



**HAL**  
open science

# Les camions écoles et l'intégration des enfants du voyage au sein du système scolaire français

Laure Calais

► **To cite this version:**

Laure Calais. Les camions écoles et l'intégration des enfants du voyage au sein du système scolaire français. Education. 2012. dumas-00735187

**HAL Id: dumas-00735187**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735187>**

Submitted on 25 Sep 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF  
SPECIALITE « PROFESSORAT DES  
ECOLES »  
ANNEE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION A LA RECHERCHE**

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : CALAIS Laure  
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq  
SECTION : 2**

**Intitulé du séminaire de recherche : Sociologie  
Intitulé du sujet de mémoire : Les camions écoles et l'intégration des enfants du  
voyage au sein du système scolaire français  
Nom et prénom du directeur de mémoire : MEUNIER Olivier**

**Direction**

365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01  
Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
Ecole interne de l'Université d'Artois

## **Résumé :**

La scolarisation des enfants du voyage a interrogé et interroge de nombreux chercheurs et de nombreux professionnels de l'éducation. Ces enfants évoluent dans un cadre culturel et législatif différent qui entraîne une scolarisation particulière. Au sein même de cette communauté, les disparités entre mode de vie et aspirations sont fortes et toutes ces singularités sont difficiles à prendre en compte et à satisfaire au regard de l'obligation scolaire. Les Antennes Scolaires Mobiles ou « camions écoles » sont un mode de scolarisation particulier destinés aux enfants du voyage nomade ou semi-nomades qui sont stationnés sur des aires « sauvages ». L'objet de cette étude était de déterminer en quoi les démarches spécifiques développées et mises en place par les camions-écoles –fonctionnement intrinsèque et pédagogies- favorisent l'intégration des enfants du voyage dans le système éducatif français. Plus largement, ces antennes scolaires mobiles remplissent-elles leur mission d'intégration au sein de la société ? Les hypothèses retenues étaient que les antennes scolaires mobiles permettent d'amener les enfants du voyage à découvrir le milieu scolaire et qu'elles permettent de faire le lien entre école et familles, également qu'il existe une distinction de parcours entre Roms français et Roms de nationalité étrangère. En considérant la différence des rôles en fonction du sexe au sein de la communauté Rom, on s'attendait à ce que l'intégration garçon/fille diffère. Le fait d'avoir déjà fréquenté l'école était une variable qui pouvait permettre aux élèves de s'appropriier plus vite les mécanismes du système scolaire. Enfin, on prévoyait qu'il existe encore des freins à cette intégration. Afin de répondre à cette question, une enquête qualitative a été réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs et d'observations. Au terme de cette étude, on a pu dégager des points principaux. Ils existent une différence forte de mode de vie et d'aspirations entre les populations Roms françaises et Roms roumaines qui conduisent à une approche différente des camions-écoles. Celles-ci vont être perçues par les premiers comme une école à part entière qui ne nécessitent pas de changement sur la forme tandis que pour les autres, les ASM vont être une passerelle vers l'école ordinaire. Et dans ce sens les intégrations des enfants ne sont pas égales. Néanmoins, on peut noter que la grande diversité des situations empêche toute généralisation.

**Mots clefs :** *camions-écoles, ASM, intégration, enfants du voyage, tsiganes, éducation, Rom.*

## REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui m'ont permis de mener à bien ce mémoire.

M. Olivier Meunier, enseignant chercheur, pour l'aide et le temps qu'il a pu m'accorder ;

Les enseignants des antennes scolaires de Lille qui m'ont accueilli et intégré au sein de leur structure et tout particulièrement M. Pierre Boisseleau ;

Les différentes familles, parents et enfants qui ont accepté de prendre de leur temps pour participer aux différents entretiens, répondre à mes questions et qui m'ont ouvert leur caravane ;

Lucie Biteau, Caroline Callens et Julie De Bouteiller pour les différentes aides et le soutien qu'elles m'ont apporté.

# SOMMAIRE

---

<b>SOMMAIRE</b> .....	1
<b>INTRODUCTION</b> :.....	3
<b>I. Le cadre théorique : les gens du voyage et la scolarisation</b> .....	5
<b>A. Vous avez dit « gens du voyage »?</b> .....	5
Définition .....	5
Une législation particulière .....	6
<b>B. L'univers culturel des gens du voyage et le rapport à l'éducation</b> .....	7
L'univers culturel .....	7
L'éducation et la transmission des savoirs .....	7
Intégration dans le système scolaire français .....	8
Les différents dispositifs d'intégration au sein du système scolaire .....	9
L'absentéisme.....	11
<b>C. Et les enseignants ?</b> .....	12
<b>D. L'habitat et l'accès à l'école</b> .....	13
<b>II. Objet d'étude et méthodologie</b> .....	15
<b>A. Recadrage</b> .....	15
<b>B. Hypothèses</b> .....	17
<b>C. Méthodologie</b> .....	18

<b>III. Présentation des résultats</b> .....	20
<b>A. Description d'une journée en camions</b> .....	20
<b>B. Les différents terrains</b> .....	22
<b>C. « Roms Français » et « Roms Roumains »</b> .....	23
Les « Roms français » : .....	24
Les « roms roumains » : .....	24
<b>D. Les représentations de l'école</b> .....	25
<b>E. Les camions-écoles</b> .....	28
<b>IV. Analyse et discussion</b> .....	30
<b>A. Validation des hypothèses</b> .....	30
<b>B. Les limites</b> .....	32
<b>C. Ouverture</b> .....	33
<b>CONCLUSION</b> .....	35
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	36
Annexe I : Grille d'entretien à destination des enseignants	
Annexe II : Grille d'entretien à destination des parents	
Annexe III : Grille d'entretien à destination des enfants	

# INTRODUCTION :

---

L'école primaire accueille aujourd'hui des enfants et les amène à « devenir élève ». Cela est affirmé explicitement dans les programmes de l'école maternelle en en faisant un domaine d'apprentissage à part entière. Cette mission se poursuit tout au long de la scolarité de l'enfant. On ne naît pas élève, on le devient. Devenir élève pour ensuite devenir citoyen et un adulte responsable. Pour autant, on peut également faire des apprentissages hors du cadre scolaire et l'enseignant doit alors tenir compte de cela et réussir à convaincre chaque enfant qu'il va pouvoir s'épanouir dans le cadre de l'école et de la classe. Il s'agit également pour l'enseignant et pour le milieu scolaire de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. En ce qui concerne les « enfants du voyage », cette diversité est exacerbée. En effet, ces enfants évoluent dans un cadre qui emprunte des voies différentes que celles que l'on pourrait décrire comme « classiques ».

Le référentiel de compétences des enseignants (voir BOEN n°29 du 22/07/2010) stipule en compétence n°6 d'être capable pour l'enseignant de « prendre en compte la diversité des élèves » mais également, en compétence n°9 de « savoir travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ». Il convient donc d'interroger ce référentiel en ce qui concerne les « enfants du voyage ».

Dans cette logique, je me suis intéressée au public des gens du voyage et à leur intégration dans le système scolaire. Au cours d'un stage d'observation à l'école maternelle Lacore de Lille, j'ai également pu observer le cas de jeunes enfants Roms non francophones tout récemment scolarisés. Lors de discussions informelles avec leurs enseignants respectifs et de l'observation de séances de soutien, j'ai pu constater un contraste entre les enseignants et les élèves. Du point de vue des enseignants, on peut noter un sentiment de découragement face à ces élèves. Ils ont en effet tendance à se sentir un peu démunis face aux difficultés que ces intégrations représentent, que ce soit au niveau de leurs apprentissages mais également dans la gestion de la classe et des différences entre les élèves. A l'inverse, du côté des élèves, j'ai pu remarquer une réelle volonté de s'intégrer dans la classe et dans l'école en général.

Les missions de l'école primaire, rappelées par la loi d'orientation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, sont :

- « garantir une maîtrise satisfaisante des apprentissages fondamentaux ;
- offrir à tous des chances égales et une intégration réussie dans la société française ;
- accompagner chaque élève en l'aidant à surmonter ses éventuelles difficultés ;
- permettre à chacun d'exprimer son excellence. »

Il m'a donc semblé pertinent de questionner ces missions (notamment du point de vue de l'intégration) en ce qui concerne le public des gens du voyage.

### **Comment sont scolarisés ces enfants qui évoluent dans un cadre culturel et législatif différent?**

Dans un premier temps, nous poserons le cadre théorique qui nous a permis de préciser notre objet d'étude, que nous présenterons dans un deuxième temps ainsi que la méthodologie utilisée pour le recueil de données. Dans un troisième temps, nous dévoilerons les résultats obtenus que nous analyserons et discuterons.



# I. Le cadre théorique : les gens du voyage et la scolarisation

---

## A. Vous avez dit « gens du voyage »?

### Définition

Le terme de « gens du voyage » est un terme vague qui correspond à plusieurs réalités différentes. L'article 1 de la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 définit comme gens du voyage : « les personnes dont l'habitat traditionnel est constitué de résidences mobiles ». Cette définition floue recouvre donc les « Roms », qui est un terme générique pour désigner ceux qu'on appelle communément Manouches, Gitans, Tsiganes, Kalé, ou Sinti. Un terme également utilisé par les organisations romanes internationales, les leaders politiques et les intellectuels (Rothéa X., 2003).

On y trouvera également les bateliers, les forains et les circassiens.

Aujourd'hui, ont tendance à se qualifier de gens du voyage des personnes qui ont un fort ancrage sur le territoire français, depuis plusieurs générations (Williams, P., 2011).

On recense aujourd'hui environ 450 000 « Roms » en France, tous groupes confondus. Dans cette population, on compte un tiers de nomades, un tiers de semi-nomades, un tiers de sédentaires (Meunier O. 2007).

Au-delà de cette différence au niveau de la mobilité, le sentiment d'appartenance à une communauté à part entière et sa revendication restent forts.

En raison de leur dispersion sur le territoire européen, mais également de leur mobilité, et de la diversité de leurs situations, il convient pour cette étude de préciser quelle population nous intéresse. Il s'agira d'étudier les populations de gens du voyage semi-nomades ou nomades.

## Une législation particulière

Il s'agit de parler ici des gens du voyage qui sont présents sur le territoire français. On trouvera alors des voyageurs ayant la nationalité française, et d'autres en situation dite « irrégulière » ou réfugiés, pour lesquels des conditions particulières s'appliquent.

La France s'est dotée de plusieurs moyens pour réglementer le nomadisme : un titre d'identité spécifique (livret et carnet de circulation), la domiciliation administrative, les aires d'accueil communales et intercommunales, etc. Pour ce qui est de la scolarité des enfants, un coordonnateur est normalement prévu dans chaque département (Circulaire n° 2002-101 du 25-4-2002 : scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires).

Il existe quatre titres de circulation : trois livrets et un carnet. Selon l'activité professionnelle (forain, batelier, gens du cirque, travailleur indépendant ou sans activité), la personne sans résidence fixe se voit délivrer un titre particulier. Des contrôles sont obligatoires qui demandent de faire réviser le titre de circulation périodiquement (la fréquence de ces contrôles va de 5 ans à 3 mois selon le statut).

Mais le nomadisme concerne des pratiques très diverses. Il est entre autre lié à des raisons économiques. En effet, il est lié aux différents métiers que peuvent exercer les gens du voyage : les marchés, la récupération de métaux, l'artisanat, la musique (H. Strauss). Il s'exerce également pour des raisons familiales ou religieuses (Rothéa X, 2003).

Le nomadisme est encore lié à la législation : les gens du voyages subissent en effet de nombreuses expulsions et sont « cantonnés » à des endroits déterminés par la loi (Williams P., 2011). En effet, certaines familles ont un mode de vie itinérant saisonnier et peuvent rester dans la même ville ou dans sa périphérie pendant des périodes d'environ 3 à 6 mois. Les expulsions sont régulières et les familles doivent se déplacer car elles occupent des terrains privés de manière illégale. Cela est dû notamment au manque de place dans les aires d'accueil.

## B. L'univers culturel des gens du voyage et le rapport à l'éducation

### L'univers culturel

L'organisation sociale des gens du voyage est basée sur la famille. L'éducation des enfants se fait au contact de la famille élargie, c'est-à-dire que l'enfant est pris en charge par sa mère, son père, ses frères et sœurs et plus largement toutes les personnes qui gravitent autour de lui. L'appartenance communautaire étant forte, toutes les personnes de la communauté sont susceptibles d'avoir une influence dans l'éducation des enfants. Les apprentissages se réalisent « sur le tas », dans des situations de la vie quotidienne pragmatiques (P. Reyniers).

La volonté est forte de se différencier des *gadjos* (terme utilisé pour désigner les personnes non tziganes) et de conserver leur indépendance. L'identité culturelle est en effet prégnante au sein de la communauté Rom. En tant que peuple nomade, la conservation de leur identité est essentielle, et l'acculturation au pays d'accueil évitée, afin de protéger leurs racines. Pourtant, « Le « lire, écrire, compter », longtemps considéré comme un facteur de perte identitaire, est devenu un passage obligé pour améliorer les conditions de vie future » (H. Strauss). Désormais, pour des raisons économiques et législatives, les gens du voyage doivent se tourner vers de nouveaux métiers ou régulariser le leur en acquérant des diplômes et des formations reconnus.

En parallèle, il existe une forte incompréhension de la part des pays d'accueil (européens), ce qui va parfois accentuer le phénomène de « ségrégation ». De plus, dans de nombreux pays, les sociétés sédentaires n'ont pas cherché à légiférer pour reconnaître leurs pratiques économiques, ce qui tend à les repousser dans une marginalité de fait (P. Reyniers, 2002).

### L'éducation et la transmission des savoirs

On dénote une différence entre les modalités de transmission des savoirs. Pour les Roms, il passe traditionnellement par l'oral, tandis que le système éducatif français est fondé lui sur l'écrit. Dans la culture Rom, l'enfant dispose d'une liberté importante et apprend d'une manière implicite en observant les autres et en participant à leurs activités (O. Meunier, 2007).

L'éducation du jeune enfant (jusqu'à 6 ans environ) est assurée essentiellement par la mère. Le lien est fort entre eux et il est difficile de faire accepter une séparation, même d'une demi-journée, surtout s'il s'agit de confier son enfant à un « Gadjó ». En cas d'absence de la mère, c'est généralement la sœur qui prend le relais. Cela peut en partie expliquer le fait que peu de jeunes filles fréquentent l'école car elles doivent assumer les responsabilités de leur mère en cas d'absence. L'enfant doit rester proche de la caravane, du lieu de vie de la famille. Il faut qu'il soit entouré de personnes proches pouvant intervenir en cas de problèmes. Cela s'amenuise avec l'avancée dans l'âge des enfants. La scolarisation des 6-12 ans est plus acceptée, mais doit néanmoins être voulue par l'enfant.

**On peut alors se demander comment ces enfants parviennent à s'adapter au système éducatif français qui semble fort éloigné de leur mode de vie traditionnel ?**

### **Intégration dans le système scolaire français**

En France, les inscriptions des enfants Roms sont de 66,7 % à l'école maternelle, 81,8 % à l'école primaire et 78,8 % au collège, mais l'absentéisme et la déscolarisation sont fréquents, notamment au collège (FSG, 2006, p. 18-19).

Pour J.-P. Liégois, la non-scolarisation des enfants vient du fait de l'inadéquation des programmes avec les préoccupations des familles. Pour beaucoup, « l'école reste déstructurante et rejetante ».

De nombreuses études s'accordent à montrer la nécessité de désamorcer les craintes des parents, du fait du rejet dont ils sont victimes et de leur situation précaire, mais également de leur peur vis-à-vis de la violence des autres enfants, la menace pour les filles de perdre leur virginité à la puberté et la crainte des valeurs morales inculquées par l'école, notamment par le biais de l'éducation sexuelle. Nous traiterons de cela plus en profondeur dans l'analyse des résultats et la discussion.

Une distinction est également à établir entre les familles sédentaires et les familles nomades au niveau de la fréquentation scolaire. En septembre 2003, la Direction de

l'Enseignement Scolaire du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale a mené une enquête dont les résultats montrent que la scolarisation des enfants de familles sédentaires à l'école élémentaire est de 85%, tandis que celle des familles itinérantes est de 60%. Il est néanmoins difficile de procéder à cette distinction stricte tant les conditions sont particulières entre les différentes familles.

Les problèmes majeurs des enfants du voyage face à la scolarisation sont dus principalement à :

- la situation illégale des parents, c'est-à-dire le stationnement sur des terrains illégaux ou pour un petit nombre de cas, la présence illégale sur le territoire
- le nomadisme : à chaque nouveau stationnement, les familles doivent chercher une école, inscrire leurs enfants et les faire admettre, résoudre les questions de déplacement et de frais de restauration, ce qui implique de nombreuses contraintes temporelles et spatiales (Meunier O., 2007)
- la non-francophonie
- les règles scolaires en décalage avec leur mode de vie et leur culture : acceptation des règles fixes en matière d'horaire, de comportements attendus, de l'autorité du maître sont difficiles à comprendre (Meunier O., 2007).

## Les différents dispositifs d'intégration au sein du système scolaire

*« En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Les personnes responsables, au sens de l'article L.131-4 du code de l'éducation, d'un enfant de nationalité étrangère soumis à l'obligation scolaire, sont donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction. En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tiende à sa nationalité ou à sa situation personnelle. »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002 sur « les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degré »

Le système scolaire français a donc pour mission et obligation d'accueillir tous les enfants de 6 à 16 ans, sans distinction de nationalité. En ce qui concerne les enfants du voyage, trois circulaires existent concernant :

- **« l'inscription des élèves de nationalité étrangère »** : pas de nécessité de titre de séjour, ces élèves ont les mêmes droits que les élèves de nationalité française
- **« la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante des apprentissages »** : l'école est affirmée comme un lieu d'intégration sociale et culturelle et à terme professionnelle. L'enfant doit bénéficier d'une évaluation pour situer ses compétences en langue française et ses compétences scolaires en général. Les élèves peuvent être dirigés vers des classes spécialisées (CLIN, CLA) pour certains mais cela doit aboutir à une intégration dans un cursus ordinaire
- **« la scolarisation des enfants du voyage et des familles non sédentaires »** : en règle générale, l'enfant doit bénéficier de l'accueil dans les établissements du lieu de stationnement

Ces différentes circulaires visent de manière générale l'intégration progressive au sein du système scolaire « classique ». Ce terme d'intégration est à questionner, nous l'aborderons dans la sous-partie suivante.

On va alors trouver différents modes de fréquentation de l'école et d'accès à l'éducation :

- dans des structures ordinaires comme :
  - ✓ les écoles ordinaires sans aménagement particulier
  - ✓ les écoles ordinaires avec des dispositifs spécifiques : La CLIN (Classe d'initiation) est une structure ouverte et l'élève devra intégrer progressivement une classe ordinaire correspondant à son âge (un décalage de 1 à 2 ans est possible) et à son niveau scolaire. La CLA est son équivalent pour le collègue.
  - ✓ l'enseignement à distance avec cours spécifiques par le CNED
- dans des structures spécifiques (ou spécialisées de fait) comme : les écoles ou classes sur terrain de stationnement, les Antennes Scolaires Mobiles (ou camions-écoles)
- dans des structures spécialisées comme celles qui s'adressent à des enfants présentant une difficulté ou un handicap spécifié qui nécessite une prise en charge spécifique

Néanmoins, la circulaire de 2002 rappelle que « l'intégration en milieu ordinaire constitue non seulement un principe ou un objectif, mais aussi la modalité principale de scolarisation ». Les dispositifs spécifiques sont des alternatives temporaires (D. Bruggeman, 2012).

## L'absentéisme

Un des problèmes majeurs concernant la scolarisation des enfants du voyage est l'absentéisme. Celui-ci est dû aussi bien au mode de vie particulier de la culture Rom (nomadisme) qu'à l'inadéquation entre la culture Rom elle-même et la culture du pays d'accueil.

Hervé Londeix, dans son rapport d'enquête sur « La scolarisation des enfants du voyage en Gironde » (2007/2008) va parler d'« itinérance scolaire » quand un enfant est inscrit dans plusieurs écoles au cours de l'année scolaire, au gré des déplacements de ses parents. Le directeur de l'école doit être informé de ce départ et de la période d'absence et demander un certificat de radiation lors de l'inscription dans une autre école.

En cas d'absence non avertie de plus de quatre jours, le directeur de l'école doit mettre en place les mesures nécessaires : prise de contact avec la famille et signalement à l'IEN si nécessaire (suivant un délai qui tienne compte des démarches nécessaires à la famille pour s'installer ailleurs).

On peut faire la distinction entre deux formes d'absentéisme :

- absentéisme supposé : la famille quitte la commune mais rien ne certifie que les enfants seront scolarisés dans une autre école
- absentéisme avéré : l'enfant est absent de l'école même si la famille n'est pas en voyage et réside encore dans la commune

## C. Et les enseignants ?

Marie Chartier dans « *Les enfants du voyage dans l'école : une politique éducative inclusive à la re-normalisation d'un rôle de l'enseignant* » (2011) a procédé à une étude sur les discours des enseignants accueillant des enfants du voyage dans leur classe. Ceux-ci sont décrits comme « enfants comme les autres » mais des élèves « hors normes », avec des facilités et des difficultés comme tous les apprenants. Néanmoins, la discontinuité de leur scolarité, qui peut s'effectuer au sein de plusieurs écoles au cours de l'année, va poser problème aux enseignants. Cela limite la progression des apprentissages et le suivi des élèves reste délicat.

Il existe un décalage entre « l'âge social » et « l'âge scolaire » qui peut s'expliquer de plusieurs manières : une discontinuité dans la fréquentation de l'école, un manque d'intérêt pour la chose scolaire, l'absence de scolarité en maternelle et la complexité dans la relation scolaire. De ce fait, les enseignants ne savent pas comment les intégrer au sein de leur classe même si pour la plus grande majorité, les enfants du voyage sont en demande.

Marie Chartier a dégagé quatre niveaux d'engagement des enseignements vis-à-vis des enfants du voyage. Ceux-ci consistent en :

- « les occuper » : ils sont présents dans la classe mais mis à l'écart, les exercices sont d'ordre occupationnel
- « leur faire aimer l'école » : les enseignants travaillent le vivre ensemble et l'intégration au groupe-classe. Les apprentissages scolaires sont secondaires
- « les faire progresser » : il s'agit de développer les acquisitions. Cela va passer par des objectifs concernant l'instruction, l'éducation et la socialisation. Les enfants du voyage vont être intégrés dans le fonctionnement de la classe et dans les apprentissages. Cela implique une différenciation importante
- « les ignorer » : l'enfant du voyage n'est pas un élève. Les enseignants ne lui accordent pas d'attention. Aucune différenciation n'est instaurée, ce qui place l'enfant dans l'incapacité de réaliser la tâche. Il est dit alors de mauvaise volonté. Cette dernière catégorie est marginale.

Cette étude montre bien la variété d'attitudes des enseignants vis-à-vis des enfants du voyage. L'attitude de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves est fondamentale car elle va déterminer en



partie la façon dont va être perçue l'école par les gens du voyage, et par là même la motivation à fréquenter le système scolaire.

Ainsi, le groupe de réflexion autour des attentes des différents protagonistes lors de la journée sur « la scolarisation des enfants du voyage dans le droit commun » qui s'est tenue en 2011, et organisée par Régis Guyon, affirme que l'accueil qui est réservé aux enfants du voyage dans l'école et dans la classe va être déterminant pour la suite de la scolarisation de l'enfant.

#### **D. L'habitat et l'accès à l'école**

Dans son article sur les difficultés de l'habitat des gens du voyage, Christophe Robert (2012) met en évidence le fait que la question de l'habitat conditionne fortement les possibilités de scolarisation, les conditions sanitaires et les perspectives d'insertion économique, sociale et spatiale des familles.

Dans un premier temps, les communes ne respectent pas leurs obligations juridiques. Pour la communauté urbaine de Lille, le nouveau schéma départemental d'accueil des gens du voyage 2011-2017 s'est fixé l'objectif de 655 places en aire d'accueil et de 560 places en aire de passage. 23 communes sur les 42 concernées par le schéma doivent encore créer un équipement.

En effet, la loi Besson du 31 mai 1990 oblige les communes de plus de 5000 habitants à réserver aux gens du voyage des terrains aménagés. En juillet 2000, une seconde loi Besson, inscrite au code de l'urbanisme vient renforcer les obligations des communes à l'égard des gens du voyage.

*« Au vu d'une évaluation préalable des besoins et de l'offre existante, notamment de la fréquence et de la durée des séjours des gens du voyage, des possibilités de scolarisation des enfants, d'accès aux soins et d'exercice des activités économiques. Un schéma départemental détermine les secteurs géographiques d'implantation des aires permanentes d'accueil, ainsi que les communes où celles-ci doivent être réalisées. En pratique, ces aires d'accueil peuvent être occupées de différentes façons : il peut s'agir de terrains destinés à des séjours longs - voire permanents -, au simple passage, ou à une utilisation temporaire liée à des rassemblements occasionnels. [...]*

*L'obligation de mettre à la disposition des gens du voyage une ou plusieurs aires d'accueil incombe à toutes les communes qui figurent au schéma départemental, c'est-à-dire à toutes les communes de plus de 5 000 habitants, mais aussi à d'autres, plus petites »<sup>2</sup>*

Ce déficit d'aires aménagées va obliger les familles à passer de terrain en terrain pour trouver un espace disponible et faute de place, les pousser parfois à occuper des terrains non aménagés de manière illicite. Cela provoque notamment de nombreux conflits avec les élus et les riverains comme le souligne Christophe Robert (2012). Le maintien des activités économiques et la fréquentation scolaire sont alors menacés.

Les terrains non-aménagés -et même le plus souvent les aires d'accueil- se situent dans des lieux à faible accessibilité, ils sont relégués aux portes de la ville, les triangles d'autoroute, à proximité d'une voie de chemin de fer, d'une déchetterie, dans une zone industrielle... ce qui va poser de nombreux problèmes sanitaires. Dans ces conditions, la fréquentation scolaire est menacée.

Les gens du voyage ont alors un sentiment d'injustice fort et cela tend à renforcer les clivages et les incompréhensions.

L'habitat caravane n'est pas reconnue juridiquement comme un logement (mais à ce jour comme un domicile) et les gens du voyage ne peuvent, à ce titre, percevoir d'aide au logement ni recourir à des prêts préférentiels lors d'achats de caravanes. Cela renforce ainsi l'exclusion de populations en situation de précarité parfois importante (Robert, C., 2012).

Vincent Valente Santos Sal dans *La scolarisation des enfants tsiganes, l'influence de l'habitat et des modes de vie des familles : une expérience de terrain* montre que « dans ces conditions, la conformité avec la législation scolaire relève d'un combat dans la mesure où les familles doivent à chaque nouveau stationnement trouver une école, s'y inscrire, s'y faire admettre, régler les problèmes administratifs et les déplacements. La conformité à cette législation va être vécue comme une contrainte avec les rythmes habituels qu'impose la vie économique des familles ».

---

<sup>2</sup> Sénat, étude de législation comparée n°145- avril 2005 – Le stationnement des gens du voyage

## II. Objet d'étude et méthodologie

### A. Recadrage

La scolarisation des enfants du voyage est encadrée par des dispositifs d'intégration dans les écoles par le biais de classes spécifiques pour faciliter leur adaptation, la transition et le développement de la maîtrise de la langue française.

Ces dispositifs vont être réellement efficaces (même si parfois l'absentéisme est encore présent) particulièrement pour les enfants du voyage « sédentaires » ou qui occupent des terrains aménagés. Mais on peut dès lors se poser la question du rôle de ces dispositifs en ce qui concerne les enfants du voyage « semi-nomades » ou « nomades » qui occupent les terrains non aménagés et illégaux.

C'est dans ce cadre particulier que vont intervenir des structures particulières : **les antennes scolaires mobiles**. En effet, celles-ci constituent un mode de scolarisation singulier. Que sont-elles vraiment ?

Le site internet de l'académie de Lille nous apporte des précisions :

L'A.S.E.T. (Aide à la Scolarisation des Enfants Tziganes) est agréée Association Nationale de la Jeunesse et d'Éducation Populaire par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, et a pour finalité de promouvoir la scolarisation des enfants tsiganes et autres jeunes en difficulté. Elle est à l'origine des Antennes Scolaires Mobiles qui accueillent, sur leurs divers lieux de stationnement, des enfants tsiganes itinérants dont les familles se déplacent (et qui n'ont d'autre moyen de scolariser leurs enfants, mais gardent pour objectif d'amener les enfants vers l'école).

L'objectif affiché est de mettre en place des attitudes et des apprentissages scolaires, mais aussi d'amener les élèves vers l'école.

Trois camions-écoles se déplacent sur l'agglomération lilloise, dépendant de l'Enseignement Catholique. Les enseignants sont rattachés à l'école Cardinal Liénart et à l'ensemble scolaire Saint-Adrien de Villeneuve d'Ascq.

L'ASET Nord (association loi 1901 reconnue d'intérêt général) met en place des projets pédagogiques et culturels dans ou en dehors des Antennes scolaires mobiles et gère le projet « La Bibliothèque du Voyage ».

Delphine Bruggeman, maître de conférences, a basé ses recherches sur la scolarisation des enfants tziganes en France et en Europe, et a montré que le métier d'enseignant en camions-écoles dépasse le cadre de l'école et de l'enseignement. En effet, ces professeurs, en plus de leur rôle enseignant, sont fortement impliqués dans le militantisme en faveur du droit à l'éducation de ces enfants. Ils créent le contact entre les familles et l'institution.

Son enquête de type ethnographique menée dans le Nord de la France a permis d'interroger les pratiques et les enjeux culturels et sociaux de ces structures spécifiques, en ce qui concerne notamment ses relations avec les familles tziganes et son rôle dans la transmission des savoirs scolaires.

Elle a également décrit l'ordinaire scolaire de ces enseignants particuliers en pointant les différences mais également les ressemblances avec les classes ordinaires :

*« Les enseignants ne considèrent aucunement les antennes scolaires mobiles comme une fin en soi mais comme une étape intermédiaire »*

Les camions-écoles, à travers leurs enseignants et leurs missions sont les *« médiateurs entre deux univers culturels qui se méconnaissent, s'ignorent ou se rejettent : celui de la famille et celui de l'école »*.

Il s'agit d'une part de permettre aux enfants d'accéder aux apprentissages et à la culture scolaire, et d'autre part d'amener les enfants vers l'« école en dur ». Cela ne peut se faire sans un contact privilégié avec les familles. Cette médiation est rendue possible par l'« adaptation » aux modes de vie des gens du voyage c'est-à-dire que les enseignants se déplacent en camion jusque dans les terrains occupés par les familles. Et c'est justement cette

démarche de proximité, mais également la confiance qui s'est tissée au fil des années entre les familles et les enseignants que cette action est possible. Delphine Bruggeman parlera d'un « rôle social, [...] plus que le relais de l'institution scolaire ».

Comme on peut le voir, Delphine Bruggeman a réalisé son étude en se positionnant du point de vue des enseignants et de leurs missions. Si la compréhension des implications du rôle des enseignants dans le processus de scolarisation des gens du voyage par le biais des camions-écoles est fondamentale, la prise en compte du rôle des enfants eux-mêmes n'en est pas moins essentielle pour étayer la réflexion. C'est pourquoi j'ai orienté ma recherche dans cette direction, en tentant de me positionner du point de vue des enfants, ce qui permettra de compléter les études réalisées précédemment et d'approfondir ainsi les perspectives.

**En quoi les démarches spécifiques développées par les camions-écoles - fonctionnement intrinsèque et pédagogie - favorisent-elles l'intégration des enfants des gens du voyage dans le système éducatif français? Plus largement, en quoi remplissent-elles leur mission d'intégration au sein de la société?**

## **B. Hypothèses**

Pour répondre à cette question, et suite à ma participation à la conférence du CRDP de Lille « Scolariser les enfants nouvellement arrivés en France et les enfants du voyage », je m'interrogerai spécifiquement sur les freins qui persistent face à leur intégration.

Existe-t-il une différence de parcours entre les filles et les garçons? Le fait d'avoir déjà fréquenté l'école permet-il aux élèves de s'approprier plus vite les mécanismes du système scolaire?

Au vu du cadre théorique, et par rapport à la problématique posée, on avance les hypothèses suivantes :

- 1. les antennes scolaires mobiles permettent d'amener les enfants du voyage à découvrir le milieu scolaire**
- 2. elles permettent de faire le lien entre famille et école**
- 3. pour autant il existe encore des freins à l'intégration à long terme**
- 4. il existe une distinction de parcours entre Roms français et Roms de nationalité étrangère**
- 5. en considérant la différence des rôles en fonction du sexe au sein de la communauté Rom, on s'attend à ce que l'intégration garçon/fille diffère**
- 6. le fait d'avoir déjà fréquenté l'école permet aux élèves de s'approprier plus vite les mécanismes du système scolaire**

## **C. Méthodologie**

J'ai réalisé mon étude au sein de l'ASM de l'agglomération lilloise. J'ai choisi une méthodologie qualitative basée d'une part sur :

- des observations participantes pour saisir les relations établies entre l'enseignant et ses élèves, l'enseignant et les parents
- des entretiens semi-directifs avec les enseignants et les familles dans le but de recueillir leurs expériences, leurs représentations de cette ASM.

J'ai eu l'occasion de suivre les camions-écoles dans leurs interventions sur différents terrains. J'ai partagé principalement l'univers de Pierre Boisseleau au sein de son camion-école. J'ai été à la rencontre de plusieurs familles :

- des familles de gens du voyage de nationalité française que nous désignerons dans la suite du développement sous le terme de « Roms français ». Ces familles étaient regroupées sur des terrains autour de Lesquin et de Seclin. Pendant cette période ils

ont subi plusieurs expulsions et les différentes familles tantôt se séparaient, tantôt se regroupaient avec des familles qui partaient et d'autres qui arrivaient.

- des familles de gens du voyage de nationalité étrangère (bulgare, bosniaque et roumaine) du terrain de porte d'Arras. Je n'ai pu effectuer d'entretiens avec ces familles du fait de la barrière de la langue. Aucun adulte parlant français n'était présent sur le camp lors de mes visites.

J'ai donc effectué 4 entretiens avec les parents des enfants « Roms français » scolarisés dans les camions : 2 mères de familles et 2 pères de familles. Il s'agissait de saisir leurs représentations de l'école et de déterminer si les antennes scolaires mobiles avaient permis de modifier leur vision antérieure parfois liée à une scolarité « ratée ». Je voulais saisir les distinctions qu'ils pouvaient faire entre les filles et les garçons, et cerner leurs projets familiaux, matrimoniaux et professionnels.

Je me suis également entretenue avec 6 enfants des camions-écoles. Quelles différences faisaient-ils entre les camions-écoles et les « écoles en durs » ? Les avaient-ils déjà fréquentées ? Avaient-ils envie d'y retourner.

J'ai terminé par des entretiens avec les trois enseignants des camions-écoles afin de dégager leurs missions prescrites et leurs missions réelles.

Le travail prescrit correspond à ce qui est attendu du travailleur et formalisé dans des procédures, des directives, des marches à suivre, des codes, des programmes, etc. Le travail réel, quant à lui, correspond à ce que l'opérateur produit, a le sentiment de produire effectivement, tantôt en deçà, tantôt au-delà des règles et des attentes formelles (Maudini 2010).

Au-delà de ces entretiens propres, les discussions informelles durant les temps de déplacement en camion ou les moments de repas ont été également riches d'informations. Les enseignants ont pu me faire part de leur expérience, de leurs ressentiments, mais aussi de leurs craintes et de leurs espoirs.

Les camions-écoles sont sollicités par les familles qui les contactent par le biais de leur téléphone portable, pour les prévenir de leur arrivée ou de leur déplacement. Bien que les ASM ne puissent pas satisfaire toutes les demandes, ils essayent au maximum d'y répondre en tentant de conserver une « continuité » dans leur action éducative et d'être présents sur les

terrains au moins 2 demi-journées par semaine. Ces enseignants exercent dans les camions-écoles depuis en moyenne 10 ans, ils connaissent bien les familles et une relation de confiance s'est établie au fil du temps.

En ce qui concerne les « Roms roumains », le travail se réalise en partenariat avec l'Association régionale d'étude et d'action sociale auprès des gens du voyage (AREAS) qui s'occupe de mener notamment des actions de sensibilisation et de soutien à la scolarisation mais également de suivi administratif, de domiciliation des gens du voyage. Ils sont un soutien précieux .... Ce travail en partenariat va permettre une action plus efficace. L'AREAS intervient en amont pour sensibiliser les familles présentes sur le camp à la scolarisation et leur faire découvrir le camion-école. Après quoi, ceux-ci ont pu trouver leur place au sein du terrain.

Cet échantillon est assez restreint mais les analyses et les résultats qui suivent donnent des indications et des pistes de raisonnement. On ne peut néanmoins pas procéder à des généralisations du fait de la diversité de la population Rom.

## III. Présentation des résultats

---

### A. Description d'une journée en camions

Les lieux d'interventions sont difficilement programmables longtemps à l'avance. Les enseignants des camions-écoles sont sollicités par les familles quand celles-ci s'installent sur un terrain ou pour prévenir d'une expulsion.

Les enseignants des camions-écoles ont la volonté d'une progression dans les apprentissages des enfants qu'ils suivent et donc s'efforcent de suivre les différentes familles à raison de deux demi-journées par semaine minimum voire deux journées. Le planning est variable en fonction de la demande.



Chaque matin, les enseignants vérifient l'endroit de stationnement des familles avant de se rendre sur les terrains.

Parfois les trois camions (maternelle/élémentaire/collège) se rendent sur le même terrain mais ils peuvent agir également indépendamment selon la demande et la présence ou non d'enfants sur le terrain.

Il est à noter que l'enveloppe scolaire par enfant est attribuée par la municipalité pour les enfants de maternelle et d'élémentaire. Les camions-écoles sont rattachés à la municipalité de Villeneuve d'Ascq mais la majorité des enfants habitent sur des terrains qui ne se trouvent pas dans cette commune. Les élèves suivis par les ASM n'en bénéficient donc pas. L'enveloppe scolaire des enfants du collège est prise en charge, elle, par la région. Les enfants scolarisés dans le camion-collège peuvent donc en bénéficier. Pour fonctionner, les trois camions doivent alors fonctionner sur les seules enveloppes du camion-collège. Chaque frais à prendre en compte est alors multiplié par trois (essence, entretien du camion et matériel scolaire...).

Une fois arrivé sur les terrains, il s'agit également de trouver une place, sa place de stationnement en fonction de l'organisation du camp, de manière à être visible et accessible par tous. Certains enfants sont au rendez-vous dès l'arrivée du camion mais l'enseignant effectue également « la tournée » pour aller chercher les enfants dans les caravanes surtout le matin quand il s'agit de réveiller les enfants. Les enseignants profitent également de ce temps d' « accueil » pour discuter avec les familles, prendre des nouvelles de ses membres, parfois régler des papiers administratifs ou juste prendre le café en échangeant quelques mots.

Si le nombre d'élèves est trop élevé, la matinée ou l'après-midi devra être partagée en deux afin que chaque enfant puisse suivre la classe.

Puis la classe commence, les trois camions sont aménagés différemment en fonction de la tranche d'âge qu'ils accueillent. Ils peuvent recevoir 10 enfants au maximum par camions, 7 ou 8 pour le camion collège. Ils disposent de tout le matériel scolaire nécessaire : chaises, tables, crayons, feuilles et tableau, cahiers, jeux, ordinateurs....

Les enfants connaissent bien les lieux, et évoluent avec facilité dans cet espace, ils savent où se trouvent le matériel et ont acquis « des rituels ».

J'ai pu observer une souplesse dans ce qui pourrait être qualifié de « comportements scolaires attendus » c'est-à-dire que les enfants se déplacent, discutent entre eux parfois et se disputent mais l'enseignant est là pour recadrer, parfois avec fermeté, toujours avec une grande tolérance. Les enfants sortent parfois précipitamment du camion « *attends j'ai un truc à faire* » puis rentrent tout aussi naturellement. L'univers extérieur peut aussi entrer dans l'univers du camion. Ainsi, des parents, des enfants viennent jeter un coup d'œil et repartent. Chacun est habitué à ces interventions.

Les enfants démontrent néanmoins une réelle volonté de « travailler » et s'investissent dans les tâches proposées. Ils cherchent beaucoup l'attention de l'enseignant et le sollicitent.

On remarque également une souplesse dans les horaires, surtout en ce qui concerne les jeunes filles. Celles-ci n'arrivent parfois qu'au milieu de la matinée après s'être acquittées de leurs tâches.

## **B. Les différents terrains**

Les interventions des camions-écoles que j'ai pu suivre se sont déroulées sur plusieurs terrains non aménagés ou terrains illicites.

Le collectif « Solidarité Roms » et la LMCU (Lille Métropole Communauté Urbaine) dans son « bilan 2011 et perspectives 2012 » propose une description de ces différents terrains.

### **Le terrain de « Porte d'Arras »**

Il s'agit d'un terrain sauvage « mixte » : des Roumains, des Bulgares, des Bosniaques, des Gens du voyage répartis en espaces « topographiquement » séparés. Il est composé de :

- familles bosniaques logées dans 3 caravanes : 4 adultes et respectivement 2 et 5 enfants.
- 4 familles bulgares (qui viennent du Cul de Four à Roubaix, amenées par la police), ayant entre 1 et 4 enfants.

Il y a également en cabanes (dans des conditions très précaires) 7 familles roumaines avec chacune 3 à 4 enfants.

On trouve également sur l'espace bétonné 7 familles logées dans 4 caravanes et 3 cabanes avec 22 enfants au total, et plus loin, environ 60 Roumains dans 7 cabanes avec 7 à 8 enfants par famille.

Ce terrain perdure dans le temps et avec lui de nombreux problèmes :

- ni d'eau ni électricité, pas de poubelles ni de ramassage d'ordures, des problèmes d'invasion de rats. Tout cela entraîne le développement de maladies voire d'épidémies.

### **Les terrains sauvages**

Ils regroupent chacun quelques familles, pendant une période plus ou moins longue, jusqu'à ce que la municipalité ou la préfecture décide d'une évacuation et que le campement se reforme un peu plus loin. Trois associations ont une connaissance de ces groupes et peuvent apporter au collectif des informations : l'AREAS, la Pierre Blanche du Père Arthur et « Roms d'Avenir ».

Il faut noter qu'il n'y a actuellement pas de plan de résorption de ces terrains sauvages et que les Roms de ces campements sont les plus exposés aux menaces des municipalités et de la Préfecture ainsi qu'aux propositions de retour au pays sous pression.

Durant les interventions que j'ai suivies, ces terrains se trouvaient autour de Lesquin et de Seclin dans des zones industrielles parfois sur des terrains privés, parfois sur le bord d'une route.

## **C. « Roms Français » et « Roms Roumains »**

Les ASM interviennent auprès de 150 enfants environ pour les camions collège et maternelle et 200 enfants pour l'élémentaire. Cela équivaut à entre 30 et 40 familles. En règle générale, les « classes » vont être constituées de noyaux fixes d'élèves qui sont présents de manière régulière et d'électrons libres qui se greffent de manière plus disparate.

Un des résultats principaux au vu de cette recherche a été qu'il existe une distinction forte entre les « Roms Français » et les « Roms » de nationalité étrangère autant au niveau du mode de vie que de leurs aspirations. Suite à mes interventions, je poserai une distinction entre les « Roms français » et les « Roms roumains ».

### **Les « Roms français » :**

Ils ont un ancrage fort sur le territoire et sur la région et les déplacements oscillent au gré des expulsions et certaines familles pratiquent un nomadisme saisonnier. Les déplacements vont avoir lieu vers d'autres régions françaises, une des familles interrogées oscille entre le nord de la France et la région Ile-de-France, tandis que d'autres familles vont se déplacer vers la Belgique, les Pays Bas et vers les pays de l'Est.

Les différentes familles présentes sur ces terrains se connaissent, sont souvent liées par des liens familiaux et se trouvent et se perdent au fil des déplacements.

Ces familles subissent des expulsions régulières du fait des terrains privés qu'ils occupent et il s'agit à chaque fois de trouver un nouvel endroit où s'installer.

La communication avec ces familles a été facilitée car il n'y avait pas la barrière de la langue.

Les « Roms français » que j'ai pu rencontrer vivent dans un confort qui pourrait être qualifié de « relatif » notamment en comparaison des Roms du camp de porte d'Arras. Chaque famille possède une à plusieurs caravanes. Le problème majeur reste l'accès aux sanitaires.

### **Les « roms roumains » :**

Ces familles vivent sur des terrains sauvages mais qui sont « tolérés », les expulsions se font plus rares.

La pauvreté est externe et les familles vivent dans l'insalubrité.

Beaucoup ont recours à la mendicité, parfois au vol pour survivre.

Ces distinctions d'habitat et de mode de vie vont avoir un impact sur les représentations de l'école.

#### D. Les représentations de l'école

##### « Roms français » :

Majoritairement, il semble, parmi les familles avec lesquelles je me suis entretenue, qu'il n'y ait pas de volonté de fréquenter les écoles « en dur ». En effet, celles-ci subissent de nombreux reproches souvent dus à des souvenirs douloureux de la part des parents.

Les quatre parents interrogés parlent de « méfiance » vis-à-vis de l'école. Chacun me raconte des expériences malheureuses, qu'il a vécu lui-même ou qu'un parent a subi. L'école a donc mauvaise image et ce sur plusieurs tableaux :

##### Au niveau de l'apprentissage

Mme C. me confie « à l'école, nous les gitans, on nous laisse pas apprendre, mes enfants quand ils y ont été, ils étaient au fond de la classe avec un coloriage, ça sert à rien, autant les garder avec nous, moi aussi je suis allée un peu à l'école et c'était pareil ».

« Mes enfants ont été à l'école mais ils n'ont rien appris » est une phrase récurrente. Pourtant la durée de la scolarisation n'a jamais été très longue. Aux questions « Es-tu déjà allé à la « vraie » école ? », « Pendant combien de temps ? », les réponses sont déconcertantes : « 4 jours » ou « un mois », « trois semaines ». On se rend compte que les attentes sont très fortes vis-à-vis de l'école mais parfois peu réalisables sur des temps aussi courts.

Les apprentissages souhaités sont le « lire, écrire, compter ». Ceux-ci sont perçus comme un moyen de maîtrise des codes de la société, « c'est pratique pour les panneaux quand on est sur les routes et puis tous ces papiers à remplir ».

Les apprentissages se veulent pragmatiques, l'exemple d'une leçon de mathématiques avec un garçon âgé de 13 ans illustre cela :

- « *Alors tu veux aller à Marseille, il y a 800 kilomètres à parcourir, tu en as déjà parcouru 210 plus 76, combien t'en restent –il ?* ».

La réponse fuse « *il me reste 514 kilomètres* ». L'enseignant cherche à faire expliciter ses procédures à l'élève :

- « *Comment tu as fait ? Comment tu as trouvé 514 ?* »
- « *Ben je sais pas moi, c'est 514* ».
- « *Oui mais comment tu as trouvé, quelles opérations tu as faites ?* »,
- « *C'est 514 kilomètres* »
- « *Oui mais explique-moi comment tu as fait ? Comment tu fais pour aller à Marseille* »
- « *Ben je passe par Paris, après je vais vers Lyon et après Marseille !* » répond fièrement G., avec un sourire de malice.

L'ancrage dans la réalité est très fort, ce qui est important c'est le résultat. Les moyens pour y arriver sont complètement intériorisés.

Certains apprentissages sont alors rejetés : les sciences et vie de la terre (SVT) et l'étude de la reproduction sexuée en particulier : « *on ne parle pas de ça chez nous, c'est tabou, ça s'apprend avec l'âge, ils ont pas besoin de ça les enfants* » explique le père de T.

#### Au niveau de la relation aux autres :

Quand j'aborde le terme de l'école avec M. R., celui ne confie que les gadjos ne traitent pas correctement les tsiganes : « *Mon neveu, à l'école, ils l'ont fait courir plus que les autres, ils le laissaient courir et courir pour voir combien de temps il pouvait tenir. Ils nous prennent pour des bêtes, ça aurait été mon fils, ça ne se serait pas passé comme ça !* ». Le décalage est fort et l'incompréhension, les souvenirs d'un passé douloureux ne quittent pas ces familles.

Des enfants qui ont passé quelques temps à l'école me disent aussi « *à l'école ça allait mais c'est les autres enfants, ça se passait pas bien, ils étaient méchants et se moquaient de moi* ».

### Au niveau des dangers éventuels

Les différentes familles acceptent l'éventualité d'une scolarisation à l'école primaire. Ce qui pose problème, c'est la scolarisation dans le secondaire. Le collège est décrit par tous les parents comme un lieu de violence, et de racket « *C'est trop dangereux, c'est la loi de la jungle, puis les filles se font violer aussi, alors non !* ».

L'école, à leurs yeux, reste une expérience douloureuse et ancrée dans des clichés qui perdurent ou parfois sont réactivés quand la scolarité de leurs enfants se passe mal. Pourtant un des enfants interrogés va prendre un peu le contrepied, il aime les camions-écoles et les enseignants qui viennent sur les terrains mais comprend aussi que l'école permet d'autres choses : « *je veux bien aller à l'école mais on se déplace tout le temps, c'est pas possible* », « *la vraie école c'est bien on fait plein de trucs, y a la récré et puis aussi le football et les spectacles. Avec les camions, on va jamais au spectacle* ». Cette vision reste marginale parmi tous les enfants interrogés.

Philippe Schornstein et François Lacrois, chercheurs sur la culture des populations tsiganes précisent ces résultats :

*« L'école ne semble pas être un enjeu déterminant pour les familles itinérantes dont le dynamisme interne leur apporte la preuve qu'elles peuvent s'en tirer sans savoir lire et écrire. Les apprentissages sont pour elles des outils supplémentaires mais non fondamentaux pour l'activité économique. »*

#### **« Roms roumains » :**

Les camions-écoles sont abordés le plus souvent comme une transition. La plupart des enfants ont déjà fréquenté l'école et maîtrisent la lecture et l'écriture dans leur langue maternelle. Le projet scolaire est alors différent.

Un problème majeur reste celui de l'absentéisme. Les enfants doivent participer à la vie de la communauté et leur contribution consiste souvent à faire la manche. L'école alors arrive en deuxième position au niveau de priorité, la première étant la « survie ». Les enseignants

notamment ont pu constater un regain de présence pendant la période hivernale où le temps était très rude et les enfants ne pouvaient pas « travailler », ils allaient donc à l'école.

Au sein du camion, les comportements sont différents. Les élèves vont être plus calmes et adoptent une position d'élève qui se rapproche de celle de l'école « en dur » même si l'extérieur vient toujours parasiter la classe.

Ces enfants vont pouvoir intégrer des classes spécifiques qui vont leur permettre d'intégrer par la suite des classes ordinaires.

Les familles de « Roms roumains » formulent des projets pour une scolarisation dans le secondaire. Durant la période d'intervention, deux enfants ont pu obtenir des places au collège.

L'objectif est la maîtrise du français, écrite et orale. Les enfants ont le rôle d'interprète.

## E. Les camions écoles

On va donc se rendre compte que les camions-écoles ont en réalité deux missions différentes en fonction des populations concernées.

Avec les « **Roms français** » il va s'agir surtout d'éviter le décrochage scolaire complet et d'apporter les bases du « lire-écrire-compter ». La sensibilisation à l'école reste une priorité mais peu de familles semblent vouloir saisir cette opportunité.

Les camions écoles sont pour eux la possibilité de garder contact avec leurs enfants : « *les camions c'est bien parce qu'on sait ce qui se passe et puis en cas de souci, si les enfants font des conneries et ben nous on intervient pour régler le problème. C'est notre rôle. Y a pas de problème avec nos enfants* ».

La difficulté est grande d'accepter de laisser les enfants quitter le terrain. En effet, pour conserver le lien avec l'école, les enseignants organisent des rencontres avec des classes ordinaires et réalisent des projets communs. Mais les parents ont du mal à laisser les enfants sortir du terrain sans eux. Les enseignants expliquent que la négociation est longue et difficile mais qu'une réussite est un gage de grande confiance des parents vers les enseignants.



Pour C., les camions-écoles c'est « *magique* ». Et elle regrette de ne pas avoir pu y aller elle-même quand elle était petite, « *ça aurait été plus facile pour faire les papiers !* ».

Tous les parents interviewés se souviennent des premiers camions-écoles qu'ils ont croisés et malgré leurs premières réticences, la confiance c'est installée au fil du temps : « *C'est pas pareil que chez les gadjé, ici les enseignants ils mangent avec nous parfois, on les invite, on les connaît bien, on a confiance, sinon on leur laisserait pas nos gosses, avec l'école c'est pas comme ça* ».

Pour tous, les camions-écoles représentent la confiance, la proximité, le respect des enfants et de leur culture. Le seul regret est qu'ils ne viennent pas assez souvent. Certains enfants oscillent même entre différents camions-écoles présents dans les régions.

Pour les « Roms français », l'école se fait dans les camions.

Avec les « **Roms roumains** », les camions-écoles sont plutôt une transition vers une scolarité en école ordinaire. Il existe donc à ce niveau une réelle différence entre Roms roumains et français. Tous les enfants qui les ont fréquentés vont être amenés progressivement vers l'école. Les enseignants assurent le passage en accompagnant les élèves, les camions-écoles sont le moyen « *de provoquer l'impulsion nécessaire pour conduire les élèves vers la scolarité mais le protocole est long et dure entre 4 et 5 mois minimum* ». Les ASM organisent les inscriptions dans les écoles. Celles-ci vont prendre plusieurs formes. Dans le cas des établissements privés, le projet est mené avec le directeur de l'établissement qui va valider l'inscription. Le problème majeur reste l'accès à la cantine du fait du coût financier qu'il représente pour les familles. L'école doit donc le prendre en charge. Peu d'enfants seront scolarisés au sein d'établissements privés.

Dans le cas des établissements publics, l'inspecteur de l'éducation nationale doit valider le projet. Les évaluations des enfants se font avec des professeurs des écoles enseignant en CLIN et les enfants sont dirigés principalement vers les trois écoles partenaires. Parfois les fratries vont être séparées et les enfants répartis dans les différentes écoles. Il s'agit d'éviter la « ghettoïsation ». Les enfants trouveront domiciliation au sein de l'association de l'AREAS qui prend également en charge les frais de cantine et parfois les frais de matériels scolaires et vestimentaires. Des aménagements sont négociés avec les écoles pour permettre parfois aux enfants de pouvoir se laver avant la classe. En effet l'absentéisme est dû comme nous l'avons

évoqué précédemment non seulement à la mendicité des enfants mais également parfois au manque du sommeil du fait des conditions difficiles de vie. S'ajoute à cela le manque d'hygiène qui fait que « *les enfants ont honte d'aller à l'école* ». Les éducateurs de l'AREAS parlent également du problème du matériel, « *certains enfants ne peuvent pas aller à l'école car ils n'ont pas de cartable ou de chaussures et alors ils alternent à tour de rôle* ».

Le suivi des élèves est réalisé par un éducateur de l'AREAS (un éducateur est responsable d'un terrain) qui intervient en cas de besoin.

L'accès à l'école est presque égal à 100% pour l'école maternelle et l'école élémentaire mais les conditions sont difficiles.

## IV. Analyse et discussion

---

### A. Validation des hypothèses

Aucune statistique n'est délivrée en ce qui concerne le nombre d'enfants qui passent des ASM au système scolaire ordinaire. Cela va dépendre des terrains, s'il s'agit du primaire ou du secondaire. L'intégration se déroule sur le long terme et se compte en années le plus souvent. Il n'existe pas de retour croisé avec les listes de l'inspection académique.

Il nous semble pertinent de traiter en premier lieu de l'hypothèse n°3, en effet, il semble que la distinction entre les « Roms roumains » et les « Roms français » est très nette et va impliquer des missions différentes pour les ASM qui seront abordées dans les points suivants.

L'hypothèse n°1 ne peut être validée que partiellement. En effet, dans un premier temps, on a pu voir que certains enfants du voyage, principalement les enfants de nationalité étrangère avait été scolarisés dans leur pays d'origine. Les camions-écoles, dans ce sens, vont permettre un premier contact avec la scolarité française c'est-à-dire appréhender

l'apprentissage de la langue française. Dans un deuxième temps, en ce qui concerne les Roms français, cette hypothèse est également mitigée. En effet, certains connaissent l'école car ils vont l'avoir quelque temps fréquentée et les ASM sont pour eux une école à part entière, leur école qu'il ne convient pas ou peu de changer.

Les ASM permettent de faire le lien entre l'école et les familles. Je dirais même qu'elles vont être indispensables dans la compréhension des deux univers (l'école des gadjés et le monde des gens du voyage). Cela va passer par ces enseignants qui, avec le temps, ont acquis la confiance des familles. Nous pouvons valider l'hypothèse n°2,

De nombreux freins vont encore exister à l'intégration des enfants du voyage dans le système scolaire ordinaire,

Les problèmes majeurs que nous avons pu relever sont les suivants :

- L'habitat et les déplacements : les expulsions fréquentes et les lieux de vie éloignés des écoles vont rendre difficile l'accès à l'école. De plus, lors de déplacements saisonniers, toutes les inscriptions sont à recommencer.
- Le décalage de niveau : les enfants du voyage, du fait d'une scolarité décousue, vont présenter un décalage de niveau avec des enfants de la même tranche d'âge ayant vécu une scolarité ordinaire. L'intégration est alors difficile à vivre pour l'enfant qui va se sentir inférieur aux autres et perdre l'estime de soi-même.
- Le manque d'intérêt : notons également que les enfants interrogés pour cette recherche, ne souhaitaient pas intégrer une école « en dur », à l'exception d'un seul. Sans cette volonté, l'intégration ne peut être réalisée.

L'hypothèse n°3 est validée et complétée.

La distinction entre la scolarité des jeunes filles et des jeunes garçons (hypothèse n°5) est remarquable plus les enfants avancent vers la puberté. En effet, au niveau de la maternelle et de l'élémentaire, la fréquentation des camions-écoles et de l'école en général est quasi identique pour les deux sexes. Le collège reste problématique pour les garçons et pour les filles mais celles-ci doivent remplir d'autres rôles au sein de la famille qui limitent d'autant

plus leur fréquentation de l'école. « La peur sociale »<sup>3</sup> est très accentuée en ce qui concerne les jeunes filles. De même durant les différents entretiens menés avec les parents, les mères de famille semblent plus réservées.

Les élèves ayant déjà fréquenté l'école sur une longue période, notamment dans leur pays d'origine pour les enfants « Roms roumains » va les amener à mieux saisir les attentes et les enjeux d'une scolarité.

## B. Les limites

Les analyses précédentes découlent donc des travaux de recherche antérieurs, des observations et des entretiens menées dans les différents terrains et avec les différentes familles. Néanmoins, le faible échantillon ne permet pas de généraliser ces résultats à toute la population des gens du voyage. Patrick Williams dénonce notamment « *la démarche qui consiste à généraliser à tous les Tsiganes des observations faites chez certains Tsiganes* »<sup>4</sup>.

Cela est d'autant plus vrai pour cette étude que les contacts avec les familles ont été dépendants des relations antérieures créées avec les enseignants. En effet, au sein des différentes familles de « Roms français » c'est en partie grâce aux enseignants que ces familles ont accepté de m'accorder de leur temps et de me faire part de leur sentiment sur l'école et les ASM. En ce qui concerne les « Roms roumains » la barrière de la langue ne m'a pas permis d'aborder les questions de la même façon laissant place uniquement à mes observations et aux discussions avec les enseignants.

Durant les entretiens avec les familles, j'ai également perçu des réticences face aux questions posées. Les parents avaient l'air de répondre ce qu'ils pensaient devoir répondre et ne pas toujours s'exprimer librement. La peur du jugement, l'interrogation quant à l'utilité de ces informations biaisaient quelque peu leurs réponses même si je m'étais efforcée d'énoncer

---

<sup>3</sup>Fomoso B, Les enfants tsiganes et l'école, in Etudes tsiganes, (La scolarisation des enfants tsiganes), numéro spécial, n°4, 1984

<sup>4</sup>P. Williams, *Nous, on n'en parle pas : les vivants et les morts chez les Manouches*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1993

clairement mes intentions. Seul le temps aurait pu permettre de gagner une confiance nécessaire.

Au vu de cela, le travail réalisé s'est donc ciblé sur certains groupes de gens du voyage en particulier, alors même qu'ils se caractérisent par leur diversité.

Chaque situation, chaque contexte familial est particulier.

Lors de mes entretiens avec les enfants, il aurait été également intéressant de leur poser la question suivante « *qu'est-ce que tu veux faire plus tard, quand tu seras grand ?* ». En effet, cette question aurait pu m'éclairer lors de l'analyse sur leur projection dans l'avenir, comment ils se l'imaginent.

### C. Ouverture

L'école française trouve son fondement dans les valeurs de la République : « Liberté, Egalité, Fraternité » mais également la laïcité. L'école va également être chargée de les transmettre, de les faire accepter par les élèves pour qu'ils puissent les respecter et les appliquer dans leur vie de citoyen.

Par son principe d'obligation, l'école veut affirmer l'égalité entre les élèves, elle doit donc être gratuite et les élèves doivent pouvoir accéder à tous les niveaux du système scolaire. Ce premier principe, au vu du développement précédant, reste à questionner pour les enfants du voyage. Comment rendre possible cette obligation quand dans les faits, son accessibilité est remise en question ? Le mode de vie des gens du voyage, les conditions de l'habitat, la pauvreté externe dans certains cas amènent de nouvelles questions.

Les parents restent libres quant aux modalités de l'instruction de leur enfant et l'offre doit être diversifiée pour correspondre à leurs attentes. Les dispositifs créés pour faciliter l'intégration de ces enfants s'inscrivent dans cette logique. L'école parle aujourd'hui d' « élèves à besoins éducatifs particuliers ».

La circulaire du 30 avril 2002, sur l'adaptation et l'intégration scolaire, et la loi de février 2005 promeuvent la scolarisation en milieu ordinaire : « *mettre un terme à une logique de*

*filière qui a conduit trop longtemps à enfermer les élèves perçus comme “différents” dans des classes ou sections “spéciales”* ». Ce modèle se fonde sur un principe éthique, le droit de tous à fréquenter l'école et la mise en avant de pratiques pédagogiques prenant en compte la diversité des élèves. Pourtant la notion « élèves à besoin éducatifs particuliers » peut paraître aussi trop globale et ne pas correspondre à la diversité des publics. Notamment un élève souffrant de retard mental ou nouvellement arrivé en France ne renvoient pas à la même problématique. Cette dénomination peut également devenir stigmatisante. Les modes de socialisation et les différences culturelles des gens du voyage vont les conduire à être éloignés des attentes de l'école et causer des retards dans les apprentissages mais plus largement il convient de s'interroger sur le mode d'accueil en lui-même et sur la culture à transmettre. Dans ce sens on va parler d'« inclusion scolaire » c'est-à-dire l'affirmation que c'est au système scolaire français de s'adapter aux élèves à l'inverse de l'intégration où c'est l'élève qui doit s'adapter à l'environnement scolaire.

L'intégration n'est pas à entendre comme phénomène de déculturation de ces enfants (perte de leurs racines culturelles) mais elle doit tendre vers une intégration interculturelle. Les pratiques pédagogiques qui en découlent, visent à l'enrichissement des élèves par une compréhension mutuelle par le biais d'apprentissages basés sur les arrière-plans culturels de chacun (Meunier O., 2007).

Il s'agira alors de réfléchir à « la culture commune » transmise à l'école : doit-elle s'adapter ? Comment peut-elle s'ouvrir aux autres et ainsi prendre en compte l'histoire et les aspirations de chacun ?

L'enseignant, par ses pratiques pédagogiques, doit réfléchir à ces différents aspects et les prendre en compte afin de permettre à chaque élève de se reconnaître et de se former au sein de l'école Républicaine.

# CONCLUSION

---

Cette étude a permis d'aborder la question de la scolarisation des enfants du voyage dans un cadre général, grâce au cadre théorique posé, et de manière plus particulière au sein des camions-écoles grâce aux recherches antérieures et à l'étude réalisée. Ces antennes scolaires mobiles vont proposer un mode de fonctionnement qui permet d'aller à la rencontre de ces populations. La mission de ces antennes scolaires mobiles est de mettre en place des attitudes et des apprentissages scolaires mais aussi d'amener les enfants vers l'école.

On a pu constater que les différents groupes, les différentes familles, leurs conditions de vie les représentations de chacun, les attentes vis-à-vis de l'école, conduisent à des résultats variables en matière de scolarisation et de fréquentation assidue de l'école. Pour certains, il va s'agir d'éviter la déconnexion totale avec le milieu scolaire, pour d'autres de favoriser la transition vers l'école « ordinaire ».

Ce qui doit néanmoins guider les différentes actions, c'est la mission de l'école Républicaine de former ses enfants grâce aux apprentissages fondamentaux en prenant en compte la diversité de chacun, en l'aidant à surmonter ses difficultés.

*« Les Tsiganes sont parties prenantes d'une société plus globale, et c'est dans les structures de scolarisation communes à tous les enfants que leurs fils et leurs filles doivent être scolarisés. L'exclusion dans des écoles de relégation est à proscrire définitivement, fût-ce parce qu'aucune société ne peut se priver de l'apport de plusieurs millions de jeunes bien formés. Mais si le principe doit être pleinement réaffirmé, concrètement sa mise en pratique patine. »<sup>5</sup>*

L'objectif d'amener les enfants vers l'école est réaffirmée car c'est par elle que peut passer la connaissance et l'ouverture d'esprit nécessaires autant à l'acceptation de la différence de chacun qu'à la reconnaissance des connivences et des similitudes qui nous regroupent.

C'est dans cette perspective que je compte inscrire mon enseignement futur.

---

<sup>5</sup> REYNIERS A., *Les tsiganes, l'école et la scolarisation*, in Cahiers Pédagogiques, collection des hors-séries numériques n°21, *A l'école avec les enfants roms, tsiganes et voyageurs*, 2011

## BIBLIOGRAPHIE

BRUGGEMAN D., 2003, *Des enseignants et des enfants tsiganes en camion-école : description d'un ordinaire scolaire méconnu*, Le Télémaque, Dossier : « Descriptions de l'ordinaire des classes », n°24

CHARTIER M. , 2011, *Les enfants du voyage dans l'école : d'une politique éducative inclusive à la re-normalisation du rôle de l'enseignant*, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/manifestations/les-politiques-de-lutte-contre-les-inegalites-et-les-exclusions-educatives-en-europe.-de-la-compensation-a-linclusion/contributions-jeunes-chercheurs/chartier>

LIEGEOIS J P., 1985, *Tziganes et voyageurs. Données socio-culturelles, données socio-politiques*, Conseil de l'Europe

MEUNIER O., 2007, *La scolarisation des Roms en Europe : éléments de réflexion et analyse comparative*, Dossier d'actualité de LA VST n° 30, <http://www.inrp.fr/vst> : l'élémentaire).

MAULINI O., (2010), *Travail prescrit, travail réel*. In FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation

REYNIERS A., 2002, *La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école. Ville-école-Intégration, enjeux*. Hors-série N°4 : « La scolarisation des gens du voyage », CNDP

REYNIERS A., 2003, *Tsiganes et voyageurs : identité, rapport au voyage, économie, éducation et rapport à l'école dans le cadre de la société contemporaine*. Du côté du CASNAV-CAREP. N°3

ROTHÉA X., 2003, *France, pays des droits des Roms ? Gitans, « Bohémiens », « gens du voyage »*, Tsiganes face aux pouvoirs publics depuis le 19<sup>ième</sup> siècle. Lyon : Carobella ex-natura

SANTOS SAL V., 2007, *La scolarisation des enfants tsiganes, l'influence de l'habitat et des modes de vie des familles : une expérience de terrain en Seine-Saint-Denis*, mémoire de recherche, institut d'urbanisme de Paris



STRAUSS H., 2001, *Les enfants du voyage à l'école*, *Enfances & Psy* 4/2001 (no16)

WILLIAMS P., 2011, *Et les gens du voyage? ; Les roms sont-ils tous nomades?*, interview pour le site Culturbulences, <http://m2jc2010.wordpress.com/>

Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors-série n°3 du 19 juin 2008

Circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés et Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.*

Circulaire n°2002-101 du 25 avril 2002, *Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires*

Cahiers pédagogiques, *A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs*, hors-séries numériques n°21, 2011

Sites internet :

<http://eduscol.education.fr/>

<http://www.ac-lille.fr/pedagogie/casnav/enfantsduvoyage/accueil.cfm>

**ANNEXE I : Grille d'entretien à destination des enseignants :**

<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>
<b>Depuis combien de temps travaillez-vous pour cette antenne scolaire mobile ?</b>	
<b>Avez-vous déjà travaillé dans ce type de structure auparavant ou dans une structure similaire ? Si oui, laquelle ?</b>	
<b>Quelles ont été les raisons de votre choix ?</b>	
<b>Comment définiriez-vous votre mission ?</b>  -mission de l'ASM  -projet éducatif  -autres	
<b>Quels sont les partenaires avec lesquels vous interagissez ?</b>  <b>Ministère de l'éducation nationale, ASET, CASNAV, AREAS, enseignants de classes ordinaires, ... ?</b>	
<b>Sur combien de terrains agissez-vous ?</b>	

<b>Sur quelle fréquence ?</b>	
<b>Qui décide de vos interventions ? (le lieu, le temps ?)</b>	
<b>Comment s'organisent vos interventions dans les terrains ?</b>  <b>Combien de temps durent-elles ?</b>	
<b>Combien d'enfants accueillez-vous ?</b>	
<b>Sont-ils toujours les mêmes sur les terrains ?</b>	
<b>Travaillez-vous avec les mêmes enfants depuis plusieurs années ?</b>  <b>Que pouvez-vous me dire sur le/leur parcours ?</b>	
<b>Comment réagissent les enfants en vous voyant arriver ?</b>	

<p><b>Sont-ils pressés de monter dans le camion ?</b></p> <p><b>Faut-il les solliciter, aller à leur rencontre ?</b></p>	
<p><b>Montrent-ils une volonté d'intégrer une classe ordinaire ?</b></p>	
<p><b>Si oui, comment s'organise son intégration ?</b></p> <p><b>Quelles peuvent être les difficultés particulières ?</b></p>	
<p><b>Si non, pour vous quels sont les freins principaux à cette volonté d'intégration ?</b></p>	
<p><b>Les aînés jouent-ils un rôle moteur dans la volonté d'intégration des plus jeunes ?</b></p> <p><b>Et les parents ?</b></p>	
<p><b>Comment la confiance s'établit elle avec les</b></p>	

<p><b>parents et les familles ?</b></p> <p><b>(sensibilisation, discussions, le temps...)</b></p> <p><b>Quelles sont leurs représentations de l'école ?</b></p>	
<p><b>Connaissez-vous des enfants qui sont désormais en classes ordinaires ?</b></p> <p><b>Quel pourcentage ?</b></p> <p><b>(statistiques)</b></p>	
<p><b>Comment s'est passé/se passe cette intégration ?</b></p>	
<p><b>Comment/ Par qui sont suivis ces élèves ?</b></p> <p><b>(inspection nationale ? le casnav ? ....)</b></p>	
<p><b>Autres remarques ...</b></p>	

**ANNEXE II : Grille d'entretien à destination des parents :**

<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>
<b>Composition de la famille</b>  <b>Rôle de chacun dans la famille</b>  <b>Combien d'enfants avez-vous ? (filles/garçons)</b>  <b>Quel âge ont-ils ?</b>	
<b>Origine géographique de la famille</b>  <b>Rom ou recomposée ?</b>  <b>La mobilité</b>	
<b>(Depuis combien de temps en France)</b>	
<b>Sur ce terrain ?</b>	
<b>Avez-vous des enfants qui vont ou qui ont déjà été dans une école ?</b>	<b>Si oui, comment c'est passé la scolarité de vos enfants ?</b>  (horaires, durée, distance du terrain, avec les autres enfants, l'enseignant, jusque quelle classe ?...)  <b>Si non, pourquoi ne vont-ils pas à l'école?</b>

<p><b>Avez-vous des enfants qui vont dans les camions écoles ?</b></p>	
<p><b>Est-ce que la venue des camions modifie l'organisation de votre journée ? L'organisation de votre famille ou du groupe ?</b></p>	
<p><b>Quelles sont vos impressions face à ces antennes ?</b></p> <p><b>(la structure en elle-même ? respectueuse ? horaires ?</b></p> <p><b>Le matériel, la relation avec l'enseignant, les autres enfants dans le travail...)</b></p> <p><b>Influence sur le comportement familial ou communautaire</b></p>	
<p><b>Que souhaitez-vous que l'école apporte à vos enfants ?</b></p>	

<p><b>Vous souvenez vous de la première fois où est venu un camion ?</b></p> <p><b>Qu'avez-vous pensé ?</b></p>	
<p><b>Depuis est ce que cela a changé ou non ?</b></p> <p><b>Si oui de quelle manière ?</b></p> <p><b>Si non pourquoi?</b></p>	
<p><b>Les camions ont-ils changé votre vision de l'école ?</b></p> <p><b>Si oui, sur quoi en particulier ?</b></p> <p><b>Si non, sur quoi ?</b></p>	
<p><b>Que voudriez-vous changer dans les camions ?</b></p> <p><b>(au niveau de l'organisation, de ce qu'on y fait, comment on le fait...)</b></p>	
<p><b>Autres remarques ...</b></p>	



**ANNEXE III : Grille d'entretien à destination des enfants :**

Questions	Réponses
<b>Quel âge as-tu ?</b>	
<b>As-tu des frères et sœurs ?</b>  <b>De quelle région vient ta famille ?</b>	
<b>Est-ce que c'est la première fois que tu vas à l'école ?</b>  <b>(dans les camions ou en classe ?)</b>  <b>(France ou pays origine)</b>	
<b>Si non, où allais-tu à l'école avant ?</b>	 <b>Qu'est-ce que tu aimais à l'école? (matières, la classe, les copains...). Pourquoi ?</b>          <b>Qu'est-ce que tu n'aimais pas (matières, dans la classe, les copains...). Pourquoi ?</b>

<b>Tu vas en école dans le camion depuis longtemps?</b>	
<b>Qu'est-ce que tu fais dans ces camions ?</b>	
<b>Aimerais-tu y aller plus souvent ? moins souvent ?</b> <b>Pourquoi?</b>	
<b>C'est différent de l'école les camions ?</b>	
<b>As-tu envie d'aller en classe dans une vraie école ?</b>	
<b>Pourquoi ?</b> <b>Qu'est-ce que ça changerait pour toi ?</b>	
<b>Connais-tu des enfants qui y vont ?</b>	

**Qu'est-ce qu'ils te racontent ?**

**Sur le travail, les autres enfants, la maîtresse, les règles...**

## **Liste des abréviations :**

AREAS : Association régionale d'étude et d'action sociale auprès des gens du voyage

ASET : Aide à la scolarisation des enfants tsiganes

ASM : Antennes Scolaires Mobiles

BOEN : Bulletin officiel de l'éducation nationale

CLA : Classe d'accueil

CLIN : Classe d'initiation

CNED : Centre national d'enseignement à distance

CRDP : Centre régional de documentation pédagogique

IEN : Inspecteur de l'éducation nationale

LMCU : Lille métropole communauté urbaine