les enseignants, engagés au quotidien pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages et leur développement, ont eux-mêmes besoin d'un appui pour mener à bien cette mission exigeante.

Depuis les années 1990, l'Association des groupes de Soutien au Soutien® (AGSAS) propose et anime des espaces de réflexion collective à destination des professionnels de l'éducation qui en font la demande. Dans le cadre du projet de recherche participative CIPES, l'AGSAS a accompagné, sur plusieurs années, des écoles souhaitant expérimenter cette démarche de soutien entre pairs. Un ou une enseignante, un ou une ATSEM, un ou une AESH, dit son questionnement par rapport à une situation du quotidien qui l'interpelle. Il ou elle partage les questions qu'il ou elle se pose à propos d'un enfant, d'un parent, d'un autre professionnel.

Pour relater ce travail d'accompagnement, comme nous n'étions que des animatrices AGSAS, nous emploierons le féminin.

Comment se passent les séances d'analyse de pratique ?

Dans chaque groupe, à chaque séance, l'animatrice donne d'abord les règles à respecter pour établir la confiance entre les participants et que tous puissent oser prendre la parole :

- il faut être volontaire pour participer au groupe ;
- chaque participant, de même que l'animatrice, respectera la confidentialité par rapport à tout ce qui se dit pendant la séance ;
- on ne sera pas sur le registre des débats, de la confrontation ou de l'argumentation pour faire valoir son point de vue ou convaincre les autres. On cherche tous à comprendre ce qui se passe dans la situation étudiée et chacun apporte sa contribution à cette recherche, les différents éclairages étant posés les uns à côté des autres sans débat, écoutés et accueillis. C'est la règle du non-jugement, de la non-conflictualité ;
- on s'engage à une forme de solidarité dans le travail, c'est-à-dire qu'on va s'impliquer dans la réflexion aussi sérieusement quand la situation étudiée vient de quelqu'un d'autre que quand elle vient de soi.

L'animatrice a un rôle particulier : donner les règles, veiller à ce qu'elles soient respectées, mais elle est à égalité avec les participants dans le travail. Elle n'est pas une « experte » qui en saurait plus et aurait une solution à apporter. Elle contribue en apportant ce qu'elle comprend de la situation étudiée, ni plus ni moins que les autres participants. Dans ce qu'elle apporte, il peut y avoir des connaissances théoriques si elle pense que cela peut faire avancer la réflexion.

Au début de chaque séance, il y a toujours un petit temps d'échange libre, autour d'un coup de cœur, d'un coup de gueule ou d'une information à partager.

Comment travaille le groupe ?

Au départ de la séance, il y a donc l'insatisfaction et souvent l'inquiétude d'un ou une professionnelle à propos d'un enfant qui ne progresse pas comme espéré, ou qui réagit de façon inattendue ou inappropriée. Cela peut aussi concerner une situation vécue comme difficile, voire conflictuelle, entre des élèves, ou avec un autre professionnel ou avec un ou des parents. Au centre du récit, il y a toujours quelqu'un, quelqu'une, qu'on a du mal à comprendre, qui questionne.

La personne raconte alors aux autres ce qui se passe. Le groupe l'écoute avec attention, sans l'interrompre, et accueille ce qui est dit avec parfois beaucoup d'émotion.

Une fois le récit terminé, démarre un moment de questionnement de la part des autres membres du groupe, voire de l'animatrice, qui ont souvent besoin d'informations complémentaires pour bien se représenter la situation. Le questionnement concerne la personne qui est au centre de la situation, enfant ou adulte. Les interrogations sont de nature diverse : ses difficultés, ses réussites, son comportement avec les copains, avec l'enseignant, les autres adultes. Mais cela peut aussi porter sur le contexte de la tension, la nature des relations entre les différents protagonistes. L'idée est que la situation racontée prenne forme et vie pour chaque personne du groupe et qu'on puisse se la représenter clairement.

Ensuite, vient la phase où le groupe essaye de comprendre :

- l'enfant/l'adulte dont il est question, ce qui pourrait expliquer ses difficultés d'apprentissage ou son comportement ;
- dans la situation racontée, ce qui a pu se jouer, être mal ou pas compris, poser problème, provoquer tel comportement.

Dans tous les cas, il s'agit de chercher à voir les différentes logiques impliquées, imbriquées. Pour cela, chaque membre du groupe écoute d'abord en lui-même les sentiments, les sensations, les pensées, parfois le trouble, provoqués par ce qui a été raconté.

Chacun partage ensuite les premières explications qui lui viennent, par exemple :

« Peut-être que Nina commence à se décourager et qu'elle s'ennuie à faire toujours les mêmes exercices, mais elle ne s'autorise pas à le dire parce qu'on lui a dit de bien faire ce que la maitresse demande. Est-on sûr qu'elle n'a pas de problème de vue ou d'audition ? »

« En transgressant sans arrêt les règles, Manuel oblige l'enseignant à s'occuper de lui particulièrement, il attire l'attention, il dit quelque chose, mais quoi ? Son existence semble bien noire, comme ses dessins, et Dark Vador ou le loup disent peut-être qu'il y a des menaces dans son environnement. »

« Moussa me fait penser à un autre enfant que j'ai eu comme élève. Je pense qu'il a une grande intelligence pratique, pour les choses de la vie quotidienne et pour s'exprimer, mais que ce qui est abstrait (comme la lecture) ne lui est pas encore accessible et qu'il est malheureux de cela, peut-être qu'il ne se fait plus confiance pour y arriver. »

« Ella ne comprend peut-être pas ce qui lui est demandé car elle est sans doute trop préoccupée par autre chose. »

« Elle ne met pas de sens parce qu'elle ne sait peut-être pas bien ce qui lui est demandé, ce qu'elle doit faire. Elle est arrivée en novembre, peut-être le fonctionnement est-il très différent de ce qu'elle a connu avant, elle a du mal à s'intégrer. »

« Elle est là, elle sourit, elle répond, pourquoi cela ne suffit pas ? »

« Elle a fait déjà 5 écoles à 4 ans en à peine deux ans de scolarité, cela doit être compliqué pour elle, et puis c'est pareil, elle a déménagé tellement de fois et là, la maman, elle dit qu'elle habite encore ailleurs, qu'elle devrait encore la changer d'école mais elle va faire les trajets quand même jusqu'à la fin de l'année pour la laisser jusqu'à la fin. »

Ce que chacun apporte fait naître chez les autres, par association, de nouvelles pensées, cela « part un peu dans tous les sens » mais, petit à petit, les échanges composent une description de plus en plus riche du vécu de l'enfant et de ce qui l'empêche de bien grandir et apprendre.

Il en va de même pour les séances où la situation concerne des relations d'adultes à adultes dans l'école. Il y a beaucoup d'interprétations, d'idées différentes. On peut même se mettre à la place d'un protagoniste et jouer comme au théâtre. On peut procéder par association d'idées, faire le parallèle avec un souvenir, une lecture, etc. C'est une phase très libre au niveau de la parole, mais où la réflexion du groupe prend corps.

Bien sûr, ce ne sont que des hypothèses, on ne peut pas être sûr que ce sont les bonnes explications, mais l'expérience montre que la coréflexion d'un groupe produit des hypothèses très vraisemblables sur « la logique de l'autre ». Et c'est bien de ça qu'il est question dans chacune des situations, c'est-à-dire ce qui fait que l'autre, celui qui a été décrit – l'élève, l'enfant ou l'adulte dont on parle – se comporte comme cela, a fait cela.

Ainsi un comportement qu'on ne comprenait pas devient « logique » par rapport à ce qu'on a compris du vécu de l'enfant, de son histoire, de sa construction psychique. Cela ne veut pas dire qu'on va approuver et accepter ce comportement si, par exemple, il perturbe toute la classe ou ne respecte pas les règles fixées. On va dans ce cas clairement dire à l'élève qu'il doit changer, mais on va aussi chercher avec lui comment l'aider et le soutenir dans ce changement.

De même une situation conflictuelle entre adultes va pouvoir être abordée de façon différente car vue sous des angles nouveaux, elle paraît moins compliquée, plus compréhensible.

À partir de la compréhension de la situation ainsi élaborée, le groupe imagine ce qui pourrait être fait pour que la situation s'améliore. Le groupe met en lumière des leviers sur lesquels agir, évoque des pistes, élabore des possibles.

Le professionnel mal à l'aise avec la situation, celui qui ne savait plus bien comment s'y prendre, jusqu'à parfois même avoir le sentiment qu'il ne savait plus faire son métier, écoute le groupe. Cette phase ouvre des perspectives nouvelles et des pistes auxquelles il n'avait pas pensé seul. Il peut alors envisager les choses sous un autre angle. Il n'est pas soumis à des injonctions. Il reçoit les propositions qu'il lui appartiendra de retenir ou pas, de trier, hiérarchiser.

C'est le moment où toute l'expertise de ces professionnels, les expériences qu'ils ont déjà vécues, leur créativité également leur permettent d'imaginer des choses à tenter dans le domaine pédagogique et relationnel avec l'élève, avec sa famille, avec les enseignants spécialisés, avec des partenaires si nécessaire (RASED, infirmière et médecin scolaire, professionnels du secteur médico-social, etc.)

Pour l'élève, cela peut être un dispositif pédagogique particulier, un contrat de comportement pour l'aider à se contrôler progressivement davantage, un moment d'entretien pour lui dire qu'on est à ses côtés pour l'encourager sans nier les difficultés qu'il rencontre qui peuvent être douloureuses à vivre, ou encore d'autres démarches.

Pour une situation concernant des adultes, les pistes vont être multiples en visant à rétablir une dynamique d'échanges positifs.

Toutes les séances se terminent par un dernier temps où l'animatrice redonne la parole d'abord à celle ou celui qui a exposé, puis à tous les participants, pour dire « *comment cela s'est passé pour vous ?* »

Cela lui permet de dire comment il a vécu la séance, ce qu'il a entendu, ce qu'il a trouvé intéressant, ce qu'il pense garder, travailler ou *a contrario*, ce qui est loin de lui. Pour les autres participants, c'est aussi un retour sur leur vécu de professionnel de l'éducation. La séance suivante s'ouvrira par un court temps d'échange sur l'évolution de cette situation.

Que disent les participants à l'issue des séances de Soutien au Soutien® ?

Paroles anonymes :

Des temps de réunion pour « s'entretenir de pédagogie, d'éducation, de parentalité, de réflexion diverse sur la société... ces rendez-vous offraient une pause assise au sein de l'école, une pause "posée", où le temps rythmé des journées d'école s'arrête pour faire place au recul, à la réflexion, à l'analyse. Écoute, échanges, tentatives de compréhension et "d'avancées ensemble"... »

« J'ai vécu l'expérience d'être écouté, c'est fondateur pour, à mon tour, écouter les élèves. »

« On se retrouve entre collègues, pour échanger sur une situation qui nous a "perturbées" au travail, en tout cas quelque chose qui nous pose question. Ces séances ont été un exutoire, elles permettent de se libérer sans se sentir jugée, de se sentir moins seule face à une difficulté, elles évitent de craquer psychologiquement... »

« J'ai vécu une très belle expérience, cela m'a permis d'apprendre des autres mais aussi de moi-même. Regards croisés, bienveillance et écoute m'ont donné de l'assurance aussi bien dans ma pratique professionnelle que d'un point de vue personnel. Je me sens moins seule face aux difficultés du métier, de la vie. Importance du PARTAGE. Merci. »

D'un point de vue général, tous les participants des groupes que nous avons accompagnés ont remarqué des changements.

Ils se situent surtout dans le fait qu'au contact des différents points de vue et des expériences, leur façon de voir s'est transformée. Les représentations sur les élèves, sur les familles, sur les collègues ou d'autres professionnels présents à l'école, ont bougé. Des *a priori* ont disparu (par exemple, des stéréotypes sur les enfants de familles pauvres, les parents qui ne font pas, ou pas bien, leur travail de parents).

Chacun prend l'habitude de se demander à propos de chaque élève, et surtout ceux qui sont en difficulté ou difficiles : « *Et lui ou elle, cette fille, ce garçon, comment vit-il cette situation ?* » Chaque situation les amène à plus réfléchir. Ils disent se poser plus de questions sur ce qui a pu faire déborder, conduire à la situation difficile. Ils cherchent davantage à se mettre à la place de l'autre, à mieux comprendre, à moins juger.

L'enseignant élargit sa connaissance des élèves d'aujourd'hui et sa compréhension de ce qu'ils vivent, ainsi que leurs familles. Ceci est vrai aussi pour tous les autres professionnels.

Cet enrichissement et cette ouverture d'esprit amènent un changement dans les relations, tant avec les familles qu'avec les élèves, et entre professionnels.

« ...pour une fois, je ne sais pas, moi qui doute rarement, c'est peut-être ça !!! J'ai découvert que je pouvais douter sans être jugée ! »

Changement de regards

C'est un dispositif riche, qui apporte des améliorations sur le plan professionnel et personnel. Il évite l'isolement, amène à prendre du recul, permet de changer de regard... et devrait être généralisé : « *J'ai pris de la distance avec la situation qui m'envahissait*

parfois complètement, provoquant des sentiments obsédants (inquiétude, irritation, perte de confiance en moi) et j'ai retrouvé la capacité de la penser. »

Même si certaines séances sont dites très fortes émotionnellement, voire déstabilisantes, elles apparaissent comme positives : « *Je me sens moins seule. »*

Les participants espèrent que « *ces temps soient proposés au plus grand nombre pour permettre à chacun de se poser, de prendre le temps et le recul face à des situations qui pourraient être problématiques tant au niveau professionnel que personnel.* »

« *Ces temps sont précieux et nous mettent en mouvement de pensée et nous font avancer. Ils devraient être institués dans toutes les équipes travaillant dans un métier de relations humaines où il est difficile de rester sans émotion, sans question. »*

Une meilleure estime de soi, un renforcement et une valorisation de l'image professionnelle

Ainsi des ATSEM, très impliquées dans les séances tout au long des années de la recherche CIPES, témoignent de l'importance de ces moments de pensée, elles qui, comme elles le précisent, n'ont dans leur métier « qu'une fonction d'exécution ».

Faire groupe autour des élèves : un levier de confiance et de cohésion

Lorsque tous les professionnels de l'école participent aux séances (enseignants et enseignantes, directrices ou directeurs, ATSEM, AESH, etc.), ce qui apparaît en plus c'est la dimension « groupe » : son importance et le sentiment d'appartenir à un collectif qui rassure, apporte de la confiance.

« *Ce qui était le plus important pour moi, c'était de faire groupe, d'avoir une vraie cohérence d'équipe, pour ensuite "agir ensemble". Je sens que ces séances École vont me manquer. »*

« *Nous avons aussi renforcé les liens et la confiance entre les membres de l'équipe en partageant nos coups de cœur et nos coups de gueule. »*

« *Qui aurait pensé un jour, en entrant dans l'Éducation nationale, que l'on puisse vivre des temps, EN ÉQUIPE, sans jugement. Cohésion d'équipe dès le départ autour de situations qui auraient pu en faire exploser plus d'une. Temps libre d'expression, d'empathie, de recherche de solutions ENSEMBLE, qui a permis de débloquent bon nombre de situations d'école. Des temps où l'on questionne tout, sans se priver d'échanger sur nos ressentis individuels. À chaque séance, je ressors remplie de pensées que je n'avais pas avant, de solutions et de la certitude que chacune en repart avec l'impression d'avoir avancé et d'avoir les clés pour poursuivre le chemin. »*

C'est une démarche de réflexion qui est vécue comme partagée et qui prend tout son sens dans le quotidien de l'école car l'ensemble des personnels y a sa place. Chaque participant peut faire l'expérience de son importance et du fait qu'il ou elle aussi peut apporter quelle que soit sa fonction. Il n'y a pas de hiérarchie des places, la parole s'échange à égalité, sans jugement.

Lorsque, dans les séances, les groupes étaient constitués des différents professionnels de l'équipe d'une même école qui revenaient régulièrement, il a été souvent noté un changement très bénéfique dans l'ambiance générale avec un véritable partage des préoccupations de bien-être et de bienveillance, une amélioration de la communication et une meilleure mise en cohérence des interventions de chacun. Quand les ATSEM, les AESH, voire les personnes du périscolaire, peuvent échanger et partager avec les enseignants, dans un cadre hors menace qui reconnaît à chacun sa place d'interlocuteur valable et son rôle, l'école s'en porte mieux ! Cela n'efface en rien les conflits, ni les difficultés, mais cela contribue à éclaircir le ciel et diminuer les orages !

Le Soutien au Soutien® dans le cadre du projet CIPES

Si le Soutien au Soutien® a été proposé à toutes les écoles qui entraient dans le projet CIPES, toutes n'ont pas retenu cette possibilité après qu'elle leur a été présentée.

Parmi celles qui l'ont acceptée, plusieurs ont arrêté avant la fin du projet. Au-delà de motifs liés au contexte précis de chaque établissement, la question du temps dégagé par l'institution pour les séances de Soutien au Soutien® a certainement été déterminante. Les écoles qui sont entrées dans CIPES sont souvent des écoles qui mènent déjà plusieurs projets dans lesquels les équipes sont très engagées, donnant de leur temps avec générosité. Ajouter des séances de Soutien au Soutien® a pu leur paraître insurmontable. C'est une situation que l'AGSAS rencontre assez fréquemment : le Soutien au Soutien® est reconnu comme certainement intéressant et nécessaire, mais difficile à mettre en pratique.

Dans certains cas, le Soutien au Soutien® a été adopté par une partie de l'équipe seulement, parfois très minoritaire. Cela n'a pas posé de problèmes ni créé de « cassure » dans l'équipe, mais on peut penser que, s'il y a incontestablement eu des effets pour chaque participant individuellement, il n'y a pas eu d'effet sensible sur l'équipe dans son ensemble.

En revanche, quand toute l'équipe est impliquée, ces moments de coréflexion finissent par être vécus comme indispensables pour bien faire son travail au bénéfice des enfants, en renouvelant la dynamique professionnelle, et l'équipe demande à continuer, même maintenant que le projet CIPES est arrivé à son terme.

Chapitre 3. L'accompagnement des écoles

Tout au long de la recherche CIPES, chaque école volontaire a été soutenue par un·e chercheur·e dont la mission définie en amont consistait à accompagner l'équipe. Cet accompagnement signifiait un travail régulier, en proposant des temps d'échanges, de questionnement et de prise de recul sur les actions menées. L'accompagnateur·rice devait aider à l'écriture du projet et à sa mise en place puis être garant·e du maintien vers l'objectif : le projet devant profiter à l'enfant le ou la plus socialement en difficulté dans la classe.

Bien évidemment, l'accompagnement n'a jamais pris une forme unique. Dans chaque école, chercheur·e et équipe ont inventé leur propre manière de travailler ensemble, en tenant compte de l'histoire de l'école, de ses priorités et de son contexte. Dans quelques cas, la personne accompagnatrice a changé en cours de route, obligeant à tisser de nouveaux liens, à prendre le temps de se connaître ou à inventer d'autres modalités de contact et de travail. Sans oublier l'épisode du Covid, qui a considérablement freiné et même parfois arrêté le travail mené ensemble. C'est cette diversité d'approches, d'histoires et de modalités d'accompagnement, reflet de la réalité vécue dans les écoles, qui est ici dressée.

La présence dans les écoles

Si les temps de présence dans les écoles ont été variables, les accompagnateur·rices ont été présent·es au moins une fois par trimestre. Certain·es ont choisi une présence forte, par exemple sous forme de « résidences » d'une semaine, permettant un accompagnement de proximité au plus près du quotidien de l'école. D'autres ont privilégié des visites plus espacées ou de courts moments d'observation, complétés par des échanges réguliers par mail ou en visioconférence.

Les modalités et thématiques d'accompagnement

Les modalités d'accompagnement ont été aussi diverses que le sont les contextes scolaires. Dans certaines écoles, l'accompagnement s'est structuré autour de grands temps collectifs (réunions d'équipe, groupes de travail, temps d'échanges avec parents, AESH,

Christine Campoli, équipe de coordination CIPES

Véronique Fortun-Carillat, chercheure-accompagnatrice, équipe de coordination CIPES

éducateur·ices, etc.). Dans d'autres, il s'est appuyé sur des suivis plus individualisés ou des allers-retours réguliers entre observations et discussions.

Par exemple :

- dans une école, l'accompagnement a évolué au fil des années : de la construction collective d'un projet portant sur la prise en compte des savoirs appris en dehors de l'école (année 1), à des apports de formation et des entretiens avec élèves et parents (année 2), puis à la constitution d'un groupe de suivi réunissant enseignant·es, parents et partenaires (année 3), avant de se recentrer sur les liens école-familles et le bilan final (année 4) ;
- dans une autre, l'accompagnateur a travaillé sur la base de longs échanges avec la direction et l'équipe, en interrogeant systématiquement ce qui était déjà mis en place, ce qui émergeait des nouvelles pratiques, leurs effets attendus et inattendus, ainsi que leurs limites ;
- ailleurs, un chercheur a surtout animé des réunions de bilan régulières, permettant d'analyser collectivement les pratiques et de dégager des pistes pour la suite. Il a également pris en charge la rédaction de synthèses « rapport de recherche » mises à disposition de l'équipe, allégeant ainsi leur charge d'écriture ;
- dans une école de taille importante (plus de 10 classes), le projet CIPES n'a été mené qu'en cycle 3. Chaque enseignant·e a expérimenté une action différente qui a fait l'objet d'une mise en commun et d'un travail d'analyse. L'accompagnateur a aussi mené des entretiens individuels pour approfondir cette analyse ;
- enfin, d'autres accompagnateur·rices ont fait le choix de participer directement à la vie quotidienne des classes : observations, entretiens, participation à certaines activités pédagogiques ou artistiques, suivi individualisé de quelques élèves et réunions de bilan en début et fin d'année.

Une posture d'accompagnement

Quel que soit le format choisi, l'accompagnement ne consistait pas à « faire à la place » des équipes, mais à :

- favoriser la réflexion collective et la prise de recul ;
- soutenir l'analyse des pratiques ;
- mettre en circulation des idées, des ressources ou des pistes de travail ;
- relier ce qui se vit dans l'école à d'autres expériences ;
- faciliter les échanges entre les différents professionnel·les et partenaires.

Certain·es chercheur·es se sont attaché·es à faire émerger les besoins de formation des équipes et à travailler avec elles sur des thématiques comme l'oral et le lexique, la gestion des conflits, la diversité culturelle ou encore l'analyse des évaluations institutionnelles.

La diversité de ces manières d'accompagner reflète la singularité de chaque école et la richesse des chemins empruntés. Elle rappelle que la recherche participative n'est pas un modèle à appliquer, mais un processus au cours duquel chercheur·es, équipes des écoles et militant·es Quart Monde interagissent de manière continue.

En guise de bilan du travail d'accompagnement

Les chercheur·es reconnaissent avoir vécu cette recherche différemment des autres recherches : la plupart évoquent une recherche assez éloignée des autres travaux sur l'échec scolaire et une construction « chemin faisant » de leur position de chercheur·es. Ils et elles évoquent aussi la difficulté qu'ils ont rencontrée pour faire adopter une posture de

recherche à l'équipe enseignante, expliquant que ce n'est pas une pratique habituelle des enseignant·es. Enfin, ils et elles ont souligné la place importante des paroles de militant·es Quart Monde ; un chercheur précise d'ailleurs que « *le discours sur la pauvreté est très différent dans la bouche des militant·es Quart Monde et dans les écrits des chercheur·es* ».

Tou·tes les chercheur·es ont dû travailler avec les équipes sur leurs conceptions de la pauvreté : ils et elles ont parfois rencontré du déni et souvent de la méconnaissance, y compris chez des enseignant·es très engagé·es. Ceci explique d'ailleurs en partie le retrait de certain·es enseignant·es qui ne se sentaient pas ou plus concerné·es. Ainsi, par exemple, dans une école, le déménagement forcé d'un camp de Roms début 2023 ayant entraîné la « disparition » des enfants précédemment scolarisé·es a fait dire à l'équipe qu'il n'y avait plus de raisons objectives de participer à la recherche CIPES.

Le travail d'accompagnement a toutefois largement contribué à faire bouger les représentations des enseignant·es. Il a engagé certaines équipes à faire de la pauvreté une question professionnelle : pouvoir sortir du déni, comprendre l'impact des dimensions – y compris cachées – de la pauvreté sur la scolarisation des élèves et concevoir des situations pédagogiques efficaces.



Coopérer

- s'écouter - se respecter
- établir des rôles = leader - maître du temps - suiveurs - organisation - garant.e de l'objectif - modération - distribution de la parole - clonon - interroger - faire le point -
- organisation physique
- se connaître (la rencontre)
- lâcher - prise / compromis par rapport à ses certitudes
- stratégie de choix : arguments / votes / ...
- circulation de la parole - égale estime - ne pas parler plus fort
- éviter moyen dur / exclusion
- réflexion individuelle avant activité commune
- climat



groupe scolaire en Pédagogie Freinet depuis 2001 milieu populaire

P.F. profite à tous les enfants ?
(techniques maternelle + élémentaire)

- entretiens, Quoi de Neuf ?
↳ exploitation en classe
- textes libres, créations maths, créations artistiques, exposés
- conseil de classe + messages clairs
- classes - promenades
- classes de découverte dès GS
- parentalité ⚠
- ↳ ateliers du soir (GS-CM2)
- ↳ présentations aux parents (GS-CM2)
sentiment de compétence
- ↳ anniversaires, ateliers, etc.
- ↳ projet café des parents
- ↳ familles reçues individuelles
- ↳ semaine des arts



Mise en retrait

l'enseignante laisse les élèves se mettre en retrait → risque de "contagion" *

- elle est en capacité de savoir quelle liberté elle peut laisser.
- elle connaît ses élèves et sait ce dont ils ont besoin, pourquoi ils agissent ainsi.
- elle doit être rigilante pour qu'aucun enfant ne s'enferme dans ce retrait.



PARTIE IV

Les actions en direction des élèves

Dans les projets CIPES, librement imaginés par les équipes enseignantes, un certain nombre d'actions étaient dirigées vers les élèves, avec l'ambition d'éviter les exclusions. Car nous l'avons vu lors des observations, ces phénomènes peuvent être à la fois peu visibles mais non moins tragiques pour les élèves. Cette partie s'intéressera donc aux relations d'amitié entre enfants, aux implicites de l'école, à la verbalisation des manières d'apprendre ou encore à l'impact positif de la pédagogie Freinet.

Chapitre 1. L'école : lieu d'amitié ou de solitude

Christine
Campoli, équipe
de coordination
CIPES

Lou, élève de CP : « Avec [ma] baguette magique ?... Je me mettrais en princesse ! Et mes copains et mes copines, je les mets en princesse. Oui ! ceux qui sont mes copines. Et ceux qui ne sont pas mes copines, je les mets en crapaud ! »

Au cours de la recherche CIPES, des dizaines d'entretiens ont été conduits auprès des différent-es actrices et acteurs des écoles engagées dans cette recherche : équipes enseignant-es, parents et élèves. Il s'agissait de cerner les visions de la grande pauvreté à travers des regards différents. En filigrane, c'est la question de la réussite des enfants rencontrant la grande pauvreté qui était posée. Ces entretiens se sont déroulés en deux phases : au début de la recherche en 2019/2020 puis en 2024/2025.

Cet article s'intéressera aux entretiens des élèves et aux remarques des militant-es Quart Monde s'y référant.

Les élèves interviewé-es ont été choisi-es selon le critère suivant : trois élèves à l'aise dans la classe avec l'adulte et les autres enfants, et trois élèves moins à l'aise. Ces entretiens ont été conduits par l'équipe de coordination et les militant-es Quart Monde : il y a eu 148 entretiens élèves dont 138 en élémentaire et la moitié en cycle 3. En 2024/2025, les entretiens n'ont concerné que les élèves précédemment interviewé-es lorsqu'ils ou elles étaient au CP et donc désormais en cycle 3. Les prénoms des enfants ont été modifiés.

Des relations amicales mises au premier plan par les élèves

Au cours de ces entretiens semi-dirigés, les élèves ont exprimé leur point de vue sur leur envie ou non d'aller à l'école, sur leur rapport aux disciplines enseignées, sur les manières d'apprendre, sur le rôle des enseignant-es, sur leur perception de la pauvreté et de la richesse... mais aussi et surtout sur la relation aux autres.

En effet, tous ces entretiens mettent en lumière l'importance des relations amicales dans la vie de tous les jours des enfants et plus spécifiquement à l'école. Cette importance

des ami·es s'affirme d'ailleurs avec l'âge : elle est plus marquée chez les élèves de cycle 3. En maternelle et en CP, les élèves disent majoritairement aimer venir à l'école pour la maitresse, pour apprendre des choses et pour les copains et copines, parfois aussi pour la cantine !

Ainsi à la question « *qu'est-ce que tu aimes bien dans ton école ?* », Inès répond spontanément « *ma maitresse, et mes amis* » et Amina, élève d'un autre CP dans une autre école : « *J'aime bien quand on fait la récréation... je suis avec mes copines...* »

L'école, c'est d'abord une histoire d'amitié

En cycle 3, la première raison pour laquelle les élèves aiment venir à l'école est pour retrouver leurs camarades, la construction des savoirs venant largement après ! « *Ce que j'aime le plus à l'école ? J'aime être avec mes copines pendant la récréation* », nous confie Lina. Théo est plus nuancé : « *J'aime bien aller à l'école pour voir mes copains et aussi pour apprendre des nouvelles choses. Autrement, parfois, j'aime pas aller à l'école parce que c'est dur de se réveiller le matin.* » Pour Wassim, « *déjà je vois mes amis, au moins je suis sûr de ne pas rester [sur les écrans], déjà quand je suis à la maison je reste sur la télé et tout. L'école c'est bien parce que tu peux retrouver tes amis et apprendre des trucs.* » Certain·es viennent même à la garderie pour retrouver plus tôt leurs ami·es le matin.

Ces enfants expriment l'importance de ne pas être seul·e au milieu de la foule des autres et d'y avoir des liens solides. La grande majorité des élèves (y compris les élèves de maternelle) dressent spontanément la liste des prénoms de leurs meilleur·es camarades. Beaucoup rappellent que le temps passé à l'école est long et que leurs relations amicales se sont construites dans le temps : « *On a les mêmes ami·es depuis longtemps.* » Comme pour cette élève de CM2 qui explique en 2024 : « *[J'ai] une meilleure amie, depuis la petite section et je joue toujours avec elle.* »

Si les filles comme les garçons de cycle 3 accordent une grande importance à l'amitié, leurs pratiques sont souvent différentes et les amitiés sont peu mixtes. Les garçons jouent davantage ensemble, souvent au foot, les filles sont plus dans les échanges verbaux où le partage de secrets est crucial.

Les récits pour dire ces amitiés sont souvent très forts comme celui de Karima qui raconte en pleurant son amitié pour Nadia : « *Merci à Nadia parce que quand j'étais petite, je me suis gravement blessée. Mais Nadia elle m'a dit "mais non c'est pas grave, si tu veux je te donnerai ma jambe". C'est quand j'étais petite, je sais même pas si elle s'en souvient ; mais depuis c'est mon amie.* »

Pour Sami, « *le meilleur souvenir d'école, c'est quand j'ai eu des amis au CP parce qu'avant, j'avais pas de potes à l'école, il y avait que devant chez moi que j'avais des amis, c'est mon meilleur souvenir* ».

Une amitié qui a un impact sur les apprentissages

Pour ces enfants, les copains et les copines ne sont pas seulement des camarades de jeu, mais des soutiens émotionnels et des alliés dans un environnement parfois considéré comme hostile. L'amitié est une histoire de réciprocité et de partage qui leur permet de se sentir à l'aise et de développer des compétences sociales comme l'empathie, la loyauté, la solidarité, le respect de l'autre. Pour beaucoup, l'amitié a une fonction de protection : l'ami·e est là pour défendre des moqueries, pour rétablir la justice, pour aider à gérer des conflits. « *On doit se serrer les coudes, si quelqu'un fait une bêtise tu n'es pas censé le lui reprocher ; si c'est vraiment grave, là peut-être tu peux le dire, mais si c'est quelque chose de petit, ce n'est pas la peine.* »

Par-delà les compétences sociales, les relations amicales jouent un rôle dans l'apprentissage comme l'expriment aisément les élèves ; elles sont une aide indispensable, Malika

en est convaincue : « *Je préfère travailler avec des personnes que je préfère et là je travaille mieux j'ai l'impression.* » Pour Adam, « *quand t'es avec des personnes que tu connais pas vraiment eh ben tu ne te sens pas mieux* ». Myriam est très lucide sur le travail avec ses amies : « *J'aime bien travailler avec elles, mais des fois on bavarde un peu... mais quand même... on travaille.* »

En revanche, très souvent l'amitié conduit à une constitution non mixte des groupes d'élèves. Cela a été constaté à plusieurs reprises dans les classes lorsque les élèves ont le choix de la constitution des groupes, avec parfois des jugements très genrés : ainsi pour Romane de CM1, « *les garçons globalement ils empêchent les filles de travailler. Ils sont bruyants, ils se retournent, ils parlent tout le temps* ». Ce sentiment de domination des garçons sur les filles est confirmé par Malika : « *En fait, quand je travaille avec des autres personnes, j'ai l'impression que je vais pas parler du tout... quand on était en CM1, comme il y avait plus de garçons, j'étais tout le temps dans des groupes avec des garçons donc je pouvais pas parler, à chaque fois ils parlaient, eux.* »

De nombreuses études ont montré le rôle positif des relations amicales dans l'apprentissage. Elles soulignent que les affinités et les interactions sociales jouent un rôle déterminant dans la réussite scolaire. Les élèves qui établissent des liens solides avec leurs homologues montrent une plus grande motivation et une meilleure performance académique. Parmi ces études, on citera celle de Carbones Fleta Anna Maria et Cuisinier Frédérique sur l'importance de l'amitié dans les apprentissages, rapportée dans l'article « *Amitié et cognition : une démarche d'analyse des échanges entre enfants confrontés à des tâches scolaires* », paru dans le *Bulletin de psychologie*, tome 56 n° 466, 2003.

Selon ces autrices, l'amitié influence les apprentissages des enfants de plusieurs manières :

- elle facilite la collaboration : les enfants ami·es organisent plus efficacement leur travail, gèrent mieux les tours de parole et passent moins de temps à négocier leur statut hiérarchique. Ils et elles développent spontanément des comportements de collaboration ;
- elle améliore les interactions : les ami·es échangent davantage d'explications, se critiquent plus librement et montrent une plus grande ouverture face aux oppositions de points de vue ;
- elle permet une plus grande diversité des processus de résolution : les interactions entre ami·es incluent une variété de processus (co-construction, co-élaboration, confrontation argumentée ou non), tandis que celles entre non-ami·es se concentrent principalement sur la confrontation.

En résumé, l'amitié crée un environnement socio-affectif qui favorise des interactions plus riches, une meilleure coordination et des apprentissages cognitifs plus efficaces. On imagine donc aisément comment, à l'inverse, la solitude prive certain·es enfants de cet environnement bénéfique aux apprentissages.

L'école est parfois synonyme de solitude pour les élèves

Dans les entretiens réalisés auprès d'élèves de CM, et pour ne s'en tenir qu'à eux, aucun·e ne supporte l'idée qu'un·e élève puisse être seul·e dans la cour de récréation. Sacha a plusieurs fois constaté qu'un de ses camarades était isolé dans la cour : « *Ben je lui demande s'il veut jouer avec nous ; après il m'explique qu'on l'a insulté et qu'il ne veut plus jouer du coup ; moi je vais le dire au maitre, après le maitre il va régler l'histoire.* »

Celles et ceux qui n'ont pas été confrontés à cette situation déclarent à l'unanimité que si cela se produisait, il ou elle irait vers cet enfant, à l'exemple de Raphaël qui affirme : « *Oui, aller le voir, lui demander s'il veut jouer, l'aider, en parler.* »

Pourtant, tous les entretiens ont révélé que dans chaque classe, un·e élève au moins – plus souvent deux – était isolé·e soit par mise à l'écart par d'autres, soit qu'il ou elle se mettait en retrait volontairement, et ce, de façon permanente. Les enfants ont exprimé « l'énorme » solitude que peuvent ressentir certain·es à l'école. Il a pu s'agir de leur propre expérience, comme le confirme Mathis, élève de grande section. Il imagine qu'il pourrait détruire son école s'il disposait de pouvoirs magiques car « *quand je joue au foot, personne ne m'lance. C'est ça que quand... Que quand personne n'a la balle au pied au foot ben, si je cours, j'essaie de la prendre mais quelqu'un l'a avant moi* ». Emma se souvient de sa classe de CP : « *Je restais souvent seule parce que je n'avais pas d'amis. Et maintenant, des fois encore il y a des personnes qui veulent plus être mon amie comme ça, d'un jour à l'autre.* » Léa, élève de CM2, raconte : « *J'aimerais bien quand même des amis. Les autres, ma foi, ils disent des trucs mais qui sont pas vrais. [Par exemple] quand on était à la cantine avec Chloé. Elle a dit que j'avais mis son gilet jaune par terre alors que c'était pas vrai ; il était tombé tout seul ou c'était elle, parce qu'il était déjà tombé. Elle l'a dit aux cantinières qui ont rien dit "C'est pas grave" et tout ça. Et puis du coup, elle l'a dit à la maitresse. Et elle m'a mise dans la classe des petits.* »

Dans les propos des élèves, le mot « insulte » est celui qui est le plus souvent associé à l'élève en situation d'exclusion : celle ou celui qui est seul·e est victime d'insultes, en général dans la cour de récréation, comme le décrivent Dorian, « *il y a une fille de ma classe qui me dit que je ressemble à un cochon tout le temps* » ou Tiziano, « *y en a qui lui disent des insultes comme "Ta gueule, casse-toi !"* ».

Chercher à comprendre les mises à l'écart de certain·es

Plusieurs enfants se risquent parfois à des explications quand ils et elles repèrent des mises à l'écart : « *C'est peut-être parce qu'il est nouveau ou qu'il s'énerve sans raison.* » Une élève de CM2, parlant d'un élève de sa classe qu'elle estime « *différent des autres* » : « *Moi, je leur dis de le laisser et tous on est différents, du coup on est tous pareils, du coup ils le laissent jouer avec eux mais s'ils ne veulent pas alors il vient jouer avec nous.* » Elle ignore pourquoi il est différent : « *Je ne sais pas trop, ce n'est pas vraiment un handicap mais il contrôle mal ses émotions, il pleure, il se met en colère des fois ; par exemple si quelqu'un lui tire les cheveux, il ne va pas se rendre compte, il va se mettre à rigoler, il ne sait pas comment faire.* »

Pour cette autre élève d'une autre école, il y a trop d'enfants qui restent seul·es : « *Là, c'était deux filles, Emma et Louise [qui sont toujours seules], et il y a un garçon qui ne s'entend absolument pas avec les garçons, les garçons lui parlent mal, à part un garçon ou deux, il y a pas beaucoup de garçons qui lui parlent bien correctement, ils jouent avec lui mais la plupart des garçons l'insultent.* »

La plupart des élèves disent ne pas connaître les raisons des exclusions. Souvent, ils et elles concluent leurs propos en disant que l'élève qui est seul·e a choisi de rester isolé·e. « *Elle est parfois dans son monde et quand on veut jouer avec elle, elle nous dit qu'elle veut rester un peu seule.* » Une manière peut-être de se rassurer.

L'élève victime d'exclusion est dans la même ignorance de ce qui lui arrive, comme l'explique Nolan : « *Parce que, en fait moi, il y a beaucoup de personnes qui ne m'aiment pas dans l'école. Je sais pas pourquoi. Mais l'année dernière, je me faisais harceler dans l'école et du coup ben moi j'étais mal.* »

La plupart des élèves font le lien entre pauvreté et solitude : être pauvre « *c'est ne pas avoir de maison et pas beaucoup à manger et ça rend triste et seul* ». Lina argumente : « *Comme on est plus triste quand on est pauvre, du coup on est un peu dans son monde. On dit tout le temps : triste, jamais joyeux, on se fait pas de copains, de copines, on est tout seul. Parce qu'on est tout seul dans sa bulle, parce qu'on est triste.* » Toutefois, personne n'identifie dans sa classe un·e élève vivant dans une famille en situation de précarité. Il est donc impossible pour ces enfants de penser que la solitude de certain·es, leur mise en retrait ou leur mise à l'écart ont un lien avec la situation sociale de leur famille.

Une mise à l'écart repérée par les militant·es Quart Monde

Les militant·es Quart Monde ayant participé aux entretiens avec les élèves et ayant observé dans les classes ont montré leur extrême sensibilité au bien-être des enfants et à leur sécurité affective. Ce sont elles et eux qui ont largement contribué à faire émerger les notions de mise à l'écart et de mise en retrait et qui ont insisté pour que les entretiens de 2024/2025 abordent en premier lieu la question des relations amicales.

Ces militant·es Quart Monde ont une formule qui résume parfaitement la situation de ces élèves exclus : « *Ils sont là, dans la classe, sans être là.* » Patricia Viardot remarque ainsi une petite fille : « *Oh oui, elle souffre ! Pourquoi [elle est] sur une table toute seule ? Au début, elle a dit que c'est parce qu'elle avait embêté une autre, qu'elle avait parlé à quelqu'un, qu'elle avait été isolée par la maitresse. La maitresse, elle a pas l'air de l'aimer beaucoup.* » Émilie Izla repère une scène dans une autre classe : « *Il y a un gamin qui voulait se mettre avec des garçons devant, eh bien ils l'ont jeté. Ils lui ont dit "Non on ne veut pas de toi".* » Parlant des élèves observé·es, leurs remarques de ce type sont nombreuses : « *Je la trouve pas trop concentrée que ça. Elle parle pas elle, elle est assez en retrait je trouve* » ou « *je trouve qu'il est un peu tout seul dans son coin* ».

Tout au long de la recherche, les militant·es Quart Monde ont remarqué des situations, des gestes, des paroles qui font écho à leur vécu et à celui de leurs proches. Pour Murielle Gélén, scolarisée pour la première fois à l'âge de 6 ans, la recherche CIPES a ravivé son expérience douloureuse de l'école : « *Donc je n'ai rien fait, on m'a mise à l'écart parce que j'étais trop vieille pour être en maternelle. L'année d'après on me met en CP, j'ai fait deux CP. Parce que ces années, c'était une catastrophe... Du coup, comme je ne voulais rien faire, on m'a mise au fond de la classe.* »

Les élèves interviewé·es ne mentionnent pas de places particulières réservées à certain·es dans l'espace de la classe, mais essaient de caractériser les manières d'être des élèves victimes d'exclusion, ce qui fait écho aux observations des militant·es Quart Monde et permet de dresser la typologie suivante des comportements :

- L'élève discret·e qui cherche à **passer inaperçu·e**, à être invisible : il ou elle ne regarde pas les autres, ne demande pas d'explication, ni aux camarades de classe, ni aux enseignant·es. Les militant·es Quart Monde ont tout de suite identifié cette élève : « *Ça fait mal au cœur, la petite C..., depuis tout à l'heure elle n'a rien fait, la gamine. La maitresse, elle pourrait lui donner quand même un petit coup de main, ou un petit coup de pousse, quoi. Parce que là, elle n'a rien fait, la gamine.* »

Ce pourrait aussi être Louna, élève de CP, qui raconte que quand elle ne comprend pas, elle pleure et se cache ou Zoé en CM2 décrite par Nadia : « *J'ai l'impression que Zoé, elle est un peu exclue de la classe, elle est tout le temps dans son monde... en train de faire des choses avec le mur. Elle est jamais en train de parler avec quelqu'un* » ou encore le petit-fils de Georges Mouton : « *Il s'est mis à l'écart tout seul. Il ne faisait rien. Et le dernier jour de l'école je suis allé le chercher, et tranquillement, il se retourne vers la maitresse il lui dit "au revoir, madame". La maitresse m'a dit "c'est la première fois que j'entends sa voix". Il s'était mis à l'écart toute l'année.* »

Être invisibilisée, Émilie Izla, militante Quart Monde, l'a ressenti tout au long de sa scolarité : « *J'étais toujours placée au fond de la classe à une grande table avec un banc, je l'ai mal vécu mais je ne le montrais pas.* » Sa seule explication de cette mise à l'écart par les autres est la suivante : « *Je crois qu'ils avaient l'impression que s'ils restaient avec moi, ils allaient être comme moi. Dans la cour, je restais toute seule, je restais le long du mur ou je m'asseyais par terre ou je me promenais un peu : je parlais pas... j'étais muette.* »

- Un autre type de comportement observé consiste à **être très lente ou lent**. Éva a remarqué que dans sa classe « *il y a des personnes qui travaillent presque jamais, par exemple*

Mattéo il est toujours en train de parler. Par exemple, parfois on est en train de faire des problèmes. Il corrige pas les problèmes parce qu'il les a pas encore faits. Il attend et commence après. » Soit l'enseignant·e le laisse finir pendant que les autres élèves avancent sur la notion, soit elle interrompt son travail avec un « *c'est pas grave* » pour passer à la suite.

- Enfin, d'autres élèves utilisent une stratégie qui consiste à **se faire remarquer par le comportement** plutôt que par le travail scolaire. Ils et elles bougent beaucoup dans la classe, font sans cesse des petites remarques à leurs voisins comme Ethan, observé par deux militantes en CM1 : « *Il s'est jeté par terre, il a pris son élan et fffou il s'est jeté par terre pour glisser ! c'est vraiment le perturbateur !* » Mia décrit « *un nouveau qui est venu en CM2 et je ne pense pas qu'il va avoir des amis ; si par exemple quelqu'un fait quelque chose de mal, il le dit à haute voix pour que la maitresse entende, des choses comme ça. Il cherche à s'exclure tout seul.* »

Certain·es enseignant·es reprennent souvent ces élèves qui perturbent la classe, d'autres les isolent du groupe-classe. Comme ces deux élèves de CM2 orientés en SEGPA à la rentrée suivante, installés tout devant le bureau et séparés par une table, et ayant systématiquement un travail différent des autres élèves à faire. Lors de l'observation, ils n'avaient que deux additions à réaliser, ayant assez vite terminé, ils ont ensuite attendu sans jamais avoir été sollicités par l'adulte. Le risque est d'oublier de s'enquérir des réussites ou difficultés que rencontrent ces élèves et de les laisser devenir invisibles.

C'est ce qui est arrivé à Franck Lenfant, militant Quart Monde : « *Comme on vient de la communauté des gens du voyage, on a commencé par être insultés par les élèves : c'était "pouilleux, t'es sale, mal habillé", euh, enfin plein de choses, pas très... bon bref... Voilà et puis dans un premier temps, moi je me suis battu, je me suis défendu, donc je me suis battu et quand je me battais, c'était moi l'agresseur et en fait c'était toujours moi qui étais puni. Toujours moi, c'est toujours à moi qu'on disait : "C'est toi qu'as cherché" ou "t'as pas à taper", voilà. Et puis ben suite à ça, moi je me suis... enfin je me suis formé une carapace, je suis resté dans mon coin, à tel point que... on a fini par m'oublier, je me suis rendu invisible en fait. Et ce qui se passait dans la classe, ce qui se passait dans la cour, en réalité ça ne m'intéressait pas du tout. Et du coup, j'ai pas appris.* »

Être aidé·e pour éviter l'exclusion

Avoir envie d'apprendre, vouloir être aidé·e, désirer apporter son aide... Les enfants interviewé·es ont mis l'accent sur l'importance de l'aide, tout en soulignant la difficulté de la tâche. Pour ces élèves d'école élémentaire, le rôle central revient à l'enseignant·e qui possède le savoir et qui « naturellement » peut et doit aider. Pour la quasi-totalité des élèves de CP, les enseignant·es sont d'ailleurs les seul·es à pouvoir le faire. Pour les plus grand·es de cycle 3, c'est l'enseignant·e qui décide à quel moment un·e élève a besoin d'aide... et qui peut l'aider : « *Ben, l'élève lève le doigt et si le maitre est avec quelqu'un, il attend qu'il ait fini avec la personne et qu'après il vienne vers la personne qui lève le doigt.* »

Hormis les élèves qui sont dans des classes ayant mis en place une pédagogie institutionnelle, peu d'élèves semblent comprendre les règles de fonctionnement de l'aide dans leur classe. Ethan explique que « *des fois, quand tu as terminé on peut aider les personnes, mais sauf qu'on demande à la maitresse. J'aide les autres des fois parce que c'est pas tout le temps qu'on va les aider, c'est quand la maitresse elle autorise* ». À la question : alors qu'est-ce qu'elle fait la maitresse pour les enfants qui ont du mal à comprendre ? La réponse est souvent comme celle de Théo : « *Des fois, elle les aide. Mais elle ne fait rien, des fois.* »

Les propos des enfants montrent qu'ils et elles ont l'impression – sans que l'on sache si cela correspond à la réalité – qu'ils et elles n'ont pas toujours le droit d'aider les autres. Abbas : « *Non, on n'a pas le droit de les aider.* » Mariem explique que les élèves n'ont pas le droit de parler et donc pour s'aider, elles ont développé des stratégies : « *On chuchote, ou alors, on s'envoie des papiers... ça dépend s'il est loin ou pas... on le jette ou tu le mets dans un objet pour le passer.* » On retrouve cette même situation dans beaucoup d'autres classes.

Rares sont les élèves qui explicitent la différence entre faire à la place et aider (sans donner la réponse !) en reconnaissant que ce n'est pas facile : « *Par exemple, quand quelqu'un ne comprend pas trop, je viens l'aider et si ça dure un peu longtemps, je lui dis "si tu n'y arrives pas trop, tu peux me rappeler" mais il faut qu'elle sache faire un peu et même des fois je dis "tu essaies un peu" et elle comprend et termine la feuille toute seule sans qu'on l'aide encore.* »

Beaucoup de ceux et celles qui sont aidé·es disent mieux comprendre quand c'est un·e ami·e qui aide. Éva explique comment elle s'y prend : « *Je demande souvent à mes copines et si elles ne sont pas à côté... je demande à la maitresse si je peux changer de place et aller les voir. Si elle me dit oui, je change de place et si elle me dit non, je demande à mes voisins, mais en fait... avec mes copines, on se comprend mieux, que moi avec quelqu'un qui n'est pas ton copain...* »

À la suite des observations et des entretiens, les militant·es Quart Monde ont consacré un temps de travail à cette question de l'aide et leur réflexion éclaire ce que disent les élèves. En particulier sur la difficulté que peuvent avoir certain·es élèves à demander de l'aide : il faut prendre confiance en soi, trouver la force, parfois se faire violence.

En conclusion, les entretiens menés auprès des élèves révèlent que l'amitié joue un rôle crucial dans leur expérience personnelle et scolaire, agissant à la fois comme un soutien émotionnel et un catalyseur d'apprentissages. Ils montrent aussi que les enfants ont conscience de la solitude et des souffrances qu'elle engendre. Ces élèves sont sensibles aux phénomènes d'exclusion clairement repérés par les militant·es Quart Monde et donnent une place prépondérante à la relation d'aide jugée insuffisamment développée. Dans ce contexte, la mise en place de situations de coopération dans la classe est sans doute une réponse possible à l'exclusion.

Chapitre 2. Pédagogie Freinet et lutte contre l'échec scolaire²²

Yves Reuter,
professeur émérite
à l'université
de Lille

L'objet principal de cette contribution est de mieux comprendre pour quelles raisons la pédagogie « Freinet » produit des résultats particulièrement intéressants auprès de populations défavorisées²³. Pour ce faire, je m'appuie sur plusieurs piliers : la recherche menée pendant plus de cinq ans, entre juin 2001 et septembre 2006, portant sur la mise en œuvre de la pédagogie Freinet dans l'intégralité d'un groupe scolaire, situé dans un Réseau d'éducation prioritaire de la banlieue lilloise, à Mons-en-Barœul²⁴ ; mes échanges avec les collègues de ce groupe scolaire entre 2019 et 2025, dans le cadre du dispositif CIPES (Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation), conçu par Dominique Lahanier-Reuter, au sein d'une équipe qui comprenait Dominique Destouches, Régis Félix, Clotilde Granado et Marie-Aleth Grard ; mes recherches sur les pédagogies différentes²⁵, sur le décrochage scolaire et sur un échec scolaire socialement marqué en France ainsi que sur les moyens de le combattre.

Cet article s'organise en plusieurs temps : un constat liminaire sur l'inclusion telle qu'elle s'est pratiquée dans ce groupe scolaire, l'articulation entre la sécurisation et l'exigence ainsi que les modalités de lutte mises en place contre les trois mécanismes que je considère comme essentiels dans la production du décrochage²⁶ et de l'échec scolaire²⁷ : l'opacité, l'imposition et les injustices et la stigmatisation. J'insisterai ensuite sur le fonctionnement de l'équipe pédagogique et sur la mise en œuvre de deux principes pédagogiques essentiels : la diversification des parcours d'apprentissage possibles et la mise en histoire de ces parcours, avant de consacrer une analyse à deux dispositifs emblématiques de cette pédagogie, le « Quoi de neuf » et le texte libre.

Quelques remarques liminaires sur l'inclusion

L'inclusion a constitué un principe fondamental dans cette école comme en témoigne, même indirectement, la manière dont les directeurs d'autres écoles ont pu envoyer (et tentent encore d'envoyer) dans ce groupe scolaire certains élèves qu'ils n'arrivent pas

22. Cet article a bénéficié des échanges et des remarques des équipes pédagogiques de l'école maternelle Anne-Frank et de l'école élémentaire Hélène-Boucher. Je les en remercie chaleureusement.

23. Voir Jean-Paul Delahaye (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport de l'IGEN.

24. Le bilan de cette recherche est présenté dans l'ouvrage : *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (Reuter, dir. 2007). Je n'étudie pas dans cet article les évolutions des pratiques pédagogiques entre l'équipe fondatrice et l'équipe actuelle.

25. Reuter Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*, Paris, Berger-Levrault.

26. Reuter Y. (dir.), *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, Paris, ESF, 2016.

27. Reuter Y., *Comprendre et combattre l'échec scolaire*, Paris, Berger-Levrault, 2024.

à gérer en expliquant aux parents que la pédagogie Freinet est tout indiquée pour les élèves « à problèmes ».

En fait, le principe d'éducabilité, fondamental dans l'éducation nouvelle et défendu de manière constante par Philippe Meirieu, est véritablement pris au sérieux : tout enfant est considéré comme étant désireux et capable d'apprendre pourvu que le milieu – pédagogique, en l'occurrence – le stimule et facilite ses apprentissages.

De manière convergente, on peut remarquer une moindre extériorisation hors de la classe des difficultés des élèves, en comparaison à ce qui se passe dans d'autres écoles. Et, quelles qu'en soient les difficultés, les maîtres continuent à ne pas mettre à l'écart et à inclure l'élève dans la communauté apprenante que constitue la classe. Je pense par exemple au cas de cet enfant qui ne parlait pas en maternelle et avec lequel la maîtresse a réussi à faire un « Quoi de neuf », les autres élèves, malgré leurs réticences initiales, lui posant des questions auxquelles il répondait par une gestuelle minimale mais en souriant. Ainsi, personne n'est mis à l'écart, abandonné.

L'articulation entre sécurisation et stimulation

Sécurisation

La sécurisation constitue une dimension importante du combat contre le décrochage et l'échec scolaire tant l'insécurité fait partie de la vie des enfants dans les milieux défavorisés²⁸. Cela explique la bienveillance constante des maîtres qui s'appuie sur divers dispositifs.

Ainsi, l'accueil des enfants ne souffre d'aucune discrimination de genre, de milieu, d'origine ou de religion. Il s'articule à l'accueil des parents qui s'actualise au travers d'une information aussi fournie que possible, d'invitations qui précèdent les convocations si celles-ci s'avèrent nécessaires en cas de problème, et d'invitations hebdomadaires pour voir le travail de leurs enfants. Cela permet sans doute une implication plus importante des parents et moins de conflits de loyauté.

Les apprentissages, qui sont au cœur de l'école, sont eux-aussi sécurisés de différentes manières : accompagnement particulièrement attentif des maîtres, travail sérieux et non stigmatisant sur les erreurs, accent porté sur la coopération et non la compétition : aides systématiques des pairs et des maîtres, qu'elles soient matérielles (réserve d'instruments pour les oublis, marquages compréhensibles de tous les objets disponibles dans les classes, plans-guides pour se servir soi-même des ordinateurs...) ou cognitives. En fonction du principe de coopération, l'entraide est donc systématique, légitime, officielle et, en aucun cas, stigmatisée.

Des cadres explicites (affichage public de l'organisation du travail dans la journée, plans individuels, routines de fonctionnement...), des phases répétées de mise en relation de ce qui se fait ou de ce qui vient de se faire avec ce qui s'était travaillé auparavant, un temps ajusté aux besoins de chacun et les échanges autour des solutions possibles participent de cette sécurisation.

À cela, il convient d'ajouter la recherche d'un fonctionnement plus formateur de l'évaluation : absence de notes et de classements, allègement du stress, visée d'autoévaluation.

L'enseignement prend aussi constamment appui sur les représentations des élèves ainsi que sur leurs pratiques. La culture des élèves n'est jamais dénigrée comme cela peut être le cas dans d'autres écoles. Dans cette perspective, la construction d'un « patrimoine culturel de proximité » tient une place non négligeable. Cette expression renvoie à l'inscription et à la conservation des expériences vécues, des discours, des écrits, des dessins, des sculptures... au travers de multiples instruments (cahiers de classe, affichages, archivages...). Ce patrimoine constitue ainsi une réponse à la tension entre cultures scolaires et cultures extrascolaires, une médiation vers des formes estimées scolairement

28. Voir, outre les travaux d'ATD Quart Monde, par exemple Régis F. (dir.), *Apprendre de scolarités absentes*, Éditions Quart Monde/Le Bord de l'eau, 2024 ; Grard M.-A. (dir.), *L'Égale Dignité des invisibles. Quand les sans-voix parlent de l'école*, Paris, Éditions Quart Monde/Le Bord de l'eau, 2022, les romans ou autobiographies de Jean-Paul Delahaye, Didier Eribon, Annie Ernaux, Edouard Louis, Richard Hoggart...

plus légitimes et un outil qui permet de pallier l'absence supposée des prérequis souvent invoquée. Il contribue ainsi à tisser des passerelles en lieu et place des fossés qui sont souvent la règle par ailleurs.

C'est sans doute parce que le cadre pédagogique est sécurisé à ce point que l'imprévu peut être intégré sans mettre en péril les fonctionnements et que les élèves peuvent s'engager dans les apprentissages en étant encouragés à prendre des risques, et s'engager, très tôt, dans des recherches, des exposés ou des créations.

Stimulation et exigence

Cette pédagogie évite cependant le risque de sacrifier à la sécurisation toute exigence, comme c'est le cas dans un certain nombre d'établissements où les maîtres peuvent avoir tendance à considérer que la réussite n'est pas pour « ces enfants-là ».

La stimulation concerne en tout cas tous les élèves, ce qui a pu surprendre certains d'entre eux, envoyés par d'autres écoles où, selon un contrat implicite, ils étaient installés au fond de la classe, près de la fenêtre, avec la garantie de ne pas avoir le maître sur le dos pourvu qu'ils ne dérangent pas la classe.

Elle passe par la construction, avec les élèves, d'un milieu riche et évolutif qui permet aux élèves d'y trouver ce qui est susceptible de les intéresser et de faire flèche de tout bois.

Elle passe aussi par la possibilité d'interventions déterminantes pour les apprentissages, rendues possibles par la qualité de l'accompagnement. Ainsi, lors d'un défi de correspondants d'une autre école portant sur les techniques de calcul, une élève de CE1, passionnée par ce défi, s'est retrouvée bloquée : l'addition est trop longue, elle n'a pas encore appris la multiplication à deux chiffres. La maîtresse s'en est rendu compte, lui a dit que cela pouvait être plus simple et lui a demandé si elle souhaitait qu'elle lui apprenne ce qui la bloquait. L'élève a accepté immédiatement alors que la pause méridienne s'approchait... et cela a été compris en deux minutes. La durée de l'apprentissage peut effectivement être considérablement réduite si l'intervention enseignante arrive au bon moment.

La stimulation passe encore par l'expression, les recherches et les créations des élèves, qu'ils peuvent choisir et cela dans les différentes disciplines. Cette expression, ces recherches et ces créations constituent indissociablement des lieux de valorisation dans la mesure où elles sont signées, socialisées, parfois exposées, voire prolongées par des défis pour aller encore plus loin. Cette valorisation est d'une grande importance pour des enfants qui sont, comme leur famille, souvent en butte à de multiples dévalorisations et dont l'estime de soi est atteinte.

Lutter contre trois des principaux mécanismes générateurs de l'échec scolaire

Cette pédagogie me semble aussi bénéficier aux élèves des milieux très défavorisés en raison de la manière dont elle combat les trois mécanismes essentiels qui, selon mes recherches, génèrent décrochage et échec scolaire : opacité, imposition et injustices-stigmatisations.

Opacité

L'opacité est un mécanisme qui contribue puissamment à mettre à distance les familles qui n'ont pas poursuivi d'études, encore plus si elles viennent d'autres cultures. Afin de combattre ce mécanisme, l'accent est porté dans ce groupe scolaire, sur la dénaturalisation de tous les éléments qui structurent la vie scolaire et les apprentissages afin de les

reconstruire progressivement et collectivement : c'est le cas de la classe qui, de collection d'individus relevant de décisions administratives, va être constituée en communauté de travail. C'est aussi le cas des élèves qui vont être constitués en apprenants disciplinaires en s'appuyant sur leur culture. C'est encore le cas des tâches à accomplir, des disciplines...

Toutes ces composantes de la vie scolaire vont donc être constituées, non pas sous les seules directives du maître comme dans le modèle de la pédagogie dite « explicite », qui redouble les injonctions que subissent ces enfants et leur famille, mais par les démarches individuelles et collectives des élèves qui se les approprient ainsi. Cela passe notamment par le tâtonnement expérimental, central dans la pédagogie Freinet, ou par la possibilité de poser des questions, ce qui est important pour motiver les apprentissages et donner sens aux contenus. C'est d'autant plus important pour des enfants ou des familles auxquels on impose trop souvent le silence.

Il s'agit donc, pour l'enseignant, de ne pas fournir de réponses toutes faites à des questions que ne se posent pas les élèves mais de susciter les questions en s'appuyant sur le désir de savoir et de comprendre, supposé partagé par tout enfant, ainsi que sur les dispositifs construits pour éveiller, stimuler, entretenir et approfondir ce désir. Par exemple, à partir des « Quoi de neuf », les élèves peuvent s'engager dans des recherches ou des préparations de conférences qui pourront être relancées vers des approfondissements au travers des phases de socialisation *via* des renvois et des interrogations des maîtres et/ou des pairs.

Cela passe encore par l'élaboration progressive des représentations des disciplines. Ainsi, les maîtres peuvent, dans un premier temps, laisser les élèves entasser en vrac les documents des cours avant de consacrer une séquence collective au classement par disciplines et aux critères employés pour le réaliser.

Imposition

L'imposition constitue un mécanisme d'autant plus délétère qu'il procure aux élèves le sentiment d'être dépossédés de tout pouvoir sur leur vie scolaire reproduisant ainsi ce que subit leur famille à l'extérieur de l'école. Ils sont contraints à obéir, à être soumis, à être résignés.

Là encore, divers dispositifs sont mis en place dans cette pédagogie pour redonner du pouvoir sur leur vie scolaire aux élèves dans la mesure où, à la différence de ce qui se passe dans bien d'autres écoles, la pédagogie mise en place leur laisse nombre d'espaces où leur initiative est possible : expression (*via* les entretiens du matin ou les textes libres), recherches, créations, demandes d'aide entre pairs et réponses aux demandes d'aide...

Dans cette perspective, les conseils jouent un rôle essentiel : les élèves peuvent voter des règlements, les expérimenter et les modifier si nécessaire ; ils peuvent aussi discuter des comportements de chacun et régler certains conflits.

Il s'agit ainsi de la construction d'une citoyenneté scolaire, sans doute plus en harmonie avec les discours officiels de l'école, citoyenneté scolaire qui forme aux intérêts de la vie démocratique et favorise, de surcroît, des apprentissages dans toutes les disciplines au-delà de l'éducation morale et civique.

Stigmatisation et injustices

Ce troisième mécanisme, si fréquent en d'autres lieux scolaires qui fonctionnent sur la domination et la soumission, me semble en grande partie absent de cette école, en raison de ce que j'ai déjà présenté : respect des enfants et des familles, fonctionnement des conseils, coopération et entraide, sécurisation et stimulation.

À cela, j'ajouterais volontiers la bienveillance des enseignants, le contrôle de tous les espaces de l'école qui assure ainsi un univers sécurisé et leur absence d'ironie dans les échanges avec les élèves.

Nous avons d'ailleurs noté que les élèves dits « différents » étaient mieux intégrés et nous n'avons pas rencontré le phénomène du bouc émissaire.

La part des maitres

Dans ce cadre pédagogique, la part du maitre est fondamentale et différente de ce qui se passe dans un cadre pédagogique classique.

Le maitre fonctionne d'abord en équipe autour d'un projet partagé, de valeurs et de pratiques pédagogiques communes. Cela assure une cohérence dans le rapport aux élèves, ce qui contribue à leur sécurisation dans la mesure où ils n'ont pas l'impression que les interventions des maitres relèvent de l'arbitraire ou de la personnalité de chacun d'entre eux. Cela assure aussi une continuité au-delà des changements de classe et de maitre, ce qui allège le travail des enseignants et facilite les apprentissages car nombre de dispositifs sont mis en place dès la maternelle. De surcroît, ce fonctionnement collectif permet des croisements de regard intéressants face à certains cas problématiques d'élèves ou de familles. Il permet encore une coformation constante en sus des formations assurées par l'ICEM.

L'enseignant ne se considère pas non plus uniquement comme un transmetteur de savoirs et un gardien de l'ordre. Il assume plutôt les rôles d'expert des dispositifs, d'aide, de garant. Il est un constructeur de dispositifs éprouvés par la tradition du mouvement Freinet, constamment adaptés en fonction des contextes. Il est aussi un accompagnateur qui se caractérise par une recherche constante de ce qui pourrait aider chaque élève sans se substituer à son cheminement, ce qui contribue à la sécurisation. Il est encore, ce qui est excessivement rare dans d'autres cadres pédagogiques, un garant des apprentissages, s'engageant à ce que les élèves progressent s'ils accomplissent le travail demandé et assumant ce rôle face aux élèves et face aux parents.

On est donc loin du rôle secondaire ou du laxisme que les ignorants de cette pédagogie lui attribuent.

Deux grands principes : la diversité des parcours et l'histoire des apprentissages

J'ai séparé, jusqu'à présent, pour des raisons d'exposition, sécurisation et stimulation. J'aimerais maintenant montrer que ces deux dimensions s'articulent en réalité très étroitement au travers de deux principes essentiels, à savoir l'ouverture d'une diversité de chemins d'apprentissage et l'histoire des apprentissages.

La diversité des parcours d'apprentissages possibles

La pédagogie mise en place offre une diversité de chemins et de rythmes d'apprentissage, tenant ainsi compte de la diversité des élèves. Il existe donc une diversité de dispositifs et de situations permettant d'étayer les cheminements de chacun et leur temporalité spécifique. Par conséquent, l'enseignement n'est pas conçu selon la modalité dominante, classique et illusoire, de la transmission uniforme qui laisse nombre d'élèves abandonnés sur le bord du chemin.

Cela signifie, par exemple, que l'élève apprend au travers d'une multiplicité de rôles et de positions par rapport aux savoirs et aux savoir-faire : il est ainsi, selon les moments, les situations et ses besoins, usager, créateur, chercheur, professeur, conférencier, auditeur, discutant, critique, aide... Il est donc constitué en acteur protéiforme, aux rôles et aux activités bien plus diversifiés que dans un cadre pédagogique classique.

L'élève apprend aussi en expérimentant différentes formes de pensée. Cela explique par exemple l'importance accordée à l'expression, à la créativité (y compris en mathématiques)

et la valorisation des arts ainsi que la remise en question des clivages qui opposent traditionnellement les disciplines, puisqu'il existe des recherches ou des créations en mathématiques ou des discussions critiques, de la planification et de la réflexivité dans le domaine des arts.

Ce principe contribue aussi à la sécurisation puisque, si une entrée ne convient pas à certains élèves, ils peuvent en trouver une autre dans la palette disponible. C'est plus stimulant que la même position d'élève maintenue tout au long des journées scolaires. Cela participe aussi de la motivation puisque les élèves sont encouragés dans de multiples situations de travail à rechercher des solutions possibles et à les confronter. Cela participe encore de la valorisation puisque les recherches, les créations, les solutions retenues face aux problèmes rencontrés ou mis en place par le maître sont conservées et affichées avec la mention de leur auteur ou publiées dans les journaux ou les brochures de la classe.

L'histoire des apprentissages

Le second principe, tout aussi important, est celui de la constitution d'une histoire des apprentissages pour chaque élève.

Cette histoire lui est rendue accessible au travers de la conservation d'un maximum de documents le concernant, par exemple, ses cahiers d'écrivain et de dessin, ses livrets de sortie, les porte-vues contenant ses entretiens, ses plans de travail et ses brevets, les étapes de ses projets, les livres de la classe... Cela s'articule avec des situations où il travaille avec des élèves des classes antérieures ou ultérieures.

Il existe là une spécificité de cette pédagogie qu'on peut comprendre comme un moyen pour construire le sujet scolaire, tisser des liens entre situations et contenus, sécuriser et valoriser en rendant compte du chemin accompli, stimuler en éclairant le chemin à parcourir... Cela n'est pas sans rapport avec les intérêts que présentent les classes uniques ou les fratries.

Deux dispositifs emblématiques

Toujours dans la perspective de mieux comprendre les articulations entre sécurisation et stimulation dans cette école, je souhaite maintenant m'arrêter sur deux dispositifs essentiels de la pédagogie Freinet afin de montrer leur pertinence pour des élèves issus de milieux très défavorisés : le « Quoi de neuf » et le texte libre.

Le « Quoi de neuf »

Le « Quoi de neuf » ou « entretien du matin » assume différentes fonctions, outre le fait d'établir, ici encore, une passerelle entre la vie extrascolaire et la vie scolaire là où, dans les fonctionnements classiques, c'est plutôt d'une rupture imposée qu'il s'agit : les élèves qui ne le comprennent pas assez vite s'exposant ainsi à des sanctions.

Cela permet pour un certain nombre d'élèves de se décharger du fardeau lié à la vie extrascolaire qui est, dans les milieux très défavorisés, une vie d'épreuves comme de nombreuses recherches le montrent.

C'est encore, *via* la possibilité qu'ont les élèves de choisir le thème, voire le jour de leur intervention, un dispositif qui offre une liberté de choix, évitant ainsi l'imposition.

Cela contribue aussi à souder la communauté que forme la classe et à améliorer son climat, *via* une interconnaissance qui excède l'interconnaissance scolaire classique, superficielle et souvent réduite à quelques individus.

C'est aussi un lieu où, en raison des règles strictes qui régissent ce dispositif, la parole de chacun est respectée et où chacun est considéré comme intéressant et valorisé, ce qui est particulièrement rare dans la vie de ces enfants et de leur famille.

C'est encore un espace d'apprentissage de rôles (par exemple, la distribution de la parole), de règles (le temps de l'intervention, l'écoute, les questions...), de l'oral (notamment de la prise de parole et de la gestion d'un oral monologué), le fait de s'autoriser à parler, de surcroît devant d'autres et en situation scolaire n'ayant rien d'évident. C'est enfin un espace qui ouvre la possibilité d'apprentissages diversifiés en fonction des fils tirés par le maître qui engagent des recherches disciplinaires à mener par l'élève.

Le texte libre

Le second dispositif emblématique sur lequel je m'arrêterai est le texte libre qui partage avec le « Quoi de neuf » quelques-unes de ses caractéristiques : la passerelle avec la vie extrascolaire, l'expression, le fait de s'autoriser à dire, la possibilité de choix (du contenu, de la forme et de la longueur de l'écrit), la contribution à la construction d'une communauté de travail fondée sur l'interconnaissance généralisée et, par voie de conséquence, la contribution à un meilleur climat de classe et à la valorisation de chacun.

C'est un dispositif sécurisant, dans la mesure où les règles strictes qui le régissent, assurent le respect de la parole de chacun et un dispositif stimulant dans la mesure où chacun est considéré comme intéressant et valorisé, ce qui est tout aussi rare dans la vie de ces enfants et de leur famille. Stimulant aussi parce que les échanges permettent au scripteur de puiser ce qui lui convient dans les commentaires effectués par ses pairs afin d'améliorer son texte.

C'est encore un lieu d'articulation entre l'action (en l'occurrence, l'écriture) et la réflexion sur l'action (au travers des échanges et des reprises), l'action et la réflexion sur l'action constituant les deux piliers de la pédagogie Freinet. Cela rompt ainsi avec certaines représentations sociales des méthodes dites « actives » et certaines dichotomies entre un enseignement tourné vers l'action pour les enfants issus des classes populaires et un enseignement tourné vers l'abstraction pour des élèves de milieux plus favorisés.

Ce dispositif repose sur le principe selon lequel les élèves apprennent parce qu'ils font et au travers de ce qu'ils font : l'expérience du travail, des projets, des recherches... En ce sens, le faire scolaire est un faire authentique et non un faire semblant. Et ce faire expérientiel s'articule très étroitement avec la construction d'une posture réflexive au travers de moyens diversifiés : les situations de préparation à l'action (production de plans ou d'esquisses...) ; les situations de socialisation et d'évaluation (les discussions collectives, en binômes ou avec le maître, autour des problèmes, des stratégies et des solutions possibles) ; la coopération (voir les multiples dispositifs d'aide ou de demandes d'aide) ; le temps accordé qui peut être prolongé jusqu'à une évaluation satisfaisante partagée.

Cela permet en tout cas de faire l'expérience d'actions choisies, d'échanges sur ses écrits considérés comme des œuvres, de décisions discutées, et de valorisation lorsque le texte est retenu pour la publication.

Conclusion

J'espère avoir pu faire comprendre pour quelles raisons la pédagogie pratiquée dans ce groupe scolaire pouvait fournir une telle aide à des élèves issus de familles vivant dans des milieux très défavorisés.

Cela me semble s'inscrire dans le projet d'une école du peuple dont les principes et nombre de dispositifs avaient été élaborés par Célestin Freinet et ses compagnons.

Il convient cependant de comprendre que les dispositifs mentionnés, loin d'être de simples techniques pouvant être transférées telles quelles dans d'autres cadres pédagogiques, fonctionnent en système, ce qui leur confère leur efficacité.

Les résultats sont là et ils interrogent aussi bien quantité de discours politiques et institutionnels actuels que les préjugés de certains tenants des neurosciences ou de la sociologie qui se défient de cette pédagogie sans avoir consacré suffisamment de temps à étudier ses fonctionnements et ses résultats.

Je considère en tout cas que la mise en place de cette pédagogie a constitué une chance sociale pour nombre d'enfants de ce quartier.

Chapitre 3. Des environnements d'apprentissage pensés pour inclure tous les élèves

Raphaëlle Guillaume, enseignante spécialisée, en collaboration avec les équipes des écoles du Morbihan (RPI Mohon et Saint-Malo-des-Trois-Fontaines)

CIPES, déclencheur de réflexions partagées dans l'équipe enseignante

Grâce à la recherche participative, les équipes enseignantes des écoles du Morbihan ont engagé une réflexion collective pour mieux comprendre les mécanismes d'exclusion qui peuvent entraver le parcours scolaire des élèves issu·es de familles en situation de pauvreté. Très vite, une question centrale a émergé : comment adapter nos pratiques pédagogiques pour favoriser la réussite de tous et toutes, et en particulier de ces élèves, tout en veillant à rendre les savoirs réellement accessibles à chacun·e ?

Nous avons commencé par observer des situations concrètes dans les classes : par exemple, des élèves qui n'osent pas demander de l'aide de peur d'être jugé·es, ou qui rencontrent des difficultés dans la réalisation des devoirs à la maison faute de conditions propices (pas d'espace calme, pas d'adulte disponible pour les accompagner, pas de matériel...). Ces constats nous ont amenées à nous interroger sur les leviers que nous pouvions activer, à notre échelle, pour répondre à ces inégalités.

Cependant, très vite, un paradoxe s'est imposé à nous. Pour répondre aux besoins spécifiques de certain·es élèves, devons-nous proposer des aménagements individualisés ? Et si oui, comment éviter que ces mesures ne les isolent ou ne renforcent la perception d'une différence, voire d'une stigmatisation ? Par exemple, proposer des adaptations pédagogiques ciblées pouvait être perçu comme un traitement de faveur, susciter une

forme de rejet et désigner l'élève comme « différent·e » aux yeux de lui-même ou elle-même et de ses camarades.

Ce dilemme nous a conduit à penser autrement nos pratiques tout en nous appuyant sur ce que nous faisons déjà : comment créer des dispositifs inclusifs qui bénéficient à tou·tes les élèves tout en apportant un soutien particulier à celles ou ceux qui en ont le plus besoin, notamment les élèves dont les familles sont en situation de grande pauvreté ?

C'est dans cette tension entre équité et universalité que s'est développée une partie essentielle de notre réflexion. Elle nous a invitées à concevoir des environnements d'apprentissage accessibles, flexibles et inclusifs, de manière à limiter les freins et obstacles possibles pour tous les élèves.

Notre projet autour de l'accessibilité pédagogique

L'accessibilité pédagogique repose sur des questionnements : pourquoi adapter des supports d'apprentissage pour quelques élèves à besoins éducatifs particuliers ? Pourquoi proposer des pédagogies, par exemple autour des « intelligences multiples²⁹ », uniquement pour un petit groupe d'élèves alors que tou·tes pourraient s'en emparer ?

Nous avons choisi de privilégier ces temps d'apprentissage « pour tou·tes » mais qui s'adressent à chacun·e selon ses besoins.

Apprendre à apprendre au cycle 3 (CM1 et CM2)

Il s'agit d'outiller les élèves pour les aider à apprendre leurs leçons en autonomie, le soir à la maison. Les familles sont invitées à participer aux ateliers afin de mieux comprendre comment leur enfant apprend et ainsi pouvoir l'accompagner plus facilement à la maison.

Ce projet est mené en co-enseignement avec l'enseignante spécialisée et organisé en 4 modules :

- comment apprendre un poème ?
- comment apprendre les mots de la dictée ?
- comment apprendre la conjugaison ?
- comment apprendre les tables de multiplication ?

Au fil des ateliers, chaque élève est invité·e à colorier sur un document ce qui correspond, selon lui ou elle, à sa manière d'apprendre. Cette activité permet à chacun·e d'identifier ses modalités d'apprentissage et d'en garder une trace visuelle, accessible même aux élèves qui ne maîtrisent pas encore pleinement la lecture. Ce support devient ainsi un outil de repérage simple et personnel des différentes façons d'apprendre.

Chacun des quatre domaines d'apprentissage est décliné en mini-ateliers (4 à 5 élèves), conçus pour faire expérimenter aux élèves différentes manières d'apprendre, en lien avec la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner. Par exemple, pour apprendre un poème, les élèves découvrent qu'ils et elles peuvent mobiliser diverses stratégies :

- en s'appuyant sur des illustrations (intelligence visuo-spatiale) ;
- en mimant le texte (intelligence kinesthésique) ;
- en mettant en voix ou en chantant (intelligence musicale) ;
- ou encore en recopiant ou reformulant (intelligence linguistique).

29. L'intelligence multiple est une idée proposée par le chercheur Howard Gardner. Elle part du principe que chaque enfant possède des manières propres d'apprendre et qu'il ou elle peut le faire en s'appuyant sur ses points forts. Il s'agit de proposer des activités variées, pour que chaque élève puisse réussir selon sa façon d'apprendre.

L'enseignante de la classe et l'enseignante spécialisée circulent d'un groupe à l'autre pour valider les activités, soutenir les élèves, si nécessaire, et encourager la participation de chacun-e.

À l'issue de chaque module, l'équipe pédagogique crée une affiche récapitulative qui présente les différentes modalités d'apprentissage explorées. Cette affiche est ensuite présentée à toute la classe puis affichée dans la salle comme aide-mémoire visuel.

Bilan de cette action

Des enfants et des parents enthousiastes...

Tou·tes les élèves se sont investi·es dans ce projet qui leur a permis de découvrir une ou plusieurs façons d'apprendre et de devenir plus autonomes pour effectuer leurs devoirs du soir ; de ce fait, ils et elles sont outillé·es par des méthodes d'apprentissage concrètes et vécues en classe.

Les retours des parents comme ceux des militants et militantes Quart Monde venu·es à l'école sont allés de l'étonnement, « *Ah bah ! Ce n'était pas comme ça quand j'étais à l'école !* », « *Ce sont des nouvelles méthodes pédagogiques...* », à l'enthousiasme : des parents ont voulu eux-mêmes expérimenter des ateliers comme les enfants et certain·es ont voulu revenir plusieurs fois.

Toutefois, toutes les familles n'ont pas été directement touchées par le projet et certaines ne nous en ont pas fait de retour. Pour renforcer leur implication, il aurait sans doute fallu reconduire ces ateliers chaque année et mieux les valoriser, notamment auprès des familles que nous percevions comme « les plus éloignées de l'école ».

Mais l'expérience du projet CIPES nous a justement appris à questionner ces représentations : les familles dites « éloignées » ne sont pas toujours celles qui participent le moins, et l'envie d'échanger autour de la réussite de leur enfant est souvent bien présente, dès lors qu'on crée un cadre de confiance et d'écoute.

L'importance de la coéducation parents et équipe de l'école nous est apparue encore plus essentielle. Ce lien, fondé sur l'écoute et la collaboration, demande du temps et de la disponibilité et s'est souvent construit en dehors du cadre strictement scolaire, sur notre temps personnel. Cela témoigne de notre engagement mais souligne aussi la nécessité de mieux reconnaître et structurer ces temps de travail avec les familles dans l'organisation de l'école.

Et des enseignantes convaincues !

En tant qu'enseignantes, nous constatons que ces ateliers apportent une réelle aide aux élèves. Il nous semblerait pertinent de les proposer dès le début de l'année scolaire, puis de les réactiver régulièrement afin d'ancrer durablement les repères et les stratégies d'apprentissage. Cette démarche permet de garantir que tou·tes les enfants, y compris celles et ceux présentant des besoins particuliers ou vivant des situations de grande pauvreté, puissent évoluer dans un environnement d'apprentissage accessible, adapté et inclusif.

Chaque atelier est conçu en anticipant les besoins de chacun·e : utilisation de polices de caractères lisibles, possibilité d'entraide pour la lecture des consignes (par un pair ou un·e adulte), matériel pensé pour être accessible à tou·tes, sans dépenses supplémentaires pour les familles. Lorsque certains ateliers nécessitent des supports spécifiques (comme de la pâte à modeler), l'école les met à disposition si besoin.

Ce type de projet, en valorisant les différences comme des ressources au sein du groupe, est pour nous un moyen de les travailler avec les élèves sans les stigmatiser.

Un exemple de projet. La poésie : apprendre à écrire des poèmes

Le projet « Apprendre à écrire des poèmes » vise à amener chaque élève à écrire un poème, en respectant les contraintes d'écriture de ce style littéraire. Il est mené en co-enseignement afin de permettre un soutien immédiat en classe.

Après avoir découvert un poème, les élèves comprennent les contraintes liées à l'écriture de la poésie (rimes, vers, strophes). Ensuite, chaque élève est invité·e à écrire son propre poème sur le thème de son choix. En fin de projet, un recueil de poésie est imprimé afin que chacun·e puisse découvrir les poèmes de ses camarades.

Rôle des enseignantes

Les deux enseignantes accompagnent les élèves individuellement. Comme le suggère Sylvain Connac lors du temps de formation proposé aux enseignant·es au cours de la recherche CIPES sur la coopération entre élèves, je m'installe à une « table d'aide » à laquelle les élèves peuvent venir librement lorsqu'ils ou elles en ressentent le besoin. Ce dispositif m'a permis de constater que les élèves qui sollicitent de l'aide ne sont pas toujours celles ou ceux que l'on identifie spontanément comme étant en difficulté. Par exemple, un élève généralement à l'aise est venu parce qu'il peinait à trouver une idée, aux côtés d'autres élèves rencontrant plutôt des difficultés lexicales ou de compréhension.

La taille des ateliers favorisait l'entraide et chacun·e a pu mobiliser ses compétences au service du groupe ; les échanges ont été d'une grande richesse, tant sur le plan cognitif que relationnel.

Bilan de cette action

L'investissement de chaque élève a été très impressionnant, chacun·e parvenant à écrire un poème respectant les contraintes du genre.

Les élèves dont les familles sont en situation de grande pauvreté ont fait des retours très positifs. Un questionnaire a été proposé aux élèves afin d'évaluer leurs ressentis et leur compréhension du projet. Ci-dessous quelques réponses de ces enfants à la question : « *Es-tu fier de ton (ou de tes) poèmes ? Pourquoi ?* »

K : Oui, parce que j'aime bien écrire des poèmes.

A : Oui, parce qu'il me rend joyeux.

E : Oui, c'est drôle, c'était bien, j'ai adoré !

D : Je suis fier parce qu'il est bien fait et ça m'a pris du temps.

Un projet positif pour tous et toutes, et inscrit dans le temps

Dans le cadre d'un concours de lecture, la venue de l'auteur Éric Simard plusieurs semaines après le début d'un projet a montré que les élèves avaient bien intégré ces apprentissages. Cet auteur a fait écrire les élèves sur les émotions. Nous avons tou·tes été surpris·es par la qualité des productions poétiques de tou·tes les élèves.

Il est donc possible, en classe, de proposer des activités pédagogiques qui s'adressent à tous et toutes sans distinction et qui touchent vraiment la sensibilité de chacun·e. La présence de deux enseignantes dans la classe et la spécificité de leur aide ont permis de répondre aux besoins de chacun·e des élèves sans stigmatisation. C'est bien là un élément essentiel de l'école inclusive comme le montre l'article de *Ouest-France* du 24/05/2025 : « Les élèves de l'école de Mohon apprennent le plaisir des mots avec un auteur jeunesse³⁰. »

30. Disponible sur le site de *Ouest-France* : <https://www.ouest-france.fr/bretagne/mohon-56490/reportage-les-eleves-de-lecole-de-mohon-apprennent-le-plaisir-des-mots-avec-un-auteur-jeunesse-a79129c4-358e-11f0-bf6c-240af7605eff>.

Conclusion

Tous les projets menés depuis plusieurs années dans les mêmes écoles me permettent, en tant qu'enseignante spécialisée, de prendre du recul sur mes pratiques. La réflexion que nous a offerte la recherche participative CIPES nous a amenées à concevoir en amont des situations d'enseignement accessibles à toutes les élèves, sans qu'il soit nécessaire de les adapter *a posteriori* pour certain-es, notamment pour les élèves dont les familles sont en situation de grande pauvreté.

Du côté des enfants dont les familles sont en situation de pauvreté

Mettre en place des projets en co-enseignement dès la conception des situations d'apprentissage permet d'éviter la sortie de classe des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, de les inclure pleinement dans le groupe et de prévenir toute forme de stigmatisation.

Cette démarche inclusive nous paraît particulièrement bénéfique pour les enfants issu-es de familles en situation de grande pauvreté. Nous avons compris que, trop souvent, ces élèves sont confronté-es à des attentes implicites de l'école qui ne correspondent pas à leur quotidien. Nous avons conçu nos projets pour anticiper les obstacles matériels, cognitifs ou sociaux : aucun achat n'est demandé aux familles, les supports sont accessibles, les consignes sont différenciées et l'entraide est valorisée.

Ces enfants, qui peuvent parfois avoir une image dévalorisée d'eux-mêmes et d'elles-mêmes à l'école, retrouvent un espace où ils et elles se sentent compétent-es, légitimes et engagé-es. Ils et elles participent aux projets au même titre que les autres, avec des responsabilités, une place dans le groupe et des réussites visibles. C'est aussi une manière de rompre avec une forme d'invisibilité scolaire que peuvent vivre certain-es élèves issu-es de milieux très précaires.

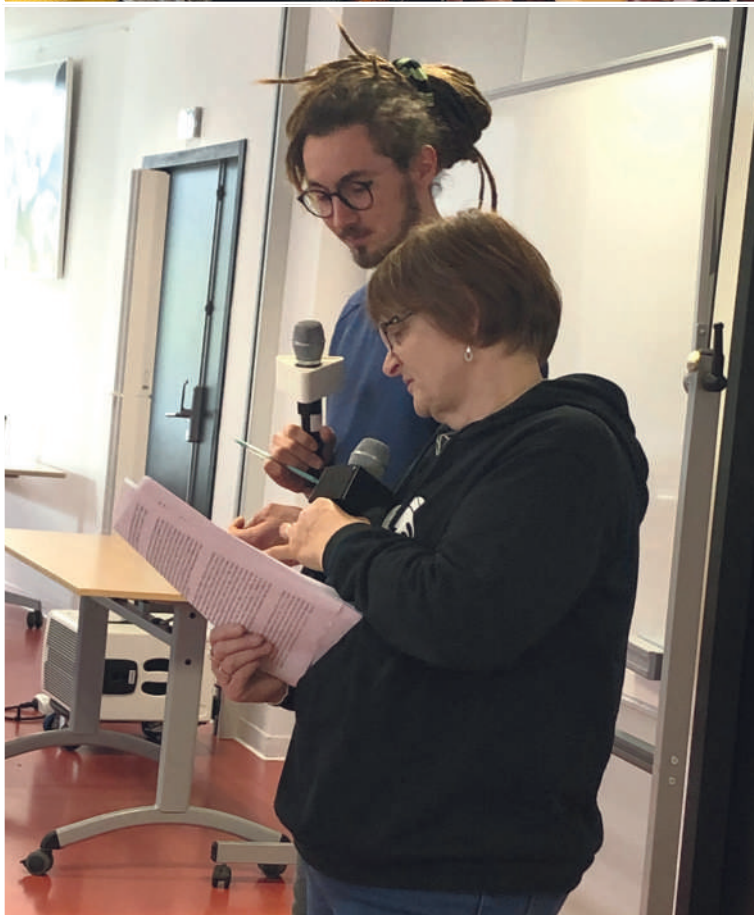
Du côté des enseignantes

Le co-enseignement permet aux enseignantes de s'approprier progressivement de nouvelles pratiques pédagogiques, en les expérimentant dans leur classe. De mon point de vue, cette collaboration favorise la co-construction de solutions pédagogiques durables. En observant les élèves, l'enseignante spécialisée peut aussi apporter un autre regard, proposer des ajustements fins et renforcer la dynamique de l'équipe.

Pour l'enseignante spécialisée, être dans la classe, c'est rester connectée à la réalité quotidienne du groupe, aux interactions, aux contraintes, mais aussi aux potentialités. Cela permet une lecture plus globale, plus humaine, des difficultés scolaires.

Une note d'optimisme

Je tiens à conclure par une note d'espoir. Nous savons bien que le « copier-coller » pédagogique ne fonctionne pas : chaque enseignant-e enseigne avec ce qu'il ou elle est et chaque équipe évolue dans un contexte singulier. Mais avec toutes les difficultés que nous rencontrons (précarité, difficultés scolaires, désert médical...) si nos projets fonctionnent ici, c'est parce qu'ils s'appuient sur un engagement collectif, sur des moyens humains suffisants et sur une réflexion partagée qui reste à approfondir grâce à CIPES.

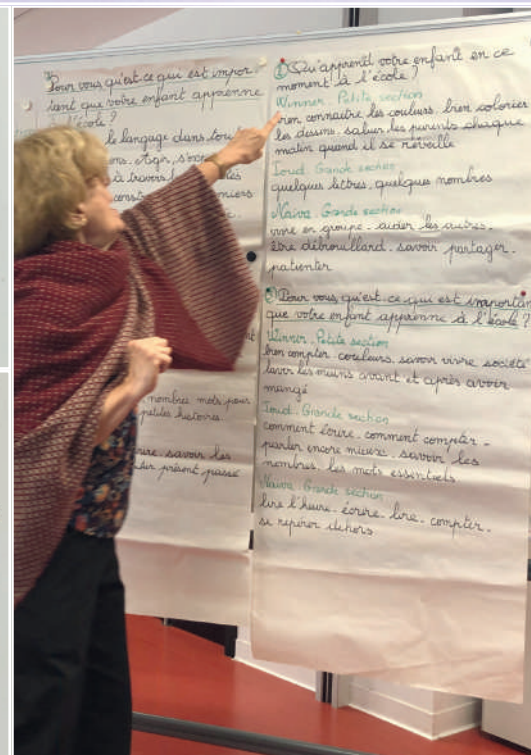


On se sent ^{un peu plus} légitime à réagir quand j'entends un professionnel ~~tenir~~ tenir des propos classistes vis-à-vis d'une famille.

Pas essayé impliquer les parents* issus de la "grande pauvreté" dans la recherche...
* de l'école --- leurs questions---

Oser collectivement questionner les familles sur leurs connaissances et attentes de l'école

Relation vis à vis de l'école plus apaisée. Les parents et les enseignants travaillent ensemble : (coéducation)



PARTIE V

Les actions en direction des parents

L'autre versant des projets CIPES concerne les parents en situation de grande pauvreté. Pour les équipes enseignantes, il est en effet nécessaire de refonder une relation basée sur une information partagée, une écoute bienveillante et une possibilité d'implication qui ne soit pas seulement à la marge. Une coéducation en somme, qui permet d'envisager, en particulier pour les familles concernées, de faire la paix avec l'école.

De nombreuses actions ont été menées pour y parvenir. Elles sont décrites dans cette partie par les équipes enseignantes elles-mêmes ou par les chercheur·es qui les ont accompagnées. Elles sont également questionnées par les militant·es Quart Monde.

Chapitre 1. Un statut de la parole et des compétences des parents à refonder

Catherine
Hurtig-Delattre,
enseignante
retraîtée,
formatrice, membre
de l'ICEM-
Pédagogie Freinet

« C'est un élève de CP. Il vit seul avec sa maman en foyer d'accueil pour demandeurs d'asile. Il a des problèmes de santé, ne peut pas beaucoup être aidé à la maison. La lecture, ça a mis beaucoup de temps. Quand on a proposé l'activité "fleurs des langues", il était très intéressé, comme libéré. Sa maman n'est pas venue participer, mais [le fait] que ce soit possible a participé à le faire progresser. »

Un enseignant

« C'est un élève de CM2, avec un parcours scolaire très difficile, une famille en situation précaire. Lors du "marché des connaissances", il a pu mettre en avant ses compétences en dessin. Il dessinait toute la journée, il était vraiment doué. Il a pu expliquer à ses camarades ses techniques, et il a été très valorisé ce qui a été très positif. Les parents n'ont pas forcément compris pourquoi on valorisait cela à l'école. Mais j'ai vraiment vu l'évolution de leur participation aux équipes éducatives, entre le CP et le CM2. »

Une enseignante

« Partager mon numéro de téléphone personnel avec les parents facilite la communication. Pour eux, il est difficile de joindre l'école. Beaucoup de parents m'envoient des SMS ou des audios, ils peuvent traduire directement avec leur téléphone, les messages passent facilement. Ils peuvent exprimer une inquiétude, demander un rendez-vous ou justifier une absence. Ça leur permet de se sentir accompagnés et ça améliore la place de l'enfant dans la classe, son implication à l'école. »

Une enseignante

« Il y a une famille qui est en difficulté, elle venait d'arriver en France. J'avais fait la traduction, ça a pu rassurer la maman et l'inciter à venir à l'école. Je pense que ça va mieux maintenant, mais c'est long à mettre en place. On peut espérer que les apprentissages ont été facilités par le fait que les parents se sont sentis plus à l'aise. Un de leurs enfants a eu des difficultés de comportement et je vois que les parents ne se sont pas sentis exclus. Il ne faut pas oublier que le fonctionnement des écoles n'est pas du tout le même en France et à l'étranger. C'est compliqué. »

Une mère d'élève, membre du groupe de suivi

Ces témoignages soulignent combien la coéducation est une clé pour transformer l'école, à petits pas. À partir de notre expérience dans le cadre de la recherche participative CIPES, j'aimerais, dans cet article, partager à la fois ma réflexion et celle de l'équipe de l'école Albert-Camus sur le rôle central de la coéducation pour les enfants les plus vulnérables. Je vous propose de cheminer avec nous pour explorer ce que recouvre cette notion de coéducation et pourquoi elle nous semble essentielle dans le parcours scolaire des enfants issus-es de familles en grande pauvreté. Pensée comme un processus de collaboration entre familles, enseignant-es et professionnel·les, la coéducation a occupé une place centrale dans les réflexions de CIPES pour rendre l'école plus juste, plus accueillante.

Dans un premier temps, je reviendrai sur la manière dont nous définissons la coéducation, plus largement que dans la relation parents/enseignant-es. Nous aborderons ensuite les obstacles spécifiques qui entravent cette dynamique dans les contextes de grande pauvreté. Enfin, je vous présenterai les démarches concrètes engagées à l'école Albert-Camus dans le cadre de CIPES, pour reconnaître les savoirs des familles et soutenir leur place à l'école, et quelques éléments d'analyse sur les effets que nous avons pu constater ainsi que sur leurs limites.

Définition de la notion de coéducation

« Coéduquer, c'est donner ou recevoir une éducation en commun. » Cette définition du dictionnaire Larousse de 1928 montre que la coéducation n'est pas une idée neuve. Elle désigne un processus éducatif réciproque, à la fois évident et complexe, impliquant de

nombreux acteurs. Si l'on regarde la vie d'un enfant, la liste des personnes impliquées dans son éducation est longue, bien que ces personnes soient parfois inconscientes de ce rôle et peu connectées entre elles. Il y a d'abord les parents, qui l'accompagnent tout au long de sa vie, sauf cas exceptionnels. Ils transmettent valeurs, croyances, savoirs, langue familiale, veillent à sa santé, accompagnent sa scolarité et organisent son temps libre. Mais les parents ne sont pas seuls. À l'école, les enseignant·es et autres adultes transmettent savoirs et règles de vie collective. De nombreux autres professionnel·les contribuent aussi à son éducation dans les domaines de la santé, du sport, de la culture, des loisirs, de la religion. À cela s'ajoutent les membres de la famille élargie, les voisin·es, les camarades... et aujourd'hui, les réseaux sociaux et les médias jouent un grand rôle, surtout chez les adolescent·es.

Toutes ces personnes influencent l'enfant, parfois de manière contradictoire. Elles ne partagent pas forcément les mêmes valeurs ni les mêmes règles. L'enfant comprend souvent qu'il ne doit pas se comporter de la même manière à la maison, à l'école ou ailleurs. Mais ces différences peuvent aussi créer de la confusion : faut-il obéir ou s'exprimer ? coopérer ou gagner ? demander de l'aide ou se débrouiller seul ? Et si les adultes concerné·es ne se connaissent pas ou ne se respectent pas, l'enfant peut vivre des conflits de loyauté, qui freinent son développement et ses apprentissages.

Dans ce contexte, la coéducation à valoriser est une relation de mutualisation entre adultes : se connaître, se reconnaître, partager. Il ne s'agit pas d'imposer une vision unique, mais de permettre à l'enfant de grandir dans un cadre où les différences se complètent et où la confiance circule.

Aujourd'hui, cette approche est encouragée par les textes de l'Éducation nationale. Depuis 2013, les enseignant·es et les cadres doivent :

- garantir les droits d'information et d'expression des parents ;
- construire une coopération avec eux, notamment pour les élèves à besoins particuliers ou les choix d'orientation ;
- développer des actions liées à la parentalité et aux parcours de santé.

Cela implique de voir l'enfant dans sa globalité et de tenir compte des attentes et des apports des familles. Ce n'est pas simple : côté professionnel, cette posture reste encore trop peu ancrée ; côté parents, il faut surmonter de nombreux obstacles. La défiance mutuelle persiste, freinant l'implication de chacun·e. Pourtant, des expériences montrent que lorsque l'école crée les conditions de l'accueil, de l'écoute et du dialogue, les parents peuvent prendre pleinement leur place dans le parcours scolaire de leur enfant.

Enjeu dans la recherche CIPES

La recherche participative CIPES vise à cheminer avec et pour les enfants issu·es de familles en grande pauvreté dans leur parcours scolaire. Pour ces familles, la coéducation représente un enjeu essentiel, mais elle se heurte à des obstacles spécifiques qui rendent la relation à l'école encore plus difficile à construire.

Ces familles vivent en priorité des urgences vitales : se loger, se nourrir, accéder aux soins, chercher un emploi, régulariser leur situation... Dans un quotidien marqué par la précarité, la scolarité ne peut pas toujours occuper une place centrale, ni dans le temps ni dans l'espace mental des parents. Leur propre expérience de l'école est souvent douloureuse. Beaucoup gardent le souvenir d'échecs, d'humiliations, d'orientations subies ou ont connu des scolarités impossibles, interrompues ou empêchées par leurs parcours migratoires. Cela produit à la fois une crainte de ne pas être à la hauteur et une peur de voir se reproduire les mêmes injustices pour leurs enfants. Ce double sentiment conduit bien souvent à l'évitement plutôt qu'à l'engagement dans la relation avec les professionnel·les.

Au quotidien, ces parents subissent des discriminations dans une société profondément inégalitaire. Ils sont trop souvent mal reçus dans l'espace public, les institutions ou les administrations, en raison de leur origine sociale, ethnique ou religieuse. Ce vécu alimente des formes de méfiance ou de colère, qui ne s'adressent pas forcément à l'école, mais y rejaillissent parfois comme un écho aux violences accumulées. À cela s'ajoute un rapport au temps et à l'espace différent de celui attendu par l'institution scolaire. La gestion permanente de l'urgence, l'insécurité, le sentiment d'un avenir incertain rendent plus difficiles la ponctualité, la disponibilité, la participation aux rendez-vous ou aux temps de concertation proposés par l'école.

Par ailleurs, beaucoup de ces familles vivent dans des cadres culturels, linguistiques et symboliques éloignés de ceux de la norme scolaire. Issues ou engagées dans des parcours migratoires, elles possèdent des repères, des savoirs, des langues et des pratiques qui ne sont ni connues ni valorisées par l'école. Cette méconnaissance produit des incompréhensions mutuelles, parfois liées à des contraintes très concrètes comme l'absence de traduction, mais aussi à des différences profondes dans les visions du monde.

Dans ce contexte, la relation à l'école oscille entre une immense confiance, celle d'un espoir d'ascension sociale et d'émancipation pour leurs enfants, et une défiance tout aussi profonde, nourrie par le constat que, malgré leurs attentes, leurs enfants restent parfois exclus comme eux l'ont été. Du côté des professionnel·les, ces situations peuvent susciter un fort engagement, une solidarité allant au-delà des attendus de la mission éducative. Mais elles provoquent aussi des incompréhensions, des jugements, voire des formes de stigmatisation, souvent liées à des idées reçues ou à un sentiment d'impuissance face à l'ampleur de la détresse.

L'accompagnement des enfants les plus pauvres, au cœur de la recherche CIPES, ne peut donc se penser sans une coéducation active, lucide et volontaire, consciente des obstacles à surmonter. Les écoles engagées dans le projet en ont fait l'expérience. Elles ont mis en place des dispositifs fondés sur la reconnaissance de toutes les familles à « parité d'estime », c'est-à-dire dans une logique de réciprocité, sans nourrir l'illusion d'une égalité parfaite – ce qui serait irréaliste et trompeur.

Cela passe par un accueil qui prend en compte les particularités de chaque famille, une information réellement accessible, ayant conscience des barrières de langue et des formes d'expression, et un dialogue nourri, respectueux, attentif aux conditions de la rencontre. Les équipes ont également cherché à diversifier les formes de participation : moments conviviaux, invitations en classe, spectacles, sorties scolaires, conseils d'école. Mais elles ont aussi pris conscience que toutes ces actions nécessitent des efforts constants d'explication, d'ouverture et de non-jugement pour que la place des familles se construise réellement, dans une dynamique de confiance partagée.

Hypothèses de recherche et actions conduites à l'école Albert-Camus

Située en REP+, cette école accueille une majorité de familles vivant en situation économique précaire, issues pour la plupart de parcours migratoires, parfois en seconde génération, parfois nouvellement arrivées en France. Avant l'entrée dans la recherche CIPES, j'ai pu observer que la coéducation y était déjà une pratique vivante. À l'inscription comme au quotidien, une attention particulière est portée à chaque famille, en tenant compte de ses difficultés, de ses spécificités et des aléas de sa vie. Les entretiens individuels réguliers, les bilans partagés, les réunions d'équipes éducatives, les temps d'« accueil-parents³¹ », les liens étroits avec le RASED, les AESH, les professionnel·les médico-sociaux et le PRE, témoignent d'un véritable effort de dialogue, d'écoute et de

31. LAP : Lieu accueil parents. Dispositif proposé par la ville en partenariat avec une association de quartier, consistant à organiser des « cafés parents » devant l'école et des soirées à thème à la Maison de quartier.

soutien individualisé. De nombreux projets culturels, sportifs et conviviaux, en lien avec la Ville de Villeurbanne et des associations partenaires, permettent aux familles de participer activement à la vie de l'école. Certaines pratiques, comme la réunion de rentrée, font encore l'objet de questionnements afin d'être améliorées. Par ailleurs, une grande partie de l'équipe s'implique dans des actions de solidarité, notamment auprès des familles sans logement, en participant activement au réseau « Jamais sans toit », allant parfois jusqu'à occuper l'école pour éviter qu'enfants et parents dorment dans la rue.

Cette dynamique, riche et dense, ne peut être détaillée ici dans toute sa complexité, mais mérite d'être saluée. Malgré cet engagement déjà fort, les enseignant·es ont souhaité aller plus loin et ont choisi d'entrer dans la recherche CIPES. Ensemble, tout en croisant leurs regards avec ceux des militants et militantes Quart Monde, elles et ils ont voulu réfléchir aux situations des élèves en grand échec scolaire et ont aussi cherché à mieux comprendre pourquoi certaines familles peinent à trouver leur place dans l'école. Elles et ils ont choisi d'approfondir les actions co-éducatives en les orientant davantage vers les apprentissages.

Au départ de leur réflexion, les enseignant·es ont pris conscience d'un paradoxe. Malgré leur bienveillance, leurs représentations restaient marquées par une vision en creux des élèves et des familles précaires. Les enseignant·es les percevaient souvent à partir de ce qu'ils ou elles « n'ont pas » ou de leurs « manques » : « *Il ou elle ne parle pas français* », « *il ou elle n'a pas les codes scolaires* », « *il ou elle n'a jamais été à l'école* », « *il ou elle ne vit pas dans des conditions dignes* », etc. Tout en maintenant cette attention, un basculement de regard a été un point de départ essentiel pour faire évoluer les pratiques.

Cette prise de conscience a permis d'affirmer trois convictions fortes. D'abord, tout enfant ou parent arrivant à l'école a déjà appris, dans d'autres contextes : en famille, en voyage, dans la rue, auprès d'autres professionnel·les. Ensuite, pour progresser à l'école, chaque enfant a besoin de se sentir capable d'apprendre, et de faire le lien entre les apprentissages scolaires et ceux de la vie quotidienne. Enfin, pour favoriser ces liens, il est essentiel que les parents prennent conscience de ce que leurs enfants ont appris avec eux, et que l'école sache reconnaître et valoriser ces savoirs.

C'est ainsi qu'est née l'hypothèse de travail : valoriser les savoirs familiaux dans l'espace scolaire pourrait transformer la relation à l'école des enfants les plus fragiles et de leurs parents. L'objectif était double : renforcer le bien-être et l'estime de soi des élèves, et réduire leur écart à la norme scolaire pour favoriser leur réussite. La question est alors devenue : comment identifier et valoriser ces savoirs familiaux au bénéfice des apprentissages ?

Trois dispositifs scolaires³², déjà expérimentés dans l'école, ont servi de terrain d'exploration pour tester cette hypothèse. Le premier, la « présentation d'objets », invite chaque élève à apporter un objet de la maison et à le présenter à ses camarades. Au-delà du simple exercice d'expression orale, cette activité permet de créer des liens avec les disciplines scolaires : technologie, géographie, histoire. En tant que rituel régulier ou ponctuel, elle a été adoptée par la majorité des classes, du CP au CM2.

Le second dispositif, le « marché des connaissances », s'appuie sur la notion d'intelligences multiples. Chaque élève est invité·e à identifier ce qu'il ou elle sait faire, appris en dehors de l'école, et à le transmettre à ses camarades. Avec l'aide de l'enseignant·e, l'enfant prépare la séance de transmission : matériel, déroulé, critères de réussite. Ce dispositif, plus complexe, a été mis en œuvre dans un petit nombre de classes. D'autres formats de valorisation des savoirs quotidiens, plus légers, ont aussi été expérimentés : ateliers d'empathie, exposés, débats, moments de réflexion collective.

Le troisième dispositif, les « activités en langues des familles », commence par un inventaire des langues parlées à travers l'activité dite de la « fleur des langues ». Il s'agit ensuite de proposer aux élèves et à leur famille de partager leurs langues *via* des chansons, contes, recettes, quiz, phrases intégrées à des spectacles ou interventions orales. Certaines

32. L'ensemble de ces pratiques fera l'objet de dossiers pédagogiques dans le cadre d'un travail de mutualisation des pratiques pédagogiques au sein du réseau CIPES et du mouvement pédagogique ICEM-pédagogie Freinet. Il détaillera les modalités concrètes de mise en œuvre, afin qu'elles puissent être reprises et adaptées dans d'autres écoles.

activités ont été organisées lors de semaines banalisées, d'autres ont été réparties sur l'année, souvent en lien avec l'enseignante UPE2A.

Dans chacun de ces dispositifs, la participation des familles a été pensée comme un levier essentiel. Il s'agit d'abord de leur expliquer ces activités, par différents canaux : réunion de rentrée, cahier de liaison, moments de rencontre informelle ou conseils d'école. Il est important de lever les malentendus : non, il n'est pas interdit d'apporter un objet de la maison ou de parler sa langue à l'école. Ce sont bien des activités scolaires, qui visent des apprentissages. Les familles sont aussi invitées à accompagner leur enfant dans le choix de l'objet, de la compétence ou de la langue partagée, à le ou la soutenir dans sa préparation et à l'encourager. Enfin, elles peuvent aussi participer aux activités elles-mêmes, pendant le temps de classe ou à d'autres moments plus conviviaux, comme les repas partagés ou les soirées LAP.

Tentative de démarche pour une recherche plus participative : le « groupe de suivi » enseignant-es-parents-partenaires

Pour comprendre notre démarche, il faut revenir à une des spécificités de la recherche CIPES. Impulsée par ATD Quart Monde, cette recherche repose sur une méthode forte : « Partir du plus pauvre pour penser les changements. » C'est pourquoi un groupe de parents militant-es Quart Monde y a été activement impliqué, présent lors des observations dans les écoles et des rencontres annuelles à Montreuil. Leur regard, leurs questions et leurs angles de vue ont eu un impact décisif sur le déroulement de la recherche.

À l'école Albert-Camus, nous avons choisi de nous inspirer de cette dynamique en sollicitant des parents et des partenaires pour suivre et commenter notre travail. Nous estimions qu'ils et elles étaient directement concerné-es, notamment parce que notre axe portait sur la valorisation des apprentissages familiaux et extra-scolaires. Cette démarche, arrivée en quatrième année du projet, a exploré plusieurs tentatives pour informer les parents, notamment lors du forum de rentrée et en conseil d'école. L'équipe a constaté qu'il était difficile d'expliquer la recherche sans y faire entrer les parents pleinement.

Un groupe de suivi a donc été constitué, composé à parts égales de parents élu-es, de partenaires éducatifs du territoire et d'enseignant-es. Son rôle : suivre le projet, apporter un regard extérieur, tout en étant informé régulièrement des actions menées, sans en décider. Pour permettre à chacun-e de comprendre le travail en cours, et pour recueillir son point de vue, des observations de classe ont été organisées autour des « présentations d'objets ». Ces observations, menées par un trio (chercheure, parent, partenaire), étaient suivies d'un entretien d'analyse, ensuite relu et décrypté avec les participant-es. Cela a permis une réelle entrée dans la logique participative.

Le groupe avait aussi pour mission de réfléchir à la manière de présenter le projet à tous les parents. Deux soirées « temps fort » ont ainsi été organisées dans la maison de quartier voisine, sur les thèmes : « Est-ce qu'on n'apprend qu'à l'école ? » et « Doit-on parler sa langue maternelle avec son enfant ? » Ces soirées ont permis d'entrer dans le cœur de la recherche non par un discours institutionnel, mais à partir de questions concrètes liées à l'hypothèse de travail. Elles feront elles aussi l'objet d'une publication à part.

Environ dix réunions de ce groupe ont eu lieu, permettant de tisser un réseau partenarial fort au cœur de l'école. Pour les enseignant-es, il a offert une véritable occasion de recul, dans une expérimentation concrète de coéducation et de parité d'estime. Cependant, il a été difficile de faire connaître cette démarche aux autres parents. Malgré une présence régulière de la chercheure à l'école et de nombreuses actions d'information,

la recherche est restée peu identifiée. Si les dispositifs pédagogiques étaient visibles, leur dimension et leur sens dans le cadre du projet restaient flous. Certaines mères d'élèves déléguées, pourtant informées chaque année, ont exprimé leur incompréhension. Cela révèle les limites de cette démarche d'information et de participation parentale.

Effets des dispositifs pédagogiques prenant en compte les savoirs issus des familles

Après trois années d'expérimentations et d'observations, nous devons revenir à notre hypothèse de recherche initiale. Nous voulions examiner dans quelle mesure la prise de conscience, la valorisation, puis la prise en compte scolaire des savoirs provenant des familles pouvaient modifier le rapport à l'école des enfants les plus fragiles et de leurs parents, et améliorer leurs résultats scolaires. Mais avons-nous atteint cet objectif ? Pour y répondre, il est nécessaire de décomposer notre question de départ et d'apporter à chaque sous-question des réponses nuancées.

Nous pouvons d'abord nous demander si nous avons réussi à prendre conscience et à valoriser des savoirs transmis dans les familles. Il serait réducteur de répondre de façon tranchée, tant le sujet est complexe. Ce que nous avons clairement pu faire, c'est reconnaître les univers familiaux comme des mondes porteurs de sens et de culture, leur redonner une dignité, faire passer l'idée qu'« il se passe quelque chose d'intéressant à la maison ». Toutefois, cette reconnaissance soulève d'autres interrogations. Par exemple : ce qui compte pour l'enfant – comme un objet rapporté de chez lui ou elle – est-il forcément ce qui est transmis par les parents ? Et ce que les parents savent ou pratiquent – comme leur langue maternelle – est-il toujours transmis à l'enfant ? Il devient alors essentiel de s'interroger sur la façon de prendre en compte les singularités familiales, les différents rapports à la culture d'origine supposée, à celle du pays d'accueil, à la société de consommation, à la culture scolaire. Face à une telle complexité, le risque est grand de ne proposer que des passerelles superficielles, de généraliser à tort, de passer à côté de la vérité propre à chaque famille. C'est un danger que nous avons perçu, notamment dans les activités de présentations d'objets. Mais dans d'autres situations, cette complexité a pu être abordée de front. Lors d'un projet de création d'un spectacle de slam, par exemple, les enfants ont été invité·es à traduire leurs propres phrases dans la langue de leur famille. Ils et elles ont pu choisir de faire entendre cette langue, ou non, d'indiquer s'ils ou elles la comprenaient, la parlaient, ou non. Certain·es ont dû chercher de l'aide dans leur entourage ou même à l'étranger. Cela a exigé du temps, une attention individualisée, des contacts personnalisés avec chaque enfant et sa famille. Ce travail a produit une véritable prise de conscience des enseignant·es et permis une réelle valorisation de ce patrimoine linguistique.

Mais avons-nous su relier ces savoirs familiaux aux apprentissages scolaires ? Ici encore, le bilan est contrasté. De nombreux liens ont été établis avec les disciplines : maîtrise de la langue, découverte des langues étrangères, histoire, géographie, technologie... Pourtant, la forme scolaire, dans sa logique de transmission de savoirs abstraits, continue de résister. Comme le disait Célestin Freinet, l'école reste marquée par une certaine scolastique. Les observations autour des présentations d'objets ont ainsi montré que ces moments auraient pu donner lieu à plus d'approfondissements disciplinaires, mais que les enseignant·es n'osaient pas toujours pousser plus loin. Elles et ils se retrouvaient dans une tension entre laisser l'enfant libre de s'exprimer et intervenir pour enrichir le contenu, ou bien redoutaient de « partir trop loin » et de manquer de temps. Car ces activités restent peu nombreuses face à l'ampleur des programmes scolaires. Et lorsqu'on interroge les enfants pour savoir s'ils ou elles considèrent ces dispositifs comme du « travail scolaire », la réponse est unanime : « Non. » Les plus jeunes y voient une forme de

divertissement toléré, et les plus âgé-es peuvent y interpréter un discrédit des contenus scolaires traditionnels. Ce constat montre à quel point il est difficile de donner à ces activités – et aux activités scolaires en général – un véritable statut permettant l’acquisition de savoirs faisant sens pour les enfants-élèves.

La question du rapport à l’école des enfants les plus fragiles est sans doute celle qui suscite les constats les plus positifs. Dans les classes, les enseignant-es et les adultes qui observent rapportent que pendant ces moments, les élèves sont attentifs et attentives, concentré-es, respectueux-ses les un-es des autres et pour la plupart très motivé-es. Ils et elles se sentent concerné-es, sans hiérarchie entre elles et eux. De manière individuelle, les enseignant-es ont vu certain-es élèves très réservé-es dépasser leur timidité pour présenter un objet, ou d’autres, souvent en difficulté, se faire remarquer positivement par une prise de parole dans leur langue. L’estime de soi a bougé. Et chaque fois qu’un-e enfant gagne en confiance, l’enseignant-e évolue aussi, dans un cercle vertueux qui permet un meilleur accompagnement de l’élève.

Mais qu’en est-il de l’échec scolaire ? Avons-nous réussi à le faire reculer ? Ici, il faut rester modeste. Pour les enfants qui vivent un grand décalage avec la norme scolaire, les obstacles sont nombreux et ces activités ne suffisent pas à inverser la tendance. Les enseignant-es expriment leur désarroi : malgré les aides multiples, les liens créés avec les familles, les efforts de valorisation, plusieurs élèves dans chaque classe restent en grande difficulté, selon les critères scolaires. Les causes sont multiples : d’un côté, les conditions de vie précaires rendent l’apprentissage difficile ; de l’autre, l’école peine à assouplir ses exigences, à reconnaître d’autres formes d’intelligence ou à proposer des parcours vraiment individualisés. S’ajoute enfin la dégradation générale des conditions d’enseignement, de soin, et de prise en charge des élèves en difficulté.

Du côté des familles, en revanche, les évolutions sont frappantes. Les parents qui ont participé au groupe de suivi ou aux activités en classe sont unanimes : ils et elles sont étonné-es, souvent émue-s, de voir que l’école s’intéresse à elles et eux, valorise ce qu’ils et elles transmettent, cherche à l’intégrer dans le travail scolaire. Celles et ceux qui observent les classes notent avec surprise la place donnée aux élèves, l’écoute entre elles et eux, le respect. L’une dit : « *Les enfants sont devant, le maître derrière, je n’ai jamais vu ça.* » Une autre ajoute : « *Celui qui parle est vraiment écouté.* » Les parents se souviennent aussi qu’on leur disait autrefois de ne pas parler leur langue maternelle pour ne pas nuire à la réussite scolaire. Voir aujourd’hui leurs langues mises en valeur sur scène, comme lors du spectacle de slam, provoque une émotion palpable. Côté enseignant-es aussi, cette émotion est présente : fierté d’avoir rendu cela possible, d’avoir ouvert une porte, d’avoir découvert une richesse mal connue.

Au-delà de ces constats généraux, il faut insister sur la diversité des parcours. Les observations et entretiens montrent l’importance des variables. C’est ce que révèle la série de portraits d’élèves suivi-es tout au long de la recherche. Tous et toutes vivent des situations difficiles, mais chacun-e cherche, à sa manière, un chemin possible. Certain-es comptent sur l’école, d’autres moins. Certain-es s’appuient sur leur famille, d’autres trouvent d’autres repères. Parfois, le lien famille-école fonctionne bien ; parfois il reste cloisonné. Les relations avec les camarades varient aussi : certain-es sont très intégré-es, d’autres souvent en conflit. Tous et toutes ont néanmoins une place reconnue dans l’école et s’y rendent volontiers. Avec leurs mots, ils et elles évoquent l’ambiance bienveillante, le travail d’équipe des adultes, la diversité des activités. Mais tous et toutes rencontrent aussi des difficultés face aux exigences scolaires, à la manière dont les apprentissages sont structurés, aux contenus abstraits.

Conclusion

L’aventure CIPES a permis aux enseignant-es, parents, partenaires et élèves de cheminer ensemble autrement. Elle a fait avancer chacun-e sur le double terrain de la connaissance et de la reconnaissance réciproque, et cela, c’est déjà immense.

Certains résultats peuvent sembler limités ou décevants au regard des attentes initiales, en particulier face à la force des normes scolaires. Mais trois perspectives, complémentaires et non contradictoires, s'ouvrent à nous :

- l'humilité : accueillir ce qui s'est joué comme des cadeaux d'humanité – ces échanges, ces regards transformés, cette écoute nouvelle concernant adultes et enfants. Ce sont des pas précieux, même s'ils ne se traduisent pas toujours dans les indicateurs classiques ;
- le combat : continuer à défendre une école publique de qualité, un accès réel aux soins et une lutte résolue contre la précarité. Sans cela, aucun changement durable n'est possible. Les professionnel·les de l'école ne peuvent pas tout porter seul·es ;
- l'audace : poursuivre l'exploration de formes pédagogiques alternatives, repenser les pratiques pour faire entrer la vie dans les savoirs scolaires et aller plus loin dans la transformation de la forme scolaire.

Chapitre 2. La recherche CIPES : un regard d'équipe sur l'avenir des enfants les plus pauvres dans l'école

Groupe de suivi
du projet CIPES,
école élémentaire
Albert-Camus
à Villeurbanne

Pour témoigner sur cette recherche, l'école a choisi de proposer des « vignettes », c'est-à-dire des textes très courts, qui se focalisent sur une thématique précise. Ces vignettes ont été rédigées soit au cours d'ateliers d'écriture soit en production individuelle. Elles ont ensuite été raccourcies, relues et validées collectivement. Les thématiques choisies portent sur deux catégories d'acteurs concernés par la recherche participative CIPES : les élèves d'une part, les enseignant-es et les partenaires d'autre part. Et parce que mener des réflexions de ce type dans une école entraîne des résultats pluriels, l'équipe aborde aussi bien des réussites (portes qui s'ouvrent, pépites et graines), que des difficultés persistantes (impasses et cailloux).

Un chemin pour les enfants dans l'école : des portes qui s'ouvrent, des impasses aussi

Il s'agit ici, à partir de quelques exemples, de donner à voir des situations qui se débloquent, et d'autres devant lesquelles on se sent impuissant-e.

Des portes qui s'ouvrent

Anne-Charline, référente du PRE (Parcours de réussite éducative) : « *Mehdi n'arrivait pas à fournir les efforts nécessaires pour réussir dans les apprentissages à l'école. En parlant avec lui, j'ai compris qu'il ne donnait pas de sens aux apprentissages et que sa famille ne*

pouvait pas l'aider. Cet enfant a participé à un atelier au sein du PRE, autour des émotions et de la prise de parole. Ça lui a fait beaucoup de bien : il a appris à se positionner, à comprendre l'usage de différents registres de parole. Ensuite, il a pu prendre la parole en classe, et a acquis une certaine assurance, il s'est senti investi presque d'un défi. Nous avons aussi pu dialoguer avec sa famille et ainsi les aider tous à comprendre ce que l'école attend. »

Sonia, enseignante cycle 2 : *« Ayman était diagnostiqué dysphasique et quasiment mutique. Il comprenait mais ne pouvait pas s'exprimer avec des mots. Lors du "marché des connaissances", il avait choisi de faire créer aux autres un objet-jeu qu'il avait inventé. Par des gestes et quelques mots, il est parvenu à donner les consignes à ses camarades qui sont restés à l'écoute et coopératifs. Ce fut un moment très émouvant, le petit garçon était très fier et très investi. Cela a renforcé sa confiance en lui et son image auprès des autres. »*

Khadija, présidente de l'association 3D : *« Yasmine venait d'arriver avec sa famille d'Italie, hébergée dans un logement provisoire. Faute de stabilité, les conditions n'étaient pas favorables pour les enfants qui rencontraient des difficultés scolaires. L'intervention coordonnée de plusieurs professionnels a permis d'améliorer la situation. Logement, soutien scolaire et solidarité, tout cela a eu un impact positif sur la vie de cette famille et sur la scolarité des enfants. »*

Agnès, enseignante UPE2A : *« Iris a été élevée au Pakistan par sa grand-mère. Arrivée en France pour rejoindre ses parents à l'âge de 7 ans, parlant ourdou et anglais, elle a vécu cet exil comme un arrachement et son adaptation à l'école française a été très difficile. Mais l'équipe n'a pas baissé les bras : le lien étroit avec les parents, la Semaine des langues, la prise en compte de l'anglais comme sa langue de scolarisation, lui ont petit à petit apporté une sécurité. Quand je la revois six mois après son arrivée, elle me montre qu'elle sait maintenant compter en français jusqu'à 69 ! C'est donc une élève qui est dans une posture d'apprentissage et en projet. Que de progrès ! »*

Des impasses aussi

Aurélien, enseignant cycle 2 : *« Cédric vit en situation de grande pauvreté, dans une fratrie nombreuse. Il a un handicap reconnu, avec des troubles importants du langage, beaucoup de difficultés à articuler, c'est difficile de le comprendre. Pour la présentation d'objets, un adulte l'aidait à préparer mais au dernier moment, il racontait des choses qui le dévalorisaient auprès de ses camarades – par exemple qu'il avait créé l'objet lui-même, ce qui était impossible. Cela a entraîné du rejet au lieu de la confiance en soi recherchée. Difficile de trouver des pistes pour le valoriser. »*

Mbarka, mère d'élève élue à l'école et au collège : *« Sarah est une ancienne élève de l'école scolarisée au collège. Elle avait un très bon niveau scolaire, mais était souvent en retard le matin. Cela lui a valu de ne pas avoir les félicitations du conseil de classe. En fait, le collège ne connaissait pas sa situation et elle n'a pas expliqué les raisons de ses retards : elle accompagnait ses petits frères et sœurs à l'école. Les enfants en situation de pauvreté ne sont pas forcément en difficulté scolaire, mais si les professionnels ne connaissent pas la situation, ils ne peuvent pas comprendre certains empêchements à suivre pleinement la scolarité. »*

Un chemin pour les adultes qui accompagnent ces élèves

Nous témoignons ici de nos propres évolutions et interrogations suite à la participation à ce projet.

Pépites...

Grâce à la recherche participative CIPES, nous avons réalisé des activités particulièrement enrichissantes et évolué dans nos pratiques. Les lignes qui suivent témoignent de ces trésors grâce auxquels on avance mieux.

Kübra, mère d'élève élue : *« Ces adultes qui ont réfléchi et proposent une recherche, en plus pour un quartier en REP+, c'est un trésor. Voir des profs qui s'investissent autant, qui ont un regard positif pour faire avancer les enfants et les familles, c'est encourageant. L'accompagnement par la recherche a permis de construire de l'intelligence collective. Pour moi c'est aussi une valeur : ne pas penser qu'à soi mais à la collectivité. »*

Marielle, enseignante cycle 3 : *« Avoir pu réaliser un concert de fin d'année sur une scène professionnelle, au cours duquel la majorité de mes élèves se sont exprimés dans leur langue maternelle face à leurs parents dans le public. La valorisation des cultures familiales et des langues du monde, sans hiérarchie entre elles, a été une petite victoire pour moi. »*

Sonia, enseignante cycle 2 : *« Ma propre capacité à plus de silence et plus d'écoute vis-à-vis des familles. Cela m'a permis de déconstruire mes idées reçues et de comprendre certaines différences d'attendus. Par exemple, une famille prend systématiquement RDV sur le temps scolaire, alors qu'il serait possible de faire autrement. Je comprends au cours de l'échange que c'est le seul moyen pour la maman de n'avoir qu'un seul enfant au moment du RDV. Ou encore, une famille n'assiste pas à la réunion de rentrée et je comprends leur message : "Je te connais, je te fais confiance" bien loin de "ça ne m'intéresse pas". »*

Agnès, enseignante UPE2A : *« L'organisation d'un "marché des langues" construit par les élèves de la classe. Chaque élève a imaginé une activité de présentation de sa langue, afin de faire mémoriser quelques mots par un pair. Puis, un soir après la classe, les parents de la classe et les enseignants de l'école ont été invités à expérimenter les différents ateliers animés par les élèves. La majorité des parents d'élèves sont venus, ce qui était inespéré au vu des difficultés de communication et de parcours personnels très éloignés de l'école. Les enseignants étaient présents aussi. Ce temps de partage où équipe pédagogique et parents étaient sur un plan d'égalité a été un temps fort pour des élèves très fiers de présenter leur langue. Chacun a une place dans une école ouverte ! »*

Mbarka, mère d'élève élue et bénévole à l'association 3D : *« La démarche de valorisation. À travers les activités proposées mais aussi à travers les encouragements donnés, l'enfant progresse et ses parents aussi. Lorsque les enseignants valorisent ce qui se passe à la maison, les parents sont prêts à entendre des conseils. Ça fait du bien à tout le monde. »*

Graines...

Parce que les apprentissages nécessitent un temps long, ce qui a été impulsé doit se poursuivre et parfois être approfondi. Ce sont ces semences qu'on espère voir grandir.

Mbarka, mère d'élève élue et bénévole à l'association 3D : *« C'est l'habitude de chercher à comprendre la situation de chaque famille. Voir les réalités de leur vie dont parfois on ne se rend pas compte, pour pouvoir mieux les aider. Auparavant, je ne savais pas comment agir. En dialoguant avec chaque personne, je peux être plus à l'écoute et plus efficace. »*

Marianne, animatrice du Lieu-Accueil-Parents : *« C'est la présentation d'objet en classe, que j'ai eu la chance d'observer. C'est une belle opportunité pour les enfants de se porter mutuellement de l'attention. L'enfant qui présente veut faire passer son message et*

les enfants qui écoutent y portent une réelle attention puis le valorisent en posant des questions. Cela rend important ce qui a été présenté et le présentateur. Des graines d'empathie, de reconnaissance sont semées à travers cette activité. J'ai pu voir de la fierté, même chez des enfants présentant des difficultés d'apprentissage. »

Marielle, enseignante cycle 3 : *« C'est la découverte des partenaires qui font le maillage territorial et qui peuvent être des relais et des atouts précieux dans l'accompagnement de nos élèves. Nous en connaissons déjà certains, mais c'était à distance, un peu furtif. Sans cette recherche CIPES, je n'aurais pas rencontré physiquement et appris à travailler avec le Lieu-Accueil-Parents, l'association de quartier des 3D, le centre social, la maison de quartier... Maintenant, j'ai le sentiment qu'on a vraiment créé des liens et que je peux mieux accompagner les familles auprès de ces structures. Pour partager cette graine avec les autres, nous avons formalisé un document avec toutes les coordonnées des partenaires. »*

Aurélien, enseignant cycle 2 : *« C'est le chemin que nous avons fait en interrogeant ce qu'est la pauvreté dans ses différentes dimensions. C'était un enjeu important pour mieux casser certains stéréotypes et pour avoir une approche plus fine sur des contextes complexes. Nous savons maintenant qu'il est plus juste de parler de pauvretés, au pluriel. Chaque famille et donc chaque enfant vit une situation particulière et l'enseignant doit faire avec. Le travail avec CIPES s'est fait sur plusieurs années, il a réussi à s'enraciner dans les pratiques et les paroles de beaucoup d'enseignant-es et nous a aidés à mieux tisser le lien entre l'école et les familles. Il y a eu des hauts et des bas, car notre métier laisse, hélas, peu de place au recul vis-à-vis des situations rencontrées. L'urgence et les difficultés s'imposent souvent de façon prioritaire. Ce chemin ouvert reste à poursuivre. »*

Sonia, enseignante cycle 2 : *« C'est la conduite des entretiens individuels de début d'année. Au cours de la recherche, j'ai pris conscience que je pouvais ouvrir la parole sur les préoccupations vitales des familles. Je commence désormais l'échange par une question ouverte : "Comment ça se passe avec votre enfant à la maison ?" Puis je demande si l'enfant dort bien, mange bien. J'ose demander si la famille va bien, si elle ne manque de rien. L'effet est souvent immédiat : les familles parlent d'elles et ne cherchent plus à essayer de deviner la bonne réponse à donner. Elles parlent de leur parcours migratoire, de leurs difficultés à se loger, à trouver du travail, à garder des liens avec des membres de leur famille qui habitent loin. Souvent, l'enfant apprend beaucoup de choses dans ces entretiens : spectateur qui n'en perd pas une miette. Ce moment me permet d'apporter une aide concrète et de mettre en place de la prévention si nécessaire, en lien avec des partenaires. Les échanges montrent aussi à l'enfant que ce qu'il vit n'est pas honteux, qu'on peut en parler. Il y a, au contraire, une fierté de l'enfant devant le courage de son parent. Cela me permet alors plus facilement de faire alliance pour dire à l'enfant que nous sommes d'accord sur l'importance de sa réussite à l'école. Et d'aborder ensuite si besoin les difficultés d'ordre scolaire ou du comportement. »*

Agnès, enseignante UPE2A : *« La réflexion du projet CIPES m'a amenée à comprendre l'impact de la confiscation de la parole des familles non francophones. La traduction n'est pas le seul moyen, même si le recours aux interprètes est indispensable pour dialoguer et comprendre leur parcours. Les différents dispositifs ("Quoi de neuf" sur les objets, "marché des connaissances", projets interculturels) sont aussi des porte-voix essentiels pour eux. »*

Et cailloux

Alors que la recherche CIPES s'achève, et malgré des avancées certaines dans la prise en compte des familles et enfants en situation de pauvreté, nous ne pouvons que constater qu'il faudrait faire bien davantage. Ce sont ces petits ou grands obstacles qui nous font mal aux pieds.

Anne-Charline, référente du PRE : « C'est le sentiment que des familles n'ont pas accès à la compréhension de ce qui est demandé à l'école. Souvent, il y a une grande distance entre ce que l'école dit des difficultés de l'enfant, et ce que la famille peut comprendre ou perçoit. Qu'est-ce qu'ils peuvent en faire ? Ce n'est pas qu'elles ne veulent pas, mais qu'elles ont besoin d'explications. Quand on entend le retour de l'école, même s'il y a des aspects positifs, c'est souvent une difficulté de concentration, de comportement. Face à ça, la famille est totalement démunie. Elle a beau mettre des règles, punir, elle ne sait pas comment agir. »

Marielle, enseignante cycle 3 : « C'est le constat de la souffrance physique et psychique de quelques enfants, liée à des attitudes maltraitantes au sein de la famille, qui se superposent à la problématique de la grande pauvreté. La parole sur cette souffrance passe le plus souvent par l'enseignant-e qui s'adresse aux services sociaux compétents en la matière. On est ensuite tenu-e pour responsable des décisions prises et parfois du placement, que la famille subit et trouve injuste. L'enseignant-e et l'école se trouvent alors contraints d'accompagner le désarroi ou la colère de la famille, alors même que l'intention était de lui apporter une aide face à des situations ressenties comme insurmontables. »

Catherine chercheuse-accompagnatrice : « C'est la manière dont sont (mal) pris en compte les enfants porteurs de handicap et dont sont malmené-es les familles et les professionnel-les qui s'en occupent. Dans les familles en grande pauvreté, le problème du handicap s'ajoute pour l'enfant aux conditions de vie déjà difficiles. Les parents ont plus de mal à mobiliser les ressources nécessaires pour les besoins spécifiques de leur enfant. Et malheureusement, l'école n'offre pas ce qui est promis dans le projet inclusif. Mes résidences à l'école Camus m'ont permis de percevoir de près la souffrance de ces enfants trop décalés, de ces parents pour qui la promesse n'est pas tenue, de ces enseignant-es empêché-es d'accomplir leur mission, ainsi que des AESH qui sont elles-mêmes concernées par la question de la précarité. En effet, elles sont très peu reconnues, peu formées et peu rémunérées, alors qu'elles accomplissent un travail extraordinaire. Je regrette profondément de ne pas avoir réussi à leur donner une place réelle dans notre dynamique de recherche participative. »

Aurélien, enseignant cycle 2 : « C'est la difficulté à associer dans nos prises de conscience toutes les personnes avec qui nous travaillons. Tous les enseignants de l'école n'ont pas été impliqués et puis une école, ce n'est pas que des enseignant-es : ce sont aussi une infirmière, un médecin – quand on en a un –, des AESH, des ATSEM, des parents d'élèves élus ou accompagnateurs... Force est de constater que le travail avec CIPES ne les a associés qu'à la marge. Bien sûr, certain-es professionnel-les et parents ont conscience de l'enjeu, que ce soit par leur pratique, leurs rencontres mais aussi leurs vécus respectifs. Mais la déconstruction de certains préjugés n'est pas en chemin pour tous et toutes. Nous pouvons entendre encore des phrases qui jugent, qui condamnent. Comment faire passer à nos collègues les outils de pensée et de recul que le travail accompli nous a permis d'acquérir... sans brusquer, sans juger à notre tour ? Pourrons-nous continuer à bénéficier, autour des différences entre classes sociales, de formations élargies aux différents collègues et partenaires ? »

Marianne, animatrice du LAP et orthophoniste : « C'est de constater que certains enfants présentant des troubles du langage peuvent se sentir en difficulté pour parler devant un groupe. Il peut être difficile pour l'enseignant de se positionner : doit-il corriger les erreurs de syntaxe ou de prononciation, ou donner la priorité à l'expression personnelle de l'élève ? De mon point de vue, le corriger l'aiderait à progresser en expression. J'ai aussi pu observer un enfant qui avait des difficultés pour s'exprimer mais qui était à l'aise face aux autres élèves. Paradoxalement, cette situation de réussite accentue ma réflexion : l'idéal serait de concilier l'encouragement à améliorer le langage et la valorisation de l'élève par ce qu'il a à présenter. »

Claire, enseignante cycle 3 : « C'est l'idée que, quelles que soient nos innovations pédagogiques, ce qu'on apporte à nos élèves n'est pas suffisant par rapport aux attentes de la société et du système scolaire. J'ai l'impression qu'on renforce la confiance en soi, qu'on construit des compétences importantes à nos yeux, mais qu'on n'arrive pas à donner aux élèves les outils dont ils ont besoin pour réussir scolairement, socialement. Il y a un tel fossé qu'on n'arrive pas à combler ! Quand on les envoie au collège, on craint que ça ne marche pas. Et malheureusement, souvent, ça ne marche pas. Je ne sais pas comment on peut faire. C'est un gros caillou quand même, c'est dur ! »

L'enseignante UPE2A : « C'est de penser à certaines familles très éloignées de la culture de l'école, avec qui, malgré toute l'ouverture, l'accompagnement, la bienveillance des équipes éducatives, nous n'arrivons pas à établir un lien satisfaisant et cela perdure au collège. Nombre de ces élèves se retrouvent déscolarisés après l'école primaire. Certains élèves allophones mettent du temps pour maîtriser le français, ils sont intégrés dans une classe de leur âge et subissent des journées scolaires passivement, sans qu'on puisse prendre le temps de comprendre d'où viennent leurs difficultés d'apprentissage. »

Claire, enseignante cycle 3 : « C'est l'impression qu'à travers les dispositifs de valorisation des savoirs familiaux et de renforcement de l'estime de soi mis en place dans la recherche CIPES, certains enfants se sont éloignés encore plus du sens de l'école. J'ai constaté que des élèves de ma classe de CM2 ne donnaient pas le meilleur d'eux-mêmes. Ils argumentaient qu'on attend seulement d'eux qu'ils s'expriment, qu'ils soient là, à leur rythme, à leur niveau. J'ai eu l'impression d'être allée trop loin et de ne plus réussir à leur donner le goût du sérieux, de l'investissement dans les apprentissages scolaires. Ce risque est accentué par le développement de l'intelligence artificielle et de l'accès facile à Internet, qui leur donne l'illusion qu'il n'est plus nécessaire d'apprendre. »

Kübra, mère d'élève élue : « C'est la difficulté à mobiliser plus de parents. Aujourd'hui, c'est la communication qui fait agir. Mais toutes ne marchent pas avec tous les publics. Dans notre quartier il y a plusieurs genres de familles, qui n'ont donc pas les mêmes besoins ni les mêmes difficultés : celles qui viennent d'arriver en France et qui ne parlent pas français, celles qui sont là depuis longtemps et qui ont leurs habitudes. Il y a aussi des mentalités différentes. On pourrait peut-être développer de la médiation entre parents, pour mieux faire passer les informations et développer la confiance des parents envers l'école. »

Mbarka, mère d'élève élue et bénévole à l'association 3D : « C'est de constater les blocages dans la compréhension des familles face à l'école. Toutes ont beaucoup de savoir-faire, mais souvent elles ont peur. Peur que leur enfant ne réussisse pas, peur de ne pas savoir comment l'aider. Pour celles qui ne parlent pas français, la langue est un blocage important. Et, à l'inverse, pour celles qui sont là depuis longtemps, il y a le refus d'accepter que l'enfant puisse avoir besoin d'aide. »

Chapitre 3. S'engager dans une recherche participative : modifier les pratiques pour améliorer le bien-être à l'école

Amandine Fabrer,
Julia Dupraz,
Sophie Hatim,
Marie More,
Isabelle Nambotin,
enseignantes
de l'école
Paul-Rivet
d'Oyonnax
Sylvie Leone,
chercheuse-
accompagnatrice

La maternelle Paul-Rivet est intégrée au Réseau d'éducation prioritaire renforcé d'Oyonnax. Environ 90 élèves fréquentent l'école qui est composée de quatre classes : trois classes multi-niveaux TPS – PS – MS et une classe GS fonctionnant en coenseignement. Dans cette école maternelle, un grand nombre de familles d'enfants scolarisés ne parlent pas ou peu le français.

Au gré des mutations, l'équipe a été modifiée chaque année, mais elle s'est toujours définie de la façon suivante : l'équipe qui participe à la recherche CIPES est composée de sa directrice, de toutes les enseignantes (même celles qui sont mutées sur cet établissement au cours de la recherche) et des ATSEM. Il a été décidé que toutes pouvaient participer aux réunions et aux rencontres en visio ou à Montreuil.

L'accompagnement du projet de l'école par une chercheure

Bien que l'état des lieux ait été fait en 2019, l'équipe a réellement commencé la recherche en mars 2021. Pour la chercheure qui a accompagné l'école sur la durée de la recherche, des temps d'observation, d'une durée d'environ une semaine chacun, ont permis d'avoir une approche globale du contexte à Oyonnax, de croiser ces données

pour mieux poser les actions possibles et de « faire bouger les lignes » au niveau institutionnel lorsque cela était nécessaire. Ces temps d'observation ont été réalisés en classe, dans la cour de récréation, à la cantine, dans les temps périscolaires, mais aussi lors de l'accueil ou à la sortie des classes avec les familles, lors de réunions institutionnelles avec d'autres acteurs de la commune ou de l'Éducation nationale. C'est ainsi que la chercheuse a pu rencontrer et échanger avec les inspectrices dont dépend la maternelle, les collègues des autres écoles élémentaires du secteur, l'enseignant spécialisé qui intervenait dans l'école, des parents d'élèves, des représentants du conseil d'école, des représentants des associations avec lesquelles l'école travaille.

Pour cela, et pour composer avec les contraintes organisationnelles, un « rituel » s'est instauré : un temps d'échange avec la directrice chaque matinée de la première journée d'observation, puis l'observation dans les classes ou tout autre lieu cité précédemment. Ce temps d'observation permettait de questionner les enseignantes et les ATSEM sur leurs pratiques, particulièrement en ce qui concerne des enfants pouvant être en situation de grande pauvreté. La pause méridienne permettait de faire une synthèse de ces observations et de recueillir différents points de vue, les questions et les avancées relatives à la recherche CIPES.

Trois axes pour notre projet CIPES

Notre projet a été établi à partir de quelques constats et questionnements :

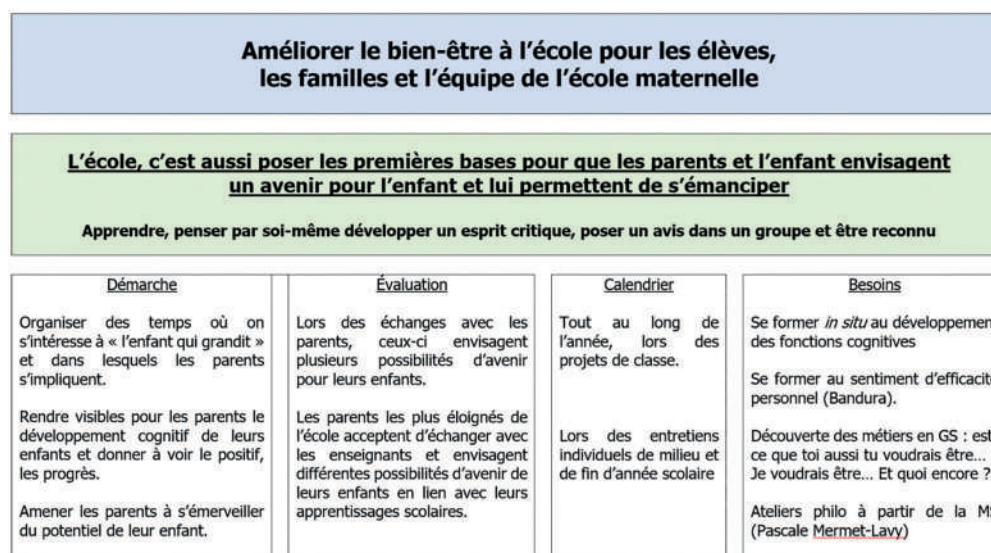
- sur 22 familles invitées lors d'une réunion de parents de début d'année scolaire, 7 parents seulement étaient présents (dans le cas de 3 familles, 2 parents s'étaient déplacés) ;
- malgré ce qui a été mis en place ces dernières années, à la rentrée 2021, seul un parent s'est proposé pour les élections de parents d'élèves ;
- plusieurs familles sont encore isolées, éloignées de l'école : elles n'osent pas, par exemple, participer aux activités en classe si elles ne maîtrisent pas la langue française ;
- les informations transmises aux parents ne semblent pas toujours comprises. Les mots reviennent fréquemment signés sans avoir été complétés, mais sans demande d'explications complémentaires ;
- les parents ne préviennent pas souvent des absences prévues et/ou ne justifient pas les absences le jour même, mais seulement au retour de l'enfant après que l'enseignant l'a demandé (extraits du projet CIPES de la maternelle Paul-Rivet) ;
- quelles informations avons-nous sur :
 - le niveau de santé des enfants, leur alimentation ;
 - l'inscription des enfants à des activités extra-scolaires ;
 - la langue parlée ?

Nous avons finalement établi trois axes pour notre projet :

- améliorer le bien-être à l'école, pour les élèves, les familles et l'équipe de la maternelle ;
- améliorer la communication ;
- développer le partenariat.

Mais il a vraiment pris forme grâce aux visioconférences et aux rencontres avec les différents partenaires engagés dans le projet, notamment avec les militantes et les militants Quart Monde. Les temps de Soutien au Soutien® avec Pascale Mermet-Lavy de l'AGSAS, une fois par période et deux fois pour la dernière période, ont été des moments de découverte de la possibilité de travailler en équipe « élargie » ou plutôt « enrichie » avec les ATSEM qui ont pu se joindre à nous dans tous ces temps d'analyse de pratique. C'étaient des temps vraiment riches.

Les échanges lors des rencontres CIPES nous ont permis de prendre conscience des difficultés que peuvent vivre certaines familles en situation de grande pauvreté. Cela nous a poussées à changer notre focus, à modifier notre degré d'exigence sur certaines situations et demandes de l'école tout en faisant évoluer notre regard vers davantage de tolérance et de bienveillance. Le projet a pu ainsi être finalisé au cours de l'année scolaire 2022-2023.



Extrait du projet CIPES de la maternelle Paul-Rivet

Quels changements observés ?

Bien-être à l'école et relation avec les familles

Lors des rencontres CIPES, les militants et militantes Quart Monde ayant clairement exposé combien l'accueil est fondamental, nous en avons fait une priorité. Nos pratiques ont évolué pour que parents et enfants soient accueillis dès leur arrivée au portail de l'école et se sentent attendus, notamment en saluant par son prénom chaque enfant, y compris les petits frères ou petites sœurs qui ne sont pas encore inscrits à l'école. De même, l'identification des personnels est facilitée grâce à la présence d'un trombinoscope à l'entrée de l'école. Ces actions peuvent paraître anodines, mais nous remarquons que les personnes croisées dans l'école ont le sourire.

Les classes sont visibles depuis la rue et les portes des classes sont ouvertes, favorisant l'entrée des parents. C'est une petite école, ce qui facilite une meilleure connaissance de chacun par tous. La répartition des élèves a été réfléchi (multiples niveaux TPS-PS-MS, décloisonnement MS-GS, projets collectifs d'école). Le brassage régulier des élèves au sein de l'école nous permet, en tant qu'enseignantes, de retrouver d'anciens élèves, de suivre leur évolution dans les apprentissages tout au long de leur scolarisation en maternelle et d'en valoriser les progrès. C'est également l'occasion pour les élèves de côtoyer des enfants d'autres classes et de réunir les fratries. Cela donne aussi lieu à des échanges entre les parents et des enseignantes autres que celle de leur enfant.

L'équipe s'attache à adapter sa manière de communiquer selon les personnes en essayant de reconnaître la spécificité de chacune. Tout est pensé pour que les familles puissent participer volontairement et apporter leur aide lors de nombreuses activités sur le temps scolaire ou dans un cadre plus large que l'école, comme la Semaine des langues³³ ou la Grande lessive³⁴.

33. Voir <https://www.education.gouv.fr/semaine-des-langues-vivantes-11996>.

34. Voir <https://www.lagrandelessive.net/la-grande-lessive-2-2/>.

Nous constatons que, d'année en année, l'implication des familles (représentants de parents, participation aux élections, participation des familles sur le temps scolaire) est croissante. En 2024-2025, lors de la dernière année de scolarisation en grande section, 90 % des parents ont effectué au moins une activité en classe.

Les bénéfices sur le climat scolaire sont perceptibles : nous ne remarquons plus de situations engendrant de l'agressivité, les échanges sont apaisés et lors de la survenue d'incidents, la confiance des parents reste solide, elle n'est pas ébranlée. Les liens entre les familles du secteur véhiculent une image positive de l'école et mettent en confiance les nouvelles familles.

La communication

Les actions ont un double objectif : d'une part, faciliter la communication entre les parents et l'équipe, d'autre part, montrer les apprentissages des élèves. Par exemple, nous avons fait le choix de supprimer les cahiers de liaison en proposant d'autres outils : les échanges à l'oral et l'application Klassly, accessible sur un téléphone portable. Cette application permet de traduire dans plusieurs langues, de publier des photos, des comptes rendus. Le retour des parents (réactions par l'intermédiaire d'émojis) sur cette application valorise les actions promues.

Le travail effectué autour du plurilinguisme, par exemple avec l'activité DULALA³⁵, a atténué de manière significative l'éventuelle complexité liée à la non-maitrise de la langue française.

Les enfants participent à la communication aux parents sur le contenu des apprentissages de la journée par le biais d'un tableau situé devant chaque classe. Il donne à voir les apprentissages tout en faisant participer les élèves à un questionnaire sur leur intérêt et leur objectif. Il complète les différents affichages des productions qui sont renouvelés régulièrement. Ces outils nécessitent une présentation et un accompagnement réguliers de l'équipe auprès des familles. S'y ajoutent des interactions positives et de la valorisation des progrès des élèves par l'enseignant : nous privilégions, en effet, un retour sur les réussites plutôt que de cibler les difficultés.

Les partenariats

Le développement du partenariat a permis d'ouvrir les classes sur l'extérieur et d'installer l'école comme une structure du quartier à l'intérieur d'un réseau de partenaires culturels (bibliothèque, centre culturel, cinéma), de santé (PMI, centre social) et éducatifs (SEGPA du collège, crèche, écoles du secteur...). Ce partenariat repose sur un tissu relationnel des membres de l'équipe qui facilite les échanges et la concrétisation des projets. La situation territoriale du réseau REP+ dans lequel l'école est inscrite ouvre le champ des possibles, sans compter la diversité des thèmes de formation proposés et dont le choix a été fait de les mettre rapidement en pratique à l'école.

Quelques difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet

Le partenariat avec les écoles élémentaires du secteur n'est pas toujours simple : les élèves de grande section (GS) fréquentent ensuite les écoles élémentaires Pasteur Nord et Pasteur Sud, situées dans le même quartier (dont l'IPS est 68,6). La liaison GS/CP est difficile à engager du fait que ces deux écoles élémentaires accueillent une multiplicité d'écoles maternelles.

35. Voir <https://dulala.fr/>.

Il faut du temps pour une telle recherche ! Chaque membre de l'équipe en est un pilier et tous les professionnels de l'école ont été impliqués dans le projet CIPES. Les premières années, nous manquions de temps libre et de temps de réunion nécessaires pour avancer ensemble. Avec l'accord de l'IEN et de la DASEN, nous avons pu décompter de notre temps de travail officiel les heures consacrées au projet CIPES : c'est ce qui a permis une bien plus grande implication.

CIPES : l'opportunité de s'inscrire dans une recherche participative

Dans ce type de recherche, nous agissons, mais nous agissons avec d'autres. Le rôle de la directrice a été capital : elle a été le pilier, le moteur pour entraîner l'équipe de l'école dans cette recherche participative.

Les échanges nous ont permis de prendre conscience et de mettre des mots sur les difficultés rencontrées par les familles en situation de très grande pauvreté (même si nous ne savons pas toujours quelles familles sont concernées). Nous constatons un effort conséquent des familles qui veulent le meilleur pour leur enfant et qui tiennent à maintenir le lien école-famille.

En tant qu'actrices et acteurs de cette recherche, les militantes et les militants Quart Monde ont eu des paroles qui ont bousculé les enseignantes. Ce qui nous a permis de mesurer l'impact que peut avoir un enseignant ou une enseignante sur la vie d'un enfant : paroles, comportements, postures. Les militants et militantes Quart Monde nous ont aussi montré leur force, leur capacité à rebondir.

Les comptes rendus d'expériences des autres écoles permettent des découvertes, donnent envie, encouragent les nouvelles pratiques. Les discussions avec les collègues, les échanges de pratique ont rendu concrète la recherche.

Nous avons pu réfléchir aux différentes façons de nous former, par exemple en visio avec les chercheurs de CIPES, sur la grande pauvreté, etc. L'autoformation a complété cela avec des lectures, des recherches personnelles ou des méthodes adoptées par l'école. Nous pouvons aussi considérer la coformation à travers les échanges, la réflexion collective sur le décroisement des classes, le coenseignement qui permet de voir une collègue en action. Le multi-niveaux a été encouragé par un partage d'expériences rapporté par la directrice (avantages/inconvénients).

L'apport de l'AGSAS avec l'analyse de pratique a été important par la qualité de ce temps de travail d'où émergent des questions globales (par exemple, que faire de la souffrance d'un enfant ?) qui dépassent la recherche de solutions toutes faites.

Conclusion de la chercheuse-accompagnatrice

Chaque membre de l'équipe s'est impliqué dans le projet, même pour les nouvelles enseignantes de l'école. L'équipe a élaboré le projet d'école en lien étroit avec le projet CIPES qu'elle avait rédigé. Celui-ci est synthétisé par un arbre fixé au mur de la salle de réunion (voir ci-dessous) de façon à l'avoir en tête, à le rendre concret et à le faire évoluer.

L'équipe identifie les familles en situation de pauvreté principalement parmi celles qui sont arrivées récemment en France. On comprend alors pourquoi la communication et les repères communs sont au cœur du projet et des actions CIPES. Au cours de cette recherche, les enseignantes et les ATSEM ont pris conscience des inégalités auxquelles

font face les enfants en situation de pauvreté³⁶. Il apparaît aussi que les dimensions cachées de la pauvreté³⁷ révélées par ATD Quart Monde ont été prises en compte autant que possible, à travers les trois axes retenus.

Dans cette recherche, la formation a tenu une place importante. Ces enseignantes se formaient déjà beaucoup, mais elles ont pris conscience qu'elles n'avaient pas pris le temps de mutualiser. Elles ont été amenées à questionner leur formation, que ce soit à partir de leur autoformation³⁸, de la coformation³⁹ ou des formations formelles qu'elles avaient déjà faites, ainsi que celles proposées par CIPES.

Elles se sont approprié une méthodologie de travail basée sur l'identification d'un problème, son expression, les solutions possibles et leurs mises en œuvre. Elles retrouvent cette méthodologie dans l'accompagnement par l'AGSAS dans le cadre du Soutien au Soutien®.

Une autre dimension a été présente à différents moments, celle de l'évaluation : sur quels critères peut-on dire que la situation a évolué ? Dans le cas de cette recherche, il s'agit notamment de passer du « presque tous les parents étaient présents » ou « presque tous les enfants ont réussi » à « il manquait un parent, pourquoi ? comment faire ? », « un enfant n'a pas réussi, pourquoi ? comment faire ? ».

La situation de grande pauvreté nous oblige à penser en termes singuliers et à nous interroger autrement sur les obstacles. Elle nécessite aussi de rendre visibles les apprentissages tant pour les enfants que pour les parents et de penser la didactique de ces apprentissages en maternelle⁴⁰.

36. Delahaye J.-P., « Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous », 2015 <https://www.education.gouv.fr/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous-8339>.

37. Bendjaballah A., Consolini-Thiébaud C., de Laat M., Desprès C., Dufrenoy M.-H., Diaby B., Dorkel J.-C., Dubois E., Gil Garcia G., Lasida E., Navellet M. et Novelli P., « Les dimensions cachées de la pauvreté », 2019, <https://www.atd-quartmonde.fr/nos-combats/changer-le-regard-sur-la-pauvrete/les-dimensions-cachees-de-la-pauvrete/>.

38. Tremblay N. A., *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2018, <https://doi.org/10.4000/books.pum.10719>.

39. Tremblay P., « Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 175-190, 2011, <https://doi.org/10.3917/nras.055.0175>, et Tremblay P., « Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70 71(2-3), 107-119, 2015, <https://doi.org/10.3917/nras.070.0107>.

40. Soloch A., « L'enseignement des formes et des grandeurs à l'école maternelle : Statut, fonctions et difficultés », Thèse de doctorat, université de Lille (2018-2021), 2021, <https://theses.fr/2021LILUH017>.

Chapitre 4. Parents, école, maison de quartier : la coéducation à Mons-en-Barœul

Christine
Campoli, équipe
de coordination
CIPES

À Mons-en-Barœul, les écoles maternelle Anne-Frank et élémentaire Hélène-Boucher, situées sur le même lieu, forment le groupe scolaire Concorde. Leur projet d'école met l'accent sur l'articulation entre les temps et les espaces de vie des enfants et dans ce cadre privilégie les relations aux parents.

L'attention à la culture des familles est une préoccupation constante de l'école. Comme l'évoque une mère d'élève : « *C'est vrai que nous, on a de la chance. Les parents rentrent dans l'école. On est invités à participer à beaucoup de choses. On a des ateliers. Donc c'est quand même un pas de plus vers une école qui pourrait être fermée dans d'autres cas... ici, je trouve qu'on a beaucoup d'échanges.* » Les parents sont considérés comme des co-éducateurs en

- direction desquels des actions spécifiques sont menées. On citera les plus représentatives :
- les ateliers du soir : animés par des parents volontaires ou par des élèves, ces ateliers proposent des activités diverses à l'ensemble des élèves dès la grande section : cuisine, tricot, activités sportives, jeux... Ils se déroulent après la classe à 16 h 45 ;
 - la ludothèque en maternelle : les parents peuvent venir jouer avec leurs enfants et emprunter des jeux, permettant ainsi l'accès à d'autres loisirs que ceux habituellement pratiqués ;
 - pendant la Semaine des arts, l'école se transforme en musée ; les parents peuvent y accéder de 8 h 20 à 18 heures chaque jour.

Les liens avec la maison de quartier Caramel

La maison de quartier Caramel est installée dans des locaux qui jouxtent le groupe scolaire Concorde. Cette proximité facilite les liens fonctionnels qui existent entre les deux écoles et cette maison de quartier. Celle-ci a pour mission de renforcer le tissu social

en organisant des activités culturelles et éducatives dont les garderies du soir, l'accueil le mercredi et lors des vacances scolaires. Environ 65 à 70 % d'enfants inscrit·es à ces accueils périscolaires viennent des écoles de proximité.

Caramel fonctionne sur le principe de la mixité sociale que le directeur commente : « *Ce n'est pas pour autant qu'on nie les difficultés d'une partie de notre public. Mais ce qu'on se dit, et ce qui est aussi confirmé par les sciences sociales, c'est que finalement, des gamins en difficulté qui vivent avec des gamins qui sont moins en difficulté, ça va favoriser leur insertion... plutôt que de les laisser ségrégués entre eux. Donc c'est pour ça que nous, on favorise cette mixité au sein du groupe enfants, donc 3 à 11 ans, et au sein du groupe famille.* » Caramel a en effet développé un secteur famille dont un des objectifs est l'aide à la parentalité. C'est dans ce cadre qu'a été créé le Café des parents.

Le Café des parents

Depuis deux ans, dans la maison de quartier Caramel, le Café des parents est coanimé par la directrice de l'école maternelle et par une animatrice de cette maison de quartier. Il se réunit une à deux fois par période scolaire. Le principe en est simple : ce sont les parents eux-mêmes qui définissent ce que va être le Café des parents et à quoi il va servir. La première rencontre de l'année permet de recueillir les attentes des familles : « *Qu'est pour vous un Café des parents ? Qu'en attendez-vous ? Quelles thématiques voulez-vous aborder ?* » Le projet de l'année est construit à partir de ces échanges. À noter qu'un moyen de garde gratuit est proposé par Caramel aux familles qui souhaitent participer mais ne peuvent pas faire garder leurs enfants autrement.

Pour les co-animatrices, il est essentiel que ce soit un espace où les parents puissent exprimer des doutes, des craintes, sans censure aucune. La présence d'un·e enseignant·e est justifiée par une volonté de coéducation comme l'explique Déborah Cecci, l'animatrice de Caramel : « *Pour moi, ce Café des parents c'est de la coéducation, ça permet de montrer – que ce soient les enseignants, les parents, la maison de quartier – qu'on a tous cette volonté de bien faire pour faire grandir les enfants.* »

Il est parfois fait appel à des intervenant·es lorsque le besoin s'en fait sentir car les co-animatrices n'ont pas vocation à répondre aux questionnements des parents. Ainsi l'an passé, ces derniers ont souhaité aborder la question du rapport aux écrans de leurs enfants, question qui les préoccupe beaucoup. Un intervenant est venu discuter avec eux et leur a permis de commencer à déconstruire des idées toutes faites, comme le raccourci « écran = réseaux sociaux » et à les rassurer. Il les a amenés à se demander ce qu'ils pouvaient, en tant que parents, mettre en place pour maintenir un lien de confiance avec l'enfant.

Pas toujours facile pour Émilie Ghier, co-animatrice et aussi directrice, d'être à la bonne distance vis-à-vis des parents. Cet aspect la préoccupe beaucoup, elle dit s'en ouvrir régulièrement à ses collègues, craignant que son statut parfois ne parasite la parole des parents et génère une forme d'autocensure. Elle se demande également si elle peut, dans certaines situations, porter une parole institutionnelle. Récemment, elle a été confrontée à cela lorsque les parents ont abordé l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle à l'école et ont tenu des propos véhiculés par certains médias et largement erronés. Elle dit s'être sentie obligée de reprendre son statut de directrice d'école pour rétablir la réalité des faits. Elle a toutefois bien conscience qu'il lui faut être vigilante pour que « *ce lieu de Café de parents ne se transforme pas en l'inverse de ce qu'on cherche, un partenariat avec l'école.* »

Mais ce qui semble surtout ressortir de ces rencontres et de la façon dont elles sont vécues par les parents, c'est la notion d'égalité. « *On est tous au même niveau, c'est-à-dire*

qu'il n'y a pas forcément l'intervenant qui est debout et les parents qui sont assis », dit une mère. Deborah précise : « *On est en cercle, on discute ensemble, chacun fait des propositions en disant, eh bien voilà chez lui, ça se passe ainsi, j'ai peur de ça. Oui, moi aussi, mais moi j'ai plutôt fait comme ça.* »

Dans ce Café des parents se construisent donc des relations entre des parents qui se rendent compte que peu importe « *qui on est, d'où on vient, on se pose tous et toutes les mêmes questions, on est confrontés aux mêmes problèmes* », comme l'exprime Deborah Cecci. Pierre Périer montre l'importance de ces liens tissés entre les parents dans *Parents et école : une relation ambivalente et inégalitaire*⁴¹ : « *L'école représente un espace de sociabilités qui aide, précisément, à rompre l'isolement. Des parents-relais, personnages familiaux particulièrement impliqués, y font circuler des informations que d'aucuns traduiraient si besoin, et des formes de soutien mutuel se mettent en place progressivement au fil des occasions de rencontre ou de participation. Parfois, des mobilisations ponctuelles permettent de porter des revendications qui inscrivent les histoires individuelles dans un cadre collectif. Ces solidarités "minuscules" créent localement un maillage parental pouvant aider à surmonter les épreuves de l'individualisation scolaire, lorsque les parents se sentent jugés et déconsidérés.* »

La coéducation : une question professionnelle pour l'équipe enseignante

Le partenariat des écoles avec la maison de quartier est fondamental aux yeux des différents acteurs et actrices, mais il suppose que les dispositifs en direction des familles soient bien définis et en cohérence avec l'ensemble des pratiques scolaires. Les relations aux parents d'élèves ne relèvent pas seulement d'une posture éthique, mais aussi de « gestes professionnels » travaillés collectivement en équipe enseignante. Pour être efficace, la communication avec les parents doit absolument être professionnalisée. C'est pourquoi l'accueil des parents est une part essentielle du projet d'école, placé sous le signe de la disponibilité physique, mais aussi intellectuelle, de l'équipe : ouverture, écoute, changement de point de vue pour comprendre les attentes, les peurs, les craintes des familles. Un père d'élève raconte « *justement, un truc qu'on voit pas dans d'autres écoles, aujourd'hui, il y a un monsieur qui est arrivé avec son fils. J'étais avec M. Ferme, le directeur. Et là, le monsieur annonce au directeur qu'avec son fils, ils ont bien discuté tout ça, et qu'en fait, le garçon va partir en classe découverte. Et là, M. Ferme, il prend la main du monsieur en disant : "Oh, je vous félicite, c'est super", il le valorise et puis au gamin, il dit : "Tu vas voir, tu vas bien t'amuser", le gamin, il avait un grand sourire. Alors que dans beaucoup d'écoles, ça aurait été "Ah, bah, c'est bien, monsieur, merci". Alors que là, c'est "Ah, je suis fier de vous, vous avez fait un gros travail sur vous".* » La veille, Sébastien Ferme, le directeur de l'école élémentaire, avait longuement écouté et discuté avec ce papa qui ne voulait pas laisser partir son enfant de 7 ans en classe de découverte, alors que c'était le désir de l'enfant : « *S'il part trois jours, je ne vais pas dormir pendant trois jours, je suis vraiment angoissé, je ne vais pas dormir.* »

Dans les deux écoles du groupe Concorde, la participation des parents est importante et stable selon l'équipe qui reconnaît toutefois qu'il y a encore des parents qui sont peu visibles à l'école, et dont elle ne saurait dire s'il s'agit plutôt de parents en situation de grande précarité. Mais tous et toutes disent être plus sensibles à la grande pauvreté depuis la recherche CIPES et donc être plus vigilant·es comme en témoigne une enseignante : « *En discutant avec une maman, voilà, elle me parle de son travail, enfin ses enfants... arrivent à l'école avec aucun signe extérieur de précarité. Et en fait, je me rends compte qu'elle est toute seule, que monsieur est parti, même s'il était censé être avec elle...*

41. « Les Notes du conseil scientifique de la FCPE », 2023.

alors cette maman, elle est seule avec cinq enfants... Et elle me dit, je fais les cantines scolaires. Et là, je me suis dit, oui, en fait, je n'avais pas identifié cet enfant comme vivant dans la précarité, mais c'est certainement le cas. »

Pour Émilie Ghier, la directrice, l'accueil du matin joue un rôle important pour créer un premier contact, mais s'entretenir avec un père ou une mère demande d'être pensé et construit. *« C'est pour ça qu'il faut prendre le temps de parler avec les parents. Moi, je leur demande, à un moment de l'inscription, je dis, moi je ne connais pas votre enfant, parlez-moi de votre enfant, qu'est-ce qu'il aime ? est-ce qu'il dort bien ? est-ce qu'il mange bien ? est-ce qu'il y a des choses qui vous inquiètent ? Et c'est une question que je pose systématiquement. Une phrase que j'aime bien dire. Vous allez nous confier ce que vous avez de plus précieux au monde. Et c'est vous qui connaissez le mieux votre enfant, donc, dites-moi ce que je dois savoir sur votre enfant ou faites-moi part de vos inquiétudes. Alors, voilà. Ça vaut ce que ça vaut. Mais je pense que les parents ont besoin d'entendre qu'on est consciente, ici, de ce que c'est pour eux, cette rentrée. »*

Parmi les dispositifs pensés pour favoriser l'articulation entre les différents espaces de vie des enfants et le lien avec les familles, la ludothèque est un espace symbolique comme le souligne Estelle Wattez, ATSEM depuis vingt ans, dont six ans dans cette école : *« Les enfants repartent toutes les semaines avec un jeu que – eux seuls – choisissent. Et donc, peut-être que là, à la maison, justement, la maman se sentira suffisamment en confiance pour jouer avec sa fille. Et je trouve que là, il y a une continuité. Et je trouve que ça participe aussi à tisser ce lien entre l'enfant et la famille, que ça aide le parent à avoir confiance aussi en l'école, de participer à des événements comme ça. »* Elle a constaté avec bonheur que ce matin de mars 2025 une maman est venue pour la première fois et est restée jouer à des jeux de société avec sa fille : *« J'ai trouvé ça super. C'est formidable qu'elle soit restée, ça veut dire qu'elle se sent en confiance et qu'elle se sent à l'aise, assez à l'aise pour venir partager un moment. J'ai trouvé ça fantastique ce matin. »*

Donner confiance aux parents est la priorité de l'école comme le commente Estelle Wattez : *« Le fait que le parent ait confiance, l'enfant le ressent, je pense. Et à partir de là, si l'enfant le ressent, ça veut dire qu'il sera peut-être content de venir à l'école, heureux de venir à l'école, heureux de venir découvrir des choses, parce qu'il sentira que papa et maman, eux, sont heureux, et sont contents, et sont en confiance peut-être... Peut-être que c'est un monde idéal que je décris... »*

Moi j'ai eu la chance d'arriver il y a vingt ans. Et quand je suis arrivée sur Mons, c'était l'ancienne équipe, donc c'était pas du tout Freinet. C'était un quartier violent, beaucoup de violence : des habitants entre eux, des élèves entre eux. Ça a duré un an comme ça, il y a eu énormément de violence et Freinet est arrivé et dès l'année d'après, un changement radical sur la violence, sur le comportement, même sur des parents parce qu'on ne parle pas que des enfants, les parents aussi ils ont su mettre, comment dire, une ambiance beaucoup plus sereine ; c'était incroyable et du coup, ça a permis que pour les élèves entre eux, ça devienne moins violent, moins d'injures ; les parents aussi ont adopté l'école et se sont calmés aussi. On a remarqué que ça avait vraiment joué sur le quartier et depuis, même les élèves entre eux, avec les conseils d'enfants, tout ça, c'est super important, ils ont la parole. On donne la parole aux enfants, ils créent eux-mêmes leurs règlements, enfin vraiment tout part d'eux. Et je pense que vraiment si on pouvait avoir ça dans toutes les écoles, ce ne serait pas négligeable.

Karine, mère d'élève

Chapitre 5. La communication dans la relation École-Famille

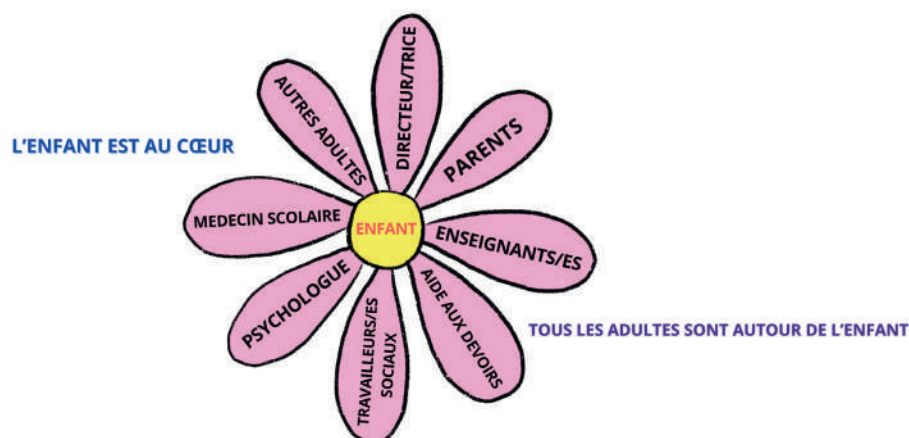
Murielle Gélín,
militante
Quart Monde

Je suis partie de l'expérience que j'ai eue avec mon fils à l'école. Ça s'est mal passé avec sa maîtresse de CP.

Cette expérience m'a fait prendre conscience de trois choses très importantes :

- l'enfant doit être présent quand on parle de lui. Si on met les choses au clair, l'enfant comprend de quoi on parle et les choses peuvent changer ;
- il faut se mettre au niveau de l'enfant. Si on parle avec des mots simples, adaptés à son niveau, il peut comprendre ;
- et il faut aussi faire attention à ce que tout le monde comprenne de quoi on parle. (Se mettre au niveau des parents et des familles).

Le fait d'avoir parlé de cette expérience aux autres dans le cadre de la recherche CIPES m'a donné l'idée de la marguerite :



Les militants étaient d'accord avec moi : L'ENFANT EST AU CŒUR.

À partir de la marguerite, nous avons discuté pour trouver des pistes pour faire avancer les choses :

- être à égalité parents-professeurs et que ce soit dans les deux sens ;
- être dans le respect mutuel pendant les discussions (pas d'agressivité) ;
- se donner les moyens pour que tout le monde comprenne (si besoin on peut faire appel à un traducteur même en langue des signes) ;
- informer toutes les personnes concernées : les parents, les familles d'accueil, les éducateurs, etc.
- gérer le temps : ne pas attendre pour se parler. Parfois, on met trop de temps pour informer ou s'occuper du problème, ou pire, on ne dit rien du tout ! Et on laisse l'enfant avec ses problèmes ;
- former les enseignants à la relation École-Famille : on sait que les familles ont peur des enseignants et que les enseignants ont peur des familles. D'où l'importance qu'il y ait des parents présents dans les formations ;
- prendre conscience que ce n'est pas toujours facile pour les parents de rentrer dans l'école par rapport à leur propre histoire. Souvent on met des étiquettes et elles restent.

Quand j'en ai parlé aux enseignants, certains n'avaient pas forcément pensé à tout ça et d'autres n'étaient pas d'accord. Ils ne mettaient pas les enfants au centre, ce n'était pas important pour eux. Ça a un peu divisé le groupe d'enseignants. Nous avons échangé, expliqué notre point de vue et certains ont changé d'avis. Ça les a marqués.

La marguerite a dû se balader dans toutes les écoles CIPES !

Je me pose souvent la question : est-ce qu'ils ont appliqué l'idée de la marguerite ?

Chapitre 6. Avec la recherche CIPES, faire la paix avec l'école

Vincent
Espejo, militant
Quart Monde

CIPES est une recherche très importante. En tant que militant Quart Monde, ce n'était pas une découverte pour moi que beaucoup d'enfants de mon milieu étaient quasi « systématiquement » envoyés vers des sections spécialisées. Ce fut le cas pour des amis, ma famille, mes cousins, ma propre mère. C'est une chose qui me fait vraiment peur car, pour moi, si mes enfants partent en ULIS, leur scolarité est fichue et leur avenir sera compliqué. Ma vision est peut-être erronée, mais c'est la mienne, du fait de là où j'ai grandi, de ce que j'ai vu autour de moi. On était seuls face à cette problématique, on ne pouvait rien faire. Du coup, lorsque ATD Quart Monde pose ce problème sur la table et lance une grande recherche, pour moi c'est une grande victoire ; je me suis dit à ce moment-là : « *Les choses peuvent changer !* »

Grâce au projet CIPES, les choses ont bougé car « le monde de l'école » a pris plus en considération les parents. Souvent nous ne sommes pas écoutés, entendus par les enseignants, mais avec le travail d'ATD Quart Monde, la voix des parents a été entendue grâce aux travaux, aux temps d'échanges et de réflexion même si ça n'a pas toujours été simple et rapide ! Par exemple, on a pu voir que dans une école il a fallu un an pour que l'équipe enseignante demande leur avis aux parents. C'est fou quand même, un an de travail, de réflexion avant de solliciter les parents, cela montre bien la fracture entre certains parents et le monde de l'école.

Grâce à CIPES, je pense aussi avoir acquis des outils, des arguments pour aider les gens autour de moi, mes amis, même si je n'ai pas toujours tous les arguments. Dernièrement, le filleul de ma femme a subi une orientation forcée, à la fin de son CM2 son enseignant l'a envoyé en 6^e ULIS. Nous on le connaît, on sait qu'il a sa place en 6^e normale ; on a discuté avec ses parents, on leur a dit de ne pas l'envoyer là-bas, mais l'enseignant avait déjà fait son travail durant toute l'année, il avait mis la peur dans leur tête et ils ont accepté que leur fils aille en 6^e ULIS.

Je pense que la position des enseignants est particulière par rapport aux familles des milieux populaires. Je viens d'une génération où nos parents pensaient que les enseignants avaient toujours raison, que leurs décisions et choix étaient toujours les bons. Aujourd'hui, pour ma femme et moi, ça a changé. En travaillant et réfléchissant depuis des années sur l'école, nous avons appris beaucoup de choses et nous sommes « acteurs » du parcours scolaire de nos enfants. Surtout, nous sommes ultra-vigilants car pour nous l'école reste le seul moyen pour que nos enfants aient une bonne situation et s'en sortent bien dans la vie. Donc nous sommes à l'écoute des enseignants, mais on ne leur donne pas carte blanche, on reste en alerte.

Aujourd'hui, ma femme et moi, nous sommes en capacité de discuter avec les enseignants, d'aller à l'école de nos enfants, mais cela ne s'est pas fait en un claquement de doigts. Cela a pris beaucoup de temps ; moi personnellement, j'étais en colère contre l'école, ma scolarité, ce ne sont pas de bons souvenirs, c'était un échec. C'est en réfléchissant sur l'école et en rencontrant des enseignants que cela a changé. Nous avons commencé à travailler sur l'école avec ATD Quart Monde en 2010, c'est grâce à cela que j'ai pu faire la paix avec l'école et aujourd'hui être impliqué et acteur dans le parcours scolaire de mes enfants. Je pense que la plupart des enseignants ne se rendent pas compte de cette fracture, de ce gouffre qu'il y a entre certains parents et l'école. La plupart des enseignants ne viennent pas du même monde que nous, les militants Quart Monde, et je pense qu'ils n'imaginent même pas ce que beaucoup de parents ont vécu à l'école.

Alors oui, il est beaucoup plus facile de dire que certains parents sont démissionnaires que de creuser et de chercher à comprendre pourquoi ces parents ne viennent pas à l'école de leurs enfants. Je pense qu'il est important que les parents « abimés » par l'école puissent faire la paix avec l'école afin d'aider, d'accompagner au mieux leurs enfants dans leur scolarité.

Chapitre 7. L'exclusion sociale en milieu scolaire

Émilie Izla,
militante
Quart Monde

Pour moi, l'école doit avoir la même considération pour tous les parents et tous les élèves. Ce n'est pas normal de faire des différences parce qu'on n'a pas la même situation sociale. Les parents sont avant tout des parents et ils s'occupent de leurs enfants comme doivent le faire tous les parents, peu importe leur milieu social.

La maltraitance existe à l'école à cause de ces différences sociales : par exemple, quand un élève qui a des difficultés passe de classe en classe, on le fait passer et c'est tout ! C'est ce qui m'est arrivé. La différence sociale, elle était là, les autres avaient tout ce que nous, dans notre famille, on n'avait pas. C'était plus facile de m'ignorer et de me faire passer de classe en classe plutôt que de s'occuper de moi : j'étais toujours au fond de la classe avec des dessins à colorier, à une grande table avec un banc. Quand la maîtresse faisait la dictée, c'était toujours une angoisse pour moi parce que je redoutais de ne pas y arriver ; même si je faisais de mon mieux, je faisais trop de fautes. Et puis elle disait les notes tout haut devant tout le monde et les moqueries étaient toujours là ; les autres me disaient « *tu es nulle* ». Et moi je ne disais rien, même si je n'en pensais pas moins. C'était difficile à vivre parce que la plupart des gamins y arrivaient, plus ou moins bien, mais moi je n'y arrivais jamais ! La différence c'est que moi j'avais honte, je me sentais en retard ou je pensais que j'étais bête. J'aurais aimé qu'on me prenne à part, qu'on me demande si j'avais besoin d'aide, mais rien n'a jamais été fait. C'est à ce moment-là que la maîtresse a décidé de me mettre au fond de la classe, seule.

J'ai été mise à l'écart volontairement et malheureusement cette situation existe encore pour des enfants qui vivent dans des familles pauvres. Est-ce qu'on met au fond de la classe un enfant de parents riches ?

Nous, les militantes, quand on est allées dans les écoles, on a vu des exemples où les élèves sont mis à l'écart :

- les places des élèves sont choisies par les enseignants en fonction de leurs difficultés, souvent les plus en difficultés sont placés devant le bureau de l'enseignant et sont interdits d'aide, ou au contraire sont au fond de la classe ;

- certains maîtres interrogent souvent les meilleurs ; l'élève qui a des difficultés et qui répond mal n'est plus interrogé et est mis à l'écart. Dans la classe, c'est presque invisible, « le gosse qui ne lève pas le doigt », l'élève mutique qui se dit : « *Je reste dans mon coin.* » ;
- une fois, dans une classe où l'on observait, le crayon du tableau numérique ne fonctionnait pas, alors la maîtresse a décidé d'utiliser la souris, elle a désigné un élève qui ne savait pas s'en servir et elle s'est moquée de lui en disant : « *Tu n'as pas d'ordinateur chez toi, tu ne sais pas t'en servir ? Qui va lui montrer ?* » L'enfant s'est senti mal devant tout le monde... c'était une humiliation.

Il y a des enseignants qui ne se rendent pas compte de ce qu'est la pauvreté et c'est grave car ils ne la voient pas chez les élèves, ils les considèrent comme les autres... ou comme des élèves qui ont des problèmes de compréhension ou de handicap.

Il y a beaucoup d'exemples de différences de traitement dans les classes envers les élèves, mais aussi et surtout envers les parents ; nous, les militants on l'a souvent constaté : des parents mal reçus, des parents qui sont convoqués.

Dans CIPES, il y a plusieurs écoles où les élèves peuvent apporter dans la classe un objet qui vient de la maison. On a beaucoup réfléchi et discuté avec les militants de cette pédagogie : pour certaines militantes, il aurait été impossible de le faire quand elles étaient élèves, car elles auraient eu trop de honte.

Quand on demande aux élèves d'apporter quelque chose de la maison, il y en a qui aiment et qui le font facilement, mais pour d'autres, ça bloque. C'est compliqué pour l'enfant de choisir, ça doit être un objet facile à présenter, mais ça ne doit pas être un frein car cet objet de la maison « *vient du cœur* ». Il faut éviter les moqueries. Pour les gens qui sont en situation de précarité, c'est très difficile. Il faut laisser le temps à chaque élève de se sentir prêt, mais pour les élèves vivant dans la pauvreté, il ne faut pas que ça montre la différence sociale. Peut-être que l'enfant n'a rien à montrer ou qu'il a honte ; peut-être que ses parents ne voudront pas, par honte. Pour quelqu'un qui a tout, c'est facile de choisir. Moi, je ne sais pas si, quand j'étais élève, j'aurais trouvé l'objet. Le seul objet que je trainais partout, c'était mon doudou... que je n'aurais pas pu apporter : imaginons les moqueries ! Quand l'école demande un objet, ça peut donc montrer des différences sociales ; par exemple, les familles aisées ont des tablettes, des objets numériques, mais ce n'est pas possible pour les familles en précarité. Il faut aussi que les professeurs discutent avec les familles, pour qu'elles comprennent bien pourquoi il faut rapporter un objet.

Personnellement, il y a aussi une autre question que je me pose dont on n'a pas parlé, mais qui est grave : est-ce que la maîtresse accepterait qu'une petite fille rapporte du maquillage par exemple ? En fait, on ne sait pas quelles sont les limites. Un élève peut apporter n'importe quoi et il y a des familles qui ne savent pas quels sont les objets possibles à apporter à l'école. Il faut savoir ce que l'école veut.

Que faut-il faire ?

On a beaucoup réfléchi dans CIPES, il faut rassurer les parents : ils ont du stress, de l'angoisse. Chaque fois que l'école contacte les parents, ceux-ci se demandent « *pourquoi ? Qu'est-ce qu'on a encore fait ?* ». Il faut davantage informer, aller vers les gens, casser les jugements et les idées toutes faites. Dans une école, on a rencontré une maîtresse qui avait une voix douce qui apaise et qui met à l'aise. Il faut beaucoup de temps pour être en confiance. Les réunions de début d'année, c'est bien mais ça ne suffit pas ; il faut davantage informer et surtout d'abord écouter. Il faudrait aussi que les familles soient dès le début associées aux projets, qu'on leur explique bien et qu'on leur demande leur avis.

Dans plusieurs écoles CIPES, il y a des ateliers jeux, chaque parent peut venir jouer avec son enfant, c'est très bien, ça se passe très bien, ça casse les barrières, ça favorise les rencontres entre les parents et surtout ceux de milieux différents. C'est important pour l'enfant que ses parents rencontrent le plus de parents possible. Ma mère avait peur des autres et je ne me suis jamais sentie à ma place à l'école.

Les parents doivent être plus à l'aise dans l'école, surtout les plus en précarité, ils doivent être bien accueillis. Ce n'est pas le boulot des parents, c'est celui des enseignants. Ils sont là pour mettre à l'aise et ne pas être dans le jugement.

Chapitre 8. Apprentissages à l'école maternelle : attentes et représentations des parents

La maternelle Alain-Fournier, à Lyon, est une école située en REP+ et intégrée au projet de Cité éducative. Le taux de pauvreté dans le quartier est de 34 %. C'est une école de grande taille, avec 300 élèves pour 11 classes et un dispositif Passerelle de première scolarisation.

En préambule, il nous paraît important de préciser que la construction d'une relation de confiance école/famille passe par l'accueil des parents : que ce soit par des entretiens individuels en début d'année (explicitations de l'école, son fonctionnement) et à travers différents outils tels que le Café des parents (temps informel de rencontres entre l'équipe pédagogique et les parents de manière conviviale), l'exposition annuelle pour faire partager aux familles les activités culturelles proposées aux enfants pendant l'année, les Semaines de la maternelle durant lesquelles les parents sont invités à participer à des ateliers en classe afin qu'ils puissent comprendre ce qui est appris à l'école maternelle et comment leurs enfants apprennent, l'Action écran (sensibiliser les familles aux dangers pour les enfants de la surexposition aux écrans, projet intégré au PEDT). Ces temps nous servent à faire émerger les attentes réciproques des parents et des enseignants pour un meilleur accompagnement des enfants durant leur scolarité à l'école maternelle. Nous espérons, à travers ces différents éléments, permettre un lien entre les savoirs scolaires et familiaux pour une meilleure compréhension de l'école par les familles.

Lorène Dimino,
Nathalie Maire,
Alexandra Perdriel,
enseignantes

Florence
Denonfoux,
directrice de l'école
maternelle
Alain-Fournier
à Lyon

Questionner les parents : une nécessité

Dans le cadre de l'engagement dans la recherche CIPES et avec l'accompagnement de la chercheuse Dominique Lahanier-Reuter, nous avons défini trois axes de travail :

- réfléchir aux temporalités ;
- la coopération ;
- donner du sens aux apprentissages.

Pour cette contribution, nous avons choisi de restituer le travail mené sur l'axe 3, et tout particulièrement notre questionnement sur ce que les parents pensaient et attendaient des apprentissages effectués par leurs enfants à l'école.

À l'occasion d'une journée inter-métier réunissant les enseignants, les ATSEM et les AESH de l'école, les échanges ont porté sur la place des parents et le sens des apprentissages. La conviction qu'il existait un écart entre les attentes des professionnels et celles des parents (ou du moins les représentations des professionnels sur ces attentes) a permis d'aboutir au constat que l'équipe de l'école ne savait pas ce que les parents pensaient et attendaient des apprentissages effectués par leurs enfants.



FEVRIER 2022

"Qu'apprend-on à l'école ?"

L'école est engagée dans une action de recherche.
Pour approfondir notre réflexion nous avons besoin de vos avis (enfants et parents).

Pour cela, merci de rendre le questionnaire à l'enseignant de votre enfant.

Les enseignants solliciteront aussi de façon orale certains d'entre vous ainsi que les enfants.

merci pour votre aide,
L'équipe éducative



Grâce à l'accompagnement de la chercheuse, afin d'aller au-delà de ses propres représentations, l'équipe a alors pris conscience de la nécessité de questionner à la fois les attentes et les connaissances des familles sur les apprentissages scolaires. Un document comprenant trois questions a donc été réalisé et distribué aux parents d'élèves. « À votre avis, qu'apprend votre enfant à l'école cette année ? À votre avis, qu'apprend votre enfant en ce moment à l'école ? Pour vous, qu'est-ce qui est important que votre enfant apprenne à l'école ? »

Cette enquête a été diffusée par écrit à chaque famille, puis elle a fait l'objet d'un entretien avec les enseignants. Ensuite, les enseignants ont interrogé à l'oral les familles n'ayant pas fait de retour, non par désintérêt, mais souvent en raison d'un problème lié à la non-maitrise de la langue française.

Si tous les enseignants de l'école n'étaient pas convaincus de l'intérêt de cette proposition, tous ont cependant pris le temps de la mener jusqu'à son terme.

étaient animés par Dominique Lahanier-Reuter et Anne-Marie Mathey de l'AGSAS. Précisant leurs attentes, des parents ont exprimé qu'il était important pour eux que leurs enfants sachent « *bien compter, bien parler, bien écouter* » ou encore « *construire des outils pour structurer leurs pensées* ». À cette occasion, ils ont également fait part de leurs préoccupations concernant la scolarité de leur enfant, évoquant le manque de confiance en soi, la timidité de certains, et même les insultes que leurs enfants apprennent parfois à l'école. Puis les interrogations ont porté sur ce qu'il faudrait « *faire pour ne pas perdre les apprentissages pendant les vacances* » ; les familles présentes ont mentionné l'existence des « cahiers de vacances », mais cela leur semblait éloigné ; elles voulaient quelque chose de plus concret.

Pour répondre à cette demande, les enseignants ont proposé un feuillet « Pour ne pas perdre le fil des apprentissages cet été » avec des suggestions très concrètes : jouer dehors, compter, mettre la table...

Un questionnaire « élèves » pour interroger leur rapport aux apprentissages

L'équipe avait constaté la difficulté des élèves à construire du sens au sein même des apprentissages. Ainsi apparaît souvent une méprise sur le contenu de l'apprentissage ; les élèves étant plus souvent dans « le faire », dans la tâche alors que l'enseignant visait un objectif d'apprentissage précis. Notre intention serait de proposer des situations mettant en exergue le sens des apprentissages. Pour cela, il nous semble impératif de systématiser un enseignement plus explicite, de mettre en place des temps permettant un travail d'étayage de l'élève par l'adulte et de la métacognition.

L'équipe interroge également la motivation de l'élève pour les apprentissages. L'école et la classe sont des mondes « hors sol », des lieux artificiels, mais qui possèdent de multiples possibilités en matière de vécu. Notre dessein est de construire des apprentissages s'appuyant sur un vécu scolaire riche pour les élèves en privilégiant des démarches expérimentales et des apprentissages ancrés dans des projets scolaires porteurs de sens (jardinage...), mais aussi une ouverture culturelle par un travail avec la médiathèque de Lyon VIII^e, le NTH8, le musée urbain Tony-Garnier ou la Maison de la danse.

Ce questionnaire « élèves » a permis de beaux échanges entre enseignants et élèves. Ainsi un enfant en situation de fragilité scolaire a émis l'envie d'apprendre la guitare. L'enseignante a alors sollicité un collègue qui a donné l'occasion à cet enfant de pratiquer cet instrument dans le cadre du décloisonnement et ensuite de présenter devant toute la classe l'instrument et ce qu'il avait appris. Cet enfant était rayonnant lors de cette présentation !

Depuis, c'est une proposition que nous tentons de faire perdurer : questionner directement les enfants sur ce qu'ils souhaitent/veulent apprendre et tenter, dans la mesure du possible, d'y répondre positivement.

En guise de bilan

Finalement, ce travail autour des questionnaires (création, passation et analyse) a permis aux enseignants de faire bouger leurs représentations vis-à-vis des familles, de prendre conscience que les attentes de ces dernières rejoignent les programmes et leurs propres attentes, aussi bien en matière d'apprentissages que de connaissances.

Un dialogue s'est ainsi instauré et en ce sens, le questionnaire a donc largement porté ses fruits, dépassant certainement ce que l'on imaginait en retirer au départ ! « *Les enseignants ne s'attendaient pas à des réponses aussi riches. Cela a changé de façon radicale leur regard sur les familles* », a d'ailleurs confié D. Reuter au *Journal d'ATD Quart Monde* qui l'interrogeait sur ce processus engagé dans notre école.

D'ailleurs, ce travail a aussi permis, et l'on ne peut que s'en réjouir, des échanges très importants, sans fard, ce qui est rare entre collègues, autour des représentations, des ressentis des uns et des autres.

Ainsi une enseignante s'est autorisée à raconter qu'elle était arrivée à l'école Alain-Fournier « par erreur », en REP+ sans en avoir envie, bien au contraire. « *J'avais envie de changer [les familles], parce que ça m'énervait.* » Ses relations avec les parents ont été plutôt conflictuelles la première année : « *J'avais l'impression d'être agressée chaque fois que je leur parlais.* » Mais les réunions portant sur un problème partagé, une formation REP+ sur les conditions de vie dans le VIII^e arrondissement de Lyon, les réponses des parents au questionnaire, tout cela lui a permis d'évoluer et de changer. Elle est ainsi plus attentive aux familles, évitant d'être dans le jugement. Et surtout, elle reconnaît désormais que les familles veulent le mieux pour leur enfant.

Avec le recul, cet axe de travail dans le cadre de la recherche CIPES a vraiment permis de faire un pas vers les familles de l'école ; il a été un élément déclencheur ou renforçateur de différentes actions visant à rapprocher les familles et les professionnels (prendre du temps pour se connaître sans jugement).

Chapitre 9. Voyages et sorties scolaires : un levier de réflexion et d'action auprès des élèves en situation de grande pauvreté

Joséphine Ribault,
directrice RPI
écoles Les-Saints-
Anges et Sainte-
Thérèse, Morbihan

La recherche CIPES a été, pour l'équipe de l'école et pour moi en tant que directrice, une véritable aventure humaine et professionnelle. Elle nous a parfois bousculées⁴² : nous avons été amenées à regarder nos pratiques autrement, à questionner nos évidences et à confronter nos points de vue. Les débats étaient parfois vifs et il nous est arrivé de ne pas être toutes d'accord sur tout ce que CIPES nous faisait découvrir. Mais, avec le recul, nous comprenons combien cette expérience nous a transformées.

L'impact du récit des militant·es Quart Monde

Ce qui nous a fait le plus avancer, c'est la rencontre avec les militant·es Quart Monde et les temps de réflexion en équipe, accompagnées par un chercheur et, au début, par l'AGSAS. Nous avons pu appréhender les conséquences concrètes de la pauvreté, pas seulement économiques comme nous le pensions au départ, sur la réussite des élèves. Les récits de vie des militant·es Quart Monde, et surtout la façon dont ils et elles ont raconté leurs expériences à l'école, ont été pour nous une véritable découverte. Nous avons pris conscience, parfois avec émotion, de ce que peuvent représenter pour certain·es enfants et leur famille des situations que nous avions sous-estimées ou mal comprises.

42. Nous sommes toutes des enseignantes dans l'équipe.

Aujourd'hui, cette expérience est devenue un repère pour nous. Nous avons même une petite boutade : à chaque fois que nous imaginons une nouvelle action, quelqu'un finit toujours par demander : « *Est-ce que ce qu'on fait est "CIPES" ?* » Cette phrase résume bien ce que nous avons appris : autant que faire se peut, observer avant d'agir, réfléchir aux besoins réels des élèves et de leur famille, et avancer en équipe.

Par exemple, nous nous sommes rendu compte que, sans le vouloir, notre organisation autour des voyages ou sorties scolaires pouvait exclure certain-es enfants, notamment celles et ceux issues des familles les plus précaires.

Au départ, on parlait surtout des difficultés économiques. C'était pour nous la raison principale : le coût du voyage. Et puis, on s'est dit aussi que pour certaines familles, l'extérieur pouvait être perçu comme un risque, une menace, avec la peur de confier son enfant à d'autres. On avait l'impression que les parents ne voulaient pas « lâcher » leurs enfants et que, peut-être, c'était la première fois qu'on leur posait vraiment la question de les laisser partir. Mais on a fini par se demander : est-ce que c'est toujours ça ? Est-ce qu'il n'y aurait pas d'autres raisons, plus discrètes, plus invisibles, qui nous échapperaient ? Des éléments qui pourraient nous aider à mieux comprendre et à mieux répondre aux besoins de nos élèves et de leurs familles.

Un objet de réflexion pour l'équipe : le voyage scolaire

J'aimerais partager ce que la recherche participative CIPES m'a permis de mieux comprendre à partir d'une situation très concrète : celle des sorties et voyages scolaires. C'est un thème que nous avons longuement exploré en équipe, en lien étroit avec le chercheur qui nous accompagne.

Dans notre réseau de trois écoles, les sorties ponctuelles sont fréquentes, mais tous les deux ans, nous organisons aussi un séjour en classe de neige pour les élèves de CM1-CM2. Ce séjour a toujours eu beaucoup de sens pour nous : il favorise la cohésion entre les élèves, avant leur entrée au collège, et constitue un moment fort de leur scolarité.

Mais c'est précisément dans le cadre de CIPES que ce sujet a pris une nouvelle profondeur. Le travail mené en réunion et en analyse collective m'a amenée à repenser ce que j'avais considéré comme allant de soi. En tant que directrice et enseignante, j'ai commencé à porter un autre regard sur ces expériences : quel-les enfants y participent réellement ? Quelles familles n'envoient pas leur enfant ? Et pourquoi ?

Ces questions, je ne me les étais jamais vraiment posées auparavant. C'est grâce au cadre de la recherche, au croisement des regards entre collègues et avec le chercheur, que j'ai commencé à interroger les mécanismes d'exclusion invisibles qui peuvent se jouer autour de ces moments scolaires valorisés. En particulier, les freins rencontrés par les familles en situation de grande pauvreté, souvent peu visibles ou mal compris, sont apparus avec une acuité nouvelle.

Des difficultés de natures diverses

Dans notre secteur du centre Bretagne, les difficultés rencontrées par les familles en situation de précarité sont nombreuses, parfois complexes, et souvent peu visibles. Quand il s'agit des sorties ou des voyages scolaires, on se rend compte que, si rien n'est anticipé ou accompagné, certaines familles finissent par renoncer à laisser partir leur enfant. Bien souvent, elles ne disent rien. Elles ne motivent pas leur refus, ne posent pas de questions, ne demandent pas d'aide... et on peut facilement passer à côté.

Comme je le disais plus haut, on pense d'abord à l'aspect financier, une barrière importante. Mais en creusant un peu, on comprend que ce n'est pas uniquement une question d'argent : c'est un faisceau de petites choses qui, mises bout à bout, finissent par bloquer le départ de l'enfant.

Par exemple, le coût du séjour est parfois perçu comme totalement inaccessible, surtout quand les dispositifs d'aide, pourtant existants, ne sont pas connus des familles. Si plusieurs enfants d'une même fratrie sont concernés, le problème est multiplié.

Il y a aussi tous les frais annexes auxquels on ne pense pas toujours : une valise, une trousse de toilette, des vêtements chauds, des chaussures adaptées... Et là encore, si l'école ne propose rien, les familles n'ont souvent ni solution ni réseau pour emprunter ou acheter à moindre coût.

Je me souviens ainsi de ce garçon qui est parti pour la première fois en classe de neige avec une valise flambant neuve, un trousseau complet acheté pour l'occasion, et même 50 euros d'argent de poche. On aurait pu croire que tout allait bien... jusqu'à ce qu'il perde temporairement cette somme. Il était en larmes à l'idée de ne pas pouvoir rapporter de cadeau à sa mère, qui s'était mise à faire des ménages en plus pour lui permettre de partir. Ce jour-là, j'ai compris que même lorsqu'un enfant part, ça ne veut pas dire que tout va bien derrière. Et je me suis sentie mal à l'idée qu'on avait, sans le vouloir, mis cette famille dans une situation financière difficile.

Je sais aujourd'hui que je n'aurais pas vécu ces prises de conscience sans le travail de réflexion mené avec mon équipe et avec le chercheur de CIPES. C'est ce travail collectif, parfois confrontant, qui m'a permis de prendre du recul, de voir autrement les freins invisibles que connaissent certaines familles, et de comprendre que mes choix d'organisation pouvaient, sans que ce soit mon intention, créer de l'exclusion.

Le regard des autres familles

Dans notre réseau d'écoles on a toujours eu à cœur que tou·tes les élèves puissent partir en voyage scolaire. Mais cette volonté, aussi sincère soit-elle, ne va pas de soi. Elle se heurte parfois à des réalités très concrètes et également au regard des autres familles, qui peut être bienveillant... mais aussi indifférent, ou carrément hostile.

Nous avons discuté au cours de nos « rencontres CIPES » de la situation suivante. Dans l'une des écoles du réseau, avant un départ en classe de neige, une famille a mis la pression sur ma collègue directrice pour que son enfant ne partage pas sa chambre avec un·e autre élève issu·e d'un milieu très précaire. C'était frontal. Alors, pour garder la maîtrise de la répartition et protéger tous les enfants, on a décidé de ne pas communiquer à l'avance les compositions des chambres. Mais au retour, le ton est monté. La famille est revenue en accusant l'enseignante d'avoir gâché le séjour de leur fils, alors que lui-même avait été ravi, n'avait rien exprimé de négatif et avait passé une très bonne semaine.

À l'inverse, dans une autre école du réseau, on a vu des élans de solidarité émerger naturellement. Des familles se sont prêté des vêtements entre elles pour que chaque enfant puisse partir bien équipé·e. Le jour du départ, alors qu'une famille était en retard, certaines ont insisté pour que le car attende, malgré la consigne stricte de ponctualité. Ce sont des gestes simples, mais puissants. Et ce sont aussi ces petits signes qui montrent que des cercles vertueux d'entraide peuvent se mettre en place.

Avec l'aide de la recherche participative CIPES, on a appris à observer ces dynamiques de fond. On a commencé à faire le point, école par école, sur ce qui se joue autour des voyages : là où les solidarités se construisent, mais aussi là où les tensions ou les exclusions apparaissent. Parce que, oui, parfois, ce sont les familles les plus vulnérables qui deviennent les boucs émissaires. Cette analyse partagée avec le chercheur nous a permis d'identifier des leviers d'action, de poser des mots, de nommer ce qui restait souvent dans l'implicite.

Découvrir autrement nos élèves

Ces séjours nous ont permis de découvrir des choses très fortes du côté de ces enfants qu'on croit « fragiles ». Certain·es, issu·es de familles en grande précarité, nous surprennent par leur autonomie, leur débrouillardise, leur sens des responsabilités. En voyage, ce sont souvent ces enfants qui s'adaptent le plus vite, qui prennent des initiatives, qui aident les autres. Ils et elles respirent, sont plus détendu·es et paraissent parfois plus heureux·ses que dans le cadre scolaire habituel. Peut-être parce que, pour une fois, ils et elles n'ont pas à s'occuper de leurs frères et sœurs. Peut-être aussi parce qu'on valorise enfin des compétences qu'ils et elles ont développées dans leur quotidien, mais qui ne sont pas suffisamment reconnues en classe.

Ces moments-là sont précieux. Le voyage, bien sûr, c'est une ouverture culturelle pour les enfants, une occasion de sortir de leur cadre habituel. Mais c'est aussi, pour nous professionnelles, une fenêtre d'observation unique. On y voit apparaître des comportements, des habitudes, des ressources qu'on ne perçoit pas forcément à l'école. Et grâce à tout le travail mené avec la recherche CIPES, on apprend à ne plus voir ces situations comme des anomalies, mais comme des clés de lecture, des éléments de compréhension. Cela nous aide à adapter notre posture, à questionner nos pratiques et à mieux accompagner toutes les élèves, dans leur diversité, avec leurs réalités.

Des apprentissages professionnels

L'expérience des voyages scolaires et des sorties a mis en évidence des différences d'habitudes intrafamiliales souvent invisibles dans le cadre scolaire ordinaire. Par exemple, le rapport au sommeil, à la nourriture...

C'est là que la question du « vivre-ensemble » se joue de manière tangible : des enfants d'origines et de milieux sociaux divers construisent un quotidien commun. Ces moments font émerger des situations inattendues, parfois déroutantes, que nous avons appris à relire autrement grâce à la recherche.

Aujourd'hui, nous essayons de mieux comprendre ce qui se joue, en nous demandant : quelle est ma norme, et pourquoi me semble-t-elle évidente ?

Car ces voyages nous forcent à interroger nos représentations, à bousculer nos évidences, à négocier du commun. Nous pensons que ces expériences partagées offrent aux enfants une chance de vivre un moment de cohésion, de reconnaissance et de valorisation entre pairs. Mais c'est aussi à nous, adultes, de transformer ces occasions en leviers pédagogiques, grâce à une relecture collective et réflexive, ce que CIPES nous a permis de faire.

Chapitre 10. À l'aune de CIPES, interroger la pédagogie Freinet

Charline Ouattara
pour l'école Anne-
Frank de Mons-en-
Barœul

Marie Brasselet
pour l'école
Hélène-Boucher de
Mons-en-Barœul

Le groupe scolaire Concorde fonctionne intégralement en pédagogie Freinet et, pour obtenir ce statut, l'équipe initiale a connu une expérimentation sur cinq années, dès 2001, afin d'analyser les effets de cette pédagogie pratiquée dans un quartier populaire.

Une recherche pour interroger des pratiques

L'équipe s'est depuis renouvelée ; de jeunes enseignants ont rejoint le groupe scolaire et il nous a semblé intéressant de participer à cette recherche CIPES car elle nous invite à revisiter notre pratique : remettre à jour les tenants et les aboutissants des « techniques Freinet », et nous permettre de ne pas tomber dans des routines.

Il nous est également apparu important, à cette occasion, de redonner du temps au lien entre les deux écoles, de renforcer notre coopération et de réinterroger les liaisons ou passerelles qui existaient ou devaient être renforcées.

Réinterroger nos pratiques Freinet au sein des deux écoles et particulièrement le tâtonnement expérimental nous a aidés à mettre en œuvre notre projet CIPES : est-ce que nos pratiques pédagogiques sont en adéquation avec les objectifs de cette recherche ou faut-il les faire évoluer ? Autrement dit : ce que nous mettons en œuvre pour le groupe classe, fonctionne-t-il aussi pour un élève issu de la grande pauvreté, ou faut-il faire autrement avec lui ?

Favoriser des espaces d'expression pour chaque élève

Le principe est de prendre en compte les individus dans leur intégralité, en partant de leur culture première pour les amener progressivement aux savoirs de l'école, en faisant des liens entre leur vécu et la demande institutionnelle, par le biais de leur expression

(dans le domaine des arts, mais aussi celui de l'oral, de l'écrit, des mathématiques...). Chaque enfant a la possibilité de s'exprimer dans un climat de confiance, et nous pensons qu'il n'y a, de ce fait, pas de différenciation à mettre en place en direction des enfants issus de la grande pauvreté. Pas de misérabilisme, pas de stigmatisation. L'enseignant doit, en revanche, veiller à ce que tous les élèves aient bien accès à leur espace d'expression et qu'ils s'en emparent.

Deux pratiques sont en mesure de favoriser cette expression

- le « Quoi de neuf » (ou entretien) permet aux enfants de présenter des « objets » provenant de la maison ou de parler d'un vécu personnel. L'enseignant prend en compte l'élève dans son entièreté et ne lui demande pas de laisser ce vécu à la porte de la classe. Ces présentations permettent, en outre, de prendre la parole devant un groupe, de répondre à des questions. Elles contribuent à souder la classe, *via* une interconnaissance généralisée des élèves entre eux. Elles peuvent faire l'objet d'un enrichissement du vocabulaire, voire suggérer une recherche mathématique ou une expérience scientifique. C'est un lieu d'apprentissage de rôles, de règles de l'oral, un espace qui ouvre la possibilité d'apprentissages diversifiés ;
- le texte libre est le moment où l'enfant s'exprime par écrit (ou sous forme de dictée à l'adulte pour les plus jeunes), et devient auteur. L'enseignant aide à formuler et à rendre un écrit digne d'intérêt, que l'élève pourra être fier de présenter.

Découvrir le monde et s'inscrire comme citoyen

D'autres pratiques de la pédagogie Freinet ont pour objectif de permettre à chaque élève de s'ouvrir à d'autres milieux et de découvrir le monde. C'est le cas de la classe promenade et de la correspondance scolaire des classes découvertes (séjours avec nuitées), au cours desquelles l'élève fixera ces vécus ou réalités culturelles en créant des albums, des comptes rendus de sortie, des journaux de classe, ou sera amené à réaliser des recherches mathématiques (ou du calcul vivant), des œuvres d'art (plastiques, musique, danse) qui seront ensuite communiquées :

- à la classe, par le biais de présentations ;
- à d'autres enfants, par le biais de la correspondance ;
- aux parents, par le biais du journal, de l'heure des parents, de la semaine des arts.

En pédagogie Freinet, la répartition des tâches, la régulation de la vie du groupe et l'élaboration des règles de vie et du travail s'organisent dans une gestion coopérative de la classe avec pour outil de régulation le conseil d'enfants (de classe ou d'école). À travers celui-ci, une citoyenneté scolaire se construit et forme les élèves, citoyens en devenir, à l'intérêt de vivre en démocratie. La co-construction des règlements (classe, cour de récréation, etc.) augmente le sentiment de maîtrise des règles et diminue le sentiment d'injustice.

Dans le cadre des commissions, des groupes d'enfants prennent en charge, chaque semaine, différents projets de l'école : le journal, le blog, le jardin, l'organisation du conseil d'école. Cela peut aussi être des projets liés à des thématiques telles que la laïcité ou la mise en valeur des créations artistiques. Ce dispositif donne du pouvoir aux élèves sur leur scolarité.

De l'importance du tâtonnement

L'enfant apprend en tâtonnant et en se confrontant au groupe : il a le droit à l'erreur, et s'exprime dans un contexte bienveillant, où la moquerie n'est pas de mise. Le maître en est le garant intransigeant. En maternelle, nous utilisons beaucoup le concept de « la

bonne idée ». Les enfants, plutôt que de devoir répondre à des consignes fermées, manipulent, tâtonnent et proposent des idées dans tous les domaines : « bonnes idées mathématiques » avec les différents matériels de manipulation (tris de couleurs, de formes, organisations spatiales, constructions, etc.), « bonne idée ou intention de départ » lors des ateliers d'arts plastiques, « bonnes idées » en danse et expression corporelle, en production d'écrit.

En classe promenade, le maître accueille les observations des enfants comme point de départ du travail qui va s'élaborer par la suite.

Favoriser la coéducation

Comme nous l'avons vu plus haut, les parents sont régulièrement invités à l'école. Pour que l'enfant s'y sente bien, il doit percevoir ce même sentiment chez ses parents qui sont ses premiers éducateurs. Nous devons travailler ensemble, être vigilants particulièrement avec les familles éloignées de la culture scolaire, avec un vécu douloureux de leur propre expérience à l'école.

- Ainsi, en élémentaire, les parents peuvent assister à une demi-journée de classe, ce qui peut permettre de réconcilier certains qui auraient eu un vécu scolaire traumatisant.
- Depuis la mise en place du projet Freinet, un temps spécifique permet aux parents d'agir en co-éducateurs, en partant du principe que tout le monde a des savoirs et des savoir-faire à transmettre. Lors des ateliers du soir, enseignants, anciens élèves, élèves de CM2 qui le souhaitent et surtout parents volontaires, proposent des ateliers à caractère sportif, artistique, scientifique, activités manuelles, cuisine, jeux de société, etc. L'enfant voit alors son parent comme un adulte éducateur, au même niveau que son enseignant, sans hiérarchie.
- En maternelle comme en élémentaire, les parents sont invités en classe pour participer à l'atelier « gâteau », que ce soit pour fêter les anniversaires de leurs enfants ou pour les vendre le soir même, participant ainsi au financement de divers projets.
- La recherche participative CIPES a permis aussi des temps d'échanges en visio entre les différentes écoles inscrites dans ce projet. C'est ainsi que nous avons pensé intéressant de mettre en œuvre le Café des parents. Il permet d'entretenir notre partenariat avec la maison de quartier et de consacrer un espace de parole plus confidentiel aux parents qui s'interrogent sur l'éducation de leurs enfants.
- Une rencontre commune CIPES a attiré notre attention sur le fait de soigner notre communication, notamment à destination des familles en difficulté avec l'écrit et la langue française, car cela peut très vite devenir source d'exclusion, voire de stigmatisation. Il faut donc s'assurer qu'une invitation a bien été comprise, prendre le temps de traduire (avec le téléphone si besoin) un écrit à un parent non francophone, téléphoner à un parent qui comprend le français, mais est en difficulté avec l'écrit.
- Enfin, il en va de même avec la dématérialisation. Avant de l'utiliser de façon systématique, nous devons nous assurer que les parents ont accès à Internet et maîtrisent nos outils.

Conclusion

La recherche participative CIPES a conforté notre conviction que la pédagogie Freinet, en œuvre dans notre école, répond positivement à ces objectifs de départ :

- sécuriser le parcours des enfants et des familles ;
- permettre aux enfants de s'exprimer et d'être valorisés ;

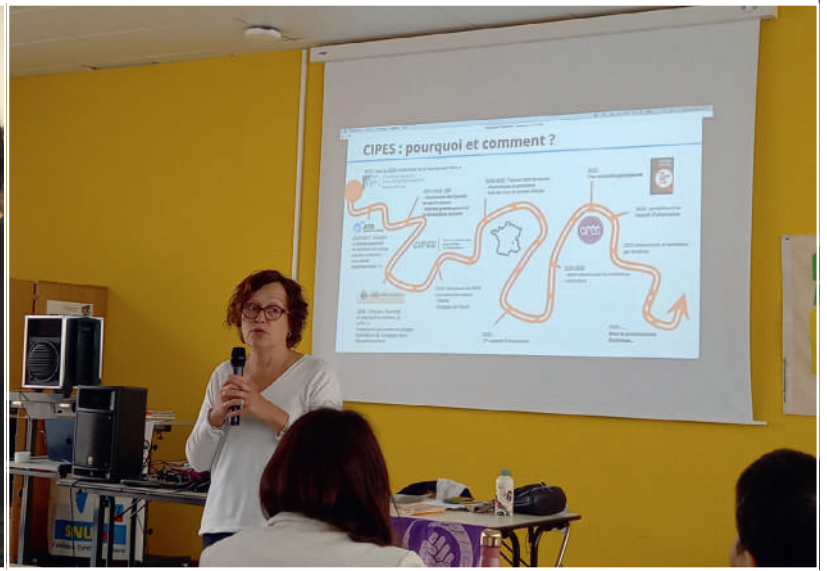
- donner aux élèves du pouvoir sur leur parcours scolaire ;
- articuler les différents temps et espaces des enfants ;
- mieux connaître nos élèves.

Elle a permis un renforcement du travail sur l'ensemble du groupe scolaire – ce qui devient de plus en plus difficile avec la formation continue en constellations.

Nous avons des relations apaisées et de confiance avec les familles. Elles entrent dans l'école, participent aux présentations, répondent aux invitations des enseignants. Elles plébiscitent également les Cafés des parents. L'association de parents d'élèves est très active et nous accompagne dans les projets que nous souhaitons mettre en œuvre.

Il existe une continuité pédagogique tout au long de la scolarité primaire pour nos élèves. Le passage de la grande section au CP se fait en douceur grâce à la continuité des dispositifs et des pratiques ; ce passage, ainsi que celui du CM2 à la 6^e ne génèrent que peu de stress chez les familles et les élèves. Enfin, nous ne comptons que très peu de redoublement ou d'orientation SEGPA ou ULIS ces dernières années.

En conclusion, nous espérons avoir montré que la coopération et le tâtonnement expérimental que nous pratiquons sont des facteurs de réussite scolaire pour tous les enfants.



STAGE SYNDICAL du jeudi 5 juin 2025 (9h-16h30)

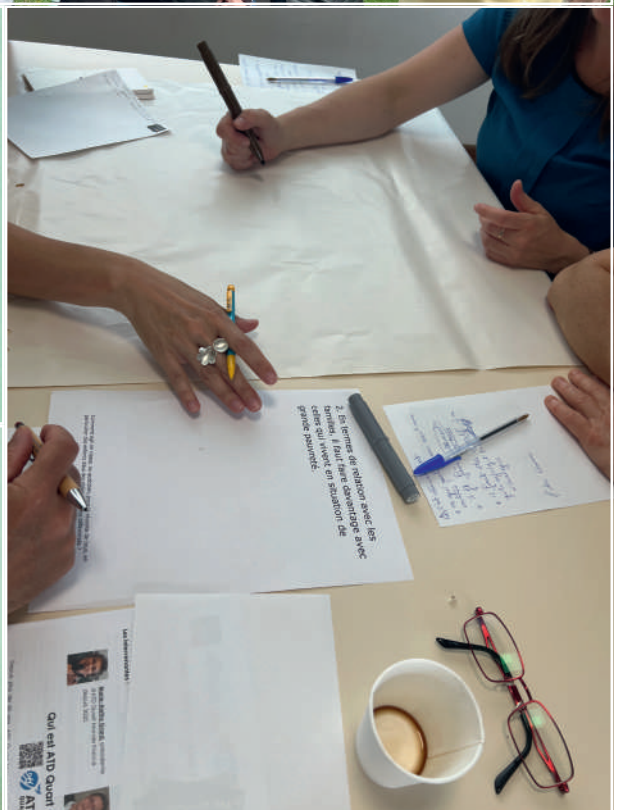
« Comment agir en classe, au quotidien, pour la réussite de tous, en particulier des enfants issus des milieux les plus défavorisés ? »

Avec ATD Quart Monde



Ecouter les récits de vie des militants QM
m'a permis d'entrer dans la réalité de
leur vécu et notamment comprendre les
de temporalité et d'attentes par rapport à
l'école.

Permettre le passage d'une "pseudo-connaissance
intellectuelle" à une connaissance plus
sensible - incarnée de la grande pauvreté



PARTIE VI

**Pour une école
qui reconnaît la même
dignité à toutes les façons
d'apprendre,
de comprendre
ou de ne pas comprendre**

Chapitre 1. Les implicites et les devoirs : des préoccupations exprimées par les militant·es Quart Monde

Christine Campoli
et Michelle
Olivier, équipe
de coordination
CIPES

Le curriculum invisible ou les implicites de l'école

Au cours de la recherche, après avoir observé certain·es élèves et s'être entretenues avec elles et eux, les militant·es Quart Monde ont aussi repéré ce qui est souvent invisible en termes d'apprentissages ou de comportements attendus par l'école et qui semble aller de soi pour beaucoup d'élèves partageant la culture de l'école, mais qui fait obstacle pour des enfants issu·es de familles populaires ou vivant dans la précarité. Il est fait référence ici à ce que la recherche qualifie de « curriculum invisible », à savoir ce que l'école n'enseigne pas, mais qui est indispensable pour se conformer à ce qu'elle attend d'un·e élève.

L'une des rencontres a donc été consacrée à ce sujet et a permis aux militant·es Quart Monde de s'emparer de trois dimensions de la vie de la classe qu'ils et elles avaient identifiées.

Qu'attend-on des élèves quand on leur donne la parole ?

Les militant·es Quart Monde ont surtout examiné la dimension dialogique qu'ils et elles ont retrouvée dans beaucoup de classes, à savoir le fonctionnement de séances par le dialogue maître·sse et élèves. Au-delà des propositions pour améliorer ce dialogue⁴³,

43. Par exemple, expliquer que prendre la parole ne veut pas forcément dire avoir la bonne réponse, s'appliquer à interroger tout le monde, avoir un mot encourageant en cas de mauvaise réponse.

les militant·es Quart Monde ont insisté sur la nécessité de faire confiance à l'élève pour prendre la parole, en lui donnant une authentique responsabilité, comme dans les conseils d'élèves ou dans la gestion des conflits. Quant à la circulation de la parole des élèves entre elles et eux, il a été noté que quand on fait travailler ensemble des élèves « performant·es » avec d'autres qui le sont moins, c'est un apprentissage de l'empathie, du vivre-ensemble, de la coopération qui renvoie d'une certaine façon à l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté.

Qu'attend-on de l'élève quand on lui dit :

« Réfléchis, écoute, concentre-toi, sois attentif·ve » ?

Les militant·es se sont interrogé·es sur le sens que certains termes peuvent avoir pour l'élève.

- **se concentrer** : c'est penser à ce qu'il ou elle connaît, écouter la consigne, se projeter dans la matière, réfléchir au sujet. Se concentrer c'est donc plein de choses avant de se mettre à la tâche. L'une des écoles CIPES a d'ailleurs entamé un travail sur la concentration, ce qui démontre bien que cela peut (et doit) faire l'objet d'un apprentissage méthodique ;
- **travailler** : être attentive ou attentif ne suffit pas ; un énoncé trop long (trop d'informations) peut être un obstacle ; il faut apprendre à réaliser une seule consigne à la fois, ordonner son travail ;
- **lire** : les enseignant·es laissent souvent peu de temps pour réaliser une tâche, par exemple lire. Or lire ce n'est pas seulement déchiffrer : « Lire, c'est comprendre. » Selon les élèves, cela va demander un rythme et des efforts différents ;
- **réfléchir** : savoir repérer des règles connues pour orienter la réflexion, par exemple en dictée (accord sujet/verbe), en maths (quelle opération utiliser).

Cette première étape a conduit les militant·es à repérer que des attitudes qui semblent aller de soi posent problème à certain·es élèves : pour écouter, il ne faut pas avoir autre chose dans la tête (quand on a des problèmes familiaux, on peut être empêché·e) ; la sanction ne permet pas de mieux écouter : « Si je n'ai pas compris, à quoi ça sert d'écouter ? » ; l'enseignant·e exige des choses trop difficiles ; parfois, pour ne pas faire d'erreur, un·e élève pense qu'il vaut mieux ne pas faire le travail.

Et leur conclusion, c'est que chacune de ces injonctions relève de protocoles particulièrement exigeants, d'activités parfois successives, le tout ne leur ayant jamais été explicitement formulé de manière concrète. À elles et eux de « s'en débrouiller. »

À quel moment l'élève peut-il ou peut-elle demander de l'aide ? à qui ?

Selon les militant·es, il faut clarifier la notion d'aide pour les élèves.

Il revient à l'enseignant·e de comprendre qui a besoin d'aide et quand. Souvent, les signes pour demander de l'aide ne sont pas explicites : silence, chahut, élève qui bouge sur sa chaise ou qui est timide. Pour demander de l'aide, l'élève doit parfois se faire violence, sinon elle ou il se renferme et n'ira pas au bout. Donc tous les comportements méritent un questionnement et une réponse de l'enseignant·e. C'est une question de considération : il faut écouter l'élève et surtout la ou le regarder pour comprendre ce dont elle ou il a besoin.

L'entraide est essentielle. Les élèves, qui connaissent mieux que l'enseignant·e les difficultés des un·es et des autres, « ont leur ressenti et savent s'ils et elles peuvent s'entraider ou pas » et emploient un langage commun plus accessible que celui de l'enseignant·e.

De plus, l'entraide « ça apprend à communiquer, à aller vers les autres, à travailler ensemble. On ne peut pas apprendre tout·e seul·e », sans compter que cela « évite la compétition ». Enfin, les militant·es ont pu observer d'autres effets : « Les élèves qui allaient aider étaient fiers ! » ou encore, « les enseignants qui gagnent du temps en faisant aider ceux qui y arrivent moins bien par ceux qui y arrivent le mieux ».

Toutefois, l'autorisation de l'enseignant·e n'est pas toujours explicitée. « *L'élève préfère aller voir un autre camarade malgré parfois l'interdit, il a plus confiance dans son camarade que dans la maîtresse. [...] Des élèves plus doués allaient aider des élèves plus en difficulté sans demander l'autorisation à l'enseignant.* »

Les travaux de cette journée, qui entrent en résonance avec les travaux de chercheur·es comme Sylvain Connac, Stéphane Bonnery, Julien Netter ou Catherine Hurtig-Delattre, montrent que les militant·es Quart Monde ont une conscience aiguë des relations entre inégalités sociales et inégalités scolaires comme l'expriment, par exemple, les nombreuses remarques sur le lien qu'ils et elles font sur l'attention/la concentration/la prise de parole et la situation personnelle de l'élève ou sur les différences de langage enseignant·e/élèves. Ils et elles relèvent le poids de la connivence et des implicites, et ont perçu que les élèves, pour réussir, doivent *savoir des choses* que l'école ne leur a pas apprises. Par ailleurs, les militant·es Quart Monde ont évoqué des pratiques pédagogiques qui, à leurs yeux, pouvaient rompre avec ce fatalisme de l'échec scolaire : mise en place de situations de coopération, de soutien entre pairs, explicitation plus grande pour éviter les malentendus langagiers et cognitifs. Ils et elles ont clairement explicité que l'espace de la classe devait être plus démocratique (droit et statut de la parole de l'élève et exercice de la responsabilité).

Le travail à faire hors l'école⁴⁴

Lors d'un débriefing, Émilie Izla s'interrogeait sur la méthode utilisée pour faire une opération : « *Son système de multiplication, je trouve ça compliqué, hein ! Parce que moi, dans le temps, c'était pas comme ça qu'on faisait. [...] Enfin, moi j'avais appris comme ça.* »

Ce constat d'une évolution des méthodes d'apprentissage sera fréquemment observé et questionné. Ainsi une rencontre du groupe des militant·es dédiée à ce sujet a mis en avant que le travail à faire à la maison met souvent en difficulté les parents, et plus encore ceux et celles qui, comme les militant·es, ont été en échec à l'école (voir la contribution « La galère des devoirs à la maison » de Béatrice Mouton).

Le travail à faire à la maison est source de bien des difficultés dans les familles, en particulier pour celles qui ne sont pas en connivence avec l'école. Il était donc naturel de proposer ce sujet à la discussion du groupe des militant·es.

Qui s'étonnera que les deux premiers mots exprimés pour manifester ce qu'inspirent ces fameux devoirs soient « poison » et « galère ». Ces termes traduisent parfaitement la situation dans laquelle se retrouvent nombre de familles dès lors qu'il s'agit d'ouvrir le cahier de texte pour que les enfants se mettent au travail.

Les militant·es ont répertorié les facteurs qui interviennent dans l'espace familial et rendent ce moment si difficile à gérer :

- **les raisons, pour les élèves, de ne pas faire le travail demandé** : Pour n'en citer que quelques-unes : rencontrer des difficultés d'apprentissage, être en situation de handicap mais ne pas bénéficier d'AESH au domicile, ne pas comprendre la consigne ;
- **les empêchements, pour les adultes, à aider leurs enfants**. Les obstacles sont nombreux : les parents d'origine étrangère ont un problème avec la langue française, d'autres ne savent ni lire ni écrire ; il n'y a pas d'adulte disponible pour apporter un soutien ; les personnes susceptibles d'aider ne comprennent pas le travail demandé, surtout quand les méthodes d'apprentissage ou les programmes ont changé. Tout cela crée un malaise pour ces adultes qui ne peuvent pas aider : ils et elles culpabilisent, pensent être « de mauvais parents ». Le sentiment d'incompétence provoque des souffrances et des peurs ;
- **les répercussions pour l'enfant en classe si le travail n'est pas fait** : punition, mise à l'écart, être toujours plus en difficulté ;

44. Se reporter aux lettres CIPES n° 7 et n° 25, annexe 5.

Pour une école qui reconnaît la même dignité à toutes les façons d'apprendre, de comprendre

- **les conditions matérielles, insuffisantes, inadaptées pour réaliser le travail** sont évoquées, allant d'un manque de place et de tranquillité dans un logement trop petit, à un défaut de matériel (ordinateur, cahier, crayon, etc.). Ce dernier point fera d'ailleurs l'objet principal du jeu de rôle qui a suivi le temps de réflexion ;
- **cette somme de difficultés impacte négativement la vie de famille**, entraîne des conflits, de l'énerverment. « *Ça gâche la soirée !* » Si l'enfant est jugé incapable, cela peut se traduire par des violences verbales, voire physiques. La crainte est exprimée qu'à la suite du travail non fait, un processus de stigmatisation de l'élève et de sa famille puisse entraîner un signalement à l'ASE ;
- **enfin, la question réglementaire est soulevée**. Alors que les devoirs sont interdits⁴⁵, les enseignant·es en donnent quand même. Pour les militant·es, cela peut s'expliquer par un manque de moyens, des classes trop chargées, le temps passé à aider les élèves en difficulté. Et ce travail hors la classe est parfois réclamé par les familles, « *celles pour qui tout se passe bien !* ».

Il ressort de cette rencontre des militant·es Quart Monde que le travail à la maison entraîne des difficultés de réalisation, mais peut également sérieusement entamer la confiance en soi de l'élève comme de sa famille lorsque celle-ci n'est pas en mesure de l'aider. Les conséquences sont souvent lourdes, pour les élèves comme pour la vie de la famille.

45. <https://www.autonome-solidarite.fr/articles/les-devoirs-a-la-maison-pour-les-eleves-delementaire-sont-ils-interdits/>.

Chapitre 2. La galère des devoirs à la maison

Béatrice Mouton,
militante
Quart Monde

Dans nos travaux de militants, on trouve que ce n'est pas une bonne idée de donner des devoirs car, pour les enfants de familles en précarité, il y a trop de difficultés pour les faire : il n'y a pas de place à la maison, on n'a pas toujours le bon matériel, ce n'est pas calme dans un logement bruyant avec les petits frères et sœurs. Il existe dans certaines écoles une aide aux devoirs, comme l'étude. Mais pour des enfants qui n'aiment pas l'école, rester plus longtemps n'est pas toujours une bonne idée car ils peuvent le vivre comme une punition. En plus, l'enseignant n'est pas forcément là pour faire l'étude donc on n'est pas certain de ce qui est attendu. On va lire la consigne écrite, mais ce n'est pas toujours ce que l'enseignant attendait.

Pour moi, la question des devoirs à la maison concerne d'abord beaucoup les enfants placés parce que les familles d'accueil ou les foyers n'aident pas toujours l'enfant. « *Tu as tes devoirs, tu te débrouilles !* » Les enseignants devraient s'en rendre compte car c'est déjà une forme de mise à l'écart pour l'enfant. L'enseignant sait que l'enfant est placé car il voit qui signe les papiers, mais il n'en tient pas toujours compte, donc l'enfant est perdu. S'il était dans sa famille, et si sa famille a eu la chance de bien apprendre à l'école, elle pourrait peut-être l'aider. Sinon, il y aura toujours des lacunes pour les parents qui ont eu des difficultés d'apprentissage et donc une difficulté à aider l'enfant. D'autant plus que, souvent, on ne sait pas pourquoi les devoirs sont donnés, ce qui est vraiment attendu. Et si ce n'est pas fait, il y a peut-être une punition derrière. Et si déjà l'enfant n'aime pas l'école, il va se mettre encore plus à l'écart.

C'est l'analyse qu'on a faite entre militants Quart Monde, mais je l'ai aussi constaté dans ma vie personnelle : j'ai un petit-fils dont les parents n'étaient pas des lumières à l'école ; eh bien, il est super bon parce qu'il a la motivation de s'en sortir et ses parents, surtout le papa, le poussent. Il lui dit : « *Il n'y a que toi qui peux t'en sortir car nous on peut pas t'aider, on fait des fautes.* » Le fait que les parents soient sur son dos, ça fait du bien : il est 3^e de sa classe et les enseignants veulent lui valider son brevet des collèges alors qu'il

l'a pas encore passé. Mon autre petit-fils, lui, est placé et sa famille d'accueil ne le pousse pas, au contraire, il est plutôt rabaissé. Moi j'essaye de l'aider le week-end en lui disant de se mettre au bureau qu'on lui a installé chez nous et de faire ses devoirs. Je ne peux pas lui apporter de l'aide, mais je le soutiens pour qu'il fasse de son mieux et je lui demande après s'il a tout fait. Je ne vérifie pas parce que je lui fais confiance. Le fait de lui faire confiance, ça l'aide. Si on est toujours sur son dos, il va finir par s'énerver et tout bâcler. Et je ne veux pas qu'il passe des mauvais moments à cause des devoirs. S'il n'y arrive pas, ce n'est pas parce qu'il est nul et je ne vais pas le disputer ou lui dire qu'il est nul. Je lui dis juste qu'il faudra qu'il le refasse avec la maitresse. Je lui dis toujours qu'il est capable et je lui dis parfois que c'est moi qui suis nulle. Et il me répond « *non tu n'es pas nulle, c'est juste que tu n'as pas appris* ». C'est vrai et ça lui redonne confiance.

Dans les classes que l'on a observées avec CIPES, on voit ceux qui y arrivent car ils sont toujours au taquet, ils lèvent la main, ils veulent répondre, etc. Alors que ceux qui n'ont pas réussi à faire leurs devoirs, ils restent dans leur coin ou alors ils font semblant de vouloir répondre, timidement, et ils ont peur que l'on se moque d'eux s'ils donnent une mauvaise réponse.

Les enfants de familles immigrées qui sont sur deux langues ne peuvent pas toujours être aidés par leurs parents mais je pense qu'ils ont souvent plus de volonté de s'en sortir que certains petits francophones. Mais cette barrière de la langue s'ajoute aux différences dans le genre de l'école avec leur pays d'origine. En plus, les enfants subissent le mal-être des parents qui ont souvent immigré pour des raisons de guerre. Les enfants sont des éponges, y compris pour des familles en grandes difficultés qui sont francophones : les enfants ressentent le mal-être des parents même s'ils ne le font pas voir et cela se ressent sur leurs apprentissages. Ils n'ont pas la tête aux devoirs quand ils voient les problèmes à la maison.

Il vaudrait mieux que, avant la fin de la classe, il y ait un temps où – dans la classe et avec l'enseignant – les élèves puissent faire des exercices pour vérifier leurs apprentissages. Ça permettrait aux enfants de s'entraider, ce qui les valoriserait, ou à un enfant qui n'a pas compris la consigne de demander des explications à son enseignant. Surtout que les méthodes ont changé et, pour les parents, la nouvelle façon d'apprendre à l'école est très différente de celle qu'ils ont connue. Même pour les parents qui ont bien appris à l'école, il y a des choses qui sont compliquées. Il peut y avoir incompréhension de ce que l'enseignant a demandé. Les parents ont compris peut-être autre chose, ils sont perdus.

Chapitre 3. La formation des enseignant·es et autres personnels de l'Éducation nationale

Michelle Olivier
et Marie-Aleth
Grard, équipe
de coordination
CIPES

Former les équipes enseignantes afin d'accompagner leur réflexion a été un objectif de la recherche CIPES dès son origine, la formation initiale ou continue des personnels d'éducation ne faisant pas ou peu de place à des modules de type « Connaissance des publics scolaires » qui donnent accès à une meilleure compréhension des différents milieux sociaux. Pour pallier ce manque, un certain nombre de dispositifs ont pris place, à destination des équipes enseignantes CIPES mais aussi plus largement, en réponse à des sollicitations diverses.

Former les équipes enseignant·es CIPES

Les réponses au questionnaire soumis aux enseignant·es en début de recherche faisaient apparaître un certain nombre de stéréotypes, d'idées reçues. Il apparaissait que ces réponses résultaient d'une méconnaissance des effets de la pauvreté et donc d'un manque de formation professionnelle sur ce sujet.

Dans les projets CIPES, élaborés par chacune des écoles parties prenantes, le besoin de formation était quasi systématiquement présent, sous divers intitulés reflétant de réels besoins de mieux connaître les élèves, leur famille et les difficultés engendrées par les situations de pauvreté : formation à la grande pauvreté, formation aux différents publics, formation à la relation aux familles, etc. Des éléments de formation plus précis étaient aussi sollicités en fonction des actions que chaque école entendait mener dans le cadre de la recherche : la coopération, la coéducation, etc.

- Comme on l'a vu dans le chapitre « L'accompagnement des écoles », le premier dispositif de formation se situait dans l'accompagnement des écoles par un·e chercheur·e.

Ils et elles ont ainsi proposé des apports théoriques, des bibliographies, mais aussi des temps de réflexion permettant d'interroger les connaissances et, collectivement, de chercher à déconstruire certaines idées reçues.

- Pour répondre à leurs demandes de formation, il a été proposé lors de rencontres spécifiques des équipes enseignantes une approche de l'état des lieux de la pauvreté en France : des données chiffrées (nombre de personnes en situation de pauvreté en France, critères retenus pour établir ces données, tels le seuil de pauvreté, etc.), mais également des éléments concrets, issus de témoignages, pour dire ce qu'est la vie quotidienne de ces personnes, ce qu'elles ressentent, les obstacles qu'elles rencontrent, mais aussi leurs aspirations et ambitions pour leurs enfants. Ce dernier point, par exemple, battant en brèche l'idée que ces parents, en particulier, seraient démissionnaires. Les travaux d'ATD Quart Monde avec l'université d'Oxford sur les neuf dimensions cachées de la pauvreté (se référer au chapitre 1 de la partie I « La réussite scolaire de TOUS les enfants : de la naissance d'ATD Quart Monde à CIPES, une préoccupation permanente ») ont également été présentés à cette occasion, afin de permettre aux enseignant·es d'appréhender tous les aspects de la grande pauvreté, alors que pour nombre d'entre elles et eux, seules les difficultés économiques permettaient de la définir.
- Un autre processus, moins cadré et donc plus insaisissable, peut également être considéré comme un temps de formation : il s'agit des rencontres communes. Dans ces temps organisés de manière à permettre une meilleure compréhension par un échange de savoirs et d'expérience entre les différents groupes d'actrices et d'acteurs de la recherche, les interactions ont permis aux un·es et aux autres d'entendre, et donc d'apprendre, ce qui jusque-là était peu partagé. Si les militant·es Quart Monde disent avoir mieux compris les difficultés des enseignant·es (classes chargées, temps de travail hors de la classe conséquent, manque de soutien de l'institution, etc.), ces dernier·ères reconnaissent que la confrontation avec des militant·es Quart Monde leur a « *mis une claque* », ouvert les yeux, donné à réfléchir... Une formation en face à face, une découverte de réalités jusque-là insoupçonnées, des apprentissages qui se construisent au cœur des activités proposées (travaux en ateliers), mais aussi dans les moments interstitiels, de convivialité (accueil café du matin, activité artistique, pauses, déjeuner commun...) rendus possibles tout au long de ces journées. Lors de la journée de bilan, d'ailleurs, enseignant·es et militant·es Quart Monde signalent que davantage de temps communs auraient été appréciés.
- Un autre dispositif régulièrement utilisé a aussi été source de réflexion sur l'impact de la grande pauvreté sur les adultes comme sur les enfants : l'activité du « Pas en avant⁴⁶ ». Dans ce jeu de rôle, fréquemment utilisé dans les animations de type éducation populaire, les participant·es reçoivent une carte décrivant succinctement les conditions de vie (revenus, nombre de personnes au foyer, état de santé, etc.) d'une personne vivant ou non en situation de pauvreté. Il leur est demandé de répondre par oui ou non à un certain nombre de questions sur les possibilités offertes à leur personnage en termes d'accès aux soins, à la culture, à l'éducation... La prise de conscience est souvent déstabilisante, très instructive, au vu des nombreux obstacles, de tous ordres, qui empêchent les personnes pauvres de bénéficier d'une vie « ordinaire » et surtout par l'écart important entre les personnes selon la catégorie sociale à laquelle elles appartiennent.
- Pour répondre à des demandes précises des équipes enseignantes, mais aussi à des questionnements apparus lors des rencontres, l'équipe de coordination s'est tournée vers des chercheur·es qui ont accepté de partager leurs travaux à l'occasion d'une visioconférence avec les équipes enseignantes. Sylvain Connac a ainsi abordé les questions de coopération à l'école (voir la lettre CIPES n° 22, annexe 5). Stéphane Bonnery (voir la lettre CIPES n° 24, annexe 5) a exposé ses travaux concernant les malentendus

46. VEN la revue des CEMEA, n° 598, juillet-septembre 2025, voir annexe 7.

sociocognitifs (voir le travail des militant·es Quart Monde dans « Les implicites et les devoirs : des préoccupations exprimées par les militant·es Quart Monde », partie VI, chapitre 1). Catherine Hurtig-Delattre a présenté un état de la réflexion sur la coéducation, une thématique régulièrement au cœur des rencontres et des préconisations émanant des militant·es Quart Monde. Enfin, Julien Netter (voir lettre CIPES n° 25, annexe 5) est intervenu sur la question du travail hors de la classe, c'est-à-dire les devoirs à faire à la maison. Chaque séance permettait également aux enseignant·es de réagir, de poser des questions et de présenter des éléments de leur pratique pour en discuter avec les chercheur·es. Ces formations, selon le sondage que nous avons réalisé auprès des équipes enseignant·es, ont été perçues comme nécessaires pour leur apport théorique, très utiles à la réflexion, et ce malgré leur place un peu tardive dans le calendrier de la recherche.

- Une école CIPES a été invitée par l'inspecteur de circonscription à participer à un module de formation webinaire, initialement destiné aux enseignant·es du second degré, mais dont le thème portait sur la coopération, c'est-à-dire l'une des actions qui figurait dans le projet CIPES de cette école.

Former d'autres personnels de l'Éducation nationale

- L'équipe de coordination CIPES a également répondu à des demandes d'intervention spécifique provenant de l'institution (INSPE d'Anthony, Académies de Grenoble et Créteil, INSPE de Lyon, etc.) mais aussi des organisations syndicales, CFDT Éducation Recherche, FSU-SNUipp, SNES-FSU.

Dans ces deux cadres, syndical et institutionnel, il a souvent été proposé, en début de séance, l'activité du « Pas en avant ». Se poser des questions sur les obstacles que rencontrent ou pas des familles, c'est déjà entrer dans le vécu d'une expérience singulière. Les discussions qui suivent cette activité ont presque toujours débouché sur une prise de conscience réelle de l'impact de la grande pauvreté sur la vie quotidienne. La plupart des enseignant·es qui ont participé ont dit leur surprise, leur incapacité aussi, par manque de connaissance, à répondre à certaines questions. On peut toutefois noter que les stéréotypes, les idées préconçues, ont parfois résisté, des personnels refusant d'admettre une autre vision de la pauvreté.

Pour les organisations syndicales qui ont sollicité l'équipe de coordination CIPES, la demande s'appuyait essentiellement sur le fait que les équipes se retrouvent dépourvues face à des situations qu'elles ignorent, mais ayant des conséquences sur la réussite des élèves. Les responsables de ces stages syndicaux signalent systématiquement le manque de formation par l'institution alors que les personnels enseignants ont besoin d'en savoir davantage sur la vie quotidienne et les difficultés éventuelles du public qu'ils accueillent. Chacune de ces formations met les participant·es au travail sous forme d'ateliers dont la thématique est choisie avec les responsables institutionnel·les ou syndicaux·ales.

- Enfin, un autre type de formation a pu être délivré « à la demande ». Deux écoles, l'une en région parisienne, l'autre dans la Marne, après avoir eu vent de la recherche, ont sollicité une formation spécifique pour leur équipe. Ces écoles, confrontées à diverses problématiques (tensions avec les familles, matériel non fourni, difficultés à résoudre la question de la participation financière pour certaines activités, etc.) ont souhaité entamer, à l'initiative de la directrice, une réflexion sur les familles en situation de pauvreté. Le protocole passait par une étape de sensibilisation avec « Le pas en avant », puis l'apport de données chiffrées et de témoignages liés à l'expérience de la grande pauvreté.

Des outils pour la formation

- Pour illustrer les éléments de réflexion au cours de ces formations, au-delà du « Pas en avant », nous avons utilisé les capsules réalisées tout au long de la recherche. Par exemple, celle portant sur les devoirs à la maison. L'utilisation d'une capsule réalisée à partir du jeu de rôle (voir la partie II, chapitre 5 « Théâtre forum et jeux de rôles ») semble avoir produit à chaque fois un réel effet sur les pratiques enseignantes. Les personnels présents se sont interrogés sur l'impact de ce travail à faire à la maison et surtout sur les obstacles rencontrés par les élèves et leur famille pour les mener à bien. Beaucoup nous ont dit n'avoir jamais imaginé ce que cela représentait. Une enseignante de CP, à la suite de ce travail, a reconnu que jusqu'à présent, elle n'abordait pas la question du travail à faire à la maison avec les familles, considérant cela comme un acquis. Après avoir visionné la capsule du jeu de rôle et en avoir discuté avec ses collègues, elle a envisagé une nouvelle proposition à mettre en place dès la rentrée suivante : lors de la rencontre avec les familles en amont de l'entrée au CP, elle prendra le temps de leur expliquer ce qu'elle attend du travail à la maison, comment s'y prendre, quelle forme d'accompagnement les parents peuvent offrir, le temps à y passer, etc. Selon elle, ce temps de présentation et de discussion avec les familles devrait amoindrir les difficultés, les obstacles, et ne plus être un sujet de malentendu entre l'école et les familles.
- Pour compléter ces formations en présentiel, une bibliographie⁴⁷ était distribuée afin d'orienter les participant·es vers des ouvrages théoriques leur permettant de poursuivre et d'approfondir ce que ces courts temps de formation avaient tout juste esquissé. Ce document présente également des outils à disposition des élèves, en particulier ceux réalisés par ATD Quart Monde. Enfin, l'ouvrage *L'Égale Dignité des invisibles. Quand les sans-voix parlent de l'école*⁴⁸, se révèle une excellente entrée en matière pour comprendre la nécessité de la recherche participative CIPES.

47. Voir annexe 6, « Bibliographie, sitographie ».

48. Grard M.-A. (dir.), *L'Égale Dignité des invisibles. Quand les sans-voix parlent de l'école*, Paris, Éditions Quart Monde/Le Bord de l'eau, 2022.

Chapitre 4. **Échec, exclusion et orientation scolaires des enfants pour cause de pauvreté : ce que révèle la recherche participative CIPES**

Véronique
Fortun-Carillat,
chercheuse-
accompagnatrice,
équipe
de coordination
CIPES

Difficultés scolaires précoces, micro-exclusions, filières imposées, perte de confiance : comme le montrent les témoignages de militant·es Quart Monde (voir encadré ci-dessous), le parcours scolaire des élèves dont les familles sont en situation de pauvreté semble souvent tracé pour aller vers des formes d'échec et d'exclusion, voire une orientation scolaire précoce, imposée et parfois abusive.

Témoignages de militant·es Quart Monde

Émilie Izla témoigne de sa souffrance d'élève tout au long de sa scolarité. Dès l'école primaire, elle a subi des moqueries, des humiliations de la part des enseignant·es : « *Tu vois, tu as encore insuffisant, t'es nulle, tu n'apprends pas* », repris ensuite par les élèves. « *Tu ne sais rien faire, t'es nulle.* » Mise au fond de la classe, elle s'est réfugiée dans le silence, même quand elle ne comprenait pas, elle ne pouvait pas l'exprimer (« *je ne disais pas un mot, même si je n'y arrivais pas, je ne le disais pas* »). Elle se souvient du système mis en place pour son travail scolaire ; à l'écart du reste de la classe, elle avait des pochettes avec des exercices « *plus faciles* » que pour les autres et souvent des dessins. On l'a

fait passer de classe en classe (« toutes les classes, je les ai sautées ») sans lui permettre d'apprendre, « j'ai seulement appris un peu plus tard en formation ».

Récit de Franck Lenfant : « Comme on vient de la communauté des gens du voyage, on a commencé par être insultés par les élèves : c'était "pouilleux, t'es sale, mal habillé", euh, enfin plein de choses, pas très... bon bref... Voilà et puis dans un premier temps, moi je me suis battu, je me suis défendu, donc je me suis battu et quand je me battais, c'était moi l'agresseur et en fait c'était toujours moi qui étais puni. Toujours moi, c'est toujours à moi qu'on disait : "C'est toi qu'as cherché" ou "t'as pas à taper", voilà. Et puis ben suite à ça, moi je me suis... enfin je me suis formé une carapace, je suis resté dans mon coin, à tel point que... on a fini par m'oublier, je me suis rendu invisible en fait. Et ce qui se passait dans la classe, ce qui se passait dans la cour, en réalité ça ne m'intéressait pas du tout. Et du coup, j'ai pas appris. »

Récit de Georges Mouton : « En dernière année de maternelle, mon fils ne parlait pas à la maitresse parce que cette maitresse avait des réactions différentes en fonction des enfants, elle ne s'occupait pas de lui. Il s'est mis à l'écart tout seul. Il ne faisait rien. Et le dernier jour de l'école, je suis allé le chercher. Tranquillement il se retourne vers la maitresse et il lui dit "au revoir, madame". La maitresse m'a dit "c'est la première fois que j'entends sa voix". Il s'était mis à l'écart toute l'année. »

Si ces trajectoires scolaires sont confirmées par de nombreuses études (voir encadré « Échec scolaire et orientation pour cause de pauvreté, quelques chiffres », p. 185), elles ne peuvent pas se résumer à de simples statistiques. Derrière chaque chiffre se cachent une histoire, un visage, une expérience personnelle de l'école, plus ou moins réussie. C'est précisément ce que la recherche CIPES permet de révéler. En écoutant les récits de ceux et celles qui ont vécu des formes d'exclusion scolaire et parfois une orientation subie, il devient possible de comprendre les processus invisibles menant à des formes de relégation. Le principe de la recherche participative est en effet de permettre à ceux et celles qui vivent ou qui ont vécu la pauvreté et l'exclusion de dire ce que la théorie échoue à comprendre et à expliquer.

En abordant ici la question de l'orientation d'un trop grand nombre d'élèves issu-es de familles en situation de grande pauvreté, il convient de rappeler que la recherche CIPES annonçait initialement vouloir « mettre fin aux orientations scolaires pour cause de pauvreté », « contrer l'exclusion des enfants issus de familles en situation de pauvreté dans les filières hors cursus scolaire ordinaire », et avait pour objectif de « réexaminer sérieusement les procédures d'orientation » et de « faire un examen critique des critères d'orientation et de leur usage »⁴⁹. Mais très rapidement, dès la première année, les objectifs de la recherche ont été reformulés, en particulier sous l'impulsion des militant·es Quart Monde qui ont révélé les phénomènes d'exclusion dont étaient victimes certain·es élèves.

Avec cet article, je souhaite revenir sur ces annonces initiales pour cerner ce que la recherche participative CIPES, à l'heure de son bilan, peut nous apprendre sur les processus d'orientation. Pour ce faire, en donnant la parole aux premier·es concerné·es, les militant·es Quart Monde ainsi que les enseignant·es et les élèves rencontré·es au cours de la recherche, je mettrai en perspective leurs expériences avec les données et les recherches existantes sur l'échec et l'orientation scolaires. Ensuite, en m'appuyant sur les traces recueillies tout au long du parcours de la recherche (entretiens, observations de terrain, questionnaires, comptes rendus de rencontres, prises de parole en séminaire, notes prises

49. Selon Expérimentation CIPES, « Cahier des charges », 2018. Ce cahier des charges a été élaboré à la suite des ateliers « Grande pauvreté et orientation » du 6 et 7 avril 2018 : <https://atdqm.fr/cipescdc> ; ATD Quart Monde, « Ateliers Grande pauvreté et orientation », juin 2018 : <https://atdqm.fr/atelierpo>.

en cours de route, analyses des militant·es Quart Monde en tant que co-chercheur·es), je proposerai quelques hypothèses pouvant éclairer les processus d'orientation « pour cause de pauvreté » dénoncés initialement par CIPES.

Des parcours vécus : quand l'école exclut

La voix des militant·es Quart Monde : décalages et obstacles dès l'entrée à l'école

Pour nombre d'enfants issu·es de familles en grande pauvreté, l'entrée à l'école s'accompagne d'une immense envie de « bien faire ». Mais très tôt, les militant·es Quart Monde évoquent des décalages : vocabulaire de l'école incompréhensible, absence de familiarité avec les règles implicites de l'école, difficultés matérielles, relégation « *au fond de la classe* », etc.

« Les parents et professeurs sont de deux mondes différents qui ne se connaissent pas. Ils n'ont pas le même vécu. Par exemple, il y a une maitresse qui demande [de raconter] un moment extraordinaire. Une petite fille dit que sa maman lui a fait un chocolat pour le petit déjeuner. La maitresse ne comprend pas que la petite fille donne cet exemple. Un chocolat, ce n'est pas un moment extraordinaire. [...] Les enseignants ne se préoccupent pas assez des différences des enfants. »

Émilie Izla

« L'école n'explique pas assez son fonctionnement aux parents qui ne connaissent pas, c'est-à-dire qu'ils ne connaissent pas le système de l'école, par exemple ceux qui ne savent pas lire, ceux qui ne savent pas écrire, des personnes aussi d'origine étrangère qui ne connaissent pas tout ce système et que les profs ne prennent pas le temps d'expliquer. »

Vincent Espejo

« Je suis arrivée en CP sans savoir bien tenir un crayon. Les autres savaient déjà écrire leur prénom. La maitresse disait que je ne faisais pas d'efforts. »

Patricia Viardot

Ces expériences inaugurales installent un sentiment d'être très différent qui, s'il n'est pas accompagné, peut devenir le socle d'une future défiance scolaire qu'exprimaient d'ailleurs certain·es militant·es au début de la recherche : « *Moi, j'ai la haine de l'école.* » Ainsi, les récits convergent : le décrochage ne survient pas en un jour. Il s'installe avec la répétition de micro-expériences d'échec ou de stigmatisation de la part des pairs ou parfois avec la maladresse de certain·es enseignant·es. Ces « *humiliations ordinaires* » minent la confiance en soi et préparent le terrain d'une auto-exclusion progressive. L'enfant n'ose plus demander d'aide et se convainc qu'il ou elle « *n'est pas faite pour l'école* ». Ces expériences scolaires laissent des traces profondes : perte d'estime de soi, défiance envers l'école pour la génération suivante, difficultés d'insertion sociale et professionnelle.

Paroles d'une élève, exclusion et pauvreté sous silence

Parmi les propos d'élèves recueillis au début de la recherche, on perçoit, dès le CP, chez certain·es enfants, une peur de l'avenir ou la sensation que celui-ci leur est déjà barré. C'est le cas de Louna, rencontrée en CP puis de nouveau en CM1.

Née en fin d'année, Louna est la plus jeune de sa classe. Petite fille vive, souriante, elle se décrit comme émotive, bougeant et parlant beaucoup. Elle a du mal à se concentrer, recherche souvent le contact avec les adultes et semble s'entendre avec les autres enfants,

Pour une école qui reconnaît la même dignité à toutes les façons d'apprendre, de comprendre

même si, lorsqu'on lui demande avec qui elle joue, elle ne cite aucun prénom d'élèves de sa classe, mais seulement sa sœur et les copines de celle-ci.

Louna vient d'une famille en situation de grande pauvreté. Ses parents, ayant eux-mêmes connu un parcours scolaire marqué par les difficultés et la relégation, lui interdisent d'évoquer cette réalité à l'école. Ce silence imposé, peut-être destiné à éviter le jugement ou la stigmatisation, l'oblige sans doute à porter seule un poids trop lourd pour son âge.

Ses propos au cours de l'entretien mené avec « I » paraissent traduire une représentation de l'avenir comme une succession d'épreuves :

I : Et ça fait longtemps que tu vas à cette école ?

Louna : Oui, mais pas le collège, ça va être trop dur le collège. [...] Après c'est le cirque... non, c'est le CE1 et le CE2 et après c'est le cirque du collège, c'est dur après, le cirque. [...] Et puis c'est boulot... oh non ! Oui, c'est dur ! Je n'ai pas envie qu'elle reste là. Moi, c'est pas du tout boulot, parce que moi, je ne suis pas trop grande, parce que moi, je ne suis pas un parent. Quand je serai parent... moi, je ne peux pas, parce que moi, c'est trop dur pour moi.

Pour Louna, grandir signifie peut-être entrer dans un parcours d'obstacles : collège, réussite scolaire, métier, dont elle doute de pouvoir sortir gagnante. Peut-être est-ce l'image qu'elle garde du vécu de sa mère.

Son isolement en classe se lit aussi dans les paroles de ses camarades. Voici l'extrait de l'entretien de son camarade de classe Simon :

I : T'as jamais vu quelqu'un dans la cour qui n'a pas de copains ?

Simon : Sauf Louna qui fait des bêtises.

I : Ah bon, et c'est grave qu'elle fasse des bêtises ? Elle est toute seule ? Et quand elle est toute seule, ça t'embête ?

Simon : Non, ça m'embête pas.

Lors des observations en classe, les militant·es Quart Monde (R et J) ont relevé plusieurs moments où Louna était mise à l'écart :

R : Vous avez écouté ? Quand ils ont montré leur dessin... le dessin de Louna, c'était un gribouillis, comme en maternelle.

J : Elle avait vu que tout le monde avait terminé, alors elle a pris un stylo...

R : Et elle l'a montré à la maitresse.

J : Elle se permet d'aller le montrer à la maitresse !

M : Elle l'a montré à plein de gens, elle aurait voulu qu'on lui dise « c'est très beau » !

R : Et la maitresse le prend, ne dit pas un mot, le pose... et après ça, des félicitations pour les autres élèves : « Oh c'est beau ! »... Mais pour Louna, rien.

Cette absence de reconnaissance se retrouve lorsque nous l'avons revue en CM1. Comme le rapporte une militante Quart Monde : « Je trouvais que Louna avait du mal. Elle a voulu répondre, mais on ne l'interrogeait pas. Je trouve que la rangée de gauche, c'est malheureux, mais elle ne s'en occupe pas beaucoup [rangée où se trouvent les élèves en difficulté]. Louna a eu du mal en maths, elle n'a pas levé son ardoise à certains moments, elle s'est sentie perdue. »

Le parcours de Louna montre comment le secret autour de la pauvreté familiale, combiné à des signes répétés souvent inconscients de mise à l'écart de la part de son entourage à l'école, alimente un cercle vicieux : les faibles attentes implicites à son égard, le manque d'encouragements et la distance des pairs renforcent peut-être son manque de confiance. Pour les militant·es Quart Monde, cette situation illustre un processus silencieux de relégation scolaire, où l'élève apprend peu à peu à se tenir en marge, tout en portant seul·e le poids d'un avenir qu'elle ou il imagine déjà fermé.

On comprend ici que de petits processus d'exclusion, souvent invisibles dès le début de la scolarité peuvent s'additionner et conduire à enfermer des élèves progressivement dans la catégorie des élèves en grande difficulté scolaire et de ceux ou celles qu'il faudrait penser à orienter vers des dispositifs scolaires adaptés.

Quand les histoires de vie rejoignent les statistiques et des résultats de recherches

Les témoignages recueillis, qu'ils viennent des militant·es Quart Monde ou des élèves, sont souvent bouleversants. Ils pourraient passer pour des cas isolés ou des anecdotes s'ils ne trouvaient pas un écho massif dans les statistiques nationales et des recherches sur l'orientation (voir encadré ci-dessous). En effet, les données issues notamment de la DEPP et de l'INSEE confirment que l'origine sociale demeure un déterminant majeur des parcours scolaires. Les inégalités se manifestent très tôt : retards précoces dès l'école primaire, orientation différenciée, choix de filières scolaires moins valorisées.

Échec scolaire et orientation pour cause de pauvreté, quelques chiffres

Retard et difficultés scolaires :

– Selon la DEPP (données 2023-2024 de l'Observatoire des inégalités), à l'entrée en 6^e, environ 20 % des élèves issus des milieux défavorisés accusent déjà un retard scolaire (contre 2 % pour les autres).

– De la 6^e à la seconde, l'écart de niveau en français et en mathématiques entre les 20 % d'enfants de milieux favorisés et les 20 % d'enfants défavorisés s'accroît même légèrement.

Orientation en SEGPA et ULIS :

– La note d'information n° 2 de la DEPP de 2017 fait les constats suivants :

- les élèves de SEGPA sont majoritairement des garçons et, parmi eux, les jeunes issus de l'immigration sont surreprésentés (17 % contre 10 % pour les autres collégiens) ;
- ils sont issus de familles nombreuses d'au moins quatre enfants ou vivant fréquemment avec seulement un de leurs deux parents ;
- ils sont originaires de milieux défavorisés à très défavorisés et vivent souvent au sein d'une famille d'inactifs dont le niveau de vie est considéré comme faible (75 % de ces élèves appartiennent aux 30 % des familles les moins aisées) ;
- en règle générale, les parents des élèves scolarisés au titre de la SEGPA sont non diplômés ou peu qualifiés (moins de 30 % des parents d'élèves de SEGPA détiennent un diplôme de niveau V ou IV).

– Selon le rapport de l'Observatoire des inégalités publié en 2025 :

- les enfants de classes populaires (ouvriers, employés et inactifs) représentent la moitié des effectifs au collège, mais plus de 80 % des élèves des SEGPA ;

• on ne compte dans cette filière que 2 % d'enfants de cadres supérieurs, dix fois moins que leur poids (23 %) dans la population totale des élèves.

– Selon l'étude menée durant l'année scolaire 2021/2022 dans l'académie de Reims : « Pour la réussite scolaire des enfants en situation de grande pauvreté » :

• les élèves issus de milieux défavorisés représentent 38 % des élèves orientés en SEGPA, bien qu'ils ne constituent qu'environ 20 % de la population scolaire de l'académie ;

• il apparaît que la position sociale a un impact plus important que les résultats scolaires dans le résultat de l'orientation ;

• dans les ULIS collège, ils constituent 35 % des effectifs, alors qu'ils représentent seulement 15 % des collégiens.

Et après le collège ?

– Selon les chiffres de l'INSEE de 2023, à l'entrée au lycée public :

• 55 % des élèves en bac professionnel sont issus de familles ouvrières ou inactives ;

• 67 % des élèves en CAP proviennent de la population dite « défavorisée » ;

• en lycée général ou technologique, seuls 30 % des élèves ont des parents ouvriers ou inactifs.

Toujours selon le rapport de l'Observatoire des inégalités publié en 2025, parmi les élèves de niveau moyen en 3^e, les élèves de milieux modestes sont plus souvent orientés vers la voie professionnelle, tandis que pour les élèves de milieux favorisés c'est la voie générale qui est privilégiée.

L'accès à des dispositifs dits « inclusifs » comme les SEGPA ou les ULIS concerne de manière disproportionnée les élèves issus de milieux défavorisés, parfois dès la fin de l'école élémentaire et souvent au collège. À résultats scolaires comparables, les élèves des catégories modestes sont plus fréquemment orientés vers ces structures ou vers les filières professionnelles, révélant ainsi un traitement différencié des parcours. Les études longitudinales, telles que celles présentées par le CNESCO⁵⁰ en 2017, renforcent ce constat : les enfants dont les familles vivent dans la pauvreté sont deux fois plus exposés au décrochage scolaire et aux sorties sans diplôme. L'avis du CESE (2015), porté par Marie-Aleth Grard⁵¹, vient légitimer ce que révèlent les expériences individuelles : sans intervention formelle collective, les inégalités sociales se creusent.

Des études comme celle de Valérie Laloum⁵² mettent en lumière que malgré les discours institutionnels en faveur de l'inclusion, l'ULIS accueille surtout des élèves de milieux défavorisés. Beaucoup d'élèves orientés ne présentent pas de handicap reconnu, mais leurs difficultés scolaires sont médicalisées et interprétées comme des troubles légers. Cette logique conduit à renforcer un tri social et à stigmatiser des enfants déjà fragilisés. L'étude invite à repenser l'approche, en privilégiant pédagogie, accompagnement et valorisation de la diversité plutôt que la médicalisation des difficultés.

Ainsi, loin d'être des exceptions, les récits entendus dans le cadre de CIPES s'inscrivent dans une tendance lourde et solidement documentée : les inégalités sociales continuent de façonner en profondeur les destins scolaires en France. Mais une fois établi que la pauvreté influence l'orientation, comment comprendre et repenser ce processus ?

50. Mons N., Chesné J.-F., Helmeid E. et Blanchard-Schneider A., « Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ? », Dossier de synthèse, CNESCO, 2017.

51. Grard M.-A., « Une école de la réussite pour tous », Les avis et rapport du Conseil économique, social et environnemental, 2015, <https://atdqm.fr/cesert2015>.

52. Laloum V., « Orientation des élèves en ULIS école et processus de médicalisation des difficultés d'apprentissage : de l'échec scolaire au handicap », doctoral dissertation, université Toulouse le Mirail-Toulouse II, 2017, <https://theses.hal.science/tel-02102890/>.

Paroles et actions mises en œuvre par des équipes pédagogiques et des enseignant·es

Comme on l'a dit plus haut, la question de l'orientation n'a pas été réellement explorée par une grande majorité des équipes enseignantes. Outre le fait que la recherche s'est orientée vers d'autres pistes, plusieurs raisons sont avancées : le faible nombre d'orientations en primaire, l'idée que « *beaucoup d'orientations se décident au collège* », ou encore que « *c'est finalement aux parents de décider* ». Dans certaines écoles, les enseignant·es rappellent que ces décisions, rares dans leur école, ne sont jamais prises à la légère. « *On n'a jamais eu d'orientation hasardeuse. On a toujours explicité clairement aux parents les choses, les suites possibles, les tremplins possibles* », souligne une enseignante en CM2 depuis neuf ans. Pour nombre d'enseignant·es, les orientations vers l'ULIS ou la SEGPA répondent à un besoin réel, notamment lorsque, au collège, l'écart de niveau devient trop important.

Dès le début de la recherche, des directeurs et directrices avaient exprimé leurs réserves face à l'entrée dans la recherche par l'orientation pour raison de pauvreté. « *Pourquoi tu viens nous voir ? Chez nous, on fait déjà ce qu'il faut, s'ils sont orientés, c'est toujours pour de bonnes raisons. Tu devrais aller au collège plutôt. C'est pareil pour le redoublement* », a affirmé une directrice au chercheur accompagnant son école.

Un directeur, particulièrement engagé sur les questions liées à la pauvreté, avait accepté de participer pour apporter son regard sur ce sujet, tout en estimant que se concentrer sur l'orientation risquait de masquer d'autres enjeux : « *Après je crois que tout de même les mentalités sont en train de changer, l'idée selon laquelle un enfant pauvre, on va forcément le stigmatiser et l'orienter ailleurs, c'est faux. C'est faux [...] et ce ne sont pas les critères de pauvreté qui font qu'on va orienter en SEGPA, ce sont les résultats scolaires.* »

Dans une autre école, des enseignant·es se sont inquiété·es qu'une diminution des « *dossiers MDPH* » entraîne la perte d'AESH, « *du personnel en plus* » indispensable pour leurs projets éducatifs et pédagogiques.

Une connaissance des processus d'orientation grâce à la recherche

Deux équipes ont travaillé explicitement sur cette question avec leur chercheur accompagnateur. L'une a exploré les protocoles institutionnels (ULIS, SEGPA, UPE2A, MDPH) et les liens avec les structures médico-sociales et sociales. L'autre a réfléchi à la manière de préparer les projets d'orientation, de transmettre les informations aux collègues et de suivre les élèves après leur départ. Mais ce dernier chantier a été interrompu, le collège s'étant retiré très tôt de la recherche. D'où une question qui reste ouverte : la réflexion sur l'orientation ne se joue-t-elle pas surtout dans la relation école-collège et à partir du collège ?

Dans certaines équipes, CIPES a provoqué un changement profond dans la relation aux familles au moment de discuter l'orientation. Une directrice raconte : « *Avant, je me serais offusquée du refus des parents, j'aurais fait plus de forcing.* » Aujourd'hui, elle dit respecter les choix : « *Ce n'est pas un échec pour moi, c'est un choix familial que j'accompagne. On a pris le temps d'écouter.* » Elle reconnaît que, jusque-là, elle se plaçait dans une posture professionnelle de celle qui « *sait* », mais que CIPES lui a appris à « *d'abord écouter* », car « *c'est d'abord eux, les parents, qui prennent les décisions pour leurs enfants* ».

Néanmoins, si la question de l'orientation n'a pas été toujours explicitement travaillée dans la majorité des écoles, les entretiens menés à l'issue de la recherche montrent qu'une

majorité d'enseignant·es ainsi que de directeurs et de directrices sont particulièrement sensibles à cette question de l'orientation pour cause de pauvreté. Ils ou elles formulent des hypothèses quant aux raisons de celle-ci : l'idée de « *forcer la main* » des parents pour « *le bien de l'enfant* » et celle d'une orientation parce qu'on pense que l'élève n'est pas aidé·e à la maison ou ne pourra pas rattraper « *pendant les vacances* ». Dans les échanges avec les enseignant·es, émerge parfois l'idée que la situation familiale pèse sur les décisions. Un enseignant évoque que, dans un de ses établissements précédents, on pouvait dire : « *Lui, on peut l'envoyer en ordinaire parce que ses parents vont le suivre. Par contre, lui, il faut qu'il aille en SEGPA parce que les parents ne sont pas derrière.* »

Certains propos dans ces entretiens illustrent leur capacité à analyser finement une situation d'élève. L'un raconte comment, avec l'équipe, il a envisagé une orientation en SEGPA pour un élève arrivé du Soudan en CP, après avoir connu « *5 villes en 5 ans* » et vivant « *une grosse situation précaire* ». Bon à l'oral mais en grande difficulté à l'écrit et dans la mise au travail, l'élève a bénéficié de dispositifs comme la réussite éducative et l'aide d'une association. Connaissant bien la pédagogie de la SEGPA de son secteur « *ils produisent beaucoup* », l'enseignant y voyait une voie de valorisation. Mais il regrette que la « *formation manuelle* » soit si peu reconnue : « *Les métiers de la main, c'est magnifique* », affirme-t-il, plaidant pour leur revalorisation.

Peu de données significatives

Nous pouvons aussi remarquer que, malgré les dynamiques engagées dans certaines écoles, les données liées aux résultats scolaires n'ont pas significativement évolué ainsi que les données liées à l'orientation, sauf pour une école dont les enseignant·es affirment « *beaucoup orienter* » étant donné le niveau des élèves : « *Alors nous, je trouve qu'on est une école où on oriente énormément, mais parce qu'il y a énormément de besoins aussi. Enfin là, par exemple, moi, cette année, dans ma classe, j'ai au moins cinq, six élèves que je vais proposer pour une SEGPA l'année prochaine, puisque que je les suis normalement en CM2. Et c'est quand même beaucoup sur 22 élèves, enfin c'est presque un quart qui partirait.* »

Les quelques chiffres que nous avons obtenus montrent que dans certaines écoles minoritaires il n'y a pas d'orientations en ULIS ou en SEGPA. Dans d'autres, les chiffres sont peu élevés (en moyenne 1 à 2 élèves) et stables, voire en légère augmentation. Pour les enseignant·es qui affirment beaucoup orienter, la raison invoquée est justement la précarité de nombreuses familles.

Des tensions persistantes autour du lien pauvreté-orientation

Chez d'autres enseignant·es, l'idée persiste qu'un manque de soutien familial ou une précarité importante peuvent conduire plus facilement vers la SEGPA. « *Un enfant avec une dyslexie pourrait s'y retrouver parce que le milieu familial n'est pas suffisamment porteur* », confie l'un d'eux. Certain·es ajoutent que les familles en grande pauvreté acceptent plus facilement cette orientation, alors que les familles plus favorisées la refusent davantage. « *Les parents en grande pauvreté nous font confiance. Au départ, il y a une grande confiance en nous* », note une enseignante.

En guise de conclusion

À l'issue de la recherche participative CIPES, que dire des processus d'orientation pour cause de pauvreté ? D'abord, éclairer les réalités sociales des familles en situation de grande pauvreté permet aux enseignant·es de mieux comprendre et soutenir leurs élèves. Il est donc essentiel qu'ils et elles disposent d'outils leur permettant d'analyser plus finement les besoins réels des élèves et de leurs familles, au-delà des apparences ou des préjugés.

Ensuite, bien que la question de l'orientation n'ait pas été au cœur des préoccupations dans les écoles, elle s'est révélée être un puissant révélateur des tensions existantes. Ces tensions opposent les représentations professionnelles des enseignant·es, les attentes institutionnelles et les relations avec les familles. Il est important de souligner que les orientations pour cause de pauvreté ne relèvent pas uniquement des choix ou des pratiques individuelles des enseignant·es. Elles s'inscrivent, au contraire, dans des logiques structurelles plus larges, qui contribuent à la production et à la reproduction des inégalités scolaires.

Les équipes enseignantes oscillent entre la conviction d'agir « *pour le bien de l'élève* » et la prise de conscience que leurs décisions peuvent être influencées, consciemment ou non, par la situation sociale des familles et la manière dont elles perçoivent les difficultés à l'école. Les évolutions observées, plus d'écoute, davantage de co-construction avec les parents, laissent entrevoir un possible changement de culture professionnelle. Mais la persistance des écarts de résultats et des pratiques différenciées selon les contextes scolaires ainsi que les études sur la question montrent que le chemin vers une orientation réellement équitable est encore long et semé d'embûches.

Chapitre 5. Enseigner en milieu rural dans un territoire marqué par des inégalités sociales : le contexte particulier des écoles CIPES dans le Morbihan

Jean-François
Inisan,
accompagnateur
des écoles
du Morbihan,
ancien professeur
de lettres
et directeur-adjoint
à l'IUFM
Nord-Pas-de-Calais

Parmi les écoles engagées dans la recherche participative CIPES, la plupart sont des écoles publiques situées en milieu urbain. Une équipe pourtant présente un contexte différent : celle du regroupement pédagogique intercommunal du site de Porhoët, dans le Morbihan, en Bretagne. Composée des écoles primaires Sainte-Thérèse et Saints-Anges, elle est porteuse d'une double singularité : c'est la seule équipe issue d'un territoire rural et la seule à relever de l'enseignement privé catholique.

Au fil de la recherche, une parole singulière s'est fait entendre, celle d'une équipe qui s'est reconnue dans les enjeux de la recherche, mais à partir d'un ancrage territorial souvent peu visible. Comme le raconte une enseignante au cours d'un moment de formation sur la relation aux parents : « *On s'est souvent demandé si notre réalité entrait vraiment dans le cadre de la recherche. Et puis on a compris que notre voix avait toute sa place. Les situations de précarité, ici, elles sont bien là, mais elles étaient pour nous silencieuses, moins repérées, moins nommées. On avait besoin de mots pour en parler.* »

Cette prise de conscience a amené les enseignantes à interroger les situations sociales de certaines familles, souvent marquées par une grande pauvreté, et à questionner leurs propres représentations. Dans ce qui suit, nous allons évoquer les spécificités du contexte des écoles du Morbihan ayant participé à CIPES et combien cette connaissance a transformé l'équipe.

Le contexte éducatif

Le groupe d'écoles privées sous contrat participant à la recherche peut être qualifié d'ordinaire en milieu rural : des écoles de proximité avec des classes multiniveaux. Ce sont des petits effectifs dans des petites structures. Pour les RPI, les enfants prennent le car selon le niveau concerné.

C'est un milieu rural où l'accès aux services publics et médicaux est difficile (assistantes sociales, spécialistes, etc.), où les ressources culturelles sont rares, où les déplacements exigent des voitures car les réseaux de cars sont peu disponibles : tout est loin à la fois dans l'espace et dans le temps : « *Pour y arriver, il faut passer la forêt !* »

C'est un milieu qui accorde une très grande importance à la notion de « réputation » (tout le monde se connaît et tout se sait !). À titre d'exemple, quand elles existent, les camionnettes alimentaires des associations caritatives s'arrêtent dans les villages voisins pour préserver la discrétion⁵³.

Encore plus qu'en contexte urbain, la pauvreté est invisible, à la fois parce qu'elle se cache et parce que l'on ne veut pas la voir. De plus, l'ensemble des ressources potentiellement mobilisables pour lutter contre la pauvreté est lui-même très peu disponible.

Une pauvreté découverte progressivement

C'est dans ce contexte qu'est née, à l'initiative d'une enseignante engagée dans le Mouvement ATD Quart Monde, l'idée de participer à la recherche CIPES.

À vrai dire, l'idée même de s'engager dans une réflexion sur le sujet ne faisait pas l'unanimité : « *Le problème existait-il vraiment ? Était-ce pertinent, utile ? Et si oui, n'allait-on pas braquer les familles, stigmatiser encore davantage les enfants ? N'allait-on pas courir le risque de démobiliser les équipes et d'abîmer l'image des écoles ? Et d'abord, qu'est-ce que c'est précisément la pauvreté ?* » Le moins que l'on puisse dire, c'est que les avis des enseignantes étaient partagés et que les sentiments initiaux de gêne et de malaise étaient nombreux.

Sur le plan local, un premier travail a consisté à identifier, à l'aide de grilles de critères élaborés par ATD Quart Monde, les élèves et familles susceptibles d'être considérés en grande précarité.

Du côté des enfants, un certain nombre d'élèves ont ainsi été progressivement identifiés sur les trois sites du Porhoët afin d'avoir des points de vigilance, un accompagnement particulier, des mesures pédagogiques et didactiques éventuelles. Il a été, d'autre part, procédé à une comparaison entre les cas de grande précarité et les résultats scolaires pour éviter un biais qui consiste à assimiler mécaniquement grande précarité et difficultés scolaires.

Du côté des familles, la connaissance qu'en avaient les enseignantes, très fragmentaire initialement, s'est progressivement affinée : il y a en effet non pas une précarité en milieu rural mais des précarités qui appellent des réponses différenciées.

La pauvreté à l'école, une question professionnelle ?

Paradoxalement, la mise en place de l'idée « d'école inclusive », en braquant les projecteurs sur la prise en charge de différents troubles cognitifs, a contribué à invisibiliser davantage la question de la pauvreté. Ce qui est frappant dans le parcours effectué par les membres de l'équipe du Porhoët, c'est l'évolution par rapport aux représentations de départ.

53. Voir Duyck A., « Être psy à la campagne. Ici, quand vous demandez aux gens comment ils vont, ils vous répondent toujours "ça va" », *Le Monde*, 21 janvier 2024, https://www.lemonde.fr/m-le-mag/article/2024/01/21/etre-psy-a-la-campagne-ici-quand-vous-demandez-aux-gens-comment-ils-vont-ils-vous-repondent-toujours-ca-va_6212067_4500055.html.

Sur la pauvreté elle-même

D'une part, celle-ci est désormais perçue et comprise avec ses spécificités en milieu rural et ses dimensions systémiques et non plus uniquement financières. D'autre part, elle est acceptée en tant que telle, ce qui veut dire que l'on a dépassé le stade du déni, ou de la gêne face à la question et qu'elle devient une question professionnelle à la fois importante et normale.

Sur le regard porté sur les familles et les enfants concernés

Cela conduit à accepter la différence des attentes : le temps des familles n'est pas nécessairement celui des enseignantes. Les comportements ne sont pas nécessairement un signe de désintérêt ou de manque d'amour pour ses enfants.

La vie personnelle de l'enfant, son passé, sont indissociables de sa vie à l'école et génèrent un fort impact sur son état physique et émotionnel ainsi que sur sa capacité à entrer dans les apprentissages.

La connaissance des situations réelles a conduit les enseignantes à une réinterprétation des comportements des enfants à l'école, avec beaucoup plus de compréhension, de patience et d'empathie. On ne va pas réprimander un enfant qui dort sur sa table tel jour parce que l'on sait qu'il a dû aider à ramasser les œufs dans le poulailler à quatre heures du matin pour le camion collecteur.

Sur les possibilités d'actions concrètes au quotidien et dans les projets

Pour les enseignantes, l'idée même d'une possibilité d'action à leur échelle est intégrée, alors que ce n'était pas majoritairement le cas en début de recherche : mettre en valeur d'autres compétences chez les enfants, comme la débrouillardise, trouver une solution réparatrice et intégrative plutôt que punitive dans un conflit, faire davantage confiance aux parents, gérer les rencontres de façon plus fluide et avec un cadre défini à l'avance avec eux qui leur laisse plus de place pour s'exprimer, pour échanger, créer des dispositifs nouveaux ou repenser les anciens... autant de petits pas qui changent significativement la donne. Finalement, c'est toute la posture professionnelle elle-même qui se trouve modifiée et qui s'avère désormais beaucoup plus empreinte de bienveillance et soucieuse d'inclusion.

On pourrait y ajouter une déculpabilisation en cas d'absence de solution temporaire, ainsi qu'une capacité d'humour et d'autocritique également lorsque, au détour d'une réaction qu'elles jugent inappropriée, on dit : « *Bon, là, les filles, on n'a pas été CIPES !* »

En résumé, dès que la question de la pauvreté est constituée comme une question professionnelle, il est frappant de voir comment les enseignantes retrouvent immédiatement leurs points d'appui la richesse de leur expérience antérieure et leur créativité professionnelle au service de cette question.

Ces constats sont significativement corroborés par l'enseignante spécialisée qui intervient plus largement sur un secteur d'écoles incluant des sites ne participant pas à la recherche. Elle dit observer désormais, devant les mêmes problèmes, des différences très importantes de représentations et de capacités d'action professionnelles entre les équipes participant à la recherche, qui sont réactives et pragmatiques, et les autres équipes du secteur, qui restent démunies et sur la défensive.

Pour autant, cela suffit-il à résoudre le problème initial ? Il serait présomptueux de l'affirmer. Ici comme ailleurs, sur le plan éducatif, les risques d'exclusion des filières standard au collège ou au lycée demeurent. Mais les travaux engagés avec cette équipe me permettent de conclure qu'il est possible d'accueillir des familles et enfants en situation de grande pauvreté à « égale dignité ».

Ce n'est peut-être déjà pas si mal !

Chapitre 6. Le vécu du groupe des militants et militantes Quart Monde et notre place dans la recherche CIPES

Jacqueline
Steg, militante
Quart Monde

J'ai appris à garder mon calme

Trois fois, je suis repartie des observations dans les classes et des entretiens avec les élèves en pleurant. Je pensais à ce qu'ils nous avaient dit. Tout ce qu'ils avaient envie de nous dire, ils nous le disaient. J'ai senti qu'ils se confiaient vraiment à nous, en dévoilant un peu leur vie secrète. C'était poignant. Je n'imaginai pas que les élèves allaient autant nous parler. C'est comme s'ils voulaient justifier le comportement qu'ils avaient dans la classe : par exemple, pourquoi l'enseignant était autant auprès d'eux, et pourquoi celui-ci avait poussé le cartable de cet élève avec son pied.

Il y a des moments où j'avais envie d'exploser dans nos réunions, ça allait trop loin selon moi. En entendant certaines remarques, je revoyais les situations vécues dans la classe par mes enfants et les familles de mon quartier. Et pour que ça ne parte pas de travers, par respect pour ATD Quart Monde et CIPES, je faisais attention à ce que je disais. Une fois, je suis même sortie pour me calmer.

Je me rappelle qu'avant de commencer CIPES, pendant une co-formation, je parlais souvent des discriminations à l'école. Et un jour, un prof qui avait eu mes propres enfants en classe a aussi participé à la réunion. J'ai eu beaucoup de mal à contenir ma colère face à des mensonges qu'il disait au sujet des élèves, car je savais que ce n'était pas la vérité.

Pour une école qui reconnaît la même dignité à toutes les façons d'apprendre, de comprendre

En travaillant avec CIPES depuis des années, j'ai calmé mon agressivité. D'ailleurs, pendant une plénière, nous nous sommes mis en tortue (par groupe de trois ou quatre personnes) et un enseignant a dit : « *De toute façon son frère était déjà comme ça !* » Calmement, je lui ai répondu : « *Est-ce que le gamin qui est dans la classe, il veut être comme ses frères ? Est-ce qu'il ne veut pas s'en sortir ? Il a peut-être envie d'apprendre lui aussi !* »

Des fois, chez moi, je me sens douce ! Je ne peux pas ne pas repenser aux deux jours que j'ai passés avec CIPES, et je me dis : « *C'est incroyable, je suis restée calme !* » Et ça me choque presque !

Le vécu et la place de notre groupe de militants et militantes Quart Monde

À la suite d'une journée CIPES nous prenons le temps de nous remémorer des temps positifs ou non. Certaines d'entre nous vont plus loin que ce qu'elles ont dit dans la journée. « *J'aurais bien voulu dire ça, mais je ne l'ai pas dit. Les choses restent en moi.* » Certaines fois, c'est « *resté coincé* » en elles. Je me souviens d'une rencontre où une enseignante voulait toujours avoir raison dans ce qu'elle racontait pour défendre ce qu'elle fait dans sa classe. La militante Quart Monde voyait ses enfants dans ce que racontait l'enseignante, ça a bloqué les mots dans sa gorge.

Les journées de recherche CIPES sont trop courtes, on prend du temps pour rentrer dans les sujets. Mais au bout d'un moment, on est tellement dedans qu'on ne veut plus s'arrêter, on a beaucoup de choses à dire ! Pour certaines situations, on pense à des familles que l'on connaît et on a envie d'aller plus loin pour essayer de bien se faire comprendre et de changer les choses.

Alors on en parle entre nous ! Et on n'est pas toujours toutes du même avis. Nous ne sommes pas parfaites : il faut faire attention à ne pas rester uniquement sur notre situation personnelle, nous ne sommes pas dans CIPES que pour nous, mais vraiment pour représenter toutes les autres familles. On n'est pas là pour faire des confidences, mais pour faire avancer la recherche. Nous avons à cœur de faire comprendre aux enseignants que les enfants subissent encore trop de discriminations aujourd'hui.

On a appris à se connaître, on est là pour s'entraider dans cette recherche. Il y en a une qui était timide au début, on la rassurait sur son savoir qu'elle pouvait partager. Et puis ce n'est pas parce qu'on est jeune qu'on ne vit pas les mêmes discriminations que les plus âgés. On lui a expliqué qu'il faut pouvoir exprimer ce que l'on a à dire, par exemple en disant : « *J'ai connu une famille qui...* » On n'est pas toujours obligé de raconter comme si c'était son propre vécu.

Dans le groupe, on se calme aussi entre nous. Et j'ai remarqué qu'après nos discussions, à la pause ou le soir, il y a du changement : on peut s'exprimer plus facilement parce qu'on a échangé seulement entre nous.

Plusieurs ont eu besoin de soutien moral, parce que la vie n'est pas facile tous les jours. Si quelqu'un était malheureux, mal dans sa peau, il pouvait nous parler, en sachant que ce qui était dévoilé, ça resterait entre nous. On essayait de se donner des conseils.

La discussion du soir pouvait durer très, très longtemps, on en avait besoin. C'est important la solidarité dans le groupe de militants et militantes !

Conclusion

CIPES : quand une recherche participative se met au service d'un enjeu démocratique

Marie-Aleth
Grard, équipe
de coordination
CIPES

« *Savoir, c'est comprendre ce que l'on est, ce que l'on vit, pour pouvoir le partager avec d'autres, c'est faire des expériences dont on ne sorte pas humilié, mais fier.* »

Joseph Wresinski,
fondateur du Mouvement ATD Quart Monde

L'École française ne réussit pas à atténuer les inégalités dues à l'origine sociale. Ce constat accablant, et malheureusement récurrent, a nourri la recherche CIPES. Un·e enfant de milieu défavorisé n'arrive pas à l'école avec les mêmes « bagages » qu'un·e enfant de milieu plus aisé. Ses parents n'ont pas les codes, le langage de l'école est éloigné de celui de la maison, les attendus des enseignant·es sont trop souvent mal compris.

Pour toutes ces familles, cette école ne tient pas les promesses de réussite pour toutes et tous qu'elle affirme. Au contraire, elle fabrique des humilié·es, des exclu·es, des sans-voix. **Et là, il y a danger pour la démocratie !**

En 2022, la publication du livre *L'Égale Dignité des invisibles. Quand les sans voix parlent de l'école*⁵⁴ a marqué une étape importante dans nos travaux en offrant à dix militant·es Quart Monde la possibilité de faire connaître leur parcours scolaire et leurs idées pour une école qui permette *vraiment* la réussite de toutes et tous. Car, ainsi que le proclament ces militant·es : « *Ce que j'ai subi à l'école, je ne veux pas que mes enfants le subissent.* »

54. Grard M.-A. (dir.), *L'Égale Dignité des invisibles. Quand les sans-voix parlent de l'école*, Paris, Éditions Quart Monde/Le Bord de l'eau, 2022.

Ainsi Élodie Espejo, militante Quart Monde, se souvient : « À l'école, j'ai tout de suite eu des difficultés. J'ai redoublé deux fois le CP pour cause de problèmes de surdité » ; orientée en SEGPA, elle a ensuite intégré un CAP qu'elle n'avait pas choisi.

Ou encore Vincent Espejo, militant Quart Monde : « J'ai envie que mes enfants soient heureux, qu'ils aient au moins l'opportunité de choisir là où ils veulent se diriger. Nous on n'a pas eu le choix, on a dû choisir par le bas. Pour eux, l'école est un passage très important ; nous restons très attentifs à leurs devoirs et aux relations avec les enseignants. »

C'est pour tenter de répondre à de telles attentes que la recherche CIPES a vu le jour. Lors d'une intervention à l'UNESCO pour marquer la Journée mondiale du refus de la misère, le 17 octobre 2023, Alain Pothet, inspecteur pédagogique, membre du COPIL, disait ceci : « CIPES peut apporter un changement de regard des familles sur les enseignants et inversement. Le sujet de la relation école-familles est gorgé de dilemmes, de tensions, ce n'est pas simple. Il y a beaucoup d'incompréhensions, de malentendus. C'est encore deux mondes qui se comprennent peu. La méthode la plus puissante pour faire changer les regards, c'est de faire se rencontrer les familles et les enseignants. [...] C'est difficile de ne pas être dans l'interprétation et le jugement. Il y a un vrai travail à faire pour que les familles soient considérées comme de vrais partenaires et non comme des auxiliaires de l'école. »

Ce « vrai travail » auquel exhorte Alain Pothet, la recherche participative l'a rendu possible. Elle a mis en mouvement la parole, elle a ménagé le temps qu'il fallait pour les échanges, tout cela pour aboutir à des préconisations partagées par l'ensemble des acteurs et actrices impliquées.

Les personnes qui vivent la grande pauvreté sont trop rarement associées aux travaux qui les concernent⁵⁵ ; on les croit peu intelligentes et dépourvues de connaissances, elles ont peu de lieux pour construire leur propre savoir, ce qui génère une injustice de contribution à la réflexion citoyenne. Or une recherche participative telle que CIPES prouve que ces personnes, dès lors qu'elles sont intégrées à un processus de travail collaboratif, contribuent tout autant que d'autres à la construction de connaissances nouvelles, œuvrant à une transformation sociale à même de leur redonner accès à leurs droits, à leur dignité et à leur pouvoir d'agir. C'est là un véritable enjeu pour notre démocratie !

« Maintenant, on est un peu plus forts, nos gamins ne subiront pas ce que nous on a subi. Pour l'amour du gamin, pour la réputation qu'ils vont lui donner si on laisse faire, il faut des familles qui enfoncent la porte... et le gamin sera pas comme nous ! On se bat encore aujourd'hui ! », Jacqueline Steg, militante Quart Monde.

Il est donc bien question de paroles à entendre, à reconnaître, et c'est ce que CIPES a favorisé avec cette recherche participative. Paroles des militant·es Quart Monde, paroles des chercheur·es, paroles des enseignant·es, paroles d'autres professionnel·les de l'éducation, toutes sont légitimes et leur prise en compte mutuelle, dans le cadre d'un débat respectueux, est le signe de cette parité d'estime qui s'est instaurée, petit à petit.

Mais il a fallu du temps aux différentes catégories d'acteur·trices de CIPES pour apprendre à se connaître et se reconnaître : des échanges répétés, un apport de formation pour une meilleure connaissance de la grande pauvreté et de ses conséquences dans la vie au quotidien, une volonté aussi de dénouer tous ces blocages. Il faut du temps pour lever les malentendus de part et d'autre.

« Pour conclure, nous avons compris qu'en fait, c'est une question de formation des enseignants. Ils nous ont dit qu'elle était trop courte. CIPES nous a aidés à tous nous former », Patricia Viardot, militante Quart Monde.

« Grâce à ces rencontres, on a monté des marches ensemble », Émilie Izla, militante Quart Monde.

Pour les militant·es Quart Monde, c'est d'abord en groupes de pairs qu'ont été examinés les thèmes qui les préoccupaient. Le résultat de ces travaux était ensuite discuté

55. Entretien avec Bruno Tardieu, les recherches participatives à ATD Quart Monde : <https://atdqm.fr/itvcipes01>.

pendant les rencontres. De leur côté, les équipes des écoles engagées dans CIPES ont montré combien prendre le temps de questionner et réfléchir avec les parents leur avait permis d'instaurer avec eux une relation beaucoup plus sereine. Ces équipes ont également évolué dans leurs pratiques pour mieux prendre en compte les enfants des familles les plus défavorisées.

De ces croisements de regards, de ces savoirs partagés, des pistes ont émergé, que nous pouvons ici soumettre au titre de préconisations, en espérant qu'elles seront reprises par d'autres équipes enseignantes.

Cela suppose une volonté politique de transformation de l'École, soutenant tous les personnels dans leur quotidien et dans leur formation. Celle-ci doit leur donner accès à la connaissance des différents milieux sociaux, en particulier ceux qui sont concernés par la grande pauvreté, ainsi qu'aux pédagogies dites « institutionnelles » (type Freinet ou ICEM).

Si nous voulons que l'École de la République permette vraiment à toutes les enfants de penser, de développer leur esprit critique, de pouvoir choisir leur avenir, mais aussi de jouer ensemble, alors il faut créer du commun, favoriser dès le plus jeune âge la coopération plutôt que la concurrence.

À grands traits, parce que les croisements de regards qui font la trame de cet ouvrage les ont abordés ou décrits avec précision, retenons ici ce que les travaux de la recherche participative CIPES formulent en termes de préconisations pour éviter l'exclusion.

Dans les pratiques pédagogiques, il s'agira de veiller à :

- un changement de regard sur la pauvreté ;
- une prise en compte des implicites qui excluent les élèves dont l'école est la plus éloignée ;
- privilégier des pratiques fondées sur la coopération et l'entraide entre les élèves.

Dans la relation avec les familles, il s'agira de veiller à :

- la coéducation au sens plein du terme ;
- l'écoute et à l'accueil de tous les parents ;
- la reconnaissance de leurs capacités, certes différentes, mais toutes nécessaires ;
- imaginer ensemble de nouveaux outils pour mieux communiquer.

Dans le fonctionnement des écoles, il s'agira de soutenir la cohésion d'équipe : les écoles qui s'y sont attachées reconnaissent que c'est « *CIPES qui fait le ciment de l'équipe* ». Un atout souvent favorisé par des temps d'analyse de pratiques tels que mis en œuvre par l'AGSAS.

Et pour terminer, nous aurons à cœur de signaler un résultat dont la recherche CIPES peut se prévaloir comme instigatrice : nous avons pu observer une forme de « réconciliation » entre les militant·es Quart Monde et l'école. C'est un élément important à considérer si l'on ne veut laisser *aucun·e enfant* sur le bord du chemin : accepter de prendre en compte ce que l'on ne sait pas de l'autre. C'est possible. C'est un long chemin qui produit de très beaux résultats.

« J'ai mis de côté ma haine de l'école. »

Franck Lenfant, militant Quart Monde.

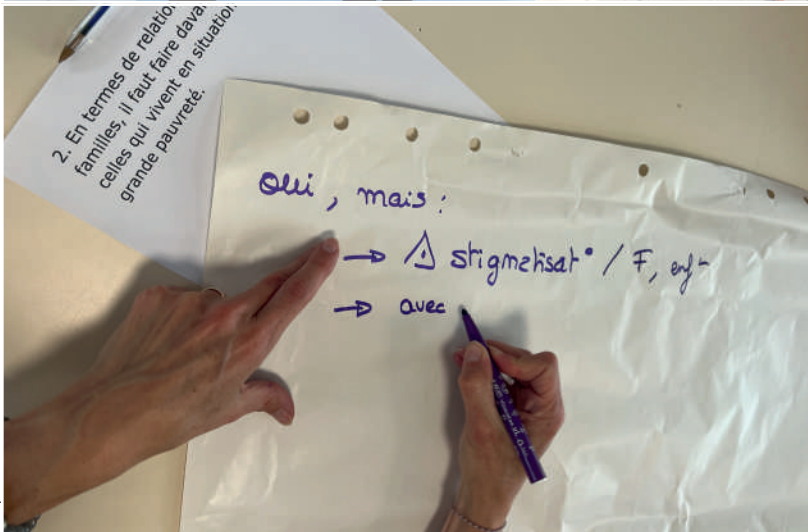


Dans cette

CLASSE

on apprend mieux

ENSEMBLE



Annexes

— Annexe 1. Tableau IPS des élèves CIPES (sources MEN)

L'indice de position sociale (IPS) permet d'appréhender le statut social des élèves à partir des professions et catégories sociales (PCS) de leurs parents.

À la rentrée 2022, l'indice de position sociale moyen des collégien·nes en France était de 105. Il ne s'agit pas de l'IPS moyen des collèges, mais des collégien·nes, ce qui est différent. **L'IPS moyen des collégien·nes du secteur public est de 101. Celui du secteur privé sous contrat est de 121.**

RÉGION	ÉCOLE	EP	CODE POSTAL	SECTEUR	IPS
AIN	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE PASTEUR NORD ¹	REP+	01283 OYONNAX	Public	68,6
AIN	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE PASTEUR SUD ¹	REP+	01283 OYONNAX	Public	73,9
DOUBS	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE BOURGOGNE	REP+	25056 BESANÇON	Public	69,5
HÉRAULT	ÉCOLE PRIMAIRE VICTOR-SCHËLCHER ²	REP	34172 MONTPELLIER	Public	64,5
MARNE	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE LOUVOIS	Hors EP	51454 REIMS	Public	86,5
MORBIHAN	ÉCOLE PRIMAIRE SAINTS-ANGES	Hors EP	56134 MOHON	Privé sous contrat	87,6
MORBIHAN	ÉCOLE PRIMAIRE SAINTE-THÉRÈSE	Hors EP	56227 SAINT MALO DES TROIS FONTAINES	Privé sous contrat	88
NORD	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE JOUHAUX	Hors EP	59350 LILLE	Public	77,6
NORD	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE HELENE-BOUCHER ³	REP+	59410 MONS-EN-BARÇEUL	Public	101,1
RHÔNE	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ALAIN-FOURNIER ⁴	REP+	69388 LYON 8 ^e	Public	71,3
RHÔNE	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ALBERT-CAMUS	REP+	69266 VILLEURBANNE	Public	74,9
RHÔNE	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE SAINT-EXUPÉRY	REP+	69266 VILLEURBANNE	Public	81,5

1. Indices valables pour la maternelle Paul-Rivet : les élèves sont ensuite dirigés vers les deux écoles élémentaires du secteur.

2. Indice valable pour la maternelle Victor-Schœlcher

3. Indice valable pour la maternelle Anne-Frank

4. Indice valable pour la maternelle Alain-Fournier

Annexe 2. Questionnaire 2024 à destination des enseignant·es CIPES

En 2019, un questionnaire destiné aux enseignant·es qui s'impliquaient dans la recherche a eu pour vocation de mieux comprendre les façons dont ils et elles concevaient les relations entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires.

En 2024, à la fin de la recherche participative dans les écoles, un nouveau questionnaire leur a été proposé pour recueillir leurs bilans. Ci-dessous les questions posées dans ce dernier questionnaire.

1. Éléments de contexte : âge, ancienneté dans la profession, ancienneté dans l'école.
2. À quels événements avez-vous participé ?
 - aux rencontres à Montreuil de tou·tes les participant·es à la recherche ;
 - aux réunions en visio entre équipes éducatives ;
 - aux rencontres en présentiel entre les équipes éducatives ;
 - aux sessions de formation en visio.
3. Avez-vous participé aux groupes de Soutien au Soutien® proposés par l'AGSAS ?
4. Comment qualifiez-vous dans son ensemble votre implication dans la recherche participative CIPES ? (De 1 : pas de participation à 5 : pleine et entière implication)
5. Pour vous, quel est l'élément principal qui a favorisé votre implication dans la recherche participative CIPES ?
6. Pour vous, quel est l'élément principal qui a été un obstacle à votre implication dans la recherche participative CIPES ?
7. Comment qualifiez-vous dans son ensemble la participation de l'équipe pédagogique au projet CIPES ? (De 1 : pas de participation à 5 : pleine et entière participation)
8. Pour vous, quel est l'élément principal qui a favorisé l'implication de votre équipe pédagogique dans la recherche participative CIPES ?
9. Pour vous, quel est l'élément principal qui a été un obstacle à l'implication de votre équipe pédagogique dans la recherche participative CIPES ?

10. Selon vous, quels sont les principaux effets des situations de grande pauvreté pour les élèves ?*
11. Quels indices vous laissent penser qu'un ou une de vos élèves vit dans une famille en situation de grande pauvreté ?*
12. Si vous considérez qu'un ou une élève est en situation de grande pauvreté, quelles sont vos actions prioritaires ?
13. Selon vous, quelles sont les priorités d'une équipe pédagogique face à des élèves vivant dans des familles qui connaissent une situation de grande pauvreté ?*
14. À l'issue de la recherche participative CIPES, qu'est-ce qui, selon vous, a bougé dans votre perception de la grande pauvreté ?
15. À l'issue de la recherche participative CIPES, qu'avez-vous modifié en classe au niveau de votre pédagogie ?
16. À l'issue de la recherche participative CIPES, qu'est-ce que l'équipe a modifié dans l'organisation de l'école ?
17. En quoi les rencontres et le travail avec les militant·es Quart Monde ont influencé votre perception des incidences des situations de pauvreté chez les élèves ?
18. En quoi les rencontres et le travail avec les militant·es Quart Monde ont influencé les actions mises en œuvre par votre équipe pédagogique ?
19. Avez-vous des remarques ou des compléments d'information qu'il vous paraît utile de préciser ?

* *Questions posées aussi en 2019*

Annexe 3. Thématiques d'observation des militant·es Quart Monde

Les thématiques suivantes ont été repérées dans les débriefings réalisés avec les militant·es Quart Monde, à la suite des observations dans les classes, afin de les regrouper et les analyser.

- A. Les militant·es Quart Monde essaient de comprendre pourquoi l'enseignant·e agit de telle ou telle manière et imaginent, voire analysent, la stratégie mise en œuvre.
- B. Les militant·es Quart Monde apprécient le travail de l'enseignant·e.
- C. Les militant·es Quart Monde se livrent à des comparaisons entre les enseignant·es, entre les écoles (fonctionnement).
- D. Les militant·es Quart Monde sollicitent la parole, l'avis de l'autre observateur·rice.
- E. Les militant·es Quart Monde suggèrent une explication à un problème qu'ils et elles ont identifié, voire proposent une solution pour y remédier.
- F. Les militant·es Quart Monde s'inquiètent pour l'avenir scolaire des élèves de CM2.
- G. Les militant·es Quart Monde s'inquiètent par rapport à la sécurité des élèves.
- H. Les militant·es Quart Monde s'inquiètent du niveau de difficulté.
- I. Les militant·es Quart Monde sont étonné·es du bon niveau de certain·es élèves.
- K. Les militant·es Quart Monde critiquent l'enseignant·e.
- L. Les militant·es Quart Monde font référence à leur vécu, à ce qu'elles et ils ressentent lors des observations.
- M. Les militant·es Quart Monde observatrices et observateurs : connivence avec l'enseignant·e, avec des élèves ; impact sur le fonctionnement de la séance ; relation aux deux chercheur·es...
- N. Les militant·es Quart Monde remarquent des élèves en retrait, qui « décrochent », sont exclu·es ou s'excluent.
- O. Les militant·es Quart Monde ne comprennent pas certains dispositifs pédagogiques.
- P. Les militant·es Quart Monde repèrent des comportements d'élèves.

- Q. Les militant·es Quart Monde repèrent des situations d'entraide/aide.
- R. Les militant·es Quart Monde interrogent la présence d'adultes autres que l'enseignant·e dans la classe : qui sont ces personnes ? Quel est leur rôle ? (AVS, AESH, etc.).
- S. Les militant·es Quart Monde interrogent l'utilisation du numérique à l'école.

Annexe 4. Thématiques travaillées lors des rencontres entre militant·es Quart Monde

Les liens pour télécharger les lettres CIPES sont disponibles dans l'annexe 5.

2022

- Observations réalisées lors de l'état des lieux – lettre CIPES n° 13 ;
- Relation école famille : la communication vers et depuis les parents – lettre CIPES n° 15.

2023

- Récits personnels de situations d'exclusion ayant marqué le parcours scolaire des militant·es Quart Monde ou celui de leurs enfants ou petits-enfants – lettre CIPES n° 17 ;
- Capsules CP : analyse de situations de classe dans 2 CP différents – lettre CIPES n° 18 et lettre CIPES n° 19 ;
- Préparation des entretiens en CM – lettre CIPES n° 21.

2024

- Coopération école/famille et coéducation – lettre CIPES n° 21 ;
- Bilan des apports : Ce que CIPES vous a apporté ? Ce que vous avez apporté à la recherche CIPES ? – lettre CIPES n° 22 ;
- Les interviews individuelles : tournage de capsules vidéo – lettre CIPES n° 22 ;
- Le curriculum invisible – lettre CIPES n° 24.

2025

- Le travail de l'école à faire en dehors de la classe – lettre CIPES n° 25.

Annexe 5. Les Lettres CIPES

Tout au long de la recherche, l'équipe de coordination a communiqué sur ses travaux par l'intermédiaire d'une *Lettre trimestrielle*. Dans ce précieux journal de la recherche participative, vous trouverez les récits des militant·es Quart Monde, les comptes rendus des rencontres, des réunions et des temps de formation, les interventions de l'équipe de coordination, des références bibliographiques, etc., autant d'éléments qui ont fait avancer la recherche.

Les lettres CIPES sont disponibles en accès libre, voici les liens pour les télécharger :

Lettre CIPES n° 1, mai 2019 : <https://atdqm.fr/lettrecipes01>

Les préambules de la recherche 2016-2019. Expérimentation CIPES et déroulement.

Lettre CIPES n° 2, juillet 2019 : <https://atdqm.fr/lettrecipes02>

Le cahier des charges de la recherche-action. Évaluation, états des lieux des écoles et collèges volontaires.

Lettre CIPES n° 3, octobre 2019 : <https://atdqm.fr/lettrecipes03>

Les militant·es Quart Monde dans la recherche. État des lieux. Le comité de pilotage national. Réseau d'écoles du Morbihan.

Lettre CIPES n° 4, janvier 2020 : <https://atdqm.fr/lettrecipes04>

La carte de la recherche-action CIPES. État des lieux (suite). Accompagnement des écoles et collèges. Propos d'un principal et d'un directeur de SEGPA.

Lettre CIPES n° 5, mars 2020 : <https://atdqm.fr/lettrecipes05>

Rappel des enjeux. Le cahier des charges. Le document « Comprendre les dimensions de la pauvreté en croisant les savoirs ». Paroles de militant·es Quart Monde.

Lettre CIPES n° 6, juillet 2020 : <https://atdqm.fr/lettrecipes06>

CIPES et la crise sanitaire. Rapport d'observation des écoles et collèges. Paroles de militant·es Quart Monde. Échos du confinement-déconfinement.

Lettre CIPES n° 7, octobre 2020 : <https://atdqm.fr/lettrecipes07>
Coopération et grande pauvreté, Sylvain. Connac. Les devoirs à la maison, Patrick Rayou. Trois livres conseillés.

Lettre CIPES n° 8, décembre 2020 : <https://atdqm.fr/lettrecipes08>
Nouvelles brèves. Les fiches ressources. Présentation de l'AGSAS. Rencontre des écoles CIPES.

Lettre CIPES n° 9, avril 2021 : <https://atdqm.fr/lettrecipes09>
« École à la maison ? » Rencontre inter-écoles du 13 mars. TZCLD et CIPES.

Lettre CIPES n° 10, juin 2021 : <https://atdqm.fr/lettrecipes10>
Réunion des accompagnateurs-chercheur-es. Une école CIPES : l'école maternelle Fournier, à Lyon. Livre de Choukri Ben Ayed, *Grande pauvreté, inégalités sociales et école*, Éditions Berger-Levrault, 2021.

Lettre CIPES n° 11, décembre 2021 : <https://atdqm.fr/lettrecipes11>
La fin de l'état des lieux. Le mot de Régis Félix.

Lettre CIPES n° 12, mars 2022 : <https://atdqm.fr/lettrecipes12>
Rencontres CIPES d'avril. Compte rendu de la réunion des chercheur-es. Compte rendu de la réunion des représentant-es des écoles.

Lettre CIPES n° 13, mai 2022 : <https://atdqm.fr/lettrecipes13>
Le 1^{er} avril : une journée de réflexion entre militant-es Quart Monde sur les observations réalisées dans les classes. Le 2 avril : une rencontre multi-acteurs, riche en échanges, autour des récits des militant-es Quart Monde.

Lettre CIPES n° 14, octobre 2022 : <https://atdqm.fr/lettrecipes14>
Rencontres CIPES. Colloque de l'AGSAS. Rencontre avec le défenseur des enfants. Le livre de Grard M.-A. (dir.), *L'Égale Dignité des invisibles. Quand les sans-voix parlent de l'école*, Paris, Éditions Quart Monde/Le Bord de l'eau, 2022.

Lettre CIPES n° 15, décembre 2022 : <https://atdqm.fr/lettrecipes15>
Rencontre des militant-es Quart Monde : les parents en situation de pauvreté veulent être acteurs dans l'école de leurs enfants. Réunion des équipes enseignantes.

Lettre CIPES n° 16, février 2023 : <https://atdqm.fr/lettrecipes16>
Rencontre avec le ministre de l'Éducation nationale. Entretien avec une directrice d'école. Les IPS. Les réunions CIPES.

Lettre CIPES n° 17, mai 2023 : <https://atdqm.fr/lettrecipes17>
Récit d'Émilie Izla, militante Quart Monde. Rencontres CIPES du 31 mars et du 1^{er} avril : les récits d'exclusion. Réunion AGSAS. Réunion des équipes enseignantes.

Lettre CIPES n° 18, juillet 2023 : <https://atdqm.fr/lettrecipes18>
Récit de Franck Lenfant, militant Quart Monde. Réunion d'enseignant-es. Récit d'une enseignante. Réunion des enseignant-es : comprendre et agir dans une situation d'exclusion. Réunion des chercheur-es : accompagnement, réflexions, avancées. Rencontre des militant-es Quart Monde : observations de capsules vidéo. Conseils de lecture.

Lettre CIPES n° 19, octobre 2023 : <https://atdqm.fr/lettrecipes19>

Récit de Patricia Viardot, militante Quart Monde. Une recherche participative : des observations nécessaires. CIPES auditionné au CESE. Les membres du comité de pilotage. Bibliographie.

Lettre CIPES n° 20, décembre 2023 : <https://atdqm.fr/lettrecipes20>

Hommage à Alain Pothet. Récit de Jacqueline Steg, militante Quart Monde. Réunion du comité de pilotage. Rencontre des équipes éducatives autour des actions CIPES dans les écoles. Visite au Centre de mémoire et de recherche Joseph-Wresinski. Articles et liens d'intérêt.

Lettre CIPES n° 21, avril 2024 : <https://atdqm.fr/lettrecipes21>

Récit de Murielle Gélín, militante Quart Monde. Observations dans les classes et entretiens avec les élèves de CM2. Rencontre des militant·es Quart Monde : préparation des entretiens avec des élèves de CM2. Rencontre commune : la coopération école-parents. Interventions de l'équipe de coordination. Liens et bibliographie.

Lettre CIPES n° 22, juillet 2024 : <https://atdqm.fr/lettrecipes22>

Récit de Georges Mouton, militant Quart Monde. Rencontre des militant·es Quart Monde : les apports de leur participation à la recherche. Présentation de CIPES à l'assemblée générale d'ATD Quart Monde. La coopération, formation avec Sylvain Connac. Interventions de l'équipe de coordination. Lectures et vidéos.

Lettre CIPES n° 23, octobre 2024 : <https://atdqm.fr/lettrecipes23>

Une année scolaire sous le signe du bilan. Séminaire du groupe de chercheur·es. Interventions de l'équipe de coordination. Publications.

Lettre CIPES n° 24, mars 2025 : <https://atdqm.fr/lettrecipes24>

Rencontre des militant·es Quart Monde : le curriculum invisible ou les implicites de l'école. Préparer le bilan de la recherche : une dernière visite et des entretiens dans les écoles. Formations : la coéducation avec Catherine Hurtig-Delattre, les malentendus sociocognitifs avec Stéphane Bonnery. Interventions de l'équipe de coordination. Publications.

Lettre CIPES n° 25, juin 2025 : <https://atdqm.fr/lettrecipes25>

Rencontre des militant·es Quart Monde : le travail à faire à la maison. Rencontre commune : le bilan de la dimension participative de la recherche. Présentation de CIPES dans le Morbihan. Formation : le travail à faire en dehors de la classe avec Julien Netter. Rencontre du 24 janvier 2026 à l'Institut de France. Interventions de l'équipe de coordination. Publications, articles, vidéos.

Annexe 6. Bibliographie, sitographie

Réussite scolaire et grande pauvreté

Des outils proposés par ATD Quart Monde pour entamer un travail autour de la grande pauvreté avec des élèves

Les dossiers pédagogiques Taporì

Édité chaque année pour préparer la Journée mondiale du refus de la misère avec les enfants, le dossier pédagogique Taporì s'adresse **aux enfants de 7 à 13 ans**. Quelques supports pédagogiques et activités adaptées à des enfants à partir de 5 ou 6 ans. Les outils qu'il contient sont utilisables tout au long de l'année.

Dossier pédagogique 2021 : <https://www.atd-quartmonde.fr/publications/dossier-pedagogique-2021-lodysee-des-droits/>

Dossier pédagogique 2022-2023 : <https://www.atd-quartmonde.fr/publications/dossier-pedagogique-2022-inventons-le-monde-de-demain-1/>

Dossier pédagogique 2024 : <https://www.atd-quartmonde.fr/publications/kit-pedagogique/>

D'autres outils pédagogiques ATD QM sur cette page : https://www.atd-quartmonde.fr/publications/?_facet_communique_de_presse=outils-jeux-et-ressources-pedagogiques

Livret Astrapi « Stop aux idées fausses sur la pauvreté »

Possibilité d'en commander pour une classe, gratuitement : <https://www.atd-quartmonde.fr/produit/stop-aux-idees-fausses-sur-la-pauvrete-5-livrets-astrapi/>

Des fiches-action sur la coéducation parents-enseignants : <https://www.atd-quartmonde.fr/outils-pedagogiques/des-fiches-action-sur-la-co-education-parents-enseignants/>

Trois livres pour enfants

Collectif d'enfants du Burkina-Faso et Justin KRA (ill.), *Et l'on chercha tortue*, Paris, Éditions Quart Monde, 2001 : <https://www.atd-quartmonde.fr/produit/et-lon-chercha-tortue-broche/>

Noldi Christen, Fabienne Gallois (ill.), *Les Cinq Pierres dorées*, Paris, Éditions Quart Monde, 2007 : <https://www.atd-quartmonde.fr/produit/les-cinq-pierres-dorees/>

Detty Verreydt, Fabienne Gallois (ill.), *Je serai cascadeur*, Paris, Éditions Quart Monde, 2007 : <https://www.atd-quartmonde.fr/produit/je-serai-cascadeur/>

Une série de 10 ouvrages écrits par Esther Duflo, pour les 6-9 ans

<https://seuiljeunesse.com/ouvrage/seleni-pas-touche-au-potager-esther-duflo/9791023517699>

Des lectures pour aller plus loin...

Marie-Aleth GRARD (coordination)

L'Égale Dignité des invisibles. Quand les sans-voix parlent de l'école, Paris, Éditions Quart Monde/Le Bord de l'eau, 2022 : <https://www.atd-quartmonde.fr/produit/legale-dignite-des-invisibles/>

La recherche participative CIPES

Le site : <https://experimentation-cipes-ecoles.fr/>

S'abonner à la Lettre : recherche.cipes@atd-quartmonde.org

Lire la Lettre : <https://experimentation-cipes-ecoles.fr/category/publications/lettres-cipes/>

ATD Quart Monde, Isabelle Motrot

En finir avec les idées fausses sur la pauvreté. Maltraitance institutionnelle, Éditions Quart Monde/éditions de L'Atelier, 2025

<https://www.atd-quartmonde.fr/produit/en-finir-avec-les-idees-faussees-sur-la-pauvrete-maltraitance-institutionnelle/>

Choukri Ben Ayed

Grande pauvreté, inégalités sociales et école, Éditions Berger-Levrault, 2021.

Bernard Lahire (dir.)

Enfance de classe. De l'inégalité parmi les enfants, Paris, Seuil, 2019.

Catherine Hurtig-Delattre (dir.)

Coéducation. Des clés pour une responsabilité partagée, Éditions Canopé, 2022 : <https://www.reseau-canope.fr/notice/coeducation-des-cles-pour-une-responsabilite-partagee.html>

Sylvain Connac

Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri, Paris, ESF Sciences humaines, février 2017.

Jean-Paul Delahaye (dir.)

« Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous », rapport, Igen, mai 2015 : <https://www.education.gouv.fr/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous-8339>

Caroline Hache, Claudio Paez-Puentes, Abdessadek El Ahmadi et Odile Thuilier

« La recherche collaborative autour de la relation école-famille : un outil d'objectivation au service du collectif », in Pelhate J. et Pin C., *Relations école-familles et dynamiques inclusives dans l'éducation : les apports des recherches collaboratives*, La nouvelle revue – éducation et société inclusives, n° 101, avril 2024 : <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2024-4-page-63?lang=fr&tab=texte-integral>

Canopé

Une relation écoles-familles réussie : <https://www.reseau-canope.fr/coeducation>

— **Annexe 7. Le Pas en avant, VEN,
revue des CEMEA**

ter rai n | décryptage

Le Pas en avant

L'objectif de cette activité est d'échanger sur des situations discriminatoires. Entre personnes susceptibles de les subir ou pour faire prendre conscience aux participant·es des inégalités.

Les personnes participantes sont invitées à se positionner sur une même ligne de départ. Elles ont auparavant reçu des cartes dressant le portrait de différents personnages : nom, prénom, âge, classe sociale, situation de handicap, genre, ou toute autre caractéristique qui donne accès à des privilèges ou génère des stigmatisations (orientation sexuelle, origine, couleur de peau, etc.). Les personnes ne dévoilent pas au groupe ce qui est inscrit sur leur carte. La personne qui anime énonce alors des situations de la vie quotidienne : « *je mange toujours à ma faim* » ;

« *je bénéficie d'une protection sociale et médicale adaptée à mes besoins* » ; « *j'ai toujours bien réussi à l'école* » ; « *j'accède facilement aux transports* » ; « *je marche dans la rue sans crainte* », etc. Chaque fois qu'une personne peut répondre « oui » à la question posée, elle avance d'un pas et, à chaque fois qu'une personne répond « non », elle reste sur place. Cette animation permet de visualiser et d'éprouver corporellement ce que produisent les discriminations et à quel point elles limitent les possibilités des personnes.

Dans la version du Pas en avant utilisée par ATD Quart Monde¹, il est proposé aux participant·es de réfléchir à une seule discrimination : celle liée à la grande pauvreté. Cette activité permet aux équipes enseignantes, parents d'élèves, membres d'une institution partenaire de l'école de mieux comprendre ce que vivent les élèves et les parents en grande précarité. Les cartes distribuées décrivent succinctement des personnes en lien avec l'association. .../





© DR

3 questions à Alice Chisin

chargée de mission axe Médias numérique et lutte contre les discriminations aux Ceméa

Dans quel cadre utilisez-vous le Pas en avant ?

Je mène cette activité dans le cadre de mes formations lors de temps de sensibilisation aux questions de discriminations. L'activité permet de prendre conscience des discriminations systémiques au sein de la société et de se projeter dans la situation de personnes très différentes. Je propose cette activité à des adultes et parfois à des jeunes, selon les groupes et leur dynamique. Je ne fais pas cette activité en début de formation pour identifier plus facilement des



personnes susceptibles d'être mal à l'aise. Je ne mène pas l'activité sans leur consentement, j'essaie de créer un climat de confiance et j'adapte les cartes que je distribue. Il faut être vigilant et vigilante, l'activité peut être difficile à vivre pour les personnes victimes de discrimination. Si je sens qu'il y a un risque, j'en propose une autre.

Quelle est votre démarche pédagogique ?

Je préfère utiliser des cartes sur lesquelles une courte présentation d'un personnage fictif est déjà inscrite (nom, prénom, situation sociale, âge, etc.), comme par exemple « *Je suis une jeune femme en situation de handicap* ». Les personnes ont ensuite quelques minutes pour imaginer le vécu de leur personnage. Après avoir répondu par oui ou non aux questions et avancé ou non d'un pas, je leur demande d'émettre des hypothèses sur la situation des autres personnages. Puis s'en suit un échange entre tous les participants et participantes.

Pourquoi ces hypothèses ont-elles été faites ? Quelles représentations en sont à l'origine ? Ensuite, je propose une discussion sur la place des uns et des autres au sein de la société, les possibilités, les freins et les discriminations associées. Les volontaires révèlent alors leur carte. Après avoir discuté des ressentis des uns et des autres, nous réfléchissons ensemble à des solutions à mettre en place pour que la société soit plus égalitaire.

Avez-vous une expérience à partager ?

Lors du festival d'Avignon, nous avons mené le Pas en avant auprès de jeunes âgés de 15 à 18 ans, avant un spectacle qui traitait notamment de la transidentité. Les jeunes ont tiré au sort différents personnages en lien avec ceux qu'ils allaient voir lors du spectacle. Un des jeunes qui avait tiré la carte « *je suis une femme transgenre sud-américaine* » a été très réticent à entrer dans l'activité. Finalement, il a porté la situation de son personnage, a imaginé ce qu'il pouvait vivre dans les diverses situations et s'est beaucoup investi. Le tout a donné lieu à des échanges riches au sein du groupe et le spectacle a pu être appréhendé avec plus d'intérêt par les jeunes.

Propos recueillis par Elia Munoz



© Elia Munoz

terrain décryptage



/... Des questions sont posées et la discussion qui suit permet d'analyser les situations et de nommer les dimensions cachées de la grande pauvreté comme l'isolement, les privations matérielles et de droits, les peurs et souffrances ou encore la maltraitance institutionnelle. L'animation peut aussi se dérouler avec des personnes qui sont potentiellement concernées par les situations abordées. Les participant-es répondent à une série de questions, en fonction de la carte tirée ou de leur situation personnelle. Le but, une fois le constat des inégalités partagé au sein du groupe, est alors de chercher ensemble comment s'en sortir par la force du collectif. Attention : des questions s'avèrent particulièrement sensibles au regard de la situation de certain-es et la personne qui anime doit s'assurer, avant de lancer l'activité, que le groupe est suffisamment bienveillant et en cohésion mais aussi que chaque personne est consentante pour participer.

Cette activité peut susciter différentes émotions parmi les participant-es, entre sentiment d'injustice et sentiment de culpabilité. Un temps de discussion est

donc indispensable pour exprimer ce que l'activité a permis de comprendre, d'interroger, d'acquérir comme nouvelles connaissances sur les autres, mais aussi sur soi-même. Bien sûr, il ne saurait être question d'en rester à un constat : l'objectif est de terminer en proposant des pistes d'actions communes pour construire une société basée sur la justice et la solidarité.

Michelle Olivier

1. ATD Quart Monde « est un mouvement qui rassemble celles et ceux qui veulent s'engager pour mettre fin à l'extrême pauvreté et construire une société plus juste, qui respecte les droits fondamentaux et l'égalité de dignité de toutes et tous. »



Glossaire

AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap. Ils et elles ont pour mission de favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap, en intervenant au titre de l'aide humaine individuelle, de l'aide humaine mutualisée ou de l'accompagnement collectif.

AGSAS : Association des groupes de Soutien au Soutien®.

APC : Activités pédagogiques complémentaires. Elles ne relèvent pas du temps d'enseignement obligatoire pour les élèves. Elles nécessitent l'accord des parents concernés.

ASE : Aide sociale à l'enfance. Ses missions comprennent des actions de prévention et de soutien en direction des enfants et des familles en difficultés psycho-sociales, et des actions de prise en charge d'enfants qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas rester dans leurs familles.

ASEM : Agent spécialisé des écoles maternelles. Relèvent du statut privé.

ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles. Ils et elles sont recruté·es par les mairies.

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle qui donne une qualification d'ouvrier ou d'employé dans un métier déterminé.

CEMEA : Mouvement de l'Éducation nouvelle se réclamant des valeurs de l'éducation populaire. Les CEMEA, associations territoriales, agissent pour transformer la société, notamment par la formation des acteurs et actrices de l'éducation.

CESE : Conseil économique social et environnemental. Il conseille le gouvernement et le parlement. Il représente les organisations de la société civile et associe les citoyens et citoyennes à la vie démocratique. ATD Quart Monde a occupé un siège entre 1979 et 2021. Jusqu'en 2026 le Mouvement porte, au sein du CESE, la voix du collectif Alerte par l'intermédiaire de sa vice-présidente Isabelle Doresse.

CMU-C : Couverture maladie universelle complémentaire. Elle a été remplacée par la CSS, complémentaire santé solidaire.

CNAM : Conservatoire national des arts et des métiers. Établissement d'enseignement supérieur de recherche placé sous la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

- CNESCO : Centre national d'étude des systèmes scolaires, anciennement Conseil national d'évaluation du système scolaire. Créé en 2013 et rattaché au CNAM depuis 2019, il analyse et accompagne les politiques, les dispositifs et les pratiques scolaires.
- Croisement des savoirs et des pratiques[©] : Démarche développée par ATD Quart Monde permettant de créer les conditions pour que le savoir issu de l'expérience de vie des personnes qui ont connu ou connaissent la pauvreté puisse dialoguer avec les savoirs scientifiques et les savoirs professionnels.
- Cycle 2 : Cycle des apprentissages fondamentaux qui regroupe les classes du CP, CE1 et CE2.
- Cycle 3 : Cycle de consolidation qui regroupe les classes du CM1 et CM2.
- DASEN : Directeur académique des services de l'Éducation nationale, chargé d'animer et de mettre en œuvre la politique éducative dans les départements.
- DDEC : Direction diocésaine de l'enseignement catholique.
- DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Elle exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'Éducation nationale.
- Différentiation pédagogique : Pratique pédagogique qui consiste à emprunter un éventail de voies différentes pour comprendre les élèves afin d'adapter la méthodologie à leur situation individuelle et/ou collective.
- Dispositif Passerelle : Mode d'organisation qui a pour but de faciliter la scolarisation des enfants et de faciliter leur entrée à l'école. La vocation des classes passerelles est de créer les conditions d'une première socialisation pour les enfants de 2 à 3 ans, accompagner la séparation d'avec la famille et soutenir les parents dans l'exercice de la fonction parentale.
- EN : Éducation nationale
- FCPE : Fédération nationale des conseils de parents d'élèves. Il s'agit d'un réseau de parents d'élèves adhérents et élus dans les écoles maternelles, élémentaires, les collèges et les lycées de l'enseignement public. Elle participe à la vie scolaire pour défendre l'intérêt des enfants et représenter les parents auprès des institutions des pouvoirs publics.
- IA-IPR : Inspecteurs d'académie – Inspecteurs pédagogiques régionaux. Ils et elles veillent à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministère de l'Éducation nationale.
- ICEM-Pédagogie Freinet : Institut coopératif des écoles modernes. Association agréée par les ministères de l'Éducation nationale et de la jeunesse et de la vie associative qui regroupe des enseignants, des formateurs et des éducateurs autour des principes de la pédagogie Freinet.
- IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale. Ils et elles veillent à la mise en œuvre de la politique éducative dans les classes, les écoles et les établissements.
- INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques. Direction générale du ministère de l'Économie et des Finances qui collecte, produit, analyse et diffuse des informations sur l'économie française.
- INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.
- IPS : l'Indice de position sociale d'un établissement scolaire du second degré est un indicateur calculé par la DEPP. Il résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueillis dans l'établissement. L'IPS permet de rendre compte des disparités sociales existantes entre établissements et à l'intérieur de ceux-ci. L'IPS d'une école est celui du collège de référence.
- ITEP : Institut thérapeutique éducatif et pédagogique.
- IUFM : Institut universitaire de la formation des maîtres. Ils ont été remplacés par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ), créées en 2013. En 2019, les ESPÉ sont rebaptisées les INSPÉ.

- LAP : Lieu accueil parents. Dispositif proposé par la ville en partenariat avec une association de quartier, consistant à organiser des « cafés parents » devant l'école et des soirées à thème à la Maison de quartier.
- MDPH : Maisons départementales pour les personnes handicapées. Un dossier MDPH est un ensemble de documents administratifs et médicaux nécessaires pour faire reconnaître une situation de handicap.
- MEN : Ministère de l'Éducation nationale.
- Militant·es Quart Monde : Les militantes et militants Quart Monde sont des personnes qui vivent ou ont vécu la grande pauvreté et qui choisissent de rejoindre ATD Quart Monde parce qu'elles et ils s'y reconnaissent. Ils et elles apportent leur réflexion et leur expérience et s'engagent activement à rechercher et soutenir d'autres personnes qui vivent également des situations de pauvreté.
- Observatoire des inégalités : association indépendante française dont l'objectif est de dresser un état des lieux chiffré des inégalités en France et dans le monde et d'apporter des éléments d'analyse. Tous les deux ans, il publie le *Rapport sur les inégalités en France*, qui dresse un état des lieux des inégalités en matière de revenus, d'éducation, de travail et de conditions de vie.
- ONU : Organisation des Nations unies. Organisation internationale regroupant 193 états membres depuis 2011. Les objectifs premiers de l'organisation sont le maintien de la paix et la sécurité internationale. Pour les atteindre, elle promeut la protection des droits humains, fournit de l'aide humanitaire, le développement durable et la garantie du droit international et dispose de pouvoirs spécifiques tels que l'établissement de sanctions internationales et l'intervention militaire.
- PCS : La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) classe la population selon la profession actuelle (ou l'ancienne profession), le statut (salarié ou non), le nombre de personnes travaillant dans l'entreprise pour les indépendants et, pour les salariés, la nature de l'employeur (public ou privé) et le niveau de qualification.
- Périscolaire : L'accueil périscolaire est l'accueil des enfants en début et fin de journée, avant et après l'école, ainsi que sur la pause méridienne, et les activités et loisirs qui y sont pratiqués. C'est un service proposé aux familles en lien avec l'école, et qui a pour but l'encadrement des enfants dont les parents travaillent en dehors des heures d'ouverture de l'école.
- PEDT : Le Projet éducatif de territoire, qui relève de l'initiative de la commune ou de l'EPCI (Établissement public de coopération intercommunale) compétent, est un cadre partenarial matérialisé par une convention. Il prévoit prioritairement, mais non exclusivement, des activités proposées pendant le temps périscolaire aux élèves scolarisés dans les écoles primaires du territoire concerné.
- PISA : Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves est une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les trois ans depuis 2000 puis tous les quatre ans à partir de 2025.
- PRE : Le Programme de réussite éducative est un dispositif d'aide individuelle aux enfants en difficulté scolaire, considérant l'enfant dans la globalité de ses besoins (loisirs, sport, santé, etc.)
- QPV : Les quartiers prioritaires de la politique de la ville sont des territoires d'intervention de l'État et des collectivités territoriales définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014 dans l'objectif commun de réduire les écarts de développement entre les quartiers défavorisés et leurs unités urbaines. Leur liste et leurs contours ont été élaborés par le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET), devenu depuis le 1^{er} janvier 2020 l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT).

- RASED** : Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté est une structure éducative instaurée en France en 1990. Ces réseaux ont été créés afin de remédier aux limites que présentaient les groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) et les classes d'adaptation. Ils consistent en l'intervention de professeurs spécialisés et de psychologues de l'Éducation nationale en renfort aux équipes enseignantes, dans le but de prévenir, mais surtout de pallier l'échec scolaire au sein des écoles primaires.
- REP, REP+** : Les réseaux d'éducation prioritaire mis en place en 2015, en remplacement des ZEP (zones d'éducation prioritaire), regroupent les écoles et les collèges où les difficultés sociales sont les plus marquées. Le revenu moyen des parents d'élève dans un REP est moins élevé que dans les établissements situés en dehors de ces zones. Les REP+ concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire.
- RP** : Un regroupement pédagogique consiste à associer plusieurs écoles à faibles effectifs scolaires afin de constituer une école (ou plusieurs) concernant plusieurs sites. Si les écoles concernées sont situées dans des communes différentes, on parle aussi de regroupement pédagogique intercommunal ou RPI. Ce regroupement peut être dispersé ou concentré dans une seule commune. On parlera alors de regroupement pédagogique concentré (RPC).
- RSA** : Le Revenu de solidarité active est une prestation de protection sociale qui alloue une somme ou complète les revenus. Depuis le 1^{er} avril 2025, il s'élève à 646,53 euros mensuels pour une personne seule, sans activité, sans autre revenu et sans aide au logement.
- SEGPA** : Section d'enseignement général et professionnel adapté qui accueille les élèves de la 6^e à la 3^e présentant des difficultés scolaires importantes. Il s'agit de difficultés ne pouvant pas être résolues par des actions d'aide scolaire et de soutien. Les orientations en SEGPA sont proposées par le conseil des maîtres. L'orientation peut être refusée aussi bien par l'institution que par les parents.
- SMIC** : Salaire minimum interprofessionnel de croissance, il s'agit du salaire minimum en dessous duquel aucune ou aucun salarié de plus de 18 ans ne peut être payé. Au 1^{er} janvier 2025, la valeur du SMIC horaire en France est de 11,88 €.
- TZCLD** : Territoires zéro chômeur de longue durée est une expérimentation territoriale faisant suite au vote à l'unanimité en 2016 d'une proposition de loi portée par le député Laurent Grandguillaume. Lancé par ATD Quart Monde, en partenariat avec le Secours catholique, Emmaüs France, Le Pacte civique et la Fédération des acteurs de la solidarité, l'objectif de ce projet est de rendre effectif le droit d'obtenir un emploi, principe énoncé dans le préambule de la Constitution de 1946, pour toutes les personnes qui en sont durablement privées.
- ULIS** : Unité localisée pour l'inclusion scolaire. Les ULIS sont des dispositifs qui permettent la scolarisation d'élèves en situation de handicap reconnue par la MDPH, au sein d'établissements scolaires ordinaires. Les ULIS se trouvent sous la responsabilité de la ou du directeur·trice d'école ou du·de la chef·fe d'établissement.
- UNESCO** : Organisation des Nations unies qui promeut la coopération dans les domaines de l'éducation, de la science, de la culture et de la communication.
- UPE2A** : Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés. C'est une structure qui accueille les élèves venant d'arriver en France afin qu'ils apprennent à maîtriser la langue française.

Remerciements

L'équipe de coordination CIPES remercie chaleureusement :

L'ensemble des personnes impliquées dans la recherche participative : les militant·es Quart Monde, les équipes des écoles, les chercheur·res accompagnateur·trices, les formatrices de l'AGSAS.

Toutes celles et tous ceux qui ont donné de leur temps et ont ainsi contribué à la réflexion collective, à la formation, à l'animation, à la transcription des entretiens, à la réalisation de capsules vidéo (cadrage et montage), à la prise de photos, à l'intendance lors des rencontres, à l'hébergement, à la communication...

Les personnes qui se sont engagées au sein de l'équipe mais l'ont, pour diverses raisons, quittée avant la fin de la recherche : Blanca Comas, Diogo Diallo, Régis Félix, Clotilde Granado, Dominique Lahanier-Reuter, Jean Renard, Marie-Catherine Scherer, Valentin Zemmer.

Merci aux partenaires et financeurs



