

# Militant·es Quart Monde : une place singulière qui a infléchi la recherche CIPES

MICHELLE OLIVIER est alliée d'ATD Quart Monde, a été professeure des écoles et secrétaire nationale SNUipp-FSU, aujourd'hui retraitée. Elle fait partie de l'équipe de coordination CIPES.

L'auteure s'intéresse ici à la manière dont les militant·es Quart Monde se sont impliqués dans la recherche CIPES et surtout dont leurs interventions et leurs questionnements en ont orienté le déroulement, 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 lieux, 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 muettisée. C'est l'un des résultats de CIPES<sup>1</sup> : donner à entendre la voix de chaque groupe d'acteurs de la recherche, dont celle des militant·es Quart Monde, parfois dérangeante qui, en tout cas, force à s'interroger.

Cet article présente cette parole militante en s'appuyant sur deux supports différents :

- d'une part, les débriefings réalisés lors des observations de classe. Il s'agit donc d'une parole au caractère spontané, qui reflète une analyse « à chaud », dialoguée et dans un temps court,
- d'autre part, en miroir, en contrepoint aussi parfois, les articles rédigés par les militant·es lors d'une séance d'écriture dont l'objet était une sorte de bilan individuel. Il s'agit donc d'une analyse « à froid », relatant l'expérience vécue sur les 6 années de la recherche CIPES (d'où le parti pris d'utiliser le futur par rapport à l'expérience première), et axée sur une thématique unique librement retenue par les militant·es Quart Monde.

1. Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation.

## I. Ce que les débriefings nous ont appris sur les préoccupations des militant·es Quart Monde

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

Dès les premières séances d'observation dans les classes, les militants et 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 s'attachaient également à des gestes pédagogiques comme à des comportements de certains élèves. Il s'agit ici de deux regards et deux écoutes qui apportent à la recherche CIPES une vision aiguisée et sensible.

Franck notera aussi cela dans son article : *« Après cette observation dans la classe nous avons débriéfé 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 confrontés 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'. »*

### I.1 Les références à leur histoire scolaire

Elles surgissent régulièrement au cours des débriefings mais aussi lors de dialogues impromptus. Les militant·es Quart Monde cherchent à se référer à leur vécu pour comprendre ce qu'ils ou elles observent. Ces expériences sont ancrées dans leur histoire intime, elles ont marqué leur vie de manière indélébile. Nous pouvons dire que nombre de ces récits relèvent d'expériences traumatisantes.

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 maîtresse a mis en fait en rouge [...]. Elle a dû avoir une mauvaise appréciation en fait. »*

Elle écrira : *« 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. »*

D'autres militant·es Quart Monde s'exprimeront également sur cette thématique.

Vincent : *« 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, et ma propre mère. C'est une chose qui me fait tellement peur car, pour moi, si mes enfants partent en ULIS<sup>2</sup>, 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. [...] 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. »

Émilie : « 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 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. »

Patricia : « 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. »

## 1.2 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].

Elle écrira : « 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

2. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré, (source : Ministère de l'Éducation nationale).

*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. »*

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.* »

Exprimer des émotions dans l'écrit final est important, nous verrons ce sujet abordé dans plusieurs textes.

Georges : « *En 2024, j'ai participé à l'entretien avec deux élèves de CM2 que j'avais vus au CP et qui allaient passer en sixième 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.* »

Jacqueline écrira sur l'apprentissage de la maîtrise de ses émotions : « *En travaillant avec CIPES depuis des années, j'ai calmé mon agressivité... 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 !* » Mais aussi au sujet d'une autre militante : « *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 lui a bloqué les mots dans sa gorge.* »

Émilie écrira, elle, sur les inquiétudes des familles : « *On a beaucoup réfléchi dans CIPES, il faut rassurer les parents, ils ont du stress, de l'angoisse. À 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.* »

### I.3 Comprendre des gestes pédagogiques

Émilie, à plusieurs reprises, essaie d'expliquer la stratégie de l'enseignante. « *En fait la maîtresse, elle a pris exprès Eddy 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...* » 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. Elle a parfois impulsé cette réflexion au sein du groupe des militant·es Quart Monde : « *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. »*

Patricia écrira sur ce qui constitue selon elle « un malaise » dans la manière dont les enseignant·es aident, ou pas, certains élèves : « *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. [...] 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. »*

De son côté, Franck écrira sur la bienveillance qu'il a perçue, celle qui a manqué à son encontre lorsqu'il était élève : « *Je me suis plutôt concentré sur un élève que j'ai choisi parce qu'il était suivi par le RASED<sup>3</sup> et que moi j'avais 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. »*

#### I.4 Concernant l'exclusion, la mise en retrait

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 de côté, qu'il décroche, qu'il abandonne. « *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<sup>4</sup>], je trouve qu'il l'interroge pas beaucoup »* signalait Émilie lors d'un débriefing. Elle y reviendra dans son écriture : « *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.' »*

Plusieurs militant·es Quart Monde reviendront sur le thème de l'exclusion lors de leur écrit final. C'est un point central de leur réflexion, dont nous avons vu à quel point il a en effet irrigué les travaux de la recherche participative.

Patricia insiste sur la question du temps nécessaire aux apprentissages : « *À l'école, l'exclusion se fait petit à petit. Elle commence*

3. Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) sont constitués d'enseignants spécialisés et de psychologues qui dispensent des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté.

4. 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.

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. » Ou sur l'exclusion par les pairs : « 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 ! »

Pour Georges, comme pour Émilie, l'exclusion c'est le traitement réservé aux élèves qui ne sont pas sollicités : « 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 ! [...] 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. »

C'est aussi sur ce point que s'exprime Béatrice : « 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. »

Plus loin, elle évoque la question des devoirs, un dispositif susceptible d'engendrer de l'exclusion en fonction de la situation familiale de l'enfant : « 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. »

### 1.5 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 le remarque lors d'une observation : « 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. » Elle précise qu'un mot, un geste peuvent permettre à l'élève de se sentir reconnu, encouragé : « Ils ont besoin qu'on leur dise 'c'est bien, tu progresses, continue comme ça...' ou juste même un sourire, tu vois ? »*

Georges le notera aussi, avec satisfaction, dans son écrit : *« Mais heureusement, on a pu voir également que certains enseignants autorisaient l'entraide : les élèves qui avaient fini leur exercice [...] 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 [...]. Cela revalorisait les élèves qui aidaient les autres, ils étaient fiers ! C'était une belle solidarité entre les élèves ! »*

Quant à Béatrice, elle en fait l'objet d'une recommandation : *« 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... »*

## II. 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, leurs propres témoignages leur ont permis d'élaborer des solutions à mettre en place en partant des constats.

*« 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 ...' »*

*« 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 ! »*

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

Ayant pris la mesure de ce travail réalisé par les militant·es Quart Monde 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 Quart Monde 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 de leurs apports. C'est donc avec une certaine fierté, teintée d'humilité, que ces capsules ont finalement été réalisées.<sup>5</sup>

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 au sein de leur groupe.

C'est Jacqueline qui choisira de le formaliser, insistant sur sa dimension constitutive du collectif dans son écrit final : « À la suite d'une journée CIPES nous prenons le temps de nous remémorer des temps positifs ou non. [...] Alors on en parle entre nous ! Et on n'est pas toujours toutes du même avis. [...] 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. [...] La discussion du soir pouvait durer très, très longtemps, on en avait besoin. C'est important la solidarité dans le groupe de militant·es et militantes ! [...] 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. »

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.

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

Le dispositif des rencontres communes a été discuté lors de la dernière d'entre elles qui avait pour objectif de faire le point sur la dimension participative de la recherche CIPES.

### IV.1 Les échanges ont ainsi mis en évidence l'importance des interactions, qui ont permis :

- De créer des liens : cet avis, exprimé avec enthousiasme par deux militantes Quart Monde et partagé par toutes, a été l'occasion de souligner ces belles rencontres avec des enseignant·es qui semblaient a priori éloigné·es 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

5. Capsules vidéos réalisées par des professionnel·les, permettant d'effectuer un travail d'analyse de pratiques à partir d'extraits d'observations, d'entretiens, de récits et de temps de travail entre les acteurs et actrices du projet. Certaines de ces capsules peuvent servir de support pour des formations.

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.* » C'est même allé plus loin pour Vincent qui reconnaîtra : « *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.* »
- 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. Toutefois, ainsi que l'écrira Georges, cela n'a pas toujours été facile : « *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 !* »
- 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. »

## IV.2 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. 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, parmi tou·tes les participant·es à la recherche, une parole de pairs. Tout en veillant à la maîtrise des propos, comme l'écrira Jacqueline : « *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.* »

Georges insistera sur la possibilité transformatrice de cette évolution : « *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. [...] 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. [...] 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, participer à l'entretien des élèves nous a revalorisés et nous a donné du baume au cœur. »*

### IV.3 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.

Murielle relèvera ce à quoi ont abouti ces échanges. « Être dans le respect mutuel pendant les discussions ; Se donner les moyens pour que tout le monde comprenne ; [...] Ne pas attendre pour se parler. Parfois on met trop de temps pour informer, 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. [...] Quand j'en ai parlé aux enseignants, certains n'avaient pas forcément pensé à tout ça et d'autres n'étaient pas d'accord. [...] Nous avons échangé, expliqué notre point de vue et certains ont changé d'avis. Ça a marqué certains. »

Croiser les savoirs experts et d'expérience, entendre et prendre en compte la parole des militant·es Quart Monde, la confronter à celle de chercheur·es et surtout des équipes enseignantes, c'est tout cela qu'a aussi permis la recherche CIPES, en plus des actions menées dans les écoles. Inscrite dans un modèle de type participatif, nous constatons qu'elle a été fortement influencée par le groupe de militant·es Quart Monde qui a su faire partager sa préoccupation concernant les phénomènes d'exclusion. En retour, l'expertise de chacune des personnes de ce groupe s'est développée, pendant que leur lien avec l'école mutait vers une plus grande compréhension. ■