

CIPES : les actions conduites dans les écoles

Alliée d'ATD Quart Monde, **CHRISTINE CAMPOLI** a été professeure de français, directrice-adjointe de l'IUFM de l'Académie d'Amiens, aujourd'hui retraitée. Elle fait partie de l'équipe de coordination CIPES.

Dans le cadre de la recherche participative CIPES (Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation), quelles étapes ont été franchies depuis les observations initiales jusqu'aux actions mises en place par les écoles, en particulier pour améliorer le lien entre l'école et les familles ?

9

La vie d'un·e élève est scandée par des temps différents : celui du déroulé des activités, celui des coupures – récréation, cantine – celui des apprentissages, celui de l'amusement... et elle s'organise dans des espaces différents. Comment un·e enfant qui connaît hors de l'école, des temps complexes, des projections dans l'avenir compliquées (comme le disait un militant : « *être pauvre, ça prend du temps* »), comment un·e enfant qui vit dans des conditions précaires, dans des lieux parfois insécurisants – dans la rue comme dans la cour de récréation – comment cet·te enfant s'arrange-t-il ou elle avec ces contraintes ? En réponse, des projets d'école peuvent-ils aider à l'articulation entre les temps et les espaces de vie des enfants ? Dans ce cadre, quelle est la place pour les relations parents / enseignants ?

Au début de la recherche, des observations de classe ont été menées par des chercheur·es et des militant·es Quart Monde, puis suivies par des entretiens avec des élèves et avec les équipes enseignantes.

Cet article s'appuie en particulier sur ces observations initiales – qui ont fait l'objet d'un rapport en 2020, coordonné par Clotilde Granado et Dominique Lahanier-Reuter – avant de faire état d'un certain nombre d'actions engagées dans les écoles, en particulier pour améliorer le nécessaire lien entre l'école et les familles.

À l'école : la contrainte du temps

Lors des premières observations, il est apparu que pour certain-es élèves la distinction entre les divers temps dédiés au travail, au jeu, au rire, au bavardage etc. restait une exigence floue, non acquise. Une enseignante souligne l'importance de pouvoir distinguer moment de travail et moment de récréation : « *Abdel, tu n'es pas au travail ! Si tu es en train de faire ta récré maintenant, tu feras ton travail pendant la récré ! Est-ce que tu es en récré, là ?* » Une militante Quart Monde évoque la difficulté de passer rapidement du rire au sérieux : « *Il est très vivant, on va dire, du coup il va déborder un petit peu, pas trop [...] il peut s'ennuyer et puis vouloir rigoler un peu plus. Il y a un moment où on rigole et un moment où on reprend le sérieux, mais lui il continue un peu à rigoler.* »

En observant les classes et en échangeant avec les militant-es Quart Monde, nous avons pu constater que l'attribution d'un temps délimité pour les apprentissages divers pouvait entraîner une impression de tension et de pression permanentes. Une enseignante par exemple rythme le travail avec des incitations régulières à avancer dans le programme : « *On s'arrête là, on passe à autre chose. Vous sortez les ardoises. Svp, on ne perd pas de temps ! [...] Il n'y a pas de questions ? Non ? Alors on passe au prochain exercice. F. allez, tu devrais trouver plus vite, réfléchis. [...] J'accélère, c'est un peu long, il faut qu'on enchaîne. [...] Tu étais malade, ce n'est pas grave. Je ne peux pas tout rattraper.* »

Dans les entretiens, plusieurs élèves partagent leur sentiment que le temps à l'école est une donnée relative, souvent perçu comme trop court pour les temps de récréation et de partage collectif et comme trop long lors des temps de concentration et de travail individuel.

D'autres expriment l'ennui qu'ils ou elles éprouvent en classe, soit parce qu'ils ou elles ne savent pas quoi faire (la tâche demandée est accomplie ou n'a pas été comprise), soit parce que le contenu proposé ne les intéresse pas. Ce « temps mort » mène certain-es à se déconcentrer, à bavarder, à s'occuper pour faire passer le temps. Une élève (CM2) : « *C'est ennuyant, normal parce que bah tu restes longtemps dans la classe.* »

Certain-es élèves expriment la frustration, voire le stress de ne pas réussir à comprendre, ni à finir le travail donné à l'école. Quelques-un-es tentent alors de le rattraper à la maison, pour la plupart à l'aide des parents et des grands frères et sœurs, pour quelques élèves grâce à une tierce personne embauchée pour cela. Un élève (CM2) souligne à ce propos : « *Parce qu'y en a qui font, c'est-à-dire que pour les riches, y en a qui font, comment dirai-je, qui paient spécialement quelqu'un pour qu'il vienne les aider à la maison, et du coup ils ont plus de temps pour apprendre, et ils sont tout seuls, ils travaillent à leur rythme beaucoup, comme, dans les classes aussi, mais t'as souvent des gens qui vont plus vite que d'autres, même si le maître fait tout pour qu'ils avancent à la même vitesse, mais là tu es tout seul, donc y a que toi pour t'occuper*

entièrement de toi, et tu peux apprendre beaucoup de choses, enfin ça avance plus vite, et, voilà ! »

Comme l'exprime très bien cet élève, tous ne semblent pas « égales et égaux » par rapport au temps qu'ils et elles peuvent ou doivent consacrer aux apprentissages.

Entre l'école et la maison : décalage de temporalités ?

Dans les écoles, certaines personnes trouvent que les rythmes du temps scolaire s'avèrent être en décalage avec les temporalités dans lesquelles vivent les enfants et leur famille à la maison. Ainsi est soulevée à plusieurs reprises la question du coucher et du lever des enfants afin qu'ils ou elles disposent des heures de sommeil considérées comme nécessaires pour arriver à l'heure, se concentrer, suivre le rythme et participer aux activités. Une ATSEM¹ raconte : *« Il y a des enfants, ils dorment sur les tables, des bébés, y a des enfants qui mangent pas tout le long du repas, ils dorment. On a beau les réveiller... mais ils dorment... Ah oui, les enfants, peut-être les parents les laissent libres à eux-mêmes, ils dorment quand ils ont envie de dormir... Or c'est des bébés, c'est important le sommeil d'un bébé. »*

Par ailleurs, à plusieurs reprises dans les entretiens des équipes enseignantes est évoquée l'idée que, pour des raisons diverses, dans certaines familles peu ou pas de temps est consacré à la scolarité. Une directrice explique : *« Je pense qu'il n'y a pas de suivi à la maison, le matériel, c'est ni fait ni à faire [...] le soir les cartables doivent être posés quelque part et être repris le lendemain. [...] Ils mettent plus de temps à devenir élève. Après il ne faut pas les lâcher, il faut accepter leur progrès mais à leur rythme. »*

Certain·es enseignant·es racontent que la prise de rendez-vous au sein de l'école ou avec les services sociaux ou médicaux à l'extérieur, s'avère compliquée, car les parents ne sont pas disponibles ou peinent à prévoir sur du long terme.

Il y a le temps à la maison, spécifique à chaque foyer et à chaque culture. Et il y a le temps de l'école, avec ses règles et ses rythmes collectifs qui peinent parfois à prendre en compte la diversité des rythmes individuels. Comment répondre aux décalages entre les temporalités de l'école et des familles, comment envisager des passerelles valorisant les apprentissages à l'école comme à la maison afin d'amortir ces contradictions ?

Accueillir les parents ou comment tisser des liens de confiance

Dans tous les entretiens avec les personnels enseignants, accueillir les parents est la première occurrence.

De fait, « accueillir » se décline suivant une diversité d'actions qui s'organisent de l'informel au formel : de l'accueil à la grille aux réunions parents-professeur·es.

Les entretiens témoignent de nombreux efforts pour « rencontrer le plus de parents. » Les équipes enseignantes soulignent la régularité

1. Agent territorial spécialisé des écoles maternelles. Ils et elles sont recrutés·es par les mairies et travaillent auprès des enseignant·es des classes maternelles.

nécessaire du lien avec les parents et l'importance de la proximité. « ...*Il est important de tisser un lien de confiance très fort avec les familles, et par conséquent avec les élèves.* » Les termes accueil et confiance sont souvent associés. Plus la rencontre est duelle, plus les parents sont présents comme en témoigne une directrice d'école maternelle : « *Le travail qu'on a mené et qu'on mène depuis des années avec les familles, ça permet d'avoir une école apaisée.* »

Explicitement, rendre lisible l'institution scolaire et les apprentissages ne sont pas les premiers enjeux soulignés dans les interviews. Pour autant, de nombreuses actions affirment viser ces objectifs. Un des buts affichés est de permettre aux parents de comprendre, d'accompagner leur enfant dans le suivi scolaire comme l'explique cette enseignante de maternelle : « *On fait venir les parents pour animer un groupe d'enfants autour de jeux de société. Mais le but, ce n'est pas de faire des jeux de société, le but c'est de faire rentrer les parents dans l'école.* »

On constate des pratiques très diverses d'une école à l'autre, d'un niveau à l'autre. Plus les enfants sont jeunes, plus les occasions choisies pour favoriser les rencontres avec les familles ont un lien avec la vie de la classe (accueil du matin, présentation de travaux d'élèves...).

Néanmoins, ces propositions semblent souvent freinées par des difficultés familiales : éloignement des normes scolaires, incompréhensions, peur du jugement, mauvais souvenirs personnels de l'école. La notion de conflit de loyauté ou d'autorisation à apprendre est signalée de nombreuses fois dans le discours des enseignant·es. L'élève paraît souvent empêché·e par des difficultés émotionnelles, envahi·e par des réalités familiales qui ne lui permettent pas un apprentissage serein. De plus, les difficultés d'expression et de compréhension sont souvent mentionnées tant pour les parents de langue étrangère que pour des parents de langue française.

Face à ces réalités, les écoles cherchent à proposer des temps aux parents pour dissiper les malentendus. Parmi toutes les actions conduites par les équipes CIPES, certaines ont été menées dans plusieurs écoles et ont fait l'objet d'un travail d'analyse par les militant·es Quart Monde. Travail précieux pour la recherche, comme le dit une militante Quart Monde au début de la rencontre : « *C'est le vécu que nous avons eu dans le passé qui nous permet de voir autrement.* »

Quatre types d'actions visant à mieux articuler les différents temps et espaces de vie des enfants sont présentés ici.

1. Présentation d'un objet : en classe, les élèves volontaires présentent un objet rapporté de la maison.

Cette action empruntée à la pédagogie Freinet est très fréquente dans les écoles sous des formes parfois approchantes (un objet ou un élément de culture, un savoir-faire : une recette, un pliage ... un poème, une chanson, un récit, ...).

Ce type d'action a beaucoup interrogé les militant·es Quart

Monde et a suscité des réactions très contrastées. Ils et elles se sont demandé ce qu'ils et elles ou leurs enfants auraient pu apporter. L'évocation de ce type d'action a montré que les militant·es Quart Monde se projetaient beaucoup et que l'implication affective était très forte ; un objet est « ramené avec son cœur » mais il oblige « à étaler sa vie ».

Pour certaines militantes Quart Monde, il aurait été impossible qu'enfant, elles apportent un objet de la maison : elles avancent en particulier l'interdiction parentale et la honte.

Pour d'autres, apporter un objet de la maison peut aider à déclencher de la fierté chez les élèves, à les sortir de leur timidité et à « s'ouvrir » mais cela peut aussi provoquer l'exact contraire. Les conditions de mise en œuvre de cette action doivent donc faire l'objet de beaucoup d'attention pour les enseignant·es.

Si seul·es les élèves volontaires sont concerné·es, comment éviter une mise à l'écart implicite ? Si tous et toutes sont impliqué·es, il faut laisser le temps à chaque élève de se sentir prêt·e. Alors comment s'assurer que pour les élèves vivant dans des familles en situation de grande pauvreté, cette activité ne soit pas discriminante ? Lors des échanges avec les militant·es Quart Monde, les enseignant·es ont explicité leur démarche, ils et elles ont bien conscience qu'il faut laisser aux élèves le temps de s'emparer de ce dispositif. Il est évident que dans ce temps précis de la classe, la parole de chacun·e est respectée et valorisée. C'est un moment d'apprentissage de l'autonomie – il faut s'autoriser à parler – et un moment d'apprentissage de savoirs scolaires.

Les militant·es Quart Monde ont fait entendre le point de vue des familles :

Comment les familles sont-elles informées ? Quelle place et quel rôle les familles ont-elles dans le dispositif ? Quelle discussion, quelle négociation entre la famille et l'enfant ?

2. Ateliers du soir : animés par des élèves volontaires ou par des parents, après la classe. Les élèves peuvent choisir un atelier parmi ceux proposés : cuisine – tricot – activités sportives – jeux.... Ils doivent le suivre un soir par semaine pendant toute la période.

L'intérêt de ces ateliers repose pour les militant·es Quart Monde sur deux axes : dignité et proximité.

Ce type d'action :

- permet aux élèves une certaine fierté : aussi bien pour ceux et celles qui animent que pour ceux et celles qui voient leurs parents animer un atelier,
- rapproche les élèves entre eux, les parents entre eux, les parents et l'équipe éducative. Il facilite l'entrée des parents à l'école.

L'intérêt de cette action est toutefois conditionné : les militant·es Quart Monde avancent l'idée que la co-animation doit nécessairement réunir des parents de milieux sociaux différents.

Mais ils,elles se posent deux questions majeures.

La première concerne l'impact sur les apprentissages et la réussite scolaire : ces ateliers permettent-ils aux élèves de mieux travailler ?

La seconde est relative aux parents et aux élèves qui ne participent pas. Il serait souhaitable que cette non-participation soit analysée.

Les militant·es Quart Monde se sont aussi demandé quels ateliers ils et elles auraient pu proposer en tant que parents et ont mesuré toute la difficulté de l'entreprise.

3. Activités « jeux de société ou jeux symboliques » : proposées aux élèves et à leurs parents (avec création parfois d'une ludothèque). Les jeux peuvent être empruntés par les familles.

Les militant·es Quart Monde ont totalement adhéré à cette activité car elle permet à leurs yeux de passer de « bons moments » à l'école et elle présente plusieurs intérêts :

- les jeux sont source d'apprentissage pour chaque élève avec des parents et les autres élèves : apprendre à compter, à respecter des règles, à être patient...
- les jeux sont l'occasion de rencontres pour les parents : ils favorisent la mixité sociale en autorisant des familles différentes à se côtoyer. Il en résulte moins de méfiance, moins de préjugés, moins d'étiquettes car « on fait des choses ensemble ».

Si passer par les enfants pour convaincre les parents de venir à l'école est plus facile à travers des jeux, il est indispensable, selon les militant·es Quart Monde, que les enseignant·es jouent aussi. D'où l'idée d'un triangle : parents – enseignant·es – élèves qui s'éduquent mutuellement.

Le prêt de jeux est une initiative pertinente car c'est faire confiance et responsabiliser parents et enfants. Cette action instaure une forme de complicité entre les parents et les enseignant·es et favorise ainsi une meilleure réussite de l'enfant qui sait que parents et enseignant·es sont « en phase ».

4. Utilisation d'outils spécifiques pour favoriser la communication avec les familles : utilisation d'une application qui permet de traduire dans la langue de la famille, simplification des documents, emploi de pictogrammes.

Ces actions ont été saluées par les militant·es Quart Monde qui ont fait les remarques suivantes :

- L'emploi de pictogrammes est pertinent si les deux versions (pictogrammes et texte) coexistent et sont distribuées dans tous les cahiers de liaison pour éviter la stigmatisation.
- Cela peut être une aide pour apprendre la langue mais ça peut aussi servir à d'autres parents (par ex. pour ceux qui ne maîtrisent pas la lecture).
- Il est indispensable que le projet soit élaboré avec les parents et les enfants.
- Il faudrait pouvoir disposer d'un lieu ou de moments où les parents peuvent obtenir des explications pour s'approprier l'application Klassly² : avec d'autres parents, avec des enseignant·es, avec des enfants, pour développer une politique de l'entraide.

Certain·es militant·es Quart Monde ont été particulièrement

2. Application de communication entre les écoles et les familles. Les parents peuvent recevoir des messages, des vidéos, un emplacement, des fichiers audio. Elle propose aussi une fonction de traduction.

sensibles à ce qu'ils ont appelé la « dépendance des parents » ; les actions conduites ne doivent pas entretenir les parents dans une forme d'infériorité mais doivent viser à leur autonomie.

En conclusion

Les équipes qui ont mis en place ces actions sont convaincues que la place des parents à l'école est fondamentale pour une plus grande réussite scolaire des élèves. Comme en témoigne cette enseignante : « *C'est l'attitude des parents par rapport à l'école qui compte beaucoup. Ce n'est pas seulement le pouvoir d'aider.* »

Ces actions montrent l'engagement des équipes enseignantes qui sont convaincues de la nécessité du temps long dans lequel elles inscrivent leurs projets : il faut du temps pour créer une relation de confiance avec les élèves et leurs parents.

Il reste toutefois des dimensions importantes à travailler, que l'on peut résumer par les questions suivantes :

- Quel impact ces actions en direction des parents ont-elles sur la réussite scolaire ?
- Quels parents sont encore invisibles à et pour l'école ?
- Le ressenti des familles, en particulier celui des familles en situation de grande pauvreté, est-il toujours pris en compte (par ex. l'aspect intrusif de certaines actions) ?
- Comment associer les familles aux projets de coopération ou de coéducation dès leur conception ?
- Avant toute action ayant pour objet cette coopération école/familles, comment anticiper les obstacles à la participation de ces dernières ? ■