



HAL
open science

Les antennes scolaires mobiles et l'intégration des enfants du voyage dans le système scolaire français

Charlotte Pierre

► **To cite this version:**

Charlotte Pierre. Les antennes scolaires mobiles et l'intégration des enfants du voyage dans le système scolaire français. Education. 2012. dumas-00736419

HAL Id: dumas-00736419

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736419>

Submitted on 28 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 : PIERRE CHARLOTTE
SITE DE FORMATION : VILLENEUVE D'ASCQ
SECTION : 5**

Intitulé du séminaire de recherche : Sciences humaines et sociales - Sociologie.

Intitulé du sujet de mémoire : Les antennes scolaires mobiles et l'intégration des enfants du voyage dans le 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

Table des matières

Introduction.....	2
1°) Partie théorique	4
I- Les « gens du Voyage », histoire et origine. Une population homogène?	4
II- Quels constats concernant la scolarisation des enfants du Voyage ?	4
III- Comment remédier aux lacunes ?	5
2°) Partie Empirique.....	7
I- Opérationnalisation : Présentation des terrains et des participants.	7
II- Questionnement de recherche.	9
III- Méthodologies de recueil des données.	10
3°) Résultat de l'étude.....	14
I- Les enfants du voyage et les classes ordinaires.....	14
A- <i>Pourquoi ces élèves ne sont-ils pas scolarisés en classe ordinaire ?</i>	14
B- <i>La mission des camions-école : scolariser les enfants du voyage en classe ordinaire. ...</i>	17
C- <i>Etude de cas de deux élèves en école.</i>	19
II- Les camions-école, des pratiques si éloignées des classes ordinaires ?	22
A- <i>Ce qui les éloigne.</i>	24
B- <i>Ce qui les rapproche.</i>	28
III- Les camions-école aident à l'inscription en classe ordinaire mais encore... ?.....	31
A- <i>Des enseignants qui proposent une ouverture culturelle et sociale.</i>	31
B- <i>Les enseignants des camions-école doivent faire face à leurs limites.</i>	34
Conclusion	37
Bibliographie commentée.	39
Autres références bibliographiques :.....	43
Liste des sigles	44

Introduction

Les difficultés scolaires sont des réalités ponctuelles de l'école. De nombreuses recherches et analyses¹ à ce sujet montrent que le nombre d'élèves en difficultés ne s'adoucit pas. Alors, beaucoup d'entre eux sont contraints à sortir du système scolaire très tôt et dans la plupart des cas, sans qualification. Ce qui est alarmant, c'est le fait qu'aujourd'hui en France, certains enfants n'ont pas accès à l'école. Ceci malgré l'obligation scolaire pour tous les enfants établie par les documents officiels depuis la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire. C'est en particulier le cas des jeunes Tsiganes. La plupart de ces enfants ne sont pas scolarisés à l'école, et uniquement 42 % de ceux-ci réaliseraient l'intégralité de l'enseignement élémentaire. Avoir le droit à l'éducation signifie que tous les enfants doivent aller à l'école pendant un certain nombre d'années. Aujourd'hui en France, l'obligation scolaire² concerne les enfants de 6 à 16 ans. Il faut donc trouver des solutions aux obstacles tels que la pauvreté ou l'éloignement entre le lieu de résidence et l'école. Les parents ont le droit de choisir le mode de scolarisation pour leurs enfants qui soit en accord avec leur manière de vivre. L'Etat propose donc différents types d'enseignement et non une éducation unique pour tous afin que la liberté des parents n'aille pas jusqu'à priver leurs jeunes de toute forme de scolarisation³.

La situation de vie des populations roms est un débat très actuel. D'ailleurs, suite au rapport qui expose le fait que les conditions économiques et sociales de ces personnes stagnent, la Commission Européenne a organisé le 5 avril 2011, une rencontre afin de favoriser leur intégration⁴. Ces résultats nous interpellent. Ils nous montrent que, peut-être, le système scolaire français ne serait pas adapté à toute la population d'enfants qu'elle doit satisfaire et éduquer. L'Education Nationale et certaines associations ne cessent de mettre en place des dispositifs et essayent de les améliorer afin de prendre en compte tous les élèves. Environ dix millions d'européens issues de la culture Rom, restent victimes de stigmatisation. Aussi, la diversité du passé et de la culture de ces communautés minoritaires est souvent méconnue et non prise en compte, ce qui entraîne de grandes

¹ Il s'agit ici des enquêtes réalisées par OCDE en 2011 relatée dans le rapport « Regards sur l'éducation » et des statistiques relevées par l'INSEE concernant la scolarisation.

² Article L111-1 du code de l'éducation : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. Pour garantir ce droit, la répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation objectives, notamment en matière économique et sociale. » *Journal officiel* n°304,2004,p.22567, Article 17.

³ ROOKER M., 1999, Le droit à l'éducation, *interface* 33, P18-19.

⁴ Site internet consulté : <http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/roms-commission-europeenne-fixe-cadre-integration.html>

difficultés d'intégration.

Comme nous venons de l'aborder, certains enfants, ici précisément les enfants du Voyage, n'ont pas accès à l'institution scolaire et donc n'ont pas les savoirs et les acquis attendus par le *socle commun des connaissances et des compétences* à l'âge de la fin de scolarité obligatoire.

L'intérêt de ce travail de recherche est de réfléchir rigoureusement à un type d'éducation se destinant à cette population, les Antennes Scolaires Mobiles (ASM), soit encore appelé camions-école. Nous tenterons de répondre à la question suivante : *Les Antennes Scolaires Mobiles favorisent-elles l'intégration et l'adaptation en école « en dure » des enfants du voyage y ayant accès ?*

Dans un premier temps, nous proposerons, comme entrée dans l'étude, une synthèse théorique construite à partir de travaux de recherches antérieurs. Nous aborderons brièvement l'origine et l'histoire de ces personnes, les constats établis concernant leurs savoirs scolaires puis une description des différents dispositifs mis en place. Dans une seconde partie, nous contextualiserons la recherche. Il s'agit de présenter la modalité scolaire étudiée ainsi que les participants et la méthodologie utilisée pour recueillir les informations nécessaires. Enfin, nous pourrions soumettre les résultats obtenus et les discuter dans le but de répondre à notre questionnement. Pour savoir si « *Les Antennes Scolaires Mobiles favorisent l'intégration et l'adaptation en école ordinaire* » nous questionnerons ses réussites d'inscription en école ordinaire par une étude de cas puis nous comparerons cette modalité aux classes « en dure », pour enfin discuter des différentes missions de cette scolarisation.

1°) Partie théorique

I- Les « gens du voyage », histoire et origine. Une population homogène?

La population du « Voyage » est très diversifiée contrairement à toutes les représentations que l'on assimile à chacune d'elle. Ces personnes appartiennent à différents groupes. Le terme même désignant ces personnes est flou. A l'origine cette expression servait à englober les circassiens et les forains, depuis elle caractérise les nomades et les semi-sédentaires. Mais il faut préciser qu'aujourd'hui nombreux d'entre eux ne se déplacent plus fréquemment et 50% auraient moins de vingt ans. REYNIERS (2002) et MEUNIER (2009) distinguent deux catégories principales, les Tsiganes et les Voyageurs. Les premiers viennent d'Inde et sont arrivés en Europe après le X^{ème} siècle ou encore de Yougoslavie après 1960. On leur reconnaît des profils extrêmement variés. Ils ont subi des tentatives d'exclusion et d'assimilation dès François Ier, dont ils portent toujours les marques. Les seconds sont Européens. Dans l'ensemble de ces populations, beaucoup n'ont aucune intention de retourner dans leur pays natal. Aussi le concept de mouvement qui les caractérise tant désigne surtout les petits déplacements qui concernent leurs activités économiques, étant donné qu'ils sont souvent commerçants ou artisans et très polyvalents. En bref, des groupes sont sédentarisés depuis de nombreuses années, d'autres sont mobiles par choix ou y sont contraints à cause des expulsions, et des derniers fuient en raison d'événements politiques récents.

II- Quels sont les constats concernant la scolarisation des enfants du voyage ?

On reconnaît de nombreuses qualités intellectuelles aux gens du Voyage, comme la maîtrise des langues et la polyvalence par exemple, ainsi que des talents, notamment la négociation. Ce sont des capacités reconnues sur le marché de l'emploi de nos jours, comme le remarque REYNIERS (2002). Cette aptitude de parler plusieurs langues est parfois handicapante à l'école. En ce qui concerne ces enfants, le parler voyageur est la première chose qui détermine leur singularité. Ces langues ont des spécificités, par exemple la conjugaison ne détermine pas les personnes et est presque exclusivement au présent. CHASTEL (2002) indique que la langue de l'école dépose une première frontière

avec leur propre culture. Et comme l'a elle-même ressenti AKKARI (2009), l'enfant peut ressentir une très grande solitude au milieu de ces élèves et de ces enseignants ayant la même culture. DELSOUC (2002) et REYNIERS (2002) insistent sur le fait que ces jeunes font partis d'un ensemble familial communautaire. Ils grandissent au sein de l'entourage parental qu'ils imitent, et s'en imprègnent. Les filles suivent le destin de leur mère et les garçons celui du père.

De plus, il est essentiel pour le confort économique et social de cette population qu'ils soient scolarisés, car aujourd'hui rares sont les métiers ne nécessitant pas de compétences reconnues par le biais de diplômes, de ce fait leur situation se dégrade. La scolarisation des roms a pour but de favoriser leur ascension sociale. Nombreux de ces enfants ne disposent d'aucun livret scolaire ou même de fiches de suivis. Il est donc difficile de connaître leur niveau. Des campagnes d'évaluation ont été menées comme le décrit PHEULPIN (2009) pour la Haute-Saône. Ils ont constaté que 60% des participants n'avaient pas acquis les savoirs fondamentaux, lire, écrire, compter. Et les autres n'avaient au maximum que le niveau cycle II.

III- Comment remédier aux lacunes ?

Il faut préciser que l'Union européenne essaye depuis quelques années d'enrayer les stigmatisations faites à l'égard des roms. Un programme, « Education et Formation 2010 » a été mis en place. Son objectif est de lutter contre la déscolarisation précoce afin que cette population soit plus alphabétisée. En ce qui concerne l'école, du fait que les deux cultures, scolaire et familiale, n'entretiennent aucun lien, les parents ont souvent des réticences par rapport à l'école. Ils craignent que leurs enfants soient sujets à des tentatives d'assimilation dans cette enceinte. De plus, d'après FIGEL (2009) a montré que la République Tchèque plaçait directement les enfants du voyage en classes spécialisées encore en 2007, mais la Convention Européenne des Droits de l'Homme a mis fin à ces pratiques. Il est alors clair que ce sont les parents plus que les enfants qu'il faut persuader de la nécessité de l'enseignement. Aussi, MEUNIER (2009) explique que certains parents ayant connus l'école en ont une image négative et craignent une tentative de *déculturation*. Pour cela, comme le suggère REYNIERS (2002), il faut adapter l'école aux gens du voyage. En France, des personnes se mobilisent, comme l'AREAS (Association Régionale d'Etude et d'Action Social) ou encore le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage), pour que le droit commun

leur soit donné et tentent de faire collaborer les familles Roms avec l'école. Aussi DELSOUC (2002) attribue trois visées à l'éducation à l'enfant du voyage : l'aider à intégrer et s'emparer de son identité, ne s'adresser uniquement qu'à son être social et prendre en compte sa personne en tant que membre d'un groupe. L'enfant doit déjà trouver sa place dans son environnement. Pour cela, il est essentiel que les professeurs reçoivent des connaissances à propos de cette culture. D'ailleurs, OCTOBRE (2011) expose le fait que pour tous les enfants la sphère familiale est importante et qu'il faut connaître les désirs des parents. Les trois métiers de l'apprenant à savoir, celui d'enfant, d'élève et de jeune sont en corrélation et se pensent ensemble. Cela-dit l'enfant doit être envisagé dans une situation « ordinaire » afin de pouvoir également s'adapter à la culture des sédentaires.

L'ASET (association d'Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes) a développé un projet d'Antennes Scolaires Mobiles (ASM) qui est apparu dans le Nord en 1989. BRUGGEMAN (2003) insiste sur le fait qu'au sein de ces classes, chaque enfant n'a pas le même bagage scolaire et il sait que ce n'est pas la « vraie école ». C'est un lieu restreint où on trouve les objets et les outils ordinaires de n'importe quelle classe et où on trouve les mêmes rituels. Elle fait lieu en quelque sorte de pont entre le terrain familial et l'école. En venant s'implanter sur l'espace de vie, il paraît naturel que des relations entre les professeurs et les parents vont être engendrés. Aussi le maître doit adapter sa pratique à ce rapprochement de milieux. L'aspect social de l'enseignant est prééminent. La réception de ces camions-école semble plus positive que l'école l'ordinaire, car comme l'expose MEUNIER (2009), à chaque déplacement les familles doivent chercher une nouvelle école et l'enfant s'y adapter. Ceci est un réel problème pour ces parents qui peuvent alors être amenés à renoncer à la scolarisation de l'enfant. Par ce dispositif, les familles et l'enseignant communiquent beaucoup notamment par téléphone. Le père ou la mère a donc l'opportunité et la facilité d'informer le professeur des déplacements afin que la classe revienne chez eux. C'est un constat qu'on fait BRUGGEMAN (2008) et RAFFARA (2009).

La question de la scolarisation des enfants Roms m'a beaucoup interpellée et je suis sensible aux débats qui traitent de ce point. C'est pour cela que l'intérêt de ce travail portera autour de cette problématique concernant le rapport entre l'école et les enfants du voyage. Plus précisément, il sera question d'interroger l'organisation des Antennes Scolaires Mobiles qui visent à reconnaître les droits de ces enfants et d'améliorer leur scolarisation.

2°) Partie Empirique

I- Opérationnalisation : Présentation des terrains et des participants.

La première antenne scolaire a été créée en 1982 par les Frères des Écoles Chrétiennes. Le public ciblé était alors les jeunes de la banlieue Est de Paris. Quelques mois après ils en créèrent une deuxième dans le Val d'Oise. Aujourd'hui, on compte vingt-huit camions-écoles du privé en lien avec la FASET (Fédération des associations d'Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes et jeunes en difficulté). Ils permettent à environ 3 000 enfants Roms d'être détenteurs d'un enseignement malgré leur itinérance, incompatible avec l'école. Depuis 2001 l'ASET-Nord (association d'Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes et jeunes en difficultés) est constituée en association d'après la loi de 1901 et elle est reconnue d'intérêt général. C'est-à-dire qu'elle ne fonctionne pas au profit d'un cercle restreint de personnes, qu'elle a une gestion désintéressée et qu'elle n'exerce aucune action lucrative.

L'enquête de terrain se déroulera dans la classe mobile appartenant à l'Ensemble Scolaire Saint Adrien de Villeneuve d'Ascq et au sein de l'école primaire de cet établissement. Saint-Adrien a été fondé par les Frères des Ecoles Chrétiennes à la fin du XIXe siècle. La création de la nouvelle Villeneuve d'Ascq et le développement Est de la métropole lilloise ont encouragé la croissance rapide de l'établissement à partir de 1960. A l'origine petite école de village, Saint-Adrien est devenu un ensemble scolaire de plus de deux mille élèves. Il est composé d'une école primaire, d'un collège réparti sur deux sites et d'un lycée général. Cette antenne scolaire a été mise en place avec une enseignante spécialisée G (CAPA SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap, *enfants en difficulté et rééducation*). C'est avec trois camions-écoles⁵ équipés que des professeurs partent à la rencontre des enfants du voyage et leur donnent des cours. Ceci montre bien le souci de l'école d'aider les enfants et les jeunes en difficulté. Selon le projet d'école, Saint Adrien tient à remédier aux situations difficiles, lutter contre l'échec scolaire, stimuler les élèves dans l'effort d'apprentissage et faciliter l'intégration et l'épanouissement de chacun. L'école travaille en lien étroit avec les parents et des

⁵ Annexe 1.

organismes spécialisés.

Il faut signaler que cette antenne scolaire est répartie sur trois établissements de Villeneuve-d'Ascq, Saint-Adrien école, Saint-Adrien collège et le lycée Cardinal Liénart. Ces camions ne se rendent pas seulement sur les camps de la ville mais se déplacent au sein de l'arrondissement Lillois. Pendant cette recherche la classe mobile primaire s'est rendue sur des terrains sauvages à Seclin, Lesquin, Halluin, Vendeville et à Lille au quartier Porte d'Arras.

Chaque trimestre a lieu une réunion qui se nomme *groupe de pilotage*. Ici, tous les membres de l'Education Nationale, du diocésaine et de l'ASET (association d'Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes) faisant parti du projet, établissent un bilan et des objectifs à développer. Nous avons pu, dans le cadre de ce travail, assister à deux de ces réunions : le bilan de fin d'année 2010-2011 et celle de milieu d'année 2012. Nous pensons également pouvoir participer au bilan 2011-2012, intéressant pour la suite de cette étude.

Avant de commencer l'enquête de terrain au sujet des antennes scolaires, nous avons définis des observables. Ils s'organisent sous trois grands moteurs de la classe mobile que l'on souhaite envisager. D'abord, le professeur. Pour cette instance on détermine les éléments suivants : il paraît important d'être attentif aux outils, aux supports et au temps d'apprentissage ; aux consignes que l'enseignant propose aux élèves ainsi que les séquences d'enseignement-apprentissage. Nous suivrons le quotidien de l'enseignante primaire des camions-école sur dix-huit journées de classe et nous avons participé à trois réunions de travail (deux du groupe de pilotage et une organisée par le CASNAV). Aussi nous aurons recours à des entretiens avec les deux autres professeurs des ASM-Nord, celle de maternelle et celui du collège.

Bien-sûr, un second ensemble d'observables concerne les élèves. Il est question de leur comportement et leurs réactions (mimiques, mots, postures), la manière dont ils entrent en classe et dans le travail demandé, leur degré de concentration et les productions orales ou écrites. L'échantillon d'élèves observés dans les ASM se compose de : cinq élèves manouches, douze roms roumains, dix roms français et un voyageur. Les origines des participants n'ont pas été choisies, il s'agit d'une composition arbitraire dépendante des terrains visités par les enseignants pendant les moments d'observation. Aussi, nous avons observé deux filles roms roumaines scolarisée en CLAD à Saint Adrien. Nous précisons l'origine des différents élèves, car on l'a vu, ces populations regroupées sous

l'appellation générique de « rom »⁶ ne forment pas un tout homogène. Les roms et les manouches sont originaires d'Inde. Les roms voyagent à travers toute l'Europe Centrale et parlent un rromani⁷ très marqué par les mots des langues des pays très fréquentés. Les manouches transitent en Europe Occidentale et surtout en Allemagne et en Italie. Leur rromani est fortement germanisée. Les voyageurs viennent d'Europe et se déplacent à travers la région dont ils sont natifs⁸, leur langue est le parler-voyageur⁹.

Une dernière partie s'attache aux échanges, il ne faut pas négliger les questions des élèves et celles du maître, les réponses de ceux-ci, les aides qu'apportent l'enseignant et enfin le suivi individualisé. Les rapports enseignant-parents semblent également primordiaux à prendre en compte. A quels moments se font-ils et comment ?

Enfin, préalablement à l'entrée sur le terrain, un entretien sera proposé à l'enseignant. Pendant les observations, il est possible de discuter avec les élèves du camion-école afin de savoir quel est leur point de vue concernant ce dispositif.

II- Questionnement de recherche.

Afin de pouvoir répondre à notre question de recherche, différents problèmes qui nous interpellent doivent être élucidés: Comment se fait la classe dans un espace réduit et itinérant ? En effet, cet espace minime ne peut accueillir qu'une dizaine d'élèves. Si les enfants sont plus nombreux comment les cours sont-ils répartis et comment se déroulent les apprentissages avec ce rapport au temps si spécifique ?

Aussi certains d'entre eux ne sont jamais allés à l'école alors comment ces enfants apprennent-ils à y aller? La réception de ce dispositif est-elle bonne ou non ? La culture scolaire est-elle en corrélation avec la culture de ces jeunes ? Quel est l'importance du rôle social de l'enseignant au sein de ce dispositif ? Enfin, quel rapport l'enseignant entretient-il avec les parents ?

Suite aux lectures et aux premières observations, nous pensons que les antennes scolaires sont un facteur positif quand à la scolarisation de ces enfants. En effet, si

⁶ En 1971, le Congrès Mondial Rrom instaure le terme générique Rrom pour désigner l'ensemble de la communauté tsigane d'origine indienne qu'il dote d'un drapeau.

⁷ C'est une langue issue du sanskrit qui s'est enrichie grâce aux emprunts faits aux diverses langues locales des pays dans lesquels sont passées ou se sont installées les populations RRoms. (Définition du CASNAV)

⁸ Informations extraites d'un document officiel du CASNAV et CPAIEN, *Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires*, dossier d'aides aux enseignants, n°101, 2002.

⁹ C'est une sorte d'argot dont la syntaxe et la majorité du lexique sont française, avec des emprunts au rromani, principalement le manouche. Ce parler est caractérisé par un « accent » spécifique mais aussi par des tournures incorrectes du français qui fonctionnent comme signes de reconnaissance. (P. WILLIAMS, 1993)

certaines familles ne se posent pas la question de l'inscription en école ou y sont récalcitrant, le fait de côtoyer cette forme d'institution au sein de leur lieu de vie ne peut être que bénéfique. Nous croyons que grâce à ce dispositif elles sont amenées à entretenir des liens privilégiés avec l'enseignant et les apprentissages de leurs progénitures. De plus, comme nous le montrent les chercheurs, le professeur, une fois admis dans les communautés, devient un personnage respecté et de confiance. Cela peut engendrer de nouvelles représentations à propos de l'école et atténuer leurs craintes ou méfiance pour ainsi les rassurer et leur assurer l'importance de l'instruction que leurs enfants pourraient et devraient recevoir.

Cela dit, on pourrait se poser la question de savoir si dans certains cas, des parents ne se complairaient pas dans ce dispositif. Effectivement, ils pourraient se dire que ces antennes scolaires sont la réponse à tout. L'école vient dans leur cadre socioculturel et les enfants reçoivent des enseignements. Il n'y a donc aucun risque d'acculturation ou d'assimilation. Cette situation serait donc plus confortable.

Sur la question de l'intégration des enfants du voyage en milieu scolaire ordinaire nous pensons que ce dispositif est bénéfique. Ces élèves ont déjà reçu une plus ou moins longue expérience de situations d'enseignement-apprentissage au sein des camions. Ils connaissent les règles d'une classe, le comportement adéquat à adopter ainsi que les outils et l'objet des différents temps de cours.

Mais quand est-il de la relation avec les autres enfants et avec le personnel de l'école ? Sur leur lieu de vie, ces élèves ne sont pas confrontés aux enfants ayant une autre culture et parfois une langue différente de la leur. Réciproquement, les élèves des écoles « en dure » ne sont pas habitués à fréquenter cette population. Alors comment réagissent ces différents enfants au sein de la même enceinte et qui partagent la majorité de la journée ensemble ?

III- Méthodologies de recueil des données.

Dans le but de répondre à notre problématique, nous avons d'abord choisi de mener une étude approfondie du dispositif des antennes scolaires afin de comprendre comment se déroulent les enseignements dans ces camions-école. Aussi, nous nous intéresserons à un cas particulier, celui de deux anciennes élèves de ce dispositif qui ont intégré une classe d'adaptation (CLAD) dans l'école primaire de Saint Adrien.

Les classes d'adaptation concernent les enfants qui manifestent des difficultés avérées et résistantes à comprendre et à apprendre alors que leurs capacités de travail mentales sont satisfaisantes. Ces enfants maîtrisent encore mal les apprentissages fondamentaux malgré les aides antérieures. Cette classe est destinée aux élèves pour qui une heure par semaine, de regroupement d'adaptation s'avère insuffisante ou peu efficace. Les classes spécialisées fermées donnent le moyen à l'enseignant de s'adapter aux élèves. Les démarches de la classe d'adaptation doivent prendre en compte les échecs et les réussites des élèves, et les analyser. Il faut s'appuyer sur ceux-ci pour revaloriser les élèves pouvant engendrer à une plus grande motivation face aux efforts à fournir.

Les méthodes mobilisées seront des entretiens avec les enseignants de l'antenne scolaire et le professeur de CLAD. Ces discussions seront une étape préalable puis ponctuelle. Cela dit elles seront minimales par rapport à l'observation sur le terrain. Ils ont surtout pour fonction de reconstruire l'univers dans lequel nous travaillons. Il s'agit d'entretiens semis-directifs, c'est-à-dire que les questions ne sont pas entièrement ouvertes ni entièrement fermées¹⁰. Il correspond à des thèmes guides. Les différents points ne seront pas forcément appréhendés dans l'ordre établi. Ainsi, cette technique nous offre plus de liberté ainsi qu'à l'enquête. Nous laissons plutôt venir notre interlocuteur. Notre rôle sera surtout de recentrer la conversation. Cette méthode semble pertinente dans ce travail car elle peut engendrer des anecdotes qui révèlent la pratique sociale des enseignants et des instants de vie partagés dans ces communautés.

Ces échanges nous renseignent sur différents types d'informations. Nous avons ainsi recueillis des indications d'ordre général qui correspondent aux données descriptives sur les sujets (les camions-écoles et la relation qu'entretiennent Andrea et Simona avec l'école). Aussi nous en avons qui expriment la position particulière de notre sujet et d'autres qui correspondent à la position des interviewés. Et enfin, nous avons écouté des anecdotes d'ordre plus personnel comme le parcours, les envies et objectifs.

Concernant Andrea et Simona¹¹, nous les observons pendant les temps hors classe (récréation et cantine) afin d'envisager les relations qu'elles entretiennent avec les autres enfants de l'école. Nous suivons ces élèves ponctuellement depuis leur arrivée dans l'établissement et nous continuerons tout au long de l'année afin de percevoir des

¹⁰ www.univ-paris8.fr/sociologie/fichiers/guidememoire.pdf

¹¹ Ce sont des prénoms d'emprunt que nous utiliserons dans ce dossier pour nommer les enfants du Voyage scolarisée dans l'école primaire.

éventuelles évolutions. La première est inscrite en CLAD depuis le 3 octobre, et la seconde depuis le 16 janvier. Egalement, nous nous sommes rendus sur les différents camps avec l'antenne scolaire. Dans un premier temps, les observations se sont faites sous forme de journal de terrain. C'est ce que nous avons fait pour mener les observations au sujet des élèves de CLAD.

Nous avons choisi d'observer le déroulement des classes en camion sur un maximum de journées envisageables. Le fait d'accompagner l'enseignante primaire toute la journée a permis d'avoir accès aux informations échangées avec les deux autres enseignants le matin et le soir, ainsi que pendant les repas du midi où s'effectuent également des discussions avec les familles. Aussi, sur les nombreux trajets en camion, effectués pour se rendre sur les stationnements, nous avons eu le temps de discuter, l'enseignante a pu répondre à toutes mes questions et apporter des précisions sur mes interrogations au sujet des séances de la journée, sur les trajets du retour. Après trois jours d'observation des classes mobiles nous avons mis en place notre grille d'observation afin d'affiner notre regard. La méthode de l'observation nous semblait être la plus efficace pour comprendre vivement le mode de fonctionnement de cette scolarisation spécifique.

Aussi nous avons prévu de proposer des questionnaires aux élèves des classes mobiles. Nous avons essayé de les faire répondre aux questions pendant les temps de classe mais cela n'a pas été facile et aucun questionnaire n'a été complété dans l'intégralité. Cela est dû en partie au manque de temps. Pendant la classe, nous avons besoin d'observer les échanges et les actions. De plus, les discussions avec les élèves pouvaient gêner les cours. Mais la raison principale est la barrière de la langue. Une minorité d'élèves parlent français et le comprennent. De ce fait les discussions étaient parfois stériles car l'enfant ne comprenait pas les interrogations. Après les efforts effectués pendant les situations d'enseignement, il rencontrait des difficultés à se concentrer pour essayer de saisir le sens des mots étrangers. Ce qui est compréhensible. Les informations récoltées ont été cependant très utiles pour notre étude.

En plus, l'enseignante a mis à ma portée les évaluations. Chaque élève du camion-école doit être évalué afin de connaître ses compétences. Nous avons pu évaluer certains élèves avec les fiches d'évaluation élaborées par le CASNAV et accéder aux résultats des autres y ayant déjà été soumis. Les compétences évaluées sont les suivantes :

- Se présenter, parler de sa famille.

- Nommer les choses.
- Décrire son environnement proche.
- Raconter son histoire scolaire, une histoire.
- Donner son avis, son opinion.
- Verbaliser ses actions.

Suite à la présentation de la méthodologie employée dans le but de recueillir les données qui nous permettront de répondre à notre question de recherche, vous comprendrez que la suite de l'écrit sera centré sur la description de ce système scolaire qui nous permette l'analyse et la collecte d'informations.

3°) Résultat de l'étude

I- Les enfants du voyage et les classes ordinaires.

En 1969, naît le premier intérêt pour les populations Roms au Conseil de l'Europe. Cette même année est adopté le premier texte officiel sur la « situation des Tsiganes et autres nomades d'Europe ». En 2002, suite à ce pas, le Conseil a commencé à mettre en place « le projet de l'éducation des enfants roms ». Les grands axes de ce texte sont la reconnaissance des roms en tant que minorité, les formations des enseignants, la création de matériels pédagogiques, ainsi que l'étude et la diffusion d'informations sur l'histoire et la culture rom. Il en ressort que l'on souhaite stimuler les initiatives nationales et encourager les mesures novatrices sensibles aux besoins spécifiques des Roms et mettre en place des mesures nécessaires pour leur intégration dans un système éducatif général.

Les ASM sont assurément une modalité scolaire qui rend compte et applique chacune de ces recommandations. Son exercice est tout à fait légitimé par les instructions du Conseil de l'Europe. Dès 1970, le désir de créer une classe mobile ayant pour dessein d'aller vers les enfants itinérants était un moyen pertinent de répondre à un souci de l'Education Nationale. En 1982, l'inspection académique de Bobigny reconnaît la première école itinérante. Ensuite l'ASET a développé ces réseaux en province.

A- Pourquoi ces élèves ne sont-ils pas scolarisés en classe ordinaire ?

Si les familles choisissent ce système scolaire pour l'éducation de leurs enfants c'est qu'il répond à divers obstacles. D'abord il permet de réduire les difficultés liées à leurs mouvements car les camions-écoles viennent sur leur lieu de résidence et les suit dans toute l'agglomération Lilloise. Ensuite, il est clair que les gens du voyage nourrissent une peur de l'école. Entre autres arguments, « l'école des maisons » comme ils la nomment, ne correspondrait pas à leur culture et essaierait de les assimiler. Malgré cela les populations nomades ou semi-sédentaires savent que l'éducation est un moyen incontournable pour permettre à leurs enfants de trouver un emploi et de permettre la croissance de leur communauté. Pour chacune de ces raisons ils se dirigent parfois vers d'autres modes de scolarisation moins ordinaires que l'école « en dure », comme les camions-écoles ou encore le CNED qui crée un cours répondant aux besoins les plus urgents des jeunes en grande difficulté et prenant en considération les contraintes liées aux enfants itinérants.

Les ASM vont à la rencontre des familles sur les emplacements occupés pour une courte, moyenne ou longue période. Les enseignants suivent certaines communautés depuis de nombreuses années sur des terrains sauvages. En effet, l'ASET a choisi d'intervenir sur les stationnements illégaux car les terrains aménagés sont investis et appropriés par des familles qui ne se déplacent plus ou de manière infime. Il est alors plus facile pour les familles de scolariser leurs enfants en école car ils n'ont plus la contrainte des déplacements relative aux expulsions récurrentes.

Un climat de confiance s'est développé dans les échanges entre les familles et les enseignants. Lorsqu'un stationnement doit être quitté, les enfants appellent leur professeur pour leur indiquer leur nouveau terrain. Cela s'est déroulé plusieurs fois pendant l'observation. Le matin, avant de partir à leur rencontre, les enseignants recevaient parfois l'appel d'un enfant qui savait qu'ils viendraient leur donner classe et leur indiquait la nouvelle ville et la route à emprunter pour les trouver. Il se peut même que ce soit une des premières mesures qu'ils prennent quand ils investissent un terrain. En fin d'après-midi, une maman a téléphoné au maître en lui disant « *Nous venons tout juste d'arriver à Lesquin, on est en train de s'installer, je t'appelle maintenant car mon fils n'arrête pas de me le répéter depuis qu'on est parti de Seclin* ». Une autre anecdote, est celle d'un jeune Manouche qui a prévenu le professeur, toujours par appel, que la communauté était en train de quitter le stationnement, devenu boueux à cause des intempéries, pour un parking dans la même ville, à Halluin. L'enfant a téléphoné alors que nous étions en train de manger dans le camion sur le terrain de Vendeville (lieu de la classe durant la matinée) : « ... *On est en train de partir mais venez quand même surtout, comme prévu cet après-midi, on sera là-bas vers 14 heure !* ». Après le repas nous avons donc pris la route d'Halluin comme convenu et une fois à proximité du stationnement indiqué nous avons remarqué qu'ils n'étaient pas encore arrivés. L'enseignante était très amusée d'être sur les lieux avant les manouches eux-mêmes. Après quelques minutes le convoi de caravanes a fait son entrée, ils ont investi le parking, se sont garés et les enfants sont très vite sortis des véhicules pour monter directement dans celui de l'ASET. Il ne s'est écoulé qu'une poignée de minutes entre la vision des caravanes et l'arrivée des élèves dans la classe mobile. Cette histoire montre bien l'échange entre les professeurs et leur public bien qu'elle soit anecdotique et cette situation exceptionnelle.

On remarque que les déplacements ont changé depuis quelques années. Le nomadisme rural a diminué pour laisser place à l'augmentation du nomadisme périurbain et à la semi-

sédentarisation aux alentours des grandes villes. En effet, si les familles se déplacent c'est en général parce qu'on les a expulsées ou à cause des mauvaises conditions de vie de certains endroits. La réglementation de stationnement est très contraignante et les terrains aménagés ne sont pas assez nombreux. Si une ville détient un stationnement aménagé celle-ci a le droit d'expulser les communautés stationnées sur des terrains illégaux sans règlement ou délais particulier. C'est pour cela que les familles, même si elles restent dans le même périmètre environnemental, peuvent être amenées à se déplacer plusieurs fois par semaine. C'est évidemment un véritable obstacle à la scolarisation en école ordinaire. Comme les populations changent régulièrement de ville, une école fixe ne peut satisfaire leur besoin car l'accès à celle-ci peut devenir très difficile lors des déménagements. De plus, les terrains occupés sont généralement excentrés et donc loin des zones desservies par les transports en commun.

Cette contrainte n'est pas la seule raison qui renforce les familles dans leur choix. La loi de l'interdiction de la discrimination ne suffit pas à répondre aux problèmes de l'enseignement à destination des minorités. On peut penser que les écoles accueillant ces populations peuvent renforcer chez l'enfant et sa famille le sentiment identitaire minoritaire et l'intégration peut être alors difficile. On le sait, ces élèves peuvent être victimes de préjugés et ils ne sont pas toujours très bien accueillis.

De plus, certains parents sont eux allés à l'école et n'en gardent pas un bon souvenir. La pédagogie différenciée et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves n'étaient pas aussi actives il y a quelques années, alors il était fréquent que ces enfants soient placés au fond de la classe et presque ignorés. D'après LIEGOIS (2007), les familles peuvent appréhender la scolarité comme une *obligation de plus*. Même si elles sont conscientes que cette instance est faite dans le but de former leurs enfants, elles ont parfois peur que par ce biais elle les *conforme, réforme ou déforme*. Ils ont peur de ne plus retrouver leurs fils et leurs filles. *L'entrée à l'école suppose le passage d'une frontière d'appréhensions et une modification dans la nature conflictuelle des rapports sociaux entretenus jusqu'à maintenant entre gadjo et gadjé*¹².

Enfin, les populations roms n'apprécient pas le système de répartition par classes d'âge dans nos écoles. Ils ne comprennent pas pourquoi des frères et sœurs ne peuvent pas être dans la même salle de classe. Chez eux la famille est une dimension très importante et ils

¹² LIEGOIS J-P., 2007, *Roms en Europe*, Edition du Conseil de l'Europe, p175.

vivent toujours tous ensemble. Les aînés s'occupent des plus petits et ils entretiennent des liens très forts entre eux. La famille élargie prend en charge l'éducation des enfants. La séparation de leurs enfants représente une nouvelle fois une crainte de perte de repères et ils ne soutiennent en aucun cas les niveaux de classe établis en fonction de l'âge. En effet, dans la communauté, un enfant qui a appris à lire pourra transmettre son savoir à chacun des membres (plus jeunes ou plus âgés que lui) afin que ceux-ci entrent à leur tour dans la lecture. Dans l'enceinte des camions-écoles ce problème ne se pose plus car les classes sont multi-âge. Le camion jaune accueille les enfants de 3 à 6 ans, le vert ceux de 6 à 11 ans et le bleu, les plus grands de 11 à 16 ans. Les fratries comprennent au minimum quatre enfants, de ce fait il y a souvent des frères et sœurs présents au sein du même camion ou encore des cousins. Cela est très rassurant pour eux car les élèves disposent ainsi d'un repère communautaire.

B- La mission des camions-école : scolariser les enfants du voyage en classe ordinaire.

Lors de ma participation à la réunion du comité de pilotage des ASM du 30 mai 2011 à l'école Cardinal Liénart, j'ai pu établir un premier contact avec les professionnels, et plus précisément avec les enseignants. Ce moment avait pour dessein de dresser le bilan de l'année scolaire 2010-2011. Nous nous sommes aperçus que le grand problème des enseignants réside dans les déplacements réguliers mais souvent inattendus des familles. Parfois certains enseignants se retrouvent sans aucun enfant à qui faire la classe durant quelques semaines. Outre ce point, le bilan se révélait positif au sujet de l'inscription d'enfants en école ordinaire. Les enseignants des antennes scolaires doivent entreprendre des démarches auprès des parents, pour leur expliquer l'intérêt de l'école et leur donner envie d'y inscrire leurs enfants mais aussi auprès des directeurs d'école qui sont parfois récalcitrants du fait de scolariser des enfants du voyage dans leur établissement.

Cette année 2010-2011 a vu un record au niveau des inscriptions d'élèves roumains en écoles. En partenariat avec l'AREAS, les ASM avait l'objectif de scolariser ces familles suivies depuis 2010. Ce projet a demandé de déployer des moyens humains. Effectivement une enseignante CLIN a accompagné l'enseignante primaire des camions pour évaluer chacun des enfants participants. L'inspecteur académique s'est lui aussi impliqué dans cette démarche. Au total, ce sont dix-huit enfants roumains qui ont été scolarisés en école ordinaire. Sur une seule période, jamais l'ASET n'en avait fait autant. Les enfants de

maternelle et de primaire ont été répartis sur différents établissements de Villeneuve d'Ascq en essayant de garder les fratries ensemble : les écoles Picasso, Jacques Prévert et Anatole France ont donc participé au projet. Avant la rentrée scolaire de ces élèves, les enseignants ont préparé les cartables des écoliers. L'ensemble scolaire Saint Adrien a fait des dons et a offert des cartables, des trousseaux et des fournitures scolaires. Les enfants étaient fiers d'aller à l'école. Les professeurs gardent contact avec ces élèves qui ne sont donc plus inscrits en camions-école. Ils sont toujours inscrits cette année dans les établissements et continuent d'assister à la classe. Cela-dit, ils n'ont pas la même assiduité que les autres élèves de l'école car celle-ci dépend des voyages des familles et des autres contraintes.

Parfois les enseignants rencontrent des difficultés pour scolariser des enfants demandeurs d'écoles. Effectivement, si le fait que *la famille soit hébergée de manière provisoire sur le territoire d'une commune soit sans incidence sur le droit de l'éducation*¹³ en revanche, c'est la résidence sur le territoire d'une commune qui détermine l'établissement scolaire d'accueil¹⁴. Cette année, le cas où cette nuance a engendré des complications s'est produit. Les élèves du terrain de Fort de Mons étaient prêts à être scolarisés, tout le travail en amont avec les enfants et les familles avait été accompli et s'était révélé positif. Lors du tour des écoles, les directeurs étaient récalcitrants à cette idée d'accueillir des enfants du voyage. Il faut expliquer que le stationnement est situé du côté Villeneuve d'Ascq de la route, à Fort de Mons, qui lui est un quartier qui appartient à la ville de Mons en Baroeul. Le stationnement Villeneuvois était pourtant excentré des écoles maternelle et primaire de sa ville et proche d'une école de Mons en Baroeul. Les professeurs des ASM ont pris contact avec le directeur de cette école qui a refusé d'inscrire ces enfants dans son établissement sous prétexte qu'ils ne faisaient pas partie de l'enceinte de la ville de Mons en Baroeul. Les enseignants les ont donc scolarisés dans les autres établissements favorables à leur venue mais à une distance beaucoup plus éloignée. Les enfants doivent marcher plusieurs kilomètres pour se rendre en classe. On peut donc conclure que l'inscription en école n'est pas une mince affaire. Les maîtres d'écoles doivent faire surmonter aux familles leurs craintes et leur faire comprendre les enjeux de l'école mais ils doivent également convaincre les directeurs d'établissement. Une fois prises dans cette démarche, doivent être très solides et engagées car des inconvénients

¹³ CASNAV

¹⁴ Article L.131-6 du code de l'éducation.

comme les longs trajets devront être surmonté chaque jour. Le trajet de l'école est un élément à prendre en compte et qui pose problème car les familles roms sont rarement véhiculées. Les enfants partent donc à pied ou empruntent les transports en commun lorsque la distance est trop longue. C'est un milieu très défavorisé et on sait que les familles ne peuvent prendre en charge ces frais supplémentaires et ils ne reçoivent pas d'aide à ce sujet. Nous savons donc que les enfants scolarisés loin de leur lieu de stationnement sont amenés à frauder chaque matin et chaque soir dans le but de recevoir des apprentissages.

Nous voyons donc au terme de cette partie concernant l'inscription de ces élèves en écoles, que les enseignants des ASM ont une multitude de rôles à jouer dans le parcours de la scolarisation d'enfants du voyage. En amont ils doivent travailler avec les familles et les convaincre, trouver une école adaptée, puis enclencher et les régler les démarches administratives auprès des directeurs d'écoles. Nous allons maintenant, analyser le comportement, les difficultés et les progrès de deux jeunes filles roumaines issues de ce terrain à Fort de Mons et scolarisées à l'école primaire Saint Adrien. Que se passe-t-il pour ces enfants, une fois inscrites dans une classe « en dure » ? Les anciens élèves des camions-école ont-ils des difficultés d'adaptation dans les écoles ? Regrettent-ils les ASM ?

C- Etude de cas de deux élèves en école.

Nous allons relater les faits observés durant la récréation de la pause déjeunée concernant Andrea. Cette enfant est arrivée à l'école le 3 octobre 2011. Elle a été inscrite en CLAD. Ce choix s'est opéré afin qu'elle s'acclimate à l'ambiance scolaire et pour que l'enseignant puisse lui accorder du temps pour qu'elle entre progressivement dans les apprentissages puisque les autres élèves avaient repris l'école depuis déjà un mois. Andrea est donc arrivée dans une classe de huit élèves en retard scolaire. Entre autre, l'enseignant spécialisé travaille la lecture et l'écriture avec ses élèves afin qu'ils puissent continuer leur scolarité dans un cursus ordinaire. Au sein de cette classe les difficultés et les lacunes de la jeune fille sont moins visibles et moins stigmatisantes que dans une classe comprenant plus de vingt élèves. De plus, cet établissement ne comprend pas de CP et elle n'avait pas les prérequis pour être en CE1.

Lorsqu'elle est venue à l'école, Andrea n'était pas seule, une camarade des

camions-école était inscrite dans la même classe. Elles sont arrivées le même jour mais la seconde n'y a participé que deux journées. Ensuite, elle a dû repartir en Roumanie et elle n'est jamais revenue.

Un point important que l'on peut relever est que depuis son arrivée, l'élève est relativement assidue. Elle ne s'est pas rendue à l'école pendant une semaine mais son enseignant était souffrant et la famille était prévenue que ses élèves seraient dispersés dans d'autres classes. Egalement, elle a manqué deux jours de classe car elle était malade. On peut penser que sa famille connaît les enjeux de l'école et que cette instance leur est familière car les frères d'Andrea sont scolarisés dans un collège.

Nous l'avons observé chaque jour d'école depuis son arrivée, excepté durant les jours d'observation de la classe mobile. Au sujet de son comportement, durant ce temps de récréation, on a remarqué qu'elle ne se mélangeait pas aux autres enfants. Cette petite fille se laisse entraîner dans des jeux lorsque l'on vient la chercher mais ne va pas vers les enfants de manière naturelle. Aussi, on constate qu'elle semble distante quand elle se retrouve dans un groupe. Elle est très souriante et très calme mais elle paraît déstabilisée. Souvent elle se balade seule dans la cours et observe ses camarades, reste quelques minutes avec certains lorsqu'ils l'accostent puis s'éloigne. Je pense que la cause de ce comportement est la barrière de la langue. En effet, elle saisit le français et prononce quelques mots mais elle n'est pas capable de construire des phrases et ne semble pas toujours comprendre ce qu'on lui raconte ou demande. Elle cache alors cette incompréhension derrière un grand sourire et un léger hochement de la tête.

Le 16 janvier, sa voisine de caravane la rejoint dans la même classe. Contrairement à sa camarade, la famille de Simona n'est pas tout sensible à la scolarisation. Même dans le camion-école, l'enseignante affirme ne l'avoir vu que succinctement, sans aucune régularité. L'enfant étant plongé dans la mendicité. Mais suite à l'expérience positive d'Andrea, les parents ont pris contact avec le professeur des ASM en lui demandant s'il était possible que leur enfant rejoigne la classe de son amie. L'enseignante a avertie et interrogé la directrice de l'établissement et le maître de CLAD sur la faisabilité de la demande. Il n'y a pas eu d'objection même si Simona ne maîtrise pas du tout le français et ne le comprend pas.

A son arrivée, Andrea était ravie et fière de lui présenter les lieux pendant la récréation. Elle était son guide, lui montrait la cantine et comment s'y prendre pour se

servir, les sanitaires, la cour, les différents surveillants. Les deux enfants ne se quittaient plus. Les autres écoliers venaient à leur rencontre, les questionnaient vainement ou leur proposer des jeux qu'elles acceptaient. Cet engouement s'est atténué après trois semaines car les enfants ne communiquaient pas beaucoup. Nous avons eu des entretiens réguliers avec elles et nous avons pris le temps de les comprendre et de nous faire comprendre. On a appris qu'elles sont enchantées d'être à l'école, elles aiment apprendre des choses et ce qu'elles préfèrent se sont les poésies et les chants. Elles ne regrettent pas le camion-école car elles n'avaient pas classe tous les jours de la semaine. Durant son premier jour, Andrea n'avait pas lâché l'enseignante des camions école qui l'avait accompagnée. Et les premières semaines, dès qu'elle l'a croisé, elle se précipitait à sa rencontre. Aujourd'hui, elle lui fait un signe accompagné d'un grand sourire mais on ressent qu'elle a évolué et une prise de distance s'est produite.

D'après l'enseignant, les deux jeunes filles ont toujours du retard accumulé par rapport aux élèves de leur âge mais elles progressent énormément dans les apprentissages. « *Ce sont de vraies éponges ! Elles ont une mémoire impressionnante. Elles s'intéressent à chaque nouvelle situation et objet d'étude. Elles sont curieuses et gaies. On voit bien qu'Andrea à l'habitude des outils didactiques et de la forme scolaire, Simona la maîtrise moins mais elle observe et reproduit les gestes de ses camarades* » affirme leur professeur. Au fil de nos discussions on a relevé un réel progrès dans la maîtrise de la langue française. Andrea parle de plus en plus, elle a des discours plus longs qui ne se réduisent plus à un unique mot. Et Simona bien qu'elle ne le parle pas, semble mieux comprendre les énoncés. Le métier d'élève s'est maîtrisé facilement et les compétences de communication sont mises en exergue par chaque personnage éducatif de l'école les ayant rencontrés.

Cette première expérience de scolarisation d'enfants du voyage à Saint-Adrien primaire se révèle très positive pour chacun des acteurs. L'inquiétude qu'avaient les enseignants et la directrice sur la déscolarisation précoce de ces filles s'est atténuée. En effet, Andrea a été absente du 16 au 19 avril et Simona ne savait pas expliquer pourquoi. Le 18 avril l'AREAS a contacté les enseignants des ASM pour les avertir que la famille d'Andrea avait quitté le terrain de Fort de Mons pour celui de Porte d'Arras à Lille. Les professeurs étaient très déçus et on pensait qu'elle ne reviendrait plus à l'école à cause du trajet. En effet, la jeune fille doit prendre le métro et le bus pour venir. Par contre, ils étaient agréablement surpris que Simona assiste toujours à la classe malgré l'absence de

son amie. Le vendredi 20, Andrea a repris la classe, elle m'a expliqué qu'elle avait dû changer de terrain pour rejoindre la famille élargie mais qu'elle allait toujours venir à l'école quand son grand frère ou un autre membre de la famille pourrait l'accompagner. Ces jours d'absence sont maintenant plus fréquents mais Andrea poursuit sérieusement sa scolarité. La secrétaire de l'établissement m'a informé que des discussions entre le personnel pédagogique étaient en cours afin de savoir s'il était possible que les deux enfants rejoignent une classe de CE1 dans ce même établissement à la rentrée prochaine.

Cet exemple montre que sans les camions écoles les jeunes filles n'auraient certainement pas pu être scolarisées en école. Aussi, les élèves, même si elles manquaient de repère n'étaient pas bousculer par le fonctionnement de l'école. L'intégration vis-à-vis des autres enfants est difficile à cause de la langue maternelle divergente mais en aucun cas à cause de la peur de l'étranger. En classe, elles ont le comportement adéquat, elles sont investies et volontaires dans les situations d'enseignement. Ce sont des élèves curieuses et demandeuses d'école.

II- Les camions-école, des pratiques si éloignées des classes ordinaires ?

On se doute que la classe mobile ne se déroule pas comme dans une école ordinaire. Nous nous intéresserons dans cette partie à énumérer et à développer les différents points qui divergent entre les deux. Le point le plus remarquable est bien entendu le public. En effet, il est très diversifié, il est composé d'un panel d'enfant aux compétences variées ayant, pour ce camion primaire, entre 6 et 11 ans. Il s'agit donc d'une classe multi âge et non d'un seul niveau d'âge.

Comme nous l'avons dit précédemment, les élèves sont issus de communautés différentes regroupées au sein de stationnement divers. Durant les périodes d'observation, les roms roumains ont été abordé sur le terrain à Porte d'Arras, les manouches à Halluin et nous avons suivis les Roms français dans leurs déplacements fréquents à travers l'agglomération Lilloise : à Lesquin, Seclin et Vendeville.

Les élèves manouches sont tous familiarisés avec l'école ordinaire, ou avec l'« école des maisons » comme ils la nomment. Ils étaient scolarisés à Marcq en Baroeul pendant deux ans, mais on dû quitter le terrain. C'est pour cela qu'ils ont appelé les camions. Ces enfants ont déjà des acquis et ont développé des compétences. Ils sont tous

entrés dans l'apprentissage de la lecture et même si la plupart se situe dans le déchiffrage des mots, quelques-uns ont un niveau supérieur et comprennent les énoncés simples. Chacun de ces enfants maîtrise la langue française.

Les enfants roms roumains participants n'ont pas une expérience scolaire importante et même si certains affirment être allés en école, leurs compétences ne permettent pas de l'assurer. L'enseignante elle-même, n'est pas certaine de comprendre ce qu'ils entendent par le terme école (centre socio-culturel, crèche...) et elle tente d'avoir plus d'informations auprès des familles. Une élève aurait fréquenté une classe en Grèce avant d'arriver en France, et on relève chez elle des connaissances et des savoir-faire supérieurs à ses camarades. D'ailleurs elle est la seule à manipuler le français. Pendant la classe, le professeur travaille avec cette jeune fille dans le but de développer ses compétences en lecture et écriture. Aussi, elle fait entrer les autres élèves dans cet apprentissage mais qui semble lui se développer sur un terrain vierge. Principalement, l'enseignante effectue un grand travail sur le « apprendre à aller à l'école » avec ces nouveaux élèves. En effet, ces enfants ne connaissent pas et ne savent pas utiliser le matériel scolaire ni les habitudes ou encore le comportement à avoir en classe. Il semble primordial de traiter cet aspect que l'on pourrait qualifier de « devenir élèves » abordé dans nos écoles maternelles. La communication entre les professeurs et le public est difficile car ils ne parlent pas français mais essentiellement le romani.

Les roms français suivis, fréquentent les camions depuis de nombreuses années et de manière ponctuelle. Les familles sont bien connues des enseignants. Leurs aptitudes sont variées, ils connaissent les habitudes scolaires, ils sont entrés dans l'apprentissage de la lecture et un entre eux sait lire, écrire et compter, son niveau se rapproche de celui du cycle II. Ils parlent couramment le français empreint de romani.

Nous voyons bien que le public des ASM est beaucoup plus hétérogène que dans les classes ordinaires. Les élèves varient en fonctions des communautés qui investissent les terrains mais également au sein d'une même classe. De plus, même si les enseignants restent un certain temps sur un même stationnement, comme à Porte d'Arras où ils y exercent depuis janvier, il n'est pas rare qu'une partie des élèves quittent le terrain, la région Nord ou même la France et qu'à l'inverse d'autres familles arrivent. Les professeurs prennent les nouvelles informations et s'adaptent rapidement à chaque début de classe. Avant ils ne peuvent être certain de connaître l'effectif ni quels enfants ils vont retrouver dans leur camion.

A- *Ce qui les éloigne.*

Le lieu lui aussi varie. En effet, ce qui nous frappe c'est le fait que ce ne sont pas les enfants qui viennent à l'école mais l'école qui vient aux enfants. Les familles accordent plus facilement leur confiance à ces enseignants qui sont pourtant des gadjé. Les roms savent qu'ils les comprennent, ne les jugent pas, et étant donné qu'ils font un pas vers eux, ils peuvent les rejoindre sans crainte et devenir partenaire. Les enfants pensent même parfois que ces enseignants ont le même mode de vie qu'eux. Un élève demande à l'enseignante « *Où est ce que tu dors avec toutes ces tables ? Dans ta cabine ?* ». Les professeurs des camions-école sont vraiment admis parmi la communauté. Cela grâce à l'effort qu'ils fournissent pour les trouver et pour le temps qu'ils prennent à discuter avec eux de l'éducation des enfants, du besoin de les inscrire en école ordinaire et pour les aider à régler des problèmes administratifs. Bien entendu cela a un impact sur la classe elle-même. L'école n'est plus un milieu inconnu qui sépare physiquement les enfants de leur univers social et familial. La frontière entre la sphère scolaire et la sphère familiale s'atténue. Le fait que l'école s'implante dans leur lieu de vie, de plus avec un moyen similaire à leur habitat qu'est le camion est très rassurant et atténue la crainte de l'inconnu et de l'assimilation.

Bien entendu, l'environnement du stationnement se répercute sur les moments de classe. L'ambiance générale de la communauté se fait ressentir dans le camion. Si les familles pensent se faire expulser et partir, les élèves en discutent entre eux et à l'enseignante et peuvent surveiller par les fenêtres les actions de leurs pairs. Il est important de préciser que ces observations ou discussions sont brèves et ne gênent pas les apprentissages. Quand les enfants sont dans la classe ils savent qu'ils sont là pour apprendre et parviennent à laisser plus de distance entre eux et la vie du groupe. Ils ne réagissent aux bruits extérieurs que lorsque ceux-ci sont suspects et un coup d'œil suffit à les rassurer. Ce sont les expulsions faites quand les camions-écoles interviennent qui influent réellement sur le temps de classe. Par exemple, durant une journée d'observation, alors que nous arrivions à Seclin un agent de police nous interpelle en nous invitant à partir car ses collègues vont intervenir dans la journée. Les enseignants répondent alors qu'ils vont quand même y aller et faire classe aux enfants et qu'ils partiront lorsque le police arrivera. Pour finir, les policiers ne se sont pas présentés pendant que nous étions là et les

enfants ont eu classe. Je m'attendais à ce qu'ils soient perturbés mais ce n'était pas le cas. Cela fait partie de leur quotidien. Si la police était intervenue, et ça a déjà été le cas, les professeurs auraient dû suspendre la classe.

En dehors des expulsions, d'autres éléments dus à la proximité se répercutent sur cette classe. Il y a ponctuellement des va-et-vient. Ce sont des pratiques que l'on ne retrouve pas dans le déroulement habituel d'une classe ordinaire. En effet, il se peut que des frères et sœurs trop jeunes ou trop âgés pour venir dans les camions frappent à la porte et demandent pour venir. Aussi, des mamans entrent et troublent l'organisation de la classe pour demander une information à l'enseignant ou à leurs enfants. Ou encore, comme on l'a dit, les enfants reproduisent le schéma familial et les filles ont donc la tâche de s'occuper des plus jeunes et d'entretenir la caravane, pour cela quand la mère ou l'aînée doit partir on vient chercher la jeune fille dans le camion pour qu'elle prenne le relais. Dans ce cas l'enseignante explique aux parents qu'il est primordial que leurs enfants participent à l'intégralité de la classe afin d'entrer dans les apprentissages. Ce genre de discussions s'est retrouvé lorsque l'enseignante est allée chercher une enfant roumaine dans sa cabane. Les parents voulaient absolument lui faire la toilette pour assister au cours. L'enseignante a fait comprendre à la famille qu'elle se laverait après car la classe était commencée et que le plus important était qu'elle y participe tout de suite et ne prenne pas le train en marche. Aussi les élèves peuvent partir pour aller aux toilettes, boire ou manger même si cela peut être une simple excuse pour rejoindre l'extérieur pendant quelques secondes. Ces allers retours ne sabordent pas l'organisation de la classe car les professeurs expérimentés savent adapter leurs pratiques pédagogiques. Et même si la rigueur est différente de celle des écoles « des maisons », il est certain que les élèves intègrent des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être à chaque moment de classe. Quand ils ont une tâche à accomplir dans le camion, ils sont concentrés et investis dans l'enseignement proposé. Ils veulent apprendre à lire, écrire et compter et sont très fiers lorsqu'un exercice est accompli avec succès. Dès qu'un exercice est terminé, les enfants s'empressent de se plaindre qu'ils n'ont plus de travail, qu'ils veulent une nouvelle tâche plus difficile.

Le rapport à l'enseignant est lui aussi particulier. Les échanges entre les familles et les professeurs ne touchent pas exclusivement la scolarité des enfants même si elle en est l'objet principal. Les maîtres d'écoles aident les parents à remplir des formulaires administratifs et à comprendre les démarches en cours pendant les temps hors classe, c'est-

à-dire soit pendant la pause déjeunée ou avant de quitter le stationnement. Les enseignants les recadrent sur la pratique scolaire quand ceux-ci leur en demandent plus. Ils peuvent essayer de négocier la prise en charge d'un enfant trop jeune. Il faut alors leur expliquer fermement que l'école n'est pas une crèche que les enfants sont là pour apprendre, que c'est pour eux qu'ils interviennent et non pour les décharger un certains temps de leurs obligations. Même s'ils peuvent insister, ils comprennent bien la vocation de l'école et dans ce cas repartent déçues de ne pas avoir eu ce qu'ils désiraient mais n'en retiennent aucun défaut aux enseignants. Ces familles marginalisées ont besoin de discuter et de faire part de leurs difficultés et de leurs exclusions à ces gadjé qui les comprennent même si elles savent qu'ils ne peuvent pas intervenir sur tous les plans de leur vie. Ces enseignants militants les écoutent et partagent leurs inquiétudes ou leur colère. Lorsque les problèmes ont un lien avec la scolarité de l'enfant et qu'ils jugent cela légitime, les professeurs engagent des démarches et se battent pour défendre leurs droits.

En classe, leurs relations avec enfants bien que spécifiques sont similaires à n'importe quel échange maître-élèves. Les jeunes connaissent l'importance du respect qu'ils doivent leur faire part. D'ailleurs dans leur culture, les enfants doivent un grand respect envers les personnes adultes. Peut-être même plus que dans notre culture où il peut parfois y avoir des dérives car certains parents ne sont plus aussi intransigeant à ce sujet. Alors on ne retrouve aucun problème à ce sujet dans les camions-école. L'enseignant n'a pas besoin de prendre du temps sur les apprentissages pour régler des questions d'autorité. Ce qui diffère dans ces relations est dû au fonctionnement de la classe. Une majeure partie de celle-ci s'organise de manière individuelle entre un seul élève et le maître. Ces différenciations constantes induisent des relations très personnelles avec chacun des élèves et les discussions en sont donc plus personnalisées. Les enfants expriment avec aisance à l'enseignant ce qu'ils pensent, leurs désirs et une connivence s'installe rapidement. Ils peuvent également lui poser des questions sur sa manière de vivre afin dans savoir plus sur la vie des gadjé et d'assouvir leur curiosité. Et eux expliquent leur mode de vie propre et leurs coutumes. C'est en cela qu'on repère une nuance dans leur relation. L'enseignant est à la fois une personne digne de respect, émetteur d'un savoir scolaire et savoir-être mais aussi un lien avec le monde qui leur est étranger qui ne cesse de les interroger.

Les camions-école interviennent de manière ponctuelle et non quotidiennement. Les temps de classes sont donc réduits. Pendant les périodes d'observation, les camions se

partageaient le temps de la semaine sur trois terrains. Les groupes d'élèves recevaient des cours sur le rythme de deux demi-journées, soit entre six et huit heures, par semaine. C'est à cette fréquence que les professeurs ont principalement recours tout au long de l'année. Des exceptions se produisent lorsqu'ils ont moins de stationnements à visiter mais elle n'est jamais plus faible. Ils refusent d'intervenir sur plus de trois terrains à la fois car dans ce cas ils ne feraient que du *saupoudrage* et ne pourraient, à vraiment parler, entrer dans aucun apprentissage concret. Même s'ils ont conscience qu'ils ne peuvent avancer avec les enfants au même rythme qu'en école ordinaire, ils tiennent à se laisser la possibilité de progresser au maximum dans les connaissances et les compétences à leur transmettre durant la période non déterminée où ils les ont à bord des camions.

Nous allons vous présenter une journée type d'un enseignant des camions-écoles. Avant 9 heures, le maître prépare sa journée, rassemble les dossiers des élèves qu'il pourra retrouver sur les terrains et parfois échange des informations au téléphone avec les communautés sur lesquelles il va intervenir dans la journée. Il s'organise avec ses deux collègues. Ensuite, il quitte le bureau pour rejoindre son camion et prend la route du premier stationnement. Il arrive sur le terrain entre 9h30 et 10h. Soit les enfants sont déjà là et attendent, soit le maître va frapper aux portes des caravanes et réveiller les retardataires. Ce moment peut être l'occasion de discuter les familles en prenant un café rapide. A 10h maximum, la classe commence et s'arrête vers 12h30. Le professeur retrouve ses collègues dans un des camions et ils mangent leur pique-nique. Souvent ils sont sollicités par les adultes durant ce moment. Une fois le repas fini, il se rend sur le second terrain de la journée. La classe commence alors vers 13h30 et s'arrête entre 16h et 16h30. Il quitte les stationnements et se rend au local situé dans l'ensemble scolaire Saint-Adrien.

Nous nous rendons compte que les moments de classe par groupe d'élèves sont courts. C'est pour cela que les enseignants tiennent à ce que l'intégralité de ce temps soit rentabilisée dans les apprentissages. Les élèves enchainent les situations d'apprentissages et tout est réglé pour que le passage d'une activité à une autre soit le plus rapide. Tout le matériel et les outils didactiques sont préparés et pensés à l'avance. Cette description peut donner l'impression d'une course contre le temps mais ce n'est pas ce que j'ai ressenti en observant. Chaque situation est maîtrisée et comme cela s'organise parfaitement, l'enseignant et les enfants ne sont bousculés et ne paraissent en aucun cas stressés.

Nous venons d'exposer les différences perçues lors de l'étude, entre la classe du

voyage et les classes ordinaires. On pourrait penser qu'elles sont nombreuses et qu'on y entretient un large fossé entre les deux instances, allégeant ainsi encore plus le besoin ressenti par ces personnes de s'inscrire en école « en dure ». Pourtant, on comprend que ces disparités favorisent l'accès à la scolarité pour ce public. Les appréhensions s'atténuent et l'envie et le plaisir d'apprendre s'accroissent. Le camion école a pour premières vocations de sensibiliser les familles et les enfants à l'école et d'alphabétiser cette population. Ces pratiques décrites ci-dessus semblent bien répondre à ces attentes. Nous utilisons l'expression « premières vocations » car sans celles-ci, cette modalité scolaire ne pourrait répondre à la principale, qui est la scolarisation de ces enfants en école ordinaire et donc le souhait de voir ce taux de fréquentation augmenter. Pour ce faire, les camions-école sensibilisent également les enfants du voyage au devenir élève en leur inculquant les pratiques. Les enfants apprennent surtout dans ces ASM à aller à l'école. Nous allons à présent aborder les points communs visant à les familiariser avec l'école ordinaire dans le but qu'ils acceptent de s'y rendre et puissent s'y intégrer plus aisément.

B- Ce qui les rapproche.

Lorsque l'on entre dans le camion, nous avons vraiment l'impression de rentrer dans une classe réduite. On retrouve chacun des éléments, que ce soit le mobilier, les outils des écoliers ou les affichages. Une classe ordinaire mais d'une surface de dix mètres carré pouvant accueillir une douzaine d'élèves au maximum¹⁵. A l'entrée du camion, il y a le tableau blanc disposé de manière frontale devant les tables des élèves et entouré d'affiches mémoire. Elles comprennent l'alphabet en majuscule, en script ou en cursive, les chiffres de 0 à 10 en lettres, en écriture numérale, les décompositions des nombres entiers en centaines, dizaines et unités ainsi que les douze mois de l'année. Il y a également l'horloge que l'on retrouve dans toutes les classes ainsi que des livres de jeunesse. La classe est décorée des travaux des élèves également comme dans les écoles ordinaires. On trouve la trace de chacun des groupes d'enfants auprès desquels intervient le camion école. Ces affichages peuvent leur permettre de s'approprier la classe étant donné qu'ils n'y viennent que deux demi-journées par semaine. Ainsi, dès qu'ils entrent dans le camion ils voient leurs travaux et se souviennent de ce qu'ils y ont fait précédemment et savent qu'ils ont déjà investi les lieux. L'adaptation peut se voir plus évidente.

¹⁵ Annexes 2 et 3

Par contre on ne retrouve pas l'objet inconditionnel d'une classe c'est-à-dire le bureau du maître. L'enseignant est donc toujours debout face aux élèves ou circule parmi eux. Ceci est un choix qui a dû s'opérer en tenant compte de l'espace réduit et n'est en aucun cas défavorable à la pratique du maître. Le professeur a essentiellement recours au dispositif individuel alors il doit être très actif de pouvoir solliciter et accorder du temps à chacun des élèves pendant la demi-journée.

Lorsque les élèves entrent dans le camion, ils procèdent toujours de la même manière. La première chose qu'ils font c'est de se munir d'un petit contenant en plastique et de le remplir du matériel nécessaire. Ils récupèrent dans les boîtes appropriées un crayon de papier, une gomme, un stylo bleu, des ciseaux, de la colle, un feutre à ardoise, une ardoise et leur dossier. Dans cette pochette cartonnée sont classés tous leurs travaux accomplis ou en cours. Cette préparation, les munie de tout le matériel étant donné qu'ils arrivent en classe sans cartable, sans trousse et sans cahier. Devant la porte de la classe ils n'ont aucun attribut des élèves quelconques mais à peine entrés dans le camion plus aucun objet matériel ne les en distingue. Ensuite ils vont s'asseoir à une table. S'il y a plus de huit enfants, l'enseignante ajoute des tables gardées dans le rangement situé derrière le tableau et les emboîte aux autres. Une fois installés et parés du matériel de l'élève ordinaire, ils attendent le début des situations d'apprentissages. Les débuts de classe poursuivent les rituels. Ces pratiques s'observent beaucoup aux cycles I et II.

Ces situations sociales trouveraient leurs origines dans l'interactionnisme symbolique et dans les travaux de GOFFMAN (1991) qui montrent que *les constructions scéniques de l'activité sociale et les figures et scénarios* mettent en scènes *les interactions qui construisent la réalité sociale*.¹⁶ On a d'ailleurs remarqué que ces actions les mettent en condition et leur permet de passer doucement du rôle d'enfant à celui d'élève. Ceci semble encore plus essentiel dans cette situation, car ces enfants ne sont pas confrontés à une frontière physique qui sépare le milieu familial du milieu scolaire. En effet, le camion est sur leur terrain et se gare près des caravanes où ils vivent. En école, un portail bien physique sépare les deux espaces, celui de liberté et celui des règles de vie commune et d'apprentissage. Ensuite on traverse en général, une cours de récréation pour rejoindre sa classe. Ici même dans le camion les enfants sont toujours sur leur lieu de vie et une simple

¹⁶GOFFMAN (1973, 1974, 1991) cité par DELORY-MOMBERGER C., 2005, *Espaces et figures de la ritualisation scolaire*, *Hermès* 43, p.80.

porte et des rideaux font office de séparation entre les instances familiale et scolaire. Surtout que comme nous l'avons dit précédemment cette porte est souple et peut s'ouvrir aux familles facilement. En école, les parents ne sont autorisés à entrer qu'en cas de rendez-vous pris ultérieurement, à un horaire convenu et non à leur grès.

Les premières actions des enfants ont pour but de les menés vers l'acheminement du rituel scolaire. L'enseignante lit un album de jeunesse à chacune de ses séances. Cette lecture vise à leur faire entendre la langue française pour les communautés qui la parlent très peu et également pour les roms français qui n'emploient pas toujours une syntaxe correcte. Ensuite un enjeu fort de cette pratique est de les baigner dans le monde de l'écrit et de la lecture. Chez eux, ils ne sont pas confrontés aux livres ou à l'écrit car la grande majorité des familles ne sait ni lire ni écrire et se font aider pour remplir des formulaires. Ce sont des cultures orales qui vivent dans une société de l'écrit. L'enseignante tient à les familiariser avec les livres et d'éveiller leur curiosité. D'ailleurs l'ASET tient à cœur ce besoin et a développé une bibliothèque du voyage¹⁷. Comme dans chaque école les camions-école disposent d'une bibliothèque. C'est un membre de l'ASET, que nous avons pu rencontrer, qui la conduit et propose des lectures aux enfants du voyage bénéficiant des ASM. Aussi elle leur permet d'en emprunter des ouvrages pour une semaine. Le camion bibliothèque suit les camions-école deux jours par semaine. Encore une similitude entre les élèves ordinaires et les élèves des ASM, ils ont une Bibliothèque Centre de Documentation à disposition et ils peuvent emporter des livres chez eux pour les lire pendant le temps extra-scolaire.

Ensuite l'enseignante continue avec le rituel de la date. A l'oral, elle demande « *quelle est la date d'aujourd'hui ?* » et aiguille les élèves s'ils donnent une réponse erronée. Elle l'écrit au tableau en majuscules, car chaque enfant démarre l'apprentissage de l'écriture par les majuscules. Après, elle propose à chaque élève une tâche à accomplir pour retranscrire la date. Par exemple, la rechercher sur le calendrier, ou rechercher le jour, le mois, l'année, la date et la saison dans différents tas d'étiquettes thèmes qui les répertorient tous... Pendant ces temps de regroupement, les enfants manipulent donc des outils de la vie quotidienne et du rapport au temps comme le calendrier. Ils ont une pratique des outils de société, et se familiarisent avec. Ils découvrent aussi que l'écrit permet de garder une trace car pendant la classe ils se référeront au tableau pour indiquer la date sur leurs travaux. Enfin on finit le travail sur la date en leur remandant de la recopier

¹⁷ On voit la bibliothèque du voyage sur la photographie de l'annexe 1.

sur leur ardoise. On entre dans l'écrit et ses normes. On écrit de gauche à droite, on dessine les lettres et les chiffres du haut vers le bas. Nous retrouvons dans ces rituels les cinq structures que développe GARCION-VAUTOR (2003)¹⁸. Les rituels qui mettent en lumière des séquences d'actions, des rôles (maître et élèves), des valeurs (apprendre ensemble), des moyens (le tableau comme outils didactique que chacun regarde et se réfère) et la structure de la communication (écoute, tour de parole...). Ainsi, dès le début de la classe, l'enseignante conduit les élèves à se prédisposer aux attentes de l'école et à la manière de se conduire et de s'impliquer dans son enseignement.

Au terme de cet axe, on remarque que même si les classes mobiles ont des points communs avec l'école ordinaire, nombreux d'entre eux varient ou comportent des nuances. Cela s'explique par le fait que les ASM sont pensées comme étant une passerelle. Les enseignants ne les considèrent en aucun cas comme une solution pour scolariser les enfants du voyage mais comme un pont les menant sur la route des écoles ordinaires. Les organisateurs et penseurs de ce dispositif apportent une grande importance au fait de familiariser ces enfants avec l'école en dure et souhaitent que la pratique scolaire des camions s'en rapproche le plus possible mais le contexte spatio-temporel ne permet pas de mettre en place des déroulements et des activités totalement identiques. On repère donc un fossé entre les deux systèmes et on peut se demander si ces élèves ne rencontreraient des difficultés d'adaptation lorsqu'ils rejoignent les écoles ordinaires. Mais on a vu que ce n'était pas le cas des deux roumaines de CLAD. Aussi on peut interroger les éléments qu'ils peuvent transférer.

III- Les camions-école aident à l'inscription en classe ordinaire mais encore...

A- *Des enseignants qui proposent une ouverture culturelle et sociale.*

Nous l'avons vu, les gens du voyage vivent en communauté composé des familles élargies. Ils ne fréquentent pas les gadjé. Ils ne vont pas vers eux et réciproquement. C'est la minorité de France la plus grande victime de racisme. En école, ce point est à prendre en compte et on sait que nombreux enfants du voyage subissent des paroles violentes des autres élèves ou encore des réflexions des parents. Afin de changer la vision des roms sur

¹⁸ GARCION-VAUTOR L., 2003, L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin, *Ethnologie française*, p146.

les autres et celles des gadjé envers eux, les ASM mettent en place des décloisonnements. Les structures spécifiques d'accueil scolaire doivent mettre en place dans leur projet d'école des actions pédagogiques, éducatives et culturelles susceptibles de permettre des échanges diversifiés avec les élèves d'autres écoles.

Durant les périodes d'observation, l'enseignante du primaire a participé à un projet cirque avec un groupe de huit élèves. Ce projet était initié par l'école Saint Adrien. La directrice a alors proposé à l'enseignante d'y participer en coopération avec une classe de CE1. Nous avons pu assister à la première séance. Les enfants du voyage étaient très enthousiastes mais ils ne se quittaient pas et restaient en groupe. Suite à l'échauffement, les animateurs ont mis en place trois ateliers de pratique et ont demandé à ces enfants de se disperser entre les trois groupes. Soit trois élèves des camions-école dans les deux premiers groupes et deux dans le dernier. La séance s'est très bien déroulée, les élèves s'observaient et se montraient parfois des techniques, ils partageaient leur savoir-faire. Deux mois plus tard, au cours d'un entretien le professeur a expliqué que les séances de cirque s'étaient bien passées, que ses élèves avaient évolué dans les techniques de jongle et avaient commencé à s'intégrer au groupe entier mais elle était déçue de nous avertir qu'elle n'y participait plus car les élèves qu'elle avait choisis venaient de quitter l'agglomération Lilloise.

Pour l'ouverture culturelle, cette année les ASM ont proposé différents projets à leurs groupes d'élèves. Durant le deuxième trimestre, un groupe de sept enfants du voyage a participé au projet Cric Crac. Il s'agit d'une association musicale de Villeneuve d'Ascq située à la ferme Dupire. Le projet consistait à les faire manipuler des instruments de musique extravagants faits d'objets de récupération et de créer une bande sonore et rythmique, en groupe avec l'animateur. Ces séances se sont échelonnées sur un mois et elles se sont achevées par une représentation à la ferme et un enregistrement sur une piste audio. Lors de ce spectacle, les parents des élèves étaient conviés. Un père était présent, les autres n'ayant sûrement pas pu se véhiculer. Celui-ci était très étonné du résultat et était fier de ses deux garçons. Il y avait également les trois enseignants des ASM ainsi que des membres de l'ASET. Les enfants étaient enchantés de se représenter et également concentrés et fiers de ce qu'ils leur proposaient d'entendre.

Ce ne sont pas les seuls projets que les camions ont développé cette année. Les trois enseignants ont mené un projet avec leur groupe d'élèves roms français. Ce travail été proposé dans toute la région Nord par l'association Lectures-Vagabondes et l'association

Avenir-Enfance et il a été organisé par la D.D.S.C (Direction Départementale de la Cohésion Sociale du Nord). Les enfants entre 8 et 12 ans (et de 12 à 16 ans concernant les élèves de l'ASM collège) ont été invité à imaginer, décrire et réaliser leur maison de rêves à partir du livre « *Dans ma maison...* » de Thomas Scotto. Suite à ce travail effectué par les centres sociaux, les périscolaires et autres maisons d'enfants de la région, une exposition a eu lieu à l'espace des Acacias d'Hellemmes du 6 au 18 avril 2012. Nous nous y sommes donc rendus le mercredi 11 Avril. Exceptionnellement, l'enseignante avait pu se rendre sur le terrain un jour où il n'y avait pas école, afin d'emmener les élèves à l'exposition. Ainsi ils ont pu voir leurs œuvres parmi toutes les autres et observer les propositions de plus de soixante-dix autres groupes d'enfants. Ce mercredi était organisé pour recevoir les infrastructures participantes. Ensuite un spectacle de musique était proposé puis la demi-journée s'achevait par un grand goûter. La démarche est très intéressante car ces populations n'ont pas l'habitude de se rendre à des expositions et encore moins de pouvoir y participer. Ils n'ont pas la même possibilité d'accès à la culture et celle-ci est différente de la culture française strictement dite.

Avant de s'y rendre, ils ne semblaient pas particulièrement impatient de voir leur maison ni celle des autres. Mais dès qu'ils sont entrés dans la salle d'exposition et qu'ils ont eu la vision globale de ce que tous ces projets représentaient en termes de quantité, les élèves sont soudain devenus très enthousiastes. Ils cherchaient leur production, la comparaient aux autres, examinaient avec attention toutes les maisons, verbalisaient à propos de leur préférée. Cela a concrétisé leur travail, l'a rendu important et légitime. Ils étaient fiers d'être exposés et que leur travail ait sa place au milieu des soixante-dix autres créations.

Les enseignants tiennent à cœur le développement de ces activités d'enrichissement culturel. L'année dernière a également été chargée en activités. Il y a eu un projet scénique avec des élèves de 7 à 15 ans sur deux semaines, en collaboration avec *la manivelle théâtre*. L'objectif était de les sensibiliser à la prise de parole et d'apprendre à extérioriser une intention. Il s'est achevé par une représentation. Aussi dans le cadre du *festival des minuscules* ils ont réalisé des œuvres sur le thème « Loup y es-tu ? ». Elles ont été exposées à la ferme d'En Haut à Villeneuve d'Ascq. Ces temps forts familiarisent ces élèves avec une culture artistique et sociale qu'ils ne connaissent et pratiquent pas. Ce type de projets est très développé dans les écoles et ils y sont sensibilisés. Les enjeux que l'Education Nationale y approprie sont de former des esprits cultivés, susciter des émotions

esthétiques, donner l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle, développer les capacités d'analyse et d'expression, de choix et de jugement et enfin contribuer par la culture à l'apprentissage de la vie civique et sociale¹⁹.

B- Les enseignants des camions-école doivent faire face à leurs limites.

Alors que les ASM ont fait leurs preuves depuis une vingtaine d'années et ne cessent de scolariser des enfants du voyage en écoles ordinaires (bien que les familles n'y soient à l'origine pas favorables), les camions-école font face à des difficultés et craignent la baisse de la fréquentation de leur classe et donc une perte totale de contact avec ces familles. En effet, des réformes administratives du gouvernement et de la Caisse d'Allocation Familiale de Lille viennent en ce moment perturber les familles roms. La scolarisation est bien entendu un droit mais surtout un devoir. Les parents sont dans l'obligation de scolariser leurs enfants. Pour cela des moyens sont mis en œuvre afin de les inciter à le faire. C'est le cas par exemple des allocations familiales que les parents perçoivent pour chacun de leurs enfants de moins de 16 ans. S'il n'y a aucune preuve qu'un enfant reçoit une éducation ces aides sont retirées.

Au mois de janvier, une famille rom française a interpellé l'enseignante pour avoir des conseils dans le but de résoudre un problème administratif. Celle-ci s'est vu retiré les aides familiale car la CAF prétexte que ses enfants ne sont pas scolarisés. Or, ses garçons suivent tous les deux la classe mobile primaire et y sont toujours présents. Il faut savoir que les camions-écoles sont une modalité scolaire d'un établissement, ici Saint-Adrien de Villeneuve d'Ascq. Les enfants sont donc inscrits dans la base école de celui-ci et chaque mois les parents reçoivent un certificat scolaire attestant de leur présence en classe signée de la directrice. Aujourd'hui ce problème n'est toujours pas réglé malgré tous les efforts des trois enseignants qui ont alarmé l'inspection académique, le Diocésaine et le CASNAV. Récemment la CAF leur a fait parvenir un article de loi précisant que les camions-école n'ouvrent pas droit aux aides familiales ni aux aides de rentrée scolaire. Pour eux, il s'agit d'une préscolarisation et non d'une scolarisation. Cette annonce a choqué les enseignants qui se sentent marginalisés et leur travail dénigré et non reconnu. Ce sont pourtant bien des

¹⁹ « Dans la logique du plan de développement, l'éducation artistique et culturelle est désormais offerte à tous les élèves et à l'ensemble des cycles de formation. Le partenariat est renforcé. L'ensemble des acteurs éducatifs et culturels sont mobilisés : écoles, collèges et lycées, établissements d'enseignement artistique, institutions et structures culturelles, artistes et associations, organismes concernés par la formation des enseignants. » : <http://eduscol.education.fr/cid46779/education-artistique-culturelle.html>

enseignants de l'Education Nationale et les ASM sont des classes au même titre que les autres de l'ensemble scolaire de Saint Adrien²⁰. L'inspection académique soutient ces enseignants dans leur combat et malgré cela les problèmes ne sont pas encore résolus mais personne ne lâche prise.

Ce que les professeurs réprouvent encore c'est le fait que le CNED, lui, ouvre à ses droits. De ce fait les familles pensent faire appel à ce centre d'éducation à distance plutôt qu'aux camions bien qu'ils y soient attachés. Or, les enseignants, qui connaissent maintenant bien les méthodes et pratiques de ces communautés, craignent que ceux-ci fassent faire les devoirs par correspondance par des membres plus âgés sachant lire, écrire et compter. Ainsi ils récupéreront leur droit, mais en pratique les élèves inscrits ne bénéficieraient plus d'instruction car ils seront incapables de travailler seul les cours du CNED et peu de familles seraient capable de les aider à étudier²¹. L'objectif des ASM est d'initier à la culture scolaire afin de les amener vers l'école, les aider dans les démarches d'inscription scolaire et sont des partenaires des familles et de l'école durant l'adaptation. De plus les enseignants leur apprennent les habitudes scolaires et les familiarisent avec les outils. Ils apprennent à tenir un crayon, à coller et à effacer une ardoise... Ces gestes qui semblent innées ou du moins logiques ne le sont pas pour les enfants surtout chez cette population n'est pas confrontée à l'utilisation de ces outils chez elle et donc ne connaît pas les habitudes d'usage. Par exemple, un élève qui est venu pour la première fois dans la classe avait besoin d'effacer son ardoise, il a regardé ses camarades, a pris l'éponge comme eux mais n'a pas sorti celle-ci de son boîtier et à effacer avec le plastique. L'enseignante lui a donc montré comment s'ouvrait la boîte pour en extraire l'éponge et ensuite effacer. Si les élèves non scolarisés en classe ordinaire ne se tournent plus vers les ASM alors il deviendra presque impossible de les sensibiliser à ce sujet et leur fréquentation dans les écoles « en dure » diminuera forcément. Les enfants n'auront plus accès aux savoirs. La situation est alarmante et inquiète les professionnels de l'éducation.

²⁰ « Les structures spécifiques d'accueil scolaire doivent mettre en place dans leur projet d'école des actions pédagogiques, éducatives et culturelles susceptibles de permettre des échanges diversifiés avec les élèves d'autres écoles. La finalité des dispositifs itinérants (camions-écoles par exemple) qui prennent en charge la scolarisation des enfants échappant à toute inscription à l'école à cause de la trop grande itinérance des parents est aussi, à terme, de conduire à la fréquentation des classes ordinaires. Un suivi pédagogique de ces structures particulières par les inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré est indispensable pour s'assurer que les objectifs ne sont pas perdus de vue. De même, les inspecteurs veilleront à effectuer une évaluation régulière de l'efficacité des dispositifs spécifiques afin que l'on ne maintienne pas ceux qui ne rempliraient pas leur mission. » B.O du 25 avril 2002 : Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires.

²¹ « Les acteurs de la scène éducative familiers de ses programmes s'accordent sur le fait que, bien que les exigences formelles soient remplies, l'enseignement par correspondance ne fournit pas aux enfants tsiganes et du Voyage une éducation adéquate. Il y aurait besoin de la mise en place d'un soutien pédagogique significatif. ». HOLLO L., 2009, Du droit à l'éducation pour les Tsiganes et Gens du voyage, *Diversité* n°159, p.58.

Aujourd'hui les professionnels socio-éducatifs sont d'accord sur le fait que la scolarisation des Roms en primaire est lancée. De plus en plus de familles ont recours à « l'école des maisons ». Ceci s'explique par le côté rassurant de l'accompagnement dans le parcours des démarches d'inscription et d'adaptation. Ils ne sont plus seuls. Aussi la scolarisation en école maternelle a été développée par les ASM suite aux demandes des parents qui ne comprenaient pas pourquoi leurs plus jeunes enfants ne pouvaient se rendre dans les camions ou à l'école.

Par contre l'accès au secondaire est beaucoup plus difficile. Durant les entretiens nous avons appris que les craintes envers ces établissements sont accrues. Les parents ont peur de ce qu'ils entendent dans les médias. Ils croient que le racket et les agressions sont constants et perpétuels dans ces établissements. Cette peur s'accroît au collège car les enceintes sont beaucoup plus grandes et l'enfant a plusieurs référents, il change de professeur toutes les heures. Sur le stationnement manouche, l'enseignante informe la mère d'une élève qui était scolarisée en école il y a peu de temps, qu'ils sont en train de s'occuper du dossier d'inscription en SEGPA pour qu'elle aille dans cette classe à la rentrée prochaine. La mère répond que son enfant « *ne veut pas y aller* », le professeur essaye d'en apprendre d'avantage sur cette affirmation puis demande « *C'est elle qui a peur ou toi ?* » et la mère lui avoue que c'est bien elle qui n'est pas rassurée.

De plus, à l'adolescence, les jeunes sont considérés comme des adultes et se préparent à se marier et à avoir des enfants. Leur culture et habitus social sont différents des nôtres. Aux yeux de la communauté, un enfant qui sait déchiffrer, sait lire. Aussi, ils pensent qu'il n'y a besoin de rien de plus que de savoir lire, écrire ou compter. On a pu assister à une réunion animée par le CASNAV le 18 avril 2012. La scolarisation des enfants du voyage au secondaire était au centre des intérêts. Le CASNAV et les équipes pédagogiques et éducatives sont en train de travailler sur les différents moyens à mettre en place pour remédier à la désertification du collège par ces familles. Ils sont en train de construire un projet, un dispositif de suivi qu'ils mettrons en place à la rentrée prochaine visant à rassurer les parents, travailler sur l'intérêt de la scolarisation en collège et aider ces élèves à s'accrocher au système scolaire français et les accompagner.

Conclusion

Au terme de cette enquête, nous pouvons répondre positivement à notre question de départ. Effectivement les données récoltées nous permettent de mettre en relief certains éléments. Même si les camions-école proposent une forme de scolarisation, les professionnels ne la considèrent en aucun cas comme la solution définitive permettant aux enfants du voyage de jouir pleinement de leur droit. Il s'agit bien d'une passerelle les dirigeant vers l'école et celle-ci leur donne les clés pour y entrer pleinement et commencer les apprentissages.

Ainsi les élèves sont capables de s'intégrer au système scolaire français auquel ils ont été sensibilisés, et ce malgré leur retard. On peut l'affirmer car les ASM apprennent aux élèves le mode d'emploi de l'école. Même si le rythme et la forme sont divergents, ils connaissent les outils, les rôles des élèves et des enseignants ainsi que leur place respective. Ils ont également l'habitude de l'enchaînement des différentes situations d'enseignement apprentissage et des différentes capacités et savoir-faire qu'ils doivent solliciter et développer pour les mener à bien. Les enseignants les familiarisent avec la culture écrite qui ne leur est pas propre. Au biais des lectures, des exercices et des projets proposés, les enfants ont pu accéder à une certaine clarté cognitive à ce sujet. Ils ont eu la possibilité comprendre ses enjeux, et la curiosité ainsi que l'envie de savoir lire et écrire sont présentes chez chacun des élèves. Les activités faisant appel à d'autres professionnels que leur professeur référant et au côtoiement d'autres enfants que ceux du terrain favorisent leur ouverture vers l'extérieur de la vie communautaire et sans la craindre. Nous ne sommes pas en train d'attester que l'entrée en école ne se fera sans aucun problème ni que les enfants vont tout de suite prendre le rythme de la semaine d'école et aller se lier d'amitié immédiatement avec leurs camarades de classe. En revanche, l'école et sa culture seront une source d'angoisse beaucoup plus mineure et l'intégration pourra être plus rapide et naturelle étant donné qu'ils savent « aller à l'école ». Ils ne vont pas tout découvrir puisqu'ils repèreront des similitudes avec leur classe mobile.

Comme nous l'avons précisé, l'envie d'aller à l'école est généralement présente chez ces enfants et se sont les parents qu'il faut convaincre et rassurer. Le travail est également effectué chez eux. Grâce aux ASM l'image et les préjugés qu'ils entretiennent à propos de l'école se modifient. Si les parents en ont un discours positif alors cela se répercutera chez leurs enfants. Et ils seront mieux disposés à rentrer dans les apprentissages.

Par contre, il faut nuancer ce propos. En effet, si le bilan des camions-école se révèle très positif pour l'aide à la scolarisation en école et leur intégration, il faut mettre en relief que de nombreuses familles y ayant accès depuis quelques années n'inscrivent toujours pas leurs enfants dans une classe ordinaire. Nous avons expliqué les raisons de cette situation. Dans ce cas, même si le dessein de ces camions n'est pas de répondre à chacun des objectifs de l'école et on ne peut considérer les résultats obtenus comme similaires, on peut certifier qu'ils permettent à ces enfants d'entretenir le lien avec l'école et d'avancer dans les apprentissages. Les raisons qui poussent ces enseignants à arrêter les interventions pour une communauté et de rejoindre un nouveau terrain sont, soit les déménagements hors agglomération Lilloise, soit l'inscription de tous les enfants dans une école ordinaire, comme ça a été le cas au stationnement de Fort de Mons cette année. Dans ce cas l'objectif est atteint et le travail est achevé.

De plus, les antennes scolaires entretiennent aussi le lien entre les enfants et l'école quand ceux-ci l'ont fréquenté régulièrement et qu'ils ont dû la quitter, comme les familles manouches qui ont participé à l'enquête. Ces enfants retourneront en école dès que la situation sera devenue plus stable et en attendant les enseignants des camions-école leur permettent de ne pas couper court à leurs apprentissages.

Une fois en établissement scolaire, les maîtres des camions échangent avec les nouveaux professeurs des écoles des enfants les dossiers et transmettent les résultats obtenus lors des évaluations. Ainsi l'enseignant peut lui aussi s'adapter plus aisément et construire ses outils didactiques dans le but de mieux leur correspondre et d'être efficace. Quand un enfant du voyage arrive en école, on comprend que l'enseignant puisse être perturbé du fait qu'il ne détienne aucune information au sujet de son nouvel élève. Dans la situation d'une scolarisation par les ASM, l'enseignant à accès au bilan concernant l'enfant et ne découvre pas tout à son arrivée, il peut prévoir. Dans ce cas, l'adaptation est plus facilement accessible à la fois pour le professeur et pour l'enfant qui travaille à partir de supports adéquats.

Bibliographie commentée.

- ❖ AKKARI M., 2009, Le bilinguisme n'est pas un don, *Cahiers pédagogiques*, n°473, p.16-17.

Cet article explicite la condition d'élèves parlant différentes langues. Il précise les représentations que l'on se fait du bilinguisme et de son réel statut à l'école, en faisant des liens avec le ressenti de l'enfant. Elle raconte la solitude que l'on peut ressentir à l'école lorsque l'on est dans ce cas. En effet, le fait de parler plusieurs langues en France peut être perçu très positivement, c'est le cas du français/anglais, ou non comme l'arabe/français. Aussi elle fait une comparaison avec d'autres pays, notamment la Suède ou la Finlande qui entretiennent un meilleur rapport avec ceci.

- ❖ BRUGGEMAN D., 2003, Des enseignants et des enfants tsiganes en camion-école : description d'un ordinaire scolaire méconnu, *Le Télémaque*, n°24, p.111-126.

La chercheuse énonce le fait que ce dispositif itinérant, extra-ordinaire, correspond à l'ordinaire des enfants du Voyage. Elle dégage les similitudes et les différences entre les deux contextes, école et antennes scolaire. Elle a observé que pour ce genre de dispositif il y a une multitude d'éléments auxquels il faut s'adapter. D'abord l'environnement même a des incidences sur la réception de l'apprentissage. En effet, étant donné que c'est l'école qui vient aux enfants et non l'inverse, il semblerait que ce soit à elle de s'adapter. Aussi, c'est un dispositif de passage, comme un pont qui mènerait à l'école « la vraie ». Les enfants en sont conscients mais ils développent quand même des habitudes et s'investissent dans cette scolarisation. Elle relate alors le quotidien scolaire de cette population.

- ❖ BRUGGEMAN D., 2008, Le métier d'enseignant en camion-école : enseigner et militer pour le droit à l'école des enfants tsiganes, *Pensée plurielle*, n°18, 121-137.

Cette recherche montre la réalité quotidienne d'un enseignant d'une antenne-scolaire. L'auteur expose le fait que ceux-ci ont une pratique insolite et marginale en ce qui concerne le contexte et même au sujet des rapports qu'ils entretiennent avec les autres professeurs de l'école de rattachement. Aussi, elle insiste sur l'importance du rôle social que cet enseignant spécialisé doit avoir.

- ❖ CHARTIER A-M., COTONNEC A., 1989, Voyageurs – école : le malentendu, *Etudes tsiganes*, Syros, p. 258-267.

Cet article fait l'objet d'un constat concernant les voyageurs et les attentes de l'institution scolaire face aux élèves. Nous nous attarderons sur le sujet de l'absentéisme des enfants du voyage scolarisés. En effet, cette caractéristique semble être une véritable source de difficultés, qu'il s'agisse de la progression des enfants et de leurs compétences ou de l'organisation personnelle de l'enseignant pour mener les apprentissages. Les professeurs se

demandent quelle est la position à adopter face à ces absences. Effectivement, le statut juridique de cette population *autorise la discontinuité de la fréquentation scolaire*. En ce qui concerne les voyageurs la recherche de cette assiduité est perçue à la fois comme un enjeu, un combat et une contrainte.

- ❖ CHARTIER M., 2009, Histoires de voyageurs, *Ecole-Intégration Diversité*, n°159, p. 142-145.

Le chercheur explique les étapes de conception autour d'un projet, « Histoires de voyageurs » effectué dans les Pyrénées-Orientales. Ces ateliers ont eu lieu avec l'ensemble de la classe et il y a eu une réflexion conséquente en ce qui concerne le lexique et la traduction. Ce projet a été reconduit quatre années de suite. M. Chartier décrit les effets que cette création a eu sur les enfants et sur leur rapport aux savoirs.

- ❖ CHASTEL A., 2007, Les *tchavé* parlent aux gadjé ou comment des enfants du voyage ont articulé avec succès langue familiale et productions scolaires, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°36, p. 9-21.

Il s'agit d'un dossier relatant d'une expérience faite dans une classe comprenant des enfants Tsiganes et non-Tsiganes. Elle a consisté à écrire, illustrer et jouer une histoire mêlant le parler voyageur et le français. Les parents ont fait remarquer, qu'il y avait des erreurs orthographiques au sein des textes en ce qui concerne le parler Voyageurs. Aussi les familles ne comprenaient pas pourquoi on ne leur avait pas demandé de vérifier. Les parents, satisfaits du projet, étaient alors prêts à s'investir pour l'école. Les différents acteurs de la situation décrivent les répercussions que cela a eu dans l'école, chez les enfants et dans les familles.

- ❖ CLANET E., 2009, Le droit et l'accès à l'instruction des enfants du Voyage, *Ecole-Intégration Diversité*, n°159, p. 129-134.

L'auteur interroge les droits et les effets de la scolarisation des enfants du voyage par le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance). E. Clanet a fait sa recherche sur l'institut de Rouen qui prenait en charge les adolescents de niveau collège. Si l'article, relève les progrès que l'accès au CNED a introduit, il n'en est pas entièrement satisfait. En effet les enfants ont matériellement les contenus de cours mais ils n'ont personne pour les aider à en obtenir la clef, le mode d'emploi, bref ils ne peuvent pas s'approprier les savoirs.

- ❖ DELSOUC M., 2002, Les temporalités et les spécificités d'intervention, *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, Hors-série n°4, p. 55-58.

L'intérêt de ce document en ce qui concerne le mémoire s'est porté sur les éclairages de l'auteur au sujet de l'éducation de ces enfants. Il expose les objectifs, les spécificités et les contraintes auxquels l'école doit répondre afin de mieux leur correspondre et leur satisfaire. L'éducation dans ce cas doit être sensible et l'enseignant doit connaître le milieu, l'organisation et les spécificités cette population et leurs rapports.

- ❖ FIGEL J., 2009, La situation des Roms en Europe et le rôle de l'Union européenne, *Ecole-Intégration Diversité*, n°159, p. 17-20.

Il s'agit d'un entretien de RAYNAL M., avec FIGEL J. traitant des conditions de vie sociale, économique et scolaire de la population rom. Il fait l'état des lieux des différentes commissions et associations qui se sont déroulées depuis 2000 dans le but d'améliorer leur situation. Il énonce les objectifs du programme « Education et Formation 2020 » qui sont de lutter contre la déscolarisation précoce, l'accès équitable à l'enseignement pré-primaire et l'amélioration des taux d'alphabétisation dans l'ensemble de l'Union Européenne.

- ❖ GARCIA PASTOR B., 2009, En regardant l'école avec des yeux gitans, *Ecole-Intégration Diversité*, n°159, p. 164-169.

L'ethnologue a effectué une recherche visant à rendre compte et à comprendre, comment l'éducation fait évoluer la condition des enfants du voyage. On a suivi ces élèves durant une année scolaire entière dans un établissement de Valence. Aussi elle s'est intéressée aux facteurs socio-affectifs qui influent sur la construction de leur identité.

- ❖ GUYON R., RIGOLOTT M., 2010, Des écarts entre textes officiels et réalités, *Cahiers pédagogiques*, Hors-série n°21.

Les deux auteurs font le point sur ce qui est institué par les textes officiels, dans la législation et les réelles pratiques concernant la scolarisation des enfants du voyage. Ils complètent ces précisions par des redéfinitions des termes employés dans les discours à ce sujet. Par exemple le fait que « du voyage » est un hyperonyme permettant de désigner toutes les personnes manouches, yéniches, tsignanes, roms, gitanes sans avoir besoin de les nommer de façon rigoureuse. Aussi, les chercheurs mettent en évidence le fait que l'école essaye d'estomper le caractère culturel de ces élèves. Peut-on parler d'assimilation ? Les enseignants auraient pour objectif de rendre ces enfants « comme les autres » ?

- ❖ MEUNIER O., 2009, Processus identitaires et scolarisation des Roms dans le contexte européen, *Revue internationale de sociologie*, vol.19, p. 1-22.

Cet article expose les faits d'une recherche effectuée en Roumanie. Il explique l'écart entre les visées officielles Européennes et la réalité des pratiques concernant la scolarisation des roms. On y traite des attentes de cette population et des situations scolaires en Europe. Le bilan se résulte être en faveur d'une éducation interculturelle, qui part des expériences, et des capacités de ces enfants tout en amenant les cultures présentes. Ceci permettrait aussi de lutter contre la stigmatisation à laquelle ils sont sujets.

- ❖ OCTOBRE S., 2011, Tous pareils, mais tous différents, *Cahiers pédagogiques*, n°486, p. 13- 15.

Cet article nous intéresse parce qu'il fait le lien entre les conditions de tous les élèves et les besoins que chacun a. On y explique les différents statuts que les jeunes ont en tant qu'élèves et notifie que l'on ne peut les isoler. Le métier d'enfant prend place dans la sphère familiale. Les activités de loisir sont elles-mêmes adaptés aux agendas des familles. L'enfant est donc soumis à des règles extérieures qui transforment aussi son rapport à l'école en engendrant parfois des conflits. L'emploi du temps scolaire de l'enfant régit celui de la vie familiale, alors comment les communautés roms peuvent-elles adapter le leur, sachant que leur mode de vie et leurs occupations sont complètement différents des nôtres.

- ❖ PHEULPIN J-P., 2009, Dispositif de scolarisation des enfants du Voyage, *Ecole-Intégration Diversité*, n°159, p. 125-128.

L'auteur stipule ici les constats de la situation éducative, et particulièrement des savoirs fondamentaux aux sujets des roms âgés de plus de seize ans. Il énumère quelques dispositifs mis en place pour y remédier, les progrès établis et les problèmes qui restent présents. Par exemple, le CNED permettrait d'obtenir un certificat de scolarité mais pas de progresser.

- ❖ RAFFARA B., 2009, Scolarisation des enfants du Voyage et non-sédentaires, *Ecole-Intégration Diversité*, n°159, p. 135-141.

Le document relate les améliorations de la scolarisation des enfants du voyage non-sédentaires notamment grâce aux antennes-scolaires et aux principales actions institutionnelles comme le SIENAT, ainsi que les différents facteurs qui restent contraignants. Il regrette le fait que cet enseignement passerelle ne conduise pas systématiquement à une scolarisation en école. Ce dispositif conduirait à un décrochage scolaire précoce et serait hasardeux étant donné que les familles sont amenées parfois à partir de la région pour cause d'expulsion.

- ❖ REYNIERS A., 2002, La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école, *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, Hors-série n°4, p. 146-151.

Cet article fait le point sur la situation des gens du voyage. L'auteur décrit leurs origines diverses et leurs rapports actuels avec le déplacement qui les représentent tant. Il relate également leur situation économique, leur rapport à la communauté et à l'éducation. Il explique que dans ces populations c'est l'ensemble de la famille élargie qui prend en charge l'éducation de l'enfant, celui-ci n'est pas individualisé, il fait partie d'un groupe collectif et communautaire. Ce sont plus les parents qu'il faut convaincre de la nécessité de l'école que les enfants.

- ❖ SIMONIN M-C., 2010, Apprendre à lire, oui, et ensuite... ?, *Cahiers pédagogiques*, Hors-série n°21.

Ceci n'est pas une recherche mais un constat fait par une enseignante CAP-ASH option E, elle est nommée sur le dossier « enfants du voyage » de sa circonscription et est considérée comme personne de référence par cette population. Cette professeure reçoit ces élèves ponctuellement sous forme de petits groupes. Elle essaye de les mettre en relation avec les enfants non-voyageurs dans l'enceinte de ces ateliers et s'occupe de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture.

Autres références bibliographiques :

- ❖ CASNAV, CPAIEN, Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires, *Dossier d'aides aux enseignants*, n°101.
- ❖ DELORY-MOMBERGER C, 2005, Espaces et figures de la ritualisation scolaire, *Hermès 43*, p. 79-84.
- ❖ GARCION-VAUTOR L., 2003, L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin, *Ethnologie française*, Tome XXXVII, p.141-148.
- ❖ HOLLO L., 2009, Du droit à l'éducation pour les Tsiganes et Gens du voyage, *Diversité*, n°159, p.56-63.
- ❖ LIEGOIS J-P., 2007, *Roms en Europe*, Strasbourg, Edition du Conseil de l'Europe.
- ❖ RIGOLOTT M., L'école et les enfants roms : un fossé à combler, *Diversité*, n°159, p. 86-92.
- ❖ ROOKER M., 1999, Le droit à l'éducation, *Interface 33*, p. 18-19.

Liste des sigles

AREAS : Association Régionale d'Etude et d'Action Social.

AFEJI : Association des Flandres pour l'Éducation, la formation des Jeunes et l'Insertion sociale et professionnelle.

ASET : Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes.

ASM : Antenne Scolaire Mobile.

ASNIT : Association Sociale Nationale Internationale Tzigane.

CAF : Caisse d'Allocation familiale.

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

CLAD : CLasse d'ADaptation.

CLIN : CLasse d'Initiation pour Non francophones.

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance.

DDSC : Direction Départementale de la Cohésion Sociale du Nord.

FASET : Fédération des Associations pour l'aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes et jeunes en difficulté.

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques.

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques.

SEGPA : Section d'Enseignement général et Professionnel adapté.

ANNEXES :

- ❖ ANNEXE 1 : Photographie des trois camions-écoles de l'ASET-Nord

- ❖ ANNEXE 2 : Plan de l'espace classe du camion-école primaire.

- ❖ ANNEXE 3 : Photographies de l'intérieur du camion-école primaire.

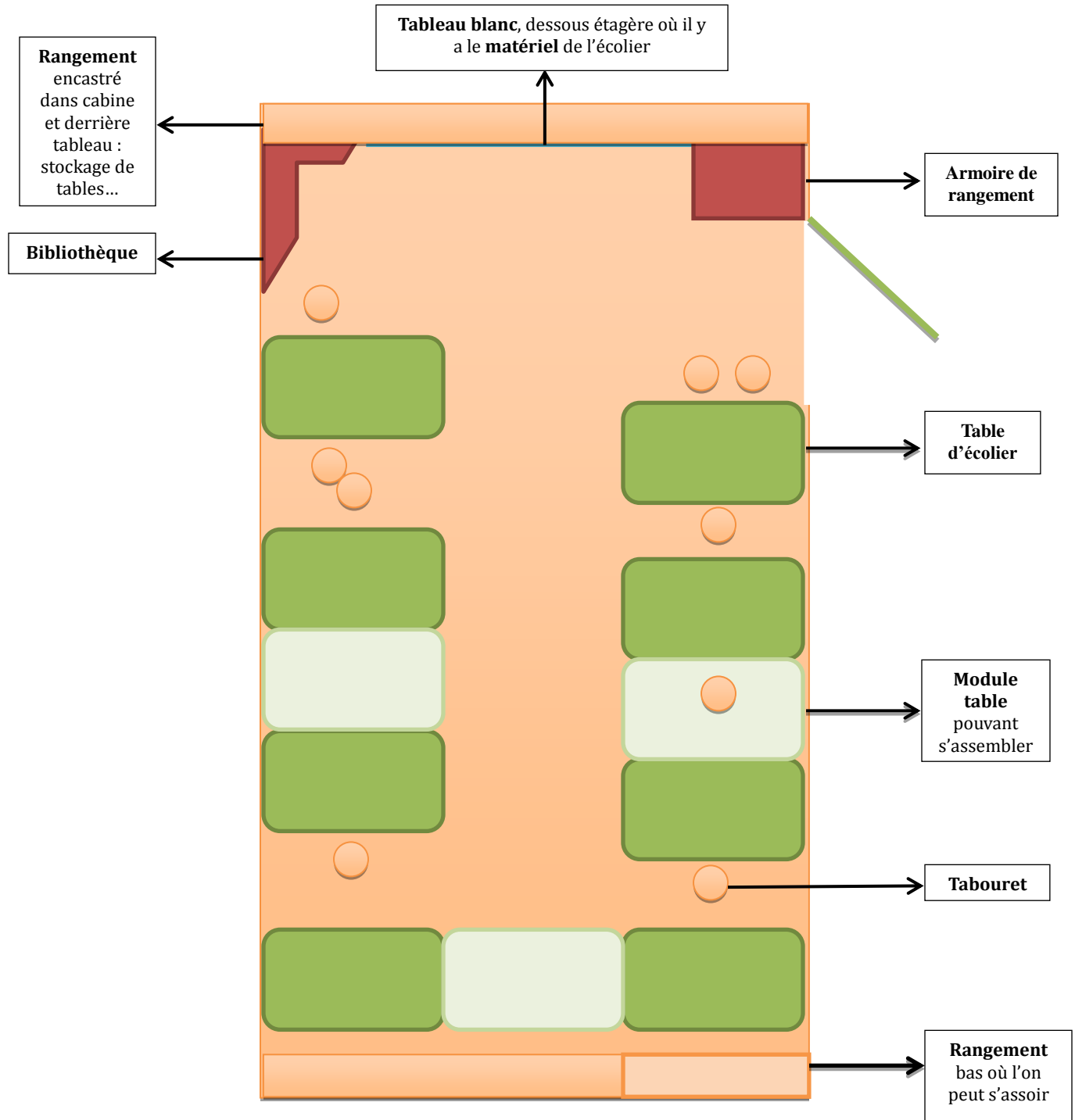
ANNEXE 1 : Photographie des trois camions-écoles de l'ASET-Nord²².



De gauche à droite : classe collège ; classe primaire ; classe maternelle et bibliothèque du voyage de l'ASET.

²² http://www.faset.fr/index.php?rbr=26&s_rbr=124

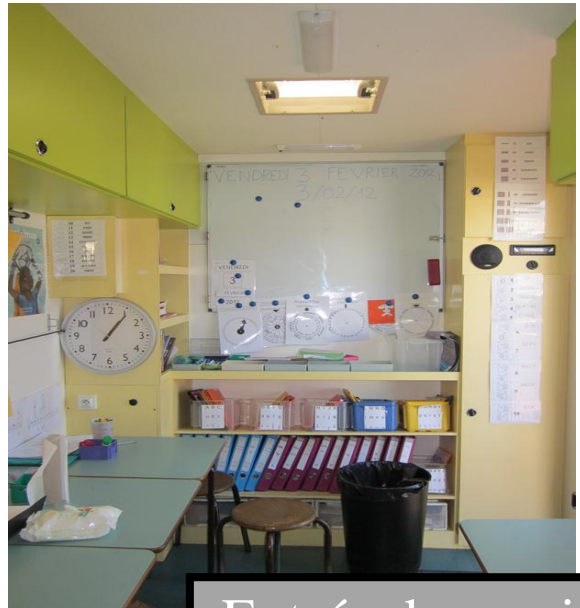
ANNEXE 2 : Plan de l'espace classe du camion-école primaire (mobilier).



ANNEXE 3 : Photographies de l'intérieur du camion-école primaire.



Fond du camion



Entrée du camion



Matériel des élèves



Côté du camion



Résumé :

La scolarisation des enfants issus de familles non sédentaires s'avère difficile. On comprend que les déplacements qui les caractérisent ne permettent pas à ces jeunes d'être inscrits dans une classe ordinaire et de pouvoir être assidue à ce système. Alors aujourd'hui de nombreux enfants ne jouissent toujours pas de leur droit à l'éducation. Pour pallier à ce problème l'Education Nationale, en partenariat avec l'ASET, a mis en place des Antennes Scolaires Mobiles. Dans cet écrit nous faisons part d'une recherche effectuée auprès du camion-école primaire de la région Nord. Cette enquête a pour but d'interroger cette modalité scolaire afin de comprendre si *Les Antennes Scolaires Mobiles favorisent l'intégration et l'adaptation en école « en dure » des enfants du voyage y ayant accès ?*

Le dessein des camions-école est d'être une passerelle entre la non scolarisation et l'école. Elle tend à familiariser les enfants et leurs parents au système scolaire français et met en œuvre les dispositions nécessaires pour garantir à ces jeunes des conditions de scolarisation qui pourvoient au respect de la loi.

Nous présenterons son mode de fonctionnement et ses enjeux, nous exposerons les observations établies envers deux anciennes élèves du camion-école récemment scolarisées en école ordinaire dans le but de répondre à notre questionnement.

Liste des mots clés :

Enfant du voyage ; scolarisation ; camions-école ; enseignant ; association.

