

Les particularités liées à la scolarité des enfants du voyage semi sédentaires et les dispositifs qui permettent de restaurer l'équité scolaire

Suzon Lécluse

► **To cite this version:**

Suzon Lécluse. Les particularités liées à la scolarité des enfants du voyage semi sédentaires et les dispositifs qui permettent de restaurer l'équité scolaire. Education. 2015. dumas-01174372

HAL Id: dumas-01174372

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01174372>

Submitted on 9 Jul 2015

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 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2014-2015

**UE3 MÉMOIRE
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Intitulé :

Les particularités liées à la scolarité des enfants du voyage semi sédentaires et les dispositifs qui permettent de restaurer l'équité scolaire.

Prénom et Nom de l'étudiant : Suzon Lécluse

Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section 9

Prénom et Nom du directeur de mémoire : Olivier Meunier



Remerciements

Tout d'abord, tous mes remerciements à Monsieur Olivier Meunier pour ses conseils et son accompagnement pendant ces deux années.

Je remercie également tout ceux qui m'ont permis d'élaborer ce mémoire en m'accordant de leur temps, qu'ils fassent partie de l'Education nationale, de l'ESPE ou de l'AFEV...

Un grand merci à ma famille et à mes proches qui m'ont soutenue dans mon travail grâce à leurs conseils et à leur bonne humeur.

Et surtout un immense merci à la communauté des gens du voyage et en particulier à la famille D. sans qui rien de tout cela n'aurait été possible. Merci d'avoir accepté de participer à cette aventure.

Sommaire

Choix du sujet, questionnement de départ.....	5
Problématique : Quelle scolarité pour les enfants du voyage ?.....	6
Hypothèses.....	6
Méthodologie.....	7
1) L'équité et l'Ecole française.....	7
2) Les gens du voyage en France : terminologie, cultures, modes de vie.....	7
3) Les enfants du voyage et l'Ecole.....	8
4) Les réussites ou difficultés scolaires rencontrées par les enfants du voyage.....	8
5) Les dispositifs mis en œuvre pour favoriser la réussite de ces enfants.....	9
Analyse des résultats.....	10
1) L'équité et l'Ecole française.....	10
.....	11
a) Une école pour tous les élèves.....	11
b) La réussite pour tous les élèves.....	12
c) Quelles finalités pour l'Ecole de la République ?.....	13
d) Des missions trop ambitieuses ?.....	13
2) Les gens du voyage en France : terminologie, cultures, modes de vie.....	15
a) Explication de la terminologie employée.....	16
b) Cultures et identités : des stéréotypes à éviter.....	17
Une vision politique et médiatique dominante.....	17
Cultures et identités.....	19
Une culture des gens du voyage ?.....	20
3) Les enfants du voyage et l'Ecole.....	22
a) Spécificités liées à la culture et au mode de vie.....	22
Les spécificités de la vie sur une aire d'accueil.....	22
Le statut de l'enfant.....	23
Le rapport à l'écrit.....	24
b) Le rapport à l'école.....	25
Des apprentissages utiles.....	25
La question des différences entre garçon et fille.....	26
Le rapport aux autres enfants, les « gadge ».....	27

4) Les réussites ou difficultés scolaires rencontrées par les enfants du voyage.....	28
a) L'adaptation à la forme scolaire.....	28
Le respect des horaires et l'assiduité.....	28
L'entrée en petite section et le « devenir élève ».....	28
L'amélioration au fil des générations.....	29
b) Les enfants allophones.....	30
c) La maîtrise de la langue française.....	30
Les prémices de la lecture et de l'écriture.....	30
La construction d'une culture écrite.....	31
5) Les dispositifs mis en œuvre pour favoriser la réussite de ces enfants.....	33
a) Le lien école-familles.....	33
b) Une pédagogie et une scolarité adaptée aux besoins des élèves.....	35
L'aide du CASNAV et les publics concernés :.....	35
Le PPRE et l'aide du RASED.....	36
La mise en place de différenciation.....	37
La pédagogie de projet.....	38
Favoriser l'interculturel.....	38
c) Les aides possibles.....	39
L'AREAS gens du voyages, médiateur famille-école.....	40
L'AFEV.....	40
Conclusion.....	42
Bibliographie et sitographie.....	44
Annexes.....	47

CHOIX DU SUJET, QUESTIONNEMENT DE DÉPART.

Lors de mon année de licence 1 à Lille 3, il a été demandé aux étudiants de choisir une UE6 libre. J'ai découvert l'unité d'enseignement « Théorie et mise en œuvre des actions socio-éducatives » proposée par Georgette Dal. En plus de quelques cours théoriques, l'étudiant devenait bénévole à l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV) et accompagnait un enfant à raison de deux heures par semaine. Les autres UE6 étant toutes des cours théoriques, j'ai choisi cette Unité d'Enseignement qui me permettrait de valider mes ECTS tout en aidant un enfant dans son parcours scolaire et dans son ouverture culturelle. Nous avons pu choisir avec quel public nous voulions intervenir : nous pouvions choisir en fonction des quartiers, nous pouvions choisir de travailler avec des enfants de foyer ou des enfants du voyage. Le choix a été très rapide, puisque j'ai toujours été très intriguée par ces personnes nomades et leur culture différente de la nôtre. J'ai tout de même eu une appréhension due à la méconnaissance de ces populations et aux stéréotypes diffusés par les médias. Je me suis dit que c'était une opportunité d'apprendre à connaître cette communauté des gens du voyage et j'ai commencé mon accompagnement avec un enfant du voyage en classe de CE1. A la fin de l'année scolaire, j'ai rédigé un dossier de dix pages sur cette année d'accompagnement et je l'ai soutenu devant un jury afin de valider cette UE6.

Cet accompagnement a été très enrichissant pour moi. Je pense avoir été utile pour l'enfant que j'ai accompagné, et j'ai également beaucoup appris de lui, de ses difficultés scolaires et de sa culture. La rédaction du dossier m'a permis de prendre du recul sur mon action et d'évaluer les progrès de l'enfant ainsi que les difficultés que nous avons rencontrées. J'ai porté un grand intérêt à la rédaction de ce dossier et à cet accompagnement. J'ai décidé de poursuivre mon bénévolat à l'AFEV et je continue à aller voir le même enfant depuis 5 ans. Il est aujourd'hui en CM2, après un redoublement.

Lorsque j'ai pu choisir un sujet pour ce mémoire professionnel, le choix de travailler sur la question des enfants du voyage à l'école a été une évidence. Je savais que c'était un sujet qui allait me permettre de m'investir, mais aussi que j'allais pouvoir mener des observations et des enquêtes sur le terrain où je me rends toutes les semaines, et où je

connais plusieurs enfants et leurs familles. De plus, je me suis rendue compte que beaucoup de ces enfants étaient en difficulté à l'école. Lors de mes accompagnements avec A., j'ai été confronté à des situations parfois complexes : parfois il n'était pas attentif, il était violent avec d'autres enfants et surtout, il rencontrait de grosses difficultés à apprendre à lire et à écrire. J'ai beaucoup réfléchi à ces questions afin d'aider cet enfant, et ce mémoire va me permettre de valider ou d'invalider mes hypothèses, à la fois grâce à des lectures scientifiques, grâce à de l'observation en classe, et grâce à des enquêtes auprès des parents, des enfants et des enseignants.

PROBLÉMATIQUE : QUELLE SCOLARITÉ POUR LES ENFANTS DU VOYAGE ?

Quelles sont les particularités liées à la scolarité des enfants du voyage semi sédentaires et y-a-t-il des dispositifs qui permettent de restaurer l'équité scolaire ?

HYPOTHÈSES.

Certains aspects du mode de vie des enfants du voyage créeraient des difficultés à l'école. Par exemple, les enfants sont très vite considérés comme autonomes et libres de leurs déplacements dans leur milieu familial. Cette conception est très éloignée de la forme scolaire qui impose d'être immobile et concentré sur la tâche.

Le rapport à l'école serait un frein aux apprentissages scolaires. L'école serait méconnue par les enfants et les parents, l'utilité de celle-ci ne serait pas définie. Dans ce cadre flou, les élèves auraient plus de difficultés à réussir.

L'apprentissage du romanii, du parler-voyageur ou du gitan en première langue pourrait interférer avec l'apprentissage du français et créer des retards dans l'acquisition du langage.

L'apprentissage de la lecture-écriture est plus difficile chez ces enfants, ce qui est lié à plusieurs facteurs : l'absence de livres donc le manque d'accès à la culture littéraire, et d'accompagnement par un adulte expert (certains parents étant analphabètes).

Le fait d'inclure les parents dans des projets liés à l'école pourrait les aider à s'investir dans le parcours scolaire de leurs enfants et faire émerger une vision différente de l'école, qui serait bénéfique pour les enfants comme pour les parents.

Une pédagogie différenciée et des aides adaptées permettent de faire progresser les élèves et de les faire entrer dans les apprentissages afin de restaurer l'équité scolaire.

MÉTHODOLOGIE.

1) L'équité et l'Ecole française.

J'ai lu des articles de sociologues de l'éducation et de chercheurs afin de comprendre ce qu'est l'équité scolaire et comment elle peut être mise en œuvre.

2) Les gens du voyage en France : terminologie, cultures, modes de vie.

Pour cette partie, j'ai procédé à la lecture d'articles scientifiques et à l'observation de terrain.

3) Les enfants du voyage et l'Ecole.

Le mode de vie :

Je me rends chaque semaine sur une aire d'accueil des gens du voyage depuis 5 ans. Je connais surtout une famille, mais je visite les autres familles, les autres caravanes sur le terrain. Les enfants sont scolarisés à l'école T. et sont semi-sédentaires sur une aire d'accueil officielle. Cependant, généraliser à partir d'un seul lieu d'observation est impossible, étant donné la diversité des populations du voyage et des contextes de vie. J'ai également posé des questions aux enseignants et plus particulièrement à une enseignante qui est en contact direct avec une famille depuis 8 ans pour avoir son témoignage. J'ai aussi complété avec des lectures scientifiques.

Le rapport à l'Ecole :

J'ai utilisé l'entretien semi-directif auprès d'une dizaine d'enfants du voyage et de leurs parents sur plusieurs aires d'accueil (annexes 2 et 3). J'ai décidé de cibler une population bien précise : les gens du voyage semi-sédentaires, c'est-à-dire qui vivent en caravane mais dont les enfants sont scolarisés à l'année dans la même école. J'ai utilisé volontairement le tutoiement pour les entretiens avec les enfants et leurs parents. En effet, le vouvoiement est très peu utilisé et a une image négative auprès des gens du voyage. A mon arrivée, on m'a dit que le tutoiement était de rigueur et j'ai respecté cette règle. Les témoignages d'enseignants permettent également de comprendre le rapport à l'école des enfants et des familles, en croisant les différents points de vue.

4) Les réussites ou difficultés scolaires rencontrées par les enfants du voyage.

L'adaptation à la forme scolaire :

Les entretiens avec les enseignants vont m'être utiles afin de rendre compte des réussites ou difficultés de ces enfants. Les enfants et les parents m'ont aussi fait part de leur vécu.

Les enfants allophones :

J'ai pu m'entretenir avec un enseignant de maternelle qui accueille un enfant allophone en petite section de maternelle. Les lectures scientifiques ont pu m'aider à comprendre ce qu'est un enfant allophone et les réussites ou difficultés rencontrées par ces enfants. Madame D., conseillère académique au CASNAV, m'a également expliqué les enjeux du plurilinguisme.

La maîtrise de la langue française :

J'ai pu observer l'entrée dans l'écrit d'un enfant du voyage du CP au CM2, ainsi que l'acquisition d'une culture écrite. J'ai également demandé à d'autres enseignants qui accueillent des enfants du voyage s'ils ressentaient des difficultés ou des réussites particulières.

5) Les dispositifs mis en œuvre pour favoriser la réussite de ces enfants

Le lien avec les familles :

J'ai effectué un entretien avec une directrice d'école maternelle qui a mis en œuvre un projet dans l'école et invité les familles afin de créer du dialogue. Je me suis renseignée auprès des parents pour savoir s'ils avaient déjà été invités à l'école et à quelle occasion. J'ai demandé aux enseignants s'ils établissaient un lien avec les familles, s'ils les invitaient à l'école et pour quelles raisons.

Une pédagogie différenciée :

J'ai pu avoir un compte rendu par une directrice d'un projet mis en œuvre par une école de Tourcoing qui a créé un partenariat avec une école en Roumanie et des échanges entre élèves et enseignants. Lors des entretiens, j'ai demandé aux enseignants si une pédagogie différenciée était possible afin de faire progresser les enfants du voyage. J'ai également procédé à des lectures scientifiques qui m'ont permis de compléter mes connaissances sur la question.

Les aides possibles :

J'ai obtenu un entretien avec Madame D., conseillère académique au CASNAV, pour savoir s'il existait des aides spécifiques du CASNAV auprès de ces enfants. Je me suis renseignée sur les aides possibles, auprès des enseignants, des enfants et dans les lectures scientifiques.

ANALYSE DES RÉSULTATS.

Nous allons dans un premier temps nous intéresser aux principaux acteurs qui nous intéressent dans ce mémoire. Tout d'abord à l'école, à son rôle et ses finalités ainsi qu'à l'équité scolaire ; puis à la population des gens du voyage, à leur mode de vie et à leur culture. Nous confronterons ensuite les deux afin de comprendre quel rapport les enfants du voyage entretiennent avec l'école. Rappelons que la population de l'étude regroupe des ensembles de familles semi-sédentaires habitant en caravane. Nous analyserons alors les réussites ou difficultés scolaires que peuvent rencontrer ces enfants au long de leur scolarité. Pour terminer, nous envisagerons différents dispositifs qui peuvent être mis en œuvre pour favoriser leur réussite et restaurer l'équité scolaire.

1) L'équité et l'Ecole française.

Nous allons en premier lieu nous questionner sur les missions et les finalités de l'école française.

a) Une école pour tous les élèves.

Le système éducatif français a été en évolution tout au long de son histoire. L'objet de ce mémoire n'est pas l'étude du système éducatif mais il me paraît important de passer en revue les lois les plus importantes et leurs influences sur notre école française actuelle.

Le débat sur l'école a commencé après la révolution française et la parution de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. Cette Déclaration stipule en effet que « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ».

Le rapport Condorcet de 1792 propose un projet d'organisation générale de l'Instruction publique. Il présente le but premier de l'Instruction publique.

Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs. Assurer, à chacun d'eux, la facilité de perfectionner son industrie, de rendre capable des fonctions sociales, auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçus de la nature ; et par là établir, entre les citoyens, une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. Tel doit être le premier but d'une instruction nationale et, sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice. (Condorcet, 1792)

De grandes lois vont fonder l'école française. La loi Guizot porte sur la liberté d'enseignement des instituteurs et impose aux communes de plus de 800 habitants l'ouverture d'une école. L'instruction devient plus facilement accessible aux élèves d'un point de vue territorial, même si elle n'est pas obligatoire. Ce sont les lois Ferry promulguées de 1881 à 1886 qui rendent l'école publique gratuite, laïque et obligatoire pour tous les enfants. Elle a pour but d'acquérir les savoirs fondamentaux et de former des citoyens. L'instruction primaire est devenue accessible à tous les élèves. Cependant, il n'est pas encore question d'un désir de justice et d'équité pour tous les élèves, mais d'une instruction qui développe les talents naturels des enfants, talents inégaux au départ.

b) La réussite pour tous les élèves.

Le plan Langevin-Wallon, publié après la seconde guerre mondiale, est précurseur d'une pédagogie centrée sur l'intérêt de l'enfant et son désir de réussite.

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 relaie cette pensée et formule clairement les objectifs de l'école en plaçant l'élève au centre du système éducatif : « pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité ».

L'école française se veut explicitement une école juste, qui fasse réussir tous ses élèves, indépendamment de leur origine sociale et culturelle. Elle veut « l'égalité des chances », dans le refus de toutes les discriminations.

La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées vise la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire, afin de favoriser l'inclusion.

La loi pour la refondation de l'Ecole de 2013 réaffirme ce désir d'« une école juste pour tous et exigeante pour chacun ». L'un de ses principaux objectifs est de « réduire les inégalités sociales et territoriales pour tenir sa promesse républicaine de la réussite éducative pour tous ».

L'école de la République multiplie donc les missions : elle accueille tous les élèves (de toutes les classes sociales, en situation de handicap, à besoin éducatif particulier...) et doit être juste en permettant à chacun d'eux de réussir.

c) Quelles finalités pour l'Ecole de la République ?

L'école est ainsi supposée servir un ensemble de finalités sociales non seulement par la transmission de savoirs et compétences, mais aussi par la préparation informelle aux futurs rôles sociaux. (Bulle, 2005).

L'école a pour but de faire acquérir des compétences relatives à la vie en collectivité, à devenir citoyen, mais aussi des compétences disciplinaires, relatives aux matières d'enseignement. L'ensemble de ces compétences forme le socle commun de connaissances et de compétences de 2006, mis à jour en 2015 : les « indispensables » à maîtriser à la fin de la scolarité.

La deuxième finalité très importante, et qui tend à être de plus en plus mise en avant, est celle de l'insertion dans le futur milieu socio-professionnel. En effet, l'école et les différentes structures d'éducation forment des futurs professionnels, comme développé dans les propos suivants.

La domination actuelle d'une certaine idéologie « économique » tend souvent à la réduire à la préparation des nouvelles générations à l'entrée sur le marché du travail. Le système scolaire devrait avant tout préparer l'insertion professionnelle future de ses élèves actuels, et devrait être jugé sur la bonne conduite de cette mission. Peur du chômage et montée des attitudes consuméristes des familles, comme des élèves eux-mêmes dans l'enseignement secondaire et supérieur, contribuent solidairement à la montée en puissance d'une telle approche. (Calin, 2006)

d) Des missions trop ambitieuses ?

Les différentes lois d'orientation ou de refondation ont fait s'accumuler les missions confiées à l'école. Ce discours institutionnel lui demande de faire réussir tous ses élèves, en leur faisant acquérir à tous les compétences du socle commun, en les préparant

implicitement à l'insertion socio-professionnelle et ce, en faisant ainsi disparaître les inégalités sociales à différentes échelles (celle de la classe, mais aussi entre les écoles, communes, les régions...). Une utopie que chacun des acteurs du monde de l'éducation aimerait voir se réaliser. La transposition de ce discours dans la réalité s'avère beaucoup plus complexe.

L'école juste est beaucoup plus difficile à définir que ce qu'il paraît au premier abord. Ainsi, il n'y a pas une justice, mais des justices qui doivent se compenser au sein du système éducatif, de façon plutôt à le rendre le moins inégalitaire possible.

Le premier principe de justice, selon Dubet et Duru-Belat (2004), est le mérite. En effet, il est normal que les élèves qui fournissent des efforts pour progresser réussissent. Une école juste serait donc celle qui permet de créer une compétition scolaire juste dans laquelle les plus méritants réussiront grâce à leurs efforts. Rappelons qu'il y a cinquante ans, le statut social était déterminant : les enfants des classes sociales très favorisées étaient inscrits dans les « petites classes » des lycées, ils étaient ainsi directement orientés vers des études longues et reproduisaient ainsi le schéma social.

Or le mérite seul n'est pas suffisant, car les élèves qui arrivent à l'école ne démarrent pas la compétition avec les mêmes chances. Les études en sociologie de l'éducation ont ainsi prouvé que « plus les parents sont dotés de capital scolaire, plus les enfants ont une chance de rester durablement (et avec bonheur) dans le système scolaire » (Lahire, 1998). En effet, les élèves qui auraient une culture familiale plus proche de la forme scolaire seraient ainsi plus enclins à comprendre les exigences de l'institution. La compétition scolaire s'en retrouve faussée, car certains élèves auraient alors beaucoup moins d'efforts à fournir pour décoder et s'appropriier les savoirs scolaires que d'autres. Pour rendre cette compétition juste à nouveau, « l'école doit tenir compte des inégalités réelles et viser à compenser tout ce qui échappe à la responsabilité individuelle afin d'atteindre à un juste mérite. C'est le principe de la discrimination positive » (Dubet et Duru-Belat, 2004).

L'école doit alors compenser les inégalités de départ entre enfants afin de garantir l'entrée dans les apprentissages de tous. A l'arrivée, tous les élèves n'arriveront pas égaux :

l'école ne peut pas garantir que tous les élèves auront acquis exactement les mêmes compétences. Cependant, il paraît impératif que l'école soit là pour transmettre les savoirs les plus fondamentaux, on pense directement au « lire, écrire, compter », mais également des compétences liées à la vie collective et républicaine. C'est en ce sens qu'a été instauré le socle commun, un « SMIG scolaire » comme le dira Dubet et Duru-Bellat.

Une école juste qui permette à tous ses élèves d'acquérir exactement les mêmes compétences au fil de leur scolarité obligatoire ne peut pas exister en France. Les inégalités sociales sont importantes et c'est à l'école de prendre en charge ses élèves de façon à ne pas discriminer un enfant de par son origine socio-culturelle mais au contraire, de compenser les inégalités liées à l'environnement social de l'enfant. C'est en ce sens que l'école française doit s'efforcer de tendre vers l'équité scolaire. Cependant, ce n'est pas à l'école seule d'effacer toutes les inégalités sociales et elle ne doit pas être perçue comme productrice de toutes les iniquités.

2) Les gens du voyage en France : terminologie, cultures, modes de vie.

J'ai récemment entendu une jeune enseignante se plaindre dans les couloirs d'une nouvelle Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education. Tels étaient ses propos : « Oh non, je suis dégoutée... J'ai une nouvelle élève qui arrive dans ma classe la semaine prochaine... A trois mois de la fin de l'année ! Qu'est-ce que je vais en faire ? Et le pire... Devinez quoi ? C'est que c'est une enfant du voyage... Alors là je sais pas quoi faire... J'ai vraiment de la chance moi ! ». Il serait simple d'analyser ces phrases comme discriminatoires envers les gens du voyage, mais cet analyse ne serait que réducteur. Le plus remarquable est en fait la méconnaissance de ces populations, des spécificités liées à l'accueil de ces enfants et surtout le sentiment de peur, la peur de mal faire, la peur de l'inconnu et de l'étranger.

Avant d'analyser le rapport entre les enfants du voyage et l'école, il me paraît primordial de collecter des observations et des savoirs scientifiques sur ces populations. Le

plus important est d'éviter les stéréotypes et les généralisations : chaque individu reste unique et possède son identité propre, chaque parcours individuel est un cas particulier.

a) Explication de la terminologie employée.

Le terme employé principalement sera « gens du voyage ». Cette terminologie est apparu en 1972, dans les circulaires n°72-186 du 20 octobre et n°78-202 du 16 mai. Il apparaît également dans la loi Besson de 2000. C'est un terme administratif préconisé par le Conseil de l'Europe. Il désigne l'ensemble des populations non sédentaires, et pas l'appartenance à une ethnie ou une communauté : c'est un terme plus neutre.

L'expression « gens du voyage » regroupe un ensemble de populations très vaste. C'est un terme que l'on utilise dans l'administration, et qui regroupe l'ensemble des populations qui ne sont pas sédentaires.

Or, contrairement à ce que l'on pense, tous les gens du voyage ne sont pas nomades. Seuls 15% de cette population sont aujourd'hui itinérants d'après les statistiques du conseil de l'Europe. Le reste est semi-sédentaire : ils habitent dans des résidences mobiles (caravanes ou mobil-homes) mais occupent un lieu de résidence fixe.

Les gens du voyage seraient 400 000 en France d'après les statistiques du Conseil de l'Europe datant de juillet 2009 et représentent 0,62% de la population.

Les autres termes sont relatifs à l'origine géographique ou à l'appartenance à une ethnie de ces populations.

Deux groupes principaux constituent la grande famille des gens du voyage :

D'une part les Voyageurs, d'origine européenne.

D'autre part, les Tsiganes est un nom qui regroupe l'ensemble des populations originaires du Nord l'Inde, qu'ils ont quitté au X^{ème} siècle.

Trois sous-groupes se sont ensuite formés au sein des Tsiganes : les Roms, les Manouches et les Gitans. La distinction tient au fait que les Roms ont séjourné en Europe orientale, les Manouches dans des pays germaniques et les Gitans en péninsule ibérique (Faure, 2004, p. 515). Les mots « Gitan » et « Roms » seront employés en temps

qu'ethnonymes, c'est à dire le nom que se donnent les communautés elles-mêmes (Spinelli, 2003).

Les gens du voyage que j'ai interrogés lors des entretiens sont semi-sédentaires, de nationalité française, voyageurs ou tsiganes, se revendiquant de culture gitane. Ils habitent à l'année sur une aire d'accueil officielle. Ces aires d'accueil existaient parfois et sont devenues obligatoires depuis la loi Besson de 2000 dans les communes de plus de 5000 habitants. Des aires se sont créées mais toutes les communes ne sont pas dans le respect de cette loi aujourd'hui encore. Certaines des familles interrogées ont pu obtenir une place sur une aire d'accueil officielle, ce qui n'est pas le cas de toutes, étant donné la rareté de ces aires.

b) Cultures et identités : des stéréotypes à éviter.

Une vision politique et médiatique dominante.

Les premières impressions qui nous sont véhiculées relatives aux populations du voyage sont les premiers écueils auxquels nous sommes confrontés. Les gens du voyage ne sont complètement inconnus à personne. Chacun exprime une opinion, souvent bien tranché sur la question des gens du voyage. J'ai eu l'occasion d'aborder le sujet avec des personnes plutôt éloignées de cette culture et à ce mode de vie, en leur expliquant que j'ai choisi ce sujet pour mon mémoire. J'ai entendu ces préjugés divers : ce sont « ceux qui mendient aux feux rouges, avec leurs bébés, qui volent », qui élaborent de vastes réseaux de prostitution et qui « prennent l'argent des français pour le ramener dans leurs pays ». Certains ont une vision idéalisée, les gens du voyage deviennent des « bohémiens » nomades qui jouent de la guitare. Bien sûr, aucune de ces visions n'est véridique. J'ai compris que ces écueils étaient dus à deux choses.

Premièrement, ces conceptions sont celles que l'on voit en apparence : celui qui n'aura jamais échangé réellement avec des familles pour comprendre leurs situations,

n'aura en effet vu que les enfants des feux rouges et n'aura entendu que le bouche à oreille du « je me suis fais voler mon portable par un Rom » et en arrivera à la conclusion que ces populations sont mauvaises de nature.

Deuxièmement, il faut prendre en compte les médias. Les gens du voyage sont en effet déformés par une vision politisée. On peut citer pour exemple les politiques de reconduite aux frontières menées en France ces dernières années, largement critiquées par le Conseil de l'Europe. Elles amènent à juger à tort que le tsigane est un « parasite » en France, une vision fautive mais simpliste et justifiée par les dirigeants du pays. Je me suis également intéressée aux documentaires sur les populations tsiganes transmis sur les ondes françaises qui sont un deuxième facteur de préjugés. Ils ne sont en aucun cas objectifs et insistent sur une représentation négative : les réseaux de prostitution, les altercations avec la police, la détérioration de biens publics...

Jean-Pierre Liégeois décrit lui aussi la situation difficile des Roms au sein de l'Europe :

La lecture de la presse ou l'écoute des nouvelles, données par la radio ou la télévision, offrent des informations doublement négative pour les Roms : d'une part, elles font état de difficultés vécues au quotidien par les familles, et d'autre part, elles le font le plus souvent en termes négatifs, de telle façon que les personnes décrites en deviennent d'emblée indésirables, et que leur est attribuée la responsabilité de leurs propres problèmes. Il en découle que les Roms sont perçus comme posant « problème », voire de nombreux « problèmes ». De là à en conclure que ceux-ci ne pourront être résolus qu'avec la disparition des Roms, il n'y a qu'un pas souvent vite franchi, par le rejet, l'expulsion, la violence sous toutes ses formes. (Liégeois, 2005)

Afin de faire un pas vers une première compréhension, il faut sortir de l'imagerie dominante afin de trouver de la documentation scientifique (qui évite les préjugés discriminatoires grâce à une objectivité et une méthodologie). La difficulté d'une telle démarche est de pouvoir se décentrer de ses idéologies, de sa propre culture, afin d'aller plus loin vers la compréhension de l'autre.

Cultures et identités.

Ces deux termes sont extrêmement difficiles à définir de façon succincte et sommative. La question a été objet de recherche clé de nombreux ethnologues, anthropologues, sociologues et psychologues depuis plusieurs siècles.

Chaque individu a une identité qui lui est propre.

L'identité est une dynamique évolutive, par laquelle l'acteur social, individuel ou collectif, donne sens à son être, il le fait en reliant, à travers le passé, le présent et l'avenir, les éléments qui le concernent et qui peuvent être de l'ordre des prescriptions sociales et des projets aussi bien que des réalités concrètes. (Vinsonneau, 2002).

L'identité de l'individu n'est pas acquise ni figée dans le temps, mais au contraire est le fruit d'une dialectique entre l'individu et l'environnement qui l'entoure.

La culture s'est d'abord confondue avec la civilisation. Les individus porteurs de « culture » avaient alors pour mission de transmettre cette culture au monde entier, ce qui justifiait à l'époque la colonisation. Les différents individus étaient répartis sur une échelle, un degré d'avancement d'acquisition de la culture. Les travaux des chercheurs ont largement fait évoluer cette conception, Franz Boas étant considéré comme un pionnier dans cette démarche, « il démontra les incidences des cultures sur les organisations sociales et les conduites qui s'y relient. Boas montra qu'il est impossible de définir la « race » en termes opératoires, les traits physiques des populations se caractérisant précisément par la plasticité, l'instabilité et les métissages » (Vinsonneau, 2005). Ce n'était que le début de l'évolution du concept de « culture ».

En effet, il est impossible de nos jours dire que l'on naît, que l'on vit et que l'on meurt dans une culture donnée.

La culture se réfère à une identité collective qui relève d'une production historique. Elle est dynamique, car elle se transforme continuellement dans le temps et l'espace, suite aux altérités qui lui sont à la fois intrinsèques et extrinsèques, comme les conflits, qui reformulent sans cesse le champ du social. Elle peut également se concevoir comme un « réservoir » de pratiques, de représentations

et de valeurs, que les acteurs sociaux utilisent afin de renégocier leur identité. (Meunier, 2009)

On peut alors affirmer qu'il est important de ne pas stigmatiser un individu dans une culture donnée.

L'étude de la construction identitaire ne peut se faire exclusivement à l'aide d'une conception homogène de la culture qui serait explicative. L'acteur social, aux prises avec les exigences de ses opérations identitaires, se confronte nécessairement à la question de l'altérité. (Vinsonneau, 2002)

L'identité d'un individu se construit justement de par les interactions sociales et la dialectique entre sa ou ses cultures d'origine et les autres cultures. Il peut se décentrer afin d'adhérer ou non à certains aspects des différentes cultures et montre ainsi que la culture n'est pas un concept figé mais une réalité en perpétuelle évolution.

Une culture des gens du voyage ?

Geneviève Vinsonneau nous met en garde :

« La notion de culture » et les éléments qui en sont constitutifs – principalement le langage, la territorialité, la religion...- sont fréquemment convoqués pour justifier l'agrégation de vastes ensembles d'individus, sous le prétexte qu'ils sont communément porteurs d'attributs spécifiques. Un tel partage conduit abusivement à considérer que ces individus sont globalement semblables entre eux (on s'en donne alors une perception homogénéisante), tandis qu'ils se différencieraient de tous les autres. En creusant ainsi l'écart entre deux populations, on réalise une discrimination sociale. (Vinsonneau, 2002)

Il serait donc gravement réducteur de définir une et une seule culture commune à tous les gens du voyage. Le fait est que les Tsiganes proviennent du Nord de l'Inde et que les Voyageurs sont européens. De plus, au sein même du groupe des Tsiganes, plusieurs ethnies se sont formées : les Roms, les Manouches, les Gitans... Et chacun de ces groupes

ethniques revendique une culture propre.

On peut également ajouter que les Tsiganes forment « la minorité d'Europe la plus importante numériquement ». Impossible donc de décrire « la culture » des gens du voyage, mais l'on peut cependant parler de multiples sous-cultures avec des traits culturels différents ou communs selon les ethnies, en tenant en compte des spécificités individuelles ou inter-individuelles.

Sur le terrain d'accueil dont j'ai parlé plus haut se mélangent voyageurs et tziganes se revendiquant de culture gitane. J'ai pu observer leur culture et leur mode de vie pendant cinq ans. Ils vivent en communauté sur l'aire et se définissent tous comme cousins. Le « terrain » comme ils l'appellent, est un lieu d'échange entre tous les individus présents sur l'aire. On y voit des hordes d'enfants courir, des femmes discuter, des hommes jouer à la pétanque ou réparer des voitures. On observe des tas d'encombrants, de ferrailles. L'espace est clos et refermé sur lui même. Les habitants sortent le moins possible : pour aller au travail, amener les enfants à l'école ou faire les courses. Une mère me raconte : « Moi je sors jamais comme ça pour me balader. Une fois une femme s'est fait suivre par un gadjo. Elle est revenue en courant au terrain, on a eu peur. Depuis on sort plus toute seule, toujours à plusieurs ». En effet, les femmes ne sortent que peu du terrain. Quelques unes travaillent à l'extérieur mais l'écrasante majorité reste s'occuper des enfants et de la caravane pendant que l'homme se charge des relations extérieures (Faure, 2004), comme dans la « tradition » dont me parlent les gitans. « Ça a toujours été comme ça » dit C. Femmes et hommes ont encore (le plus souvent) des rôles sociaux bien définis. Les femmes s'occupent des enfants et de la caravane, l'homme s'occupe des relations extérieures et d'amener de l'argent ou de quoi vivre (Faure, 2004 ; Reynniers, 2001). La virginité et le mariage sont encore des institutions extrêmement importantes : « les communautés gitanes sont, en particulier, extrêmement strictes sur la virginité des femmes. L'enjeu est lié à l'identité collective du groupe. » (Reynniers, 2001). La famille est la valeur la plus importante « fondée sur le mariage dont les règles assurent la transmission des valeurs et des pratiques culturelles et garantissent la cohésion ainsi que la pérennité du clan, de la communauté » (Gayral-Taminh et Duchier, 2009).

Voici quelques observations partielles et générales que j'ai pu faire sur ce terrain, loin d'affirmer qu'elles sont des traits culturels représentatifs de tous les gens du voyage,

car chacun d'entre eux possède une identité qui lui est propre.

3) Les enfants du voyage et l'Ecole.

Pourquoi commencer par parler du mode de vie des familles du voyage ? Comme j'ai pu l'écrire précédemment, tous les enfants n'entrent pas sur un pied d'égalité dans la compétition scolaire.

Pour rendre compte de l'« échec scolaire », qui est essentiellement le fait des enfants de milieux populaires, les sociologues de l'éducation ont souvent évoqué la « distance culturelle », l'« écart culturel » ou la « différence culturelle ». Les enfants « en échec » sont issus de milieux faiblement dotés culturellement (au sens légitime du terme culture) et leur culture familiale ne les aide pas à déchiffrer les demandes et à répondre aux exigences de l'institution scolaire.(Lahire, 1998)

Observer le quotidien des familles, la façon dont ils vivent, nous montrera s'il y a un « écart culturel » important entre la forme scolaire et le milieu familial, et en quoi il se caractérise. En effet, comme le précise Bernard Lahire, les élèves des milieux populaires, qui ont vécu leurs premières années de vie dans un contexte social et familial éloigné de la forme scolaire, ont moins de chance de réussir à l'école. Il analyse la solitude ressentie par ces élèves de milieux culturellement éloignés de l'école, qui se retrouvent seuls avec les savoirs acquis, parfois incompris des familles. Difficile alors de comprendre les attentes de l'école et de réussir (Lahire, 1998). Comprendre le mode de vie des familles du voyage est donc nécessaire afin de comprendre les difficultés scolaires des élèves.

a) Spécificités liées à la culture et au mode de vie.

Les spécificités de la vie sur une aire d'accueil.

Les enfants du voyage présentent une conception de l'espace et du temps différents,

caractérisés par la mobilité et l'adaptabilité (Reyniers, 1998). Ces enfants sont habitués à avoir de grands espaces pour jouer et pour vivre, à être en extérieur (Faure, 2004, p510). Ces propos m'ont été confirmés par l'observation sur le terrain : des groupes d'enfants jouent au vélo, à la pétanque ou à la poupée, dehors, été comme hiver. Une mère m'a dit pendant un entretien « les enfants dans les maisons, ils sont toujours à l'intérieur et ils sont tous seuls. Ici nos enfants, ils peuvent jouer tous ensemble et comme il n'y a pas de place dans les caravanes, ils vont jouer dehors ». Les spécificités de la vie en communauté, c'est que les enfants ne sont jamais seuls. Ils sont nombreux sur les terrains et ont toujours quelque chose à faire : ils découvrent leur environnement, jouent, font des expériences. Ils sont en permanence dans l'action.

Être dans une classe assis sur une chaise est inhabituel pour eux, surtout en maternelle car c'est là que l'enfant s'habitue au fait de devenir élève : l'élève reçoit le savoir, il est souvent passif. Certains enfants ont déjà été habitués à la forme scolaire, en particulier ceux dont les familles ont une culture proche de la culture scolaire. Ce n'est pas le cas pour ces enfants du voyage, pour qui le fait de devenir élève est une véritable découverte, et qui relève donc d'un véritable apprentissage. Ce qu'ils ont appris avant d'arriver à l'école ne leur permet pas de répondre directement « aux exigences de l'institution scolaire ».

Le statut de l'enfant.

Dans la culture gitane, les enfants sont très vite autonomes, « débrouillards » (Faure, 2004, p512). Les enfants doivent apprendre la vie et les parents leur laissent une liberté importante. Dans l'article de Pascale Faure, un homme de la communauté gitane nous explique le statut de l'enfant : « On ne les considère pas comme un enfant comme vous que l'ont doit dresser. Ils sont laissés plus libres, un peu livrés à eux-mêmes, ils doivent en fait acquérir l'expérience à travers les situations ». Une mère me dit : « Des fois je sais pas où est mon fils, mais il peut pas aller bien loin. Alors je crie quand j'ai besoin de lui ».

Les exigences de l'école leur sont donc étrangères, il y a des règles et des

obligations, des droits et des devoirs. Au contraire, les enfants habitués à rester assis et à répondre aux demandes et exigences de l'adulte n'auront pas à effectuer cet apprentissage, qui peut être difficile chez certains enfants. J'ai pu observer un enfant du voyage en classe de CP, l'enseignante m'a dit qu'il ne tenait pas en place et qu'il avait beaucoup de mal à rester assis et à se concentrer sur les tâches à effectuer.

Le rapport à l'écrit.

En allant dans les caravanes des familles, j'ai posé des questions aux parents et j'ai remarqué que peu d'entre eux savaient lire et écrire. Ce n'est pas une généralité, j'ai également rencontré des parents qui ont appris à lire à l'école. Cependant, le rapport à l'écrit n'est pas le même. Les supports écrits sont très peu nombreux : il n'y a pas de livres ni de journaux. Les parents, même s'ils savent lire, ne lisent pas pour le plaisir. Je n'ai jamais vu de bibliothèque, d'album ou de livre de jeunesse hormis ceux empruntés à l'école. Or l'accès permanent à une culture écrite et la sollicitation des parents hors de l'école permettent de réinvestir les savoirs acquis dans la classe et de créer un lien entre la famille et l'école. Les savoirs de l'école sont réinvestis à la maison, ils prennent sens et ne sont pas isolés. Lorsque les parents ne sont pas eux même lecteurs, ils ne peuvent pas lire de livres de littérature de jeunesse à leurs enfants ou les aider dans leurs apprentissages.

Lire et écrire, pour de nombreuses familles, c'est pouvoir se débrouiller avec les « papiers », c'est à dire l'administratif. Lorsque j'ai demandé lors des entretiens à quoi cela sert d'apprendre à lire et écrire, la majorité des parents comme des enfants m'a répondu que cela servait à « faire les papiers ». En aucun cas cet apprentissage est vu comme un accès à la culture écrite, au plaisir et à l'épanouissement personnel. L'apprentissage de la lecture-écriture s'en trouve entravé. Les motivations des élèves deviennent complètement différentes : la lecture-écriture n'est pas vu comme un plaisir d'accéder à la culture écrite, mais comme un apprentissage formel qui permettra de « se débrouiller » dans la vie, parce qu'on en a besoin.

Il ne s'agit pas ici de faire des généralités ou de stigmatiser une communauté ou un

mode de vie, mais au contraire d'observer et d'analyser afin de mieux comprendre ce qui peut provoquer des difficultés. Le but est de pouvoir ensuite les prendre en compte afin de répondre au mieux aux besoins des enfants du voyage et de favoriser leur réussite, au même titre que tous les élèves.

b) Le rapport à l'école.

A la lecture des articles (Faure, 2004 ; Strauss, 2001), j'ai pu constater que les enfants vont à l'école dans le but d'acquérir les savoirs fondamentaux et de réussir leur entrée dans la vie professionnelle. En aucun cas l'école n'est vue comme une source de développement personnel, de plaisir, d'apport d'une culture commune.

Des apprentissages utiles.

J'ai demandé aux parents et à leurs enfants pourquoi ces derniers allaient à l'école. Les parents m'ont répondu que le but de l'école était d'apprendre à lire, à écrire et à compter et trouver du travail. Une mère que j'ai interrogée, F., explique : « Maintenant la vie est dure, il faut savoir lire et écrire, parce que maintenant il faut des diplômes. Sans diplômes c'est dur de trouver du travail, et il faut bien de l'argent, il tombe pas du ciel ! » Certains sont allés à l'école, d'autres pas. Pour R., c'est l'école qui lui a permis d'avoir du travail, elle est maintenant agent d'entretien dans une école, et elle pense que sans avoir appris à lire, elle n'aurait pas réussi à avoir son travail. C. veut que ses enfants réussissent à l'école, elle n'a pas pu être scolarisée « à cause de la police qui évacuait les camps et des voyages », mais elle aimerait aujourd'hui avoir appris à lire et écrire pour pouvoir aider ses enfants et être autonome dans ses démarches administratives. Elle espère que ses enfants puissent l'aider, et qu'ils soient eux-mêmes autonomes dans leurs démarches. Les parents ont donc conscience de l'utilité de l'école dans la vie de tous les jours. Ils voient en l'école un vecteur de réussite professionnelle, ce qui nuance mon hypothèse de départ.

Du côté des enfants, le lien entre l'école et le monde du travail est beaucoup plus flou. Ceux qui veulent travailler m'ont quasiment tous répondu que l'école ne leur servirait

pas à avoir un travail plus tard. Seule F., en CM1, pense que « l'école ça peut m'aider, on fait de l'anglais et moi je veux devenir caissière. Comme ça, si j'ai un anglais à la caisse, je pourrai bien lui parler. » Le reste des enfants m'a répondu par un non catégorique. Par contre, tous vont à l'école pour apprendre à lire et écrire. Ils ajoutent parfois pour apprendre à compter. Q., en CP, apprend pour aider son petit frère. F, veut apprendre pour « faire les papiers si je me marie à un gitan et qu'il sait pas lire ». Les enfants veulent acquérir des savoirs utiles pour leur vie quotidienne, mais ne voient pas de finalité sur le long terme.

La question des différences entre garçon et fille.

Je me posais également la question de la différence entre hommes et femmes dans la culture gitane traditionnelle. Le garçon et la fille n'iraient pas à l'école dans le même but. La fille peut acquérir les savoirs ménagers sans l'école. Dans ce cas, les filles seraient moins sollicitées à poursuivre leurs études.

Certains parents sont encore imprégnés de ces valeurs. M. nous dit que son garçon va travailler, « mais les filles ici, elles font le ménage, elles ont un mari et elles s'occupent des enfants. Mais si elles me demandent de faire des études, je crois que je dirais oui. Oui elles pourraient travailler ». J'ai rencontré de jeunes mères qui travaillent ou qui en cherchent : « Moi j'ai pas de travail, donc je suis tout le temps ici à faire les corvées et m'occuper des enfants et des fois, j'ai besoin d'air, j'ai envie de travailler et d'être ailleurs, de sortir un peu. C'est pas facile ici pour une femme de vouloir ça mais ça commence à changer ».

Les enfants interrogés, filles ou garçons, veulent pour la plupart travailler. Un seul ne veut pas travailler. Travailler dans les espaces verts, dans un magasin, devenir caissière, mécanicien ou maquilleuse, les filles tout comme les garçons sont majoritaires à vouloir un travail.

De plus, j'ai remarqué une motivation certaines des filles à l'égard de l'école. Cette observation est en adéquation avec les propos de Gayral-Taminh et Duchier : « les filles trouvent [en l'école] l'occasion d'échapper au travail domestique dans lequel elles doivent seconder leur mère. La plupart expriment leur plaisir de l'école dans l'application et

l'intérêt qu'elles déploient pour les jeux éducatifs et le travail d'école aux heures de soutien scolaire ».

L'hypothèse émise est donc fortement nuancée. Même si certaines valeurs traditionnelles restent profondément ancrées, des « valeurs d'émancipation » (Faure, 2004) commencent à apparaître, en particulier chez les jeunes générations.

Le rapport aux autres enfants, les « gadge ».

Le rapport entre enfants gitans et enfants « gadge », ceux qui ne font pas partie de la communauté gitane, s'avère difficile dans les écoles. Le fait même d'appeler tous les autres enfants « gadge » implique déjà un processus de séparation entre gitans, et ceux qui ne le sont pas.

Les enfants gitans, lors des entretiens, ont été unanimes sur le fait qu'ils restaient « toujours avec les cousins, entre gitans ». Ils n'ont pourtant que l'école qui leur permette de s'ouvrir à d'autres cultures et découvrir d'autres enfants, différents d'eux. Je leur demande pourquoi ils ne cherchent pas à connaître les autres : « tu sais moi j'veux bien, mais ils nous disent qu'on est des poubelles, qu'on mange dans les poubelles, qu'on dort dans les poubelles, qu'on sent mauvais » me répond A. « Moi ils me disent sale gitan et ils disent que leurs parents de toute façon ils ont dit qu'il devait pas jouer avec les gitans » dit M. et à Y d'ajouter « ils disent qu'on a des maladies, qu'on a la gale ». On voit bien dans ces trois propos d'enfants qu'il n'y a pas un coupable parmi les deux partis, mais une incompréhension, une méconnaissance, une peur l'autre. Tout cela débouche sur une ségrégation dans les cours de récréation, alors que l'école devrait alors être le lieu où peuvent se côtoyer les enfants de toutes classes sociales confondues

4) Les réussites ou difficultés scolaires rencontrées par les enfants du voyage.

a) L'adaptation à la forme scolaire.

Le respect des horaires et l'assiduité.

Mr W. a rencontré des difficultés en début d'année. Il est enseignant en petite section et a accueilli une famille semi-sédentaire, mais qui vient d'arriver en France. « La première semaine le papa venait rechercher l'enfant à des horaires décalés. La fin des cours est à 15h45, il est venu à 15h ou 17h30. On pense que c'est parce qu'ils viennent de loin, comme ils ne parlent pas français, on ne peut pas savoir. Peut être qu'il n'a pas de montre, mais le matin il est toujours à l'heure ». Il aborde également la question de l'hygiène : « La directrice faisait prendre une douche aux enfants le matin à l'arrivée, on l'a expliqué avec des gestes au père. Et puis maintenant c'est réglé ».

Les enfants à qui j'ai demandé vont régulièrement à l'école, pour la grande majorité. J'ai parfois été étonnée des réponses. D., en CE1 : « J'y vais quand je peux, par exemple quand j'ai plus de chaussures, je peux pas ». A. raconte : « Quand il y a des grèves de cantine, on peut pas aller à l'école de toute la journée, on ne peut pas venir nous chercher ». Ou encore H., en CM2 : « Des fois je peux pas y aller parce que Maman est pas réveillée, ou que la voiture a plus d'essence et on peut pas en remettre ».

Il est alors d'un grand intérêt pour un enseignant de ne pas juger hâtivement les absences de ces élèves et de créer un dialogue avec lui et avec la famille. Les situations de vie peuvent être assez complexes et le respect de l'assiduité et des horaires se fait avec du temps et une bonne communication avec les parents.

L'entrée en petite section et le « devenir élève ».

Pour les enfants du voyage, l'entrée à l'école est parfois compliquée. A l'école, il y a des règles et des horaires à respecter. On demande aux élèves d'être assis la plupart du

temps et d'écouter. « Devenir élève » est l'un des cinq domaines d'enseignement à l'école maternelle dans les programmes de 2008. Il consiste en l'apprentissage du vivre ensemble, de la coopération, de l'autonomie et de la compréhension de ce qu'est l'école. Le vivre ensemble englobe le respect des règles de vie collective, des règles fondamentales à l'école. La petite section de maternelle est souvent un passage difficile pour les enfants du voyage.

Mr W. explique que l'enfant du voyage de sa classe bouge beaucoup, et qu'il a du mal à être concentré. La concentration est difficile et beaucoup d'enfants m'ont dit avoir du mal à rester attentif, comme M. en CP : « Des fois je regarde quelque part, je me retourne et j'ai pas compris ce qu'il fallait faire. »

Une autre enseignante en petite section raconte : « Leur comportement est problématique car ce sont des enfants qui ne tiennent pas en place, l'année de PS est un cataclysme pour eux et j'ai vraiment dû batailler pour les garder assis pendant des temps très courts ».

Les enseignants confirment bien que les enfants du voyage en petite section ont des difficultés à se confronter aux règles de la vie collective. Chez eux, les règles sont différentes, il leur est donc difficile de s'adapter en petite section. Les enseignants expliquent que les difficultés sont nombreuses au départ, mais que les enfants progressent rapidement pendant l'année scolaire. Plusieurs enseignants citent le terme « débrouillards ».

L'amélioration au fil des générations.

Deux des enseignants que j'ai interrogés sont en poste dans leurs écoles respectives depuis de nombreuses années. Ils se remémorent les difficultés à l'arrivée des familles, les retards, la méfiance. Mr L. aborde aussi les difficultés relatives au « Vivre ensemble » : « Ils ont des problèmes pour s'adapter aux règles de la société sédentaire. Chez les familles sédentaires [semi sédentaires], cette difficulté disparaît avec les années. Il y a 10 ans, j'avais l'aîné qui avait beaucoup de difficultés, j'ai maintenant le 8 ou 9^{ème} enfant, qui est bien mieux intégré. »

b) Les enfants allophones.

Un élève allophone est un enfant est scolarisé dans une langue différente de sa langue maternelle. Il peut avoir déjà appris à parler, lire et écrire dans sa langue maternelle.

Madame D., conseillère académique, explique que « le bilinguisme est un atout s'il est bien construit ». La plupart des enfants qui maîtrisent parfaitement leur langue maternelle apprennent très vite le français, et le bilinguisme est alors extrêmement positif.

Cependant, les enfants du voyage parlent le romanii dans l'enceinte de la caravane et maîtrisent le vocabulaire du quotidien dans cette langue. Le parler voyageur est parfois utilisé pour parler entre eux et les enfants maîtrisent un vocabulaire différent en cette langue. Lorsqu'ils arrivent à l'école, ils apprennent le français dans un contexte encore différent. Ils ne maîtrisaient pas le vocabulaire de l'école dans leur langue maternelle mais doivent l'apprendre en français. Il est important dans le cadre d'un bilinguisme, que la langue maternelle soit bien construite, avec une maîtrise des concepts, ce qui n'est pas toujours le cas chez ces enfants et crée des difficultés dans l'apprentissage de la langue orale.

c) La maîtrise de la langue française.

Les prémices de la lecture et de l'écriture.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute dès l'école maternelle : les enfants apprennent les gestes du graphisme, la conscience phonologique, ainsi que le langage oral d'après le Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin 2008. Si un enfant accumule du retard dans les apprentissages dès l'école maternelle, il aura donc plus de

difficultés à suivre le rythme au cycle 2. Faire entrer les élèves dans les apprentissages en maternelle apparaît comme primordial. Les enfants du voyage étant parfois peu sollicités dans leur environnement familial à s'exprimer en français, l'enseignant gagnera à renforcer le langage oral en maternelle, afin que l'enfant puisse entrer au mieux dans l'univers de l'écrit au cycle 2. Mr W. explique que T., élève dans sa classe de petite section, a un grand intérêt pour le langage., mais qu'il n'a pas le réflexe de répéter les mots. Il l'accompagne au mieux dans l'acquisition du langage oral, grâce à des séances spécifiques en vocabulaire. Il raconte : « La première fois que je lui ai donné un stylo et une feuille, il ne savait pas quoi faire avec. Maintenant il arrive à suivre les consignes en graphisme ».

La maternelle est bel et bien déterminante afin d'entrer dans les apprentissages fondamentaux du cycle 2.

La construction d'une culture écrite.

La construction de la culture écrite se fait aussi dès l'école maternelle, comme le préconisent les instructions officielles (Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008). A deux ans, la lecture du maître a déjà un impact sur l'enfant, et il peut verbaliser à partir des illustrations de l'image. A 3 ans, il peut mémoriser les textes en s'aidant des illustrations afin de reformuler l'histoire et de permettre d'attester d'une première compréhension. A 5 ans, l'enfant est capable de comprendre un texte et de débattre sur ses interprétations.

Les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit et leurs fonctions (affiches, livres journaux, revues...), découvrent des œuvres du patrimoine. En effet, la fréquentation quotidienne d'œuvres littéraires et de littérature de jeunesse est préconisée par le Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008. Les enfants à qui on lit des histoires en dehors de l'école acquièrent à la fois du vocabulaire supplémentaire, des tournures de phrase et des repères culturels du monde de l'écrit (par exemple le stéréotype de la princesse ou du loup, la construction de l'histoire...).

Le rapport au langage constitué dans une culture écrite, était au principe de la « réussite scolaire ». L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré *per se* comme un objet étudiable en lui même de multiples points de vue, pris comme l'objet d'une attention et d'un

travail spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle. » (Lahire, 1992)

En allant dans les caravanes des familles , j'ai posé des questions aux parents et j'ai remarqué que très peu savaient lire et écrire. Les supports écrits sont très peu nombreux :les livres et journaux sont très rares, hormis les livres de bibliothèque. Or l'accès permanent à une culture écrite et la sollicitation des parents hors de l'école permettent de réinvestir les savoirs acquis à l'école et de créer un lien entre la famille et l'école. Le problème est que ces enfants sont au départ culturellement éloignés de la culture scolaire, et que ce sont eux qui auraient le plus besoin de découvrir le monde de la littérature de jeunesse et de s'y familiariser. Les parents n'étant pas toujours lecteurs, ils ne peuvent pas lire de livres de littérature de jeunesse à leurs enfants ou les aider dans leurs apprentissages.

On peut rapprocher ces faits du concept de « capital culturel » créé pour « rendre compte de l'inégalité des performances scolaires, en mettant d'emblée l'accent sur l'inégale distribution entre les classes des instruments nécessaires à l'appropriation des biens culturels » (Bourdieu, 1979). L'auteur distingue trois états au capital culturel, en interaction entre eux :

- Le « capital incorporé », propre à l'individu, qui demande du temps afin d'être transmis au cours de la socialisation.
- Le « capital objectivé », qui désigne les biens culturels accessibles par l'individu. Il doit se les approprier afin que ce capital devienne incorporé
- Le « capital institutionnalisé », qui revêt la forme de titres ou de diplômes attestant du capital culturel d'un individu.

Ainsi, si l'on revient à notre situation, le capital objectivé des familles est faible en ce qui concerne l'accès à la culture écrite : peu de livres et d'écrits sont accessibles aux enfants. Difficile alors d'accéder au capital incorporé. Les enfants n'ont à la fois qu'un accès restreint au capital culturel qui permet de progresser vers la culture écrite, et pas forcément d'adulte lecteur qui puisse donner du temps à l'enfant afin de lui permettre de s'approprier les biens culturels à sa disposition. Dans ce cas, difficile pour ces enfants d'accéder au capital institutionnalisé qu'attribuera l'école.

Les élèves ne partent donc pas avec les mêmes chances et c'est, dans la mesure du possible, à l'école de restaurer l'équité en renforçant chez les enfants du voyage le travail pour l'acquisition d'une culture écrite. Mettre en place des ateliers de lecture ou ramener un livre de bibliothèque chez eux (afin d'accéder au capital objectif) peuvent aider ces enfants. Montrer le livre aux parents, même s'ils ne peuvent pas le lire, a d'autres bénéfices : l'enfant peut raconter l'histoire et expliquer ce qu'il a fait à l'école, créant ainsi du lien entre l'école (parfois obscure pour les parents), et son milieu familial.

5) Les dispositifs mis en œuvre pour favoriser la réussite de ces enfants.

a) Le lien école-familles.

Après les lectures et les entretiens, j'affirme que le fait d'inclure les parents dans des projets liés à l'école peut les aider à s'investir dans le parcours scolaire de leurs enfants et faire émerger une vision différente de l'école, qui sera bénéfique pour les enfants comme pour les parents.

A l'école T., les familles sont rarement conviées à l'école. Une mère d'enfant m'a dit ne pas savoir ce que son enfant faisait à l'école et avoir peur d'y aller parce qu'elle ne connaissait pas et avait peur d'être jugée. J'ai demandé à d'autres parents de la même école s'ils s'y étaient déjà rendus. Beaucoup répondent par la négative. Ceux qui s'y sont présentés y sont allés « parce qu'il y avait des problèmes », comme le résume C. Cette méconnaissance de l'école et de l'environnement scolaire peut créer une image négative chez les parents, qui ne s'investiront pas dans le parcours scolaire de leurs enfants (Lafenêtre-Destenabes, 2006, p101). En effet, ces parents ne savent pas comment s'investir dans la scolarité de leurs enfants et ne savent pas comment les aider.

A l'école B., les parents ont été invités à l'école pour participer à un projet en lien avec leurs cultures et leurs enfants. Les rapports entre parents et enseignants s'en trouvent améliorés, me confirme l'une des enseignantes de maternelle. Des études sur la réussite scolaire des enfants issus de milieux socio-culturels défavorisés ont été menées et il s'avère que l'entrée dans l'écrit de ces élèves a de plus grandes chances d'être réussie lorsque les

familles s'investissent, que les parents soient alphabétisés ou non (Lahire, 1998). L'école n'a pas à former les parents, mais peut favoriser la scolarité des enfants en difficultés en incluant les parents dans la scolarité de leurs enfants, en les invitant à venir à l'école et en les faisant participer à des projets. P., dans l'article de Pascale Faure, nous livre son témoignage, sa fille a un rôle de médiatrice entre l'école et les familles : « Ma fille travaille dans la classe relais. Les petits la respectent plus que la maîtresse parce qu'elle est gitane. Ma fille intervient, elle est entre deux, entre les parents et l'école ». Ce sont les instituteurs du quartier qui ont créé ces médiations après des conflits avec les parents d'élève et affirment qu'une amélioration des relations avec les parents gitans a été perçue (Faure, 2004). A l'école du Pégly, une soirée lecture a été organisée en invitant les parents à l'école.

Les enseignants avec qui j'ai pu m'entretenir insistent également sur la confiance instaurée entre l'école et les familles. Madame D., enseignante en maternelle, a vu passer dans sa classe plusieurs enfants de la famille R. « C'est une famille qui a confiance en nous et en l'école car elle sait que nous les considérons avec énormément de respect sans jamais faire de distinction entre eux et les autres enfants. Je crois que c'est sur ce mot, respect, que se sont bâties nos très bonnes relations avec eux. Par ailleurs, nous les impliquons dans toutes les manifestations à l'école (ils nous accompagnent en voyage scolaire, nous les sollicitons pour les kermesses...). Nous sommes beaucoup dans le dialogue et après toutes ces années à leur contact (8ans pour moi), ils ont perdu toute la méfiance qu'ils pouvaient avoir envers nous et viennent facilement poser des questions sur l'école, leurs enfants, les projets... »

Ces liens privilégiés pourraient alors réduire les incompréhensions entre les parents et les enseignants. Les enfants verront se créer un lien entre ce qu'ils vivent à l'école et à la maison par les échanges entre leurs familles et leurs enseignants, favorisant ainsi leur réussite scolaire (Lafenêtre-Destenabes, 2006, pp101-102). Les familles, ayant une vision parfois négative, due à la méconnaissance ou à leur propre parcours, pourraient ainsi changer de point de vue et valoriser à la maison le travail d'élève de leur enfant. L'enfant qui sait lire pourra ainsi lire et aider ses parents dans son environnement familial et se sentira reconnu, légitimé. L'enfant ne pourra « verbaliser une expérience nouvelle, ne pas la vivre seul, ne pas porter seul une expérience originale, différente », déjà difficile à vivre pour lui (Lahire, 1998).

L'accompagnement des familles en dehors de l'école paraît fondamentale. C'est un travail long et difficile, car il faut d'abord gagner la confiance des familles afin qu'elles ne se sentent pas jugées ou obligées. Il faut quand même savoir que des dispositifs peuvent être mis en place par des structures sociales pour ces familles. On peut citer par exemple les Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents.

b) Une pédagogie et une scolarité adaptée aux besoins des élèves.

L'aide du CASNAV et les publics concernés :

Le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageur peut aider les enseignants. Le CASNAV est une aide qui concerne donc plus spécifiquement deux types de public. Les enfants issus des 15% de familles non-sédentaires parmi le groupe des « gens du voyage », que l'on appelle Elèves de Familles Itinérantes et Voyageurs (EFIV) depuis octobre 2012. Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sont aussi concernés. D'après le site du CASNAV de l'Académie d'Orléans-Tours, un élève allophone « est un élève qui parle une autre langue que le français lorsqu'il arrive en France ». La langue maternelle d'un EANA n'est donc pas le français.

Les missions du CASNAV sont définies par la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002. « L'activité des CASNAV doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires ».

Madame D. m'explique la démarche que suit le CASNAV. L'enfant est évalué par un enseignant spécialisé dans un premier temps. Un exemple de compte rendu pour un

élève allophone est placé en annexe (annexe 4). L'évaluation initiale porte sur la maîtrise de la langue française et écrite. Suite à l'évaluation, une réunion avec l'équipe pédagogique et la famille a lieu. Il n'y a pas de prescription, l'étude se fait au cas par cas selon les enfants et leurs besoins. Pour l'élève dont l'évaluation est placée en annexe, il a été décidé d'un commun accord un accueil en UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) à hauteur de 12 heures par semaine. La conseillère académique m'explique d'autres possibilités. Un enseignant peut se voir accorder des heures supplémentaires pour travailler la maîtrise de la langue avec un petit groupe d'élève. Le CASNAV propose également des formations et peut accompagner des équipes enseignantes sur demande.

Des postes spécifiques d'enseignants existent. Ces postes à profil consistent à pallier aux difficultés de scolarisation, au soutien à la scolarisation irrégulière due aux déplacements chez les EFIV. Ces enseignants ont un champ d'action sur plusieurs écoles en fonction du nombre d'élèves relevant de ces actions.

Je m'interrogeais sur la prise en charge des élèves de l'école T., dont certains sont en grande difficulté scolaire. Ces enfants sont considérés comme « gens du voyage », mais sont semi-sédentaires. Ils sont intégrés depuis le début de leur scolarité en classe ordinaire et apprennent le français dès la petite section. Ils ne rencontrent pas de rupture de scolarisation liée aux voyages. Ils ne sont donc pas concernés directement par les aides du CASNAV, comme précisé dans leurs missions plus haut.

Le PPRE et l'aide du RASED.

Etant donné que les enfants semi-sédentaires ayant effectué une scolarité régulière dans une école ne relèvent plus des missions spécifiques du CASNAV, il paraît normal qu'ils relèvent des mêmes aides que tout autre enfant. Une solution possible est alors le PPRE. Ce programme personnalisé de réussite éducative est défini par le site Eduscol comme « un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. » Il est proposé aux parents par l'enseignant, discuté par l'équipe éducative et présenté à l'enfant. Il cible des objectifs spécifiques dans les disciplines fondamentales d'enseignement afin de faire réussir l'élève.

Le PPRE peut être couplé avec l'aide du RASED, le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté. L'équipe du RASED, composée de psychologues scolaires et de professeurs des écoles spécialisés, contribuent à la mise en œuvre des PPRE, proposent des situations d'apprentissages adaptées aux élèves en grande difficulté et des évaluations adaptées. Plusieurs élèves de l'école T. sont concernés par les PPRE et reçoivent de l'aide du RASED. M., en CE1, participe à des ateliers de lecture en petit groupe : « J'arrive bien avec cette maîtresse là, je lis bien et je comprends bien. Mais quand je retourne dans ma classe, des fois j'ai encore du mal ». Ce propos montrent bien la nécessité d'un accompagnement personnalisé pour ces élèves. A. entre en sixième l'année prochaine et a encore des difficultés en lecture et en écriture. Un PPRE est en cours d'élaboration et des séances de lecture/écriture avec un enseignant spécialisé ont été proposés afin que l'élève maîtrise les compétences du socle commun de connaissances et de compétences avant son entrée au collège.

La mise en place de différenciation.

Mr W., enseignant en petite section, utilise aussi la différenciation avec l'un de ses élèves. Il est allophone et maîtrise très peu le français. « J'insiste sur les images en répétant pour qu'il comprenne. Je dessine les chansons au tableau en même temps pour qu'il comprenne le sens grâce aux images. Je profite de moments plus calmes pour lui présenter des imagiers et lui montrer des mots. Il aime le rapport individuel. Il aime être impliqué, que je lui demande des choses ». Il cherche à le responsabiliser afin qu'il ressente le besoin de parler français et qu'il progresse le plus vite possible vers la maîtrise de la langue française.

A l'école B, pour favoriser l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, des Activités Pédagogiques Complémentaires sont mises en place pour les enfants du voyage dès la maternelle. Ces ateliers sont centrés sur le langage oral et l'acquisition du vocabulaire du quotidien, ainsi que sur la syntaxe des phrases.

Toujours dans cette école, un décloisonnement a lieu entre les élèves de GS et les élèves de CP. Les enfants roms en difficulté langagière en CP continuent à suivre les cours de langage oral en GS afin de consolider leurs acquis avant d'entrer dans la lecture et

l'écriture. Une CLIN est ouverte avec une enseignante à mi-temps qui aide uniquement les primo-arrivants, principalement en français (langage oral, lecture et écriture), à partir de l'école élémentaire.

Un enseignant en SEGPA m'a également fait part de la création de temps d'accueil pour les enfants du voyage, afin qu'ils puissent faire leurs devoirs sur place, en étant aidés, car ils ne le faisaient pas chez eux. Un système de tutorat a aussi été mis en place, et a très bien fonctionné : les élèves ont beaucoup échangé sur leurs différentes cultures, sur ce qu'ils vivaient à la maison, ce qui a favorisé leur intégration et la disparition progressive des discriminations.

La pédagogie de projet.

La pédagogie de projet permet de donner du sens aux apprentissages, puisqu'ils sont inclus à un projet qui a un but. Or les enfants du voyage aiment travailler lorsque le travail a une utilité concrète. Ainsi l'école B. a participé au concours « Dis ! Raconte-moi une histoire », un concours organisé par Opération Village Roumains sur le thème de la coopération entre les écoles autour de la thématique du conte. Les élèves de l'école B. et les élèves de l'école P, en Roumanie, ont échangé toute l'année afin de créer un conte illustré.

Ce projet a permis aux élèves de l'école B. de s'investir, de découvrir la culture rom, les conditions de vie et de scolarisation en Roumanie (manque de matériel pédagogique, les enfants venaient à l'école sans chaussures). Les enfants roumains ont écrit la première partie du conte, les enfants de l'école B. ont écrit la fin. Ils ont ensuite illustré le conte chacun de leur côté puis se sont échangés les versions finales. Suite à cela, les écoles ont décidé d'entreprendre un jumelage entre les deux écoles. Les liens entre l'école et les familles s'en trouvent renforcés.

Favoriser l'interculturel.

L'interculturel est un processus permettant de favoriser « la communication entre

les identités et les cultures différentes » (Meunier, 2009). L'intégration des enfants tsiganes dans les écoles pose le problème de la tolérance, et de la découverte d'une culture éloignée de la culture scolaire et souvent de la culture des autres élèves de l'école. Dans une vision d'une éducation interculturelle, les élèves seraient amenés à maîtriser des savoirs plus près de leurs vies et de leurs cultures dans un premier temps, mais plus tard à prendre du recul grâce au développement intellectuel et cognitif. La socialisation pluriculturelle, c'est à dire l'échange et la compréhension entre les différentes cultures, et ce dès le début de la scolarisation, a pour finalité d'amener à former des citoyens ouverts aux autres cultures, capables de se distancier de la leur et plus tolérants.

Le projet de l'école B. a aidé tous les enfants de la classe à prendre en compte les conditions de vie dans d'autres pays. Ils ont découvert des photos de l'école, des photos des élèves pieds nus, ont pris conscience du manque de matériel pour illustrer le conte. Ce projet a permis de favoriser les échanges entre deux pays et deux cultures différentes. Les enseignants des deux écoles ont également pu échanger sur leurs pratiques, sur les pédagogies mises en œuvres et sur l'accueil des enfants roms.

La différenciation est extrêmement utile pour la maîtrise de la langue, compétence 1 du socle commun de 2006, car les enfants du voyage présentent fréquemment des difficultés ou retards dans l'acquisition du langage oral ou écrit. Afin de favoriser les apprentissages, le projet et l'interculturel sont des outils essentiels. Ils renforcent le lien école-famille, donnent du sens aux apprentissages, et favorisent le recul des discriminations. La conseillère académique insiste sur les activités liées au plaisir de lire, celles qui donneront envie à ces enfants de devenir lecteurs.

c) Les aides possibles.

L'école, comme dit plus haut, porte la lourde responsabilité de résorber les inégalités sociale. Elle n'a pourtant pas le temps, ni les moyens, ni la légitimité de faire face à cette lourde tâche. De plus, les inégalités sociales sont trop importantes en amont de l'école. Ainsi, des associations extérieures à l'école ont pris les devants et interviennent auprès des parents et des enfants afin de réduire les inégalités en dehors de l'école.

L'AREAS gens du voyages, médiateur famille-école.

L'AREAS est l'Association Régionale d'Etude et d'Action Sociale auprès des gens du voyage. Ses deux missions principales, d'après leur site internet officiel, est de « contribuer, par des études, à la mise en place de toutes les politiques en faveur de la population gens du voyage » et de « développer des actions sociales, éducatives et culturelles auprès de cette population. »

Cette association est formée d'une équipe pluridisciplinaire : des éducateurs spécialisés, des médiateurs, des assistants sociaux. Ce sont des personnels de terrain, qui sont directement en lien avec les familles. C'est un éducateur de l'AREAS qui m'a accueillie lors de ma première visite sur un terrain, dans le cadre de mon bénévolat à l'AFEV. Il m'a présentée à toutes les familles et m'a expliqué leurs modes de vie. Il a ainsi été un médiateur direct entre la famille et l'Institution, que je représente en venant pour aider l'enfant dans sa scolarité. Ces travailleurs sociaux sont présents au quotidien auprès des familles, et ont la plupart du temps gagné leur confiance. Ils sont donc un maillon important de la chaîne, en lien direct avec l'Ecole et le CASNAV, dans le but de scolariser puis d'améliorer la scolarisation des enfants. Une mère m'a par exemple expliqué qu'une assistante sociale l'avait accompagnée lors d'une réunion à l'école, en vue d'un PPRE pour son enfant. Elle m'a dit qu'elle était rassurée : « Je parle pas toujours bien et je comprends pas tout avec leurs mots, alors comme ça elle m'explique bien quand c'est fini ».

L'AREAS est une aide importante, un médiateur entre l'Ecole et ces familles parfois éloignées du système scolaire, qui crée le lien entre l'univers familial, le quotidien, et l'Institution, floue et angoissante pour ces familles. L'association favorise ainsi le lien école-famille, un critère de réussite important dans la scolarité des enfants du voyage.

L'AFEV.

L'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville propose des accompagnements individualisés entre un enfant issu de milieu défavorisé et un étudiant.

Les enfants concernés sont d'abord évalués par les enseignants, qui demandent alors à l'AFEV un accompagnement individualisé, à raison de deux heures par semaine.

Le dispositif d'accompagnement proposé par l'AFEV auprès des enfants du voyage peut aussi les aider vers la maîtrise de la langue. L'étudiant qui vient dans la caravane de l'enfant amène avec lui sa propre culture, plus proche de la forme scolaire du fait même qu'il soit étudiant. Il est un exemple de réussite scolaire.

Il échange avec l'enfant et amène avec lui des jeux et des livres, que l'enfant n'a pas forcément à sa disposition. Les livres de littérature de jeunesse peuvent permettre à l'enfant d'approfondir sa culture littéraire. Il est un lien entre l'école et le milieu familial, il amène l'école dans le milieu de l'enfant. Il communique avec les parents, peut expliquer ce que fait l'enfant à l'école, ses réussites ou ses échecs.

Les enfants du voyage vivent presque toujours en collectivité, le rapport individuel avec l'étudiant est alors extrêmement bénéfique. L'enfant peut ainsi partager ses ressentis sur l'école avec quelqu'un qui en est proche.

L'accompagnement est également culturel : apprendre à connaître son quartier, se rendre dans les musées, créer une carte de médiathèque pour emprunter des livres. L'enfant tout comme l'étudiant découvrent une autre culture, ce qui permet de s'ouvrir et de se décentrer de sa culture propre.

L'AFEV est implantée depuis plusieurs années sur l'aire d'accueil où je me rends et les enfants réclament désormais des étudiants pour les aider dans leur travail scolaire, la preuve que la mission de l'AFEV est remplie : donner envie d'apprendre aux élèves les plus éloignés de la forme scolaire.

CONCLUSION

Nous avons donc d'une part, l'Ecole française. Elle porte un lourd poids sur ses épaules. Ses missions sociales sont de plus en plus nombreuses. L'Institution s'efforce à la fois d'accueillir tous les élèves, de transmettre des compétences et de prendre en compte les inégalités socio-culturelles afin de compenser les écarts entre élèves.

D'autre part, les gens du voyage forment la plus grande minorité d'Europe. Méconnus et souvent discriminés, nous nous sommes intéressés à des populations semi-sédentaire de nationalité française, qui se définissent de culture gitane. Certains traits culturels sont encore ancrés dans les comportements, mais il est difficile (et dangereux) de généraliser car chaque individu est différent et a une identité propre. De plus, on observe une évolution et des valeurs d'émancipation chez les nouvelles générations. Pourtant, ils conservent une place en marge de la société et souffrent d'une image déformée par les filtres politiques et médiatiques.

Grâce aux observations et aux entretiens, nous avons tout de même pu observer des occurrences en ce qui concerne l'école. Nous avons aussi pu observer la difficulté de ces enfants à entrer dans la culture écrite, ce qui est dû à plusieurs facteurs (un langage oral pas assez maîtrisé, la culture traditionnelle de l'oralité, parfois des parents analphabètes ou illettrés, le manque d'accès à la culture écrite...). Les situations de discriminations sont fréquentes dans les cours de récréation ou les classe, et, de manière générale, l'école et ses finalités sont souvent méconnue par les familles et fausse le rapport à l'école de ces enfants.

Heureusement, des dispositifs existent, dont nous avons parlé (différenciation, projets, interculturel...) qui auront des bénéfices à la fois au niveau des apprentissages, mais permet également de lutter contre les discriminations. Le lien avec ces familles, culturellement éloignées de l'école, reste le pilier d'une scolarisation réussie, d'une compréhension et d'un échange réciproques.

Des associations peuvent également être un soutien pour les familles et leurs enfants. Cependant, l'école ne peut pas porter à elle seule la responsabilité des injustices

sociales et les résorber totalement. Les discriminations et les préjugés envers les gens du voyage ne peuvent pas disparaître grâce à l'école uniquement. Ces injustices sont devenues courantes et presque banalisées dans la vie de tous les jours. C'est donc une prise de conscience globale, c'est à dire au niveau de la politique sociale et économique, de l'acceptation des différentes cultures dans notre société qui est nécessaire. Or, tant qu'une telle prise de conscience ne se fera pas à une échelle plus globale (et ceci est le cas pour d'autres minorités), l'école ne pourra pas parvenir à une équité parfaite entre enfants du voyage et « gadge », ou de manière plus générale, entre tous ses élèves.

Pour ma pratique future, j'ai appris beaucoup sur l'accueil d'un enfant du voyage en classe ordinaire. Je connais à présent les démarches possibles pour l'accueil de ces enfants. Les progrès que j'ai pu évalué après cinq ans d'accompagnement avec A. sont également très encourageants : il sait à présent lire et écrire, comprendre les énoncés et s'adapter dans différentes situations sociales, hors de sa culture d'origine, tout en conservant ses spécificités individuelles et culturelles. Le rapport avec les familles a aussi évolué et je sens que la confiance s'est installée, ce qui s'est fait avec le temps.

La réussite scolaire chez les enfants du voyage évoluera donc sur le long terme, en collaboration entre les familles au centre, l'école, les partenaires sociaux et les associations. C'est un processus très long, il s'agit de persévérer, de généraliser les initiatives individuelles et surtout, de sortir au fur et à mesure des stéréotypes répandus par les médias.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE.

BARRE-DE-MINIAC, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8, 107-120.

BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.

BULLE, N.. (2005) Sociologie de l'éducation. R.Boudon, M.Cherkaoui, B.Valade. *Dictionnaire de la pensée sociologique*, 213-217.

CALIN, D. (2006). Les finalités de l'éducation. Repéré à : <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe11.html>.

CHARTIER, M. (2009). De l'obligation scolaire a la prise en charge des élèves du voyage. *Etudes Tsiganes*, 39-40, 56-71.

DUBET, F. et DURU-BELLAT, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146 n°1, 105-114.

FAURE, P. (2004). Population gitane et cadre scolaire. *Ethnologie française*, 34, 509-516.

GAYRAL-TAMINH, M. et DUCHIER, J. (2009). Qualité de vie et identité culturelle de tsiganes sédentarisés. *Etudes Tsiganes*. 39-40, 160-183.

LAFENETRE-DESTENABES, J. (2006). L'école et les familles tsiganes. *Informations sociales*, 133, 100-105.

LAHIRE, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales

d'une schizophrénie heureuse., *VEI-Enjeux, Les familles et l'école : une relation difficile*, 114, 104-109.

LAHIRE, B. (1994). La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. *Revue française de pédagogie*, 108, 148-152.

LAHIRE, B. (1992) L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l' «expression écrite» à l'école primaire . *Sociétés contemporaines*, 11-12, 167-187.

LIEGEOIS, J.-P. (2005). Les Roms au cœur de l'Europe. *Le Courrier des pays de l'Est*, 1052, 19-29.

LIEGEOIS, J.-P. (2013) *Roms et tsiganes, une population européenne*. Marseille-Provence 2013, capitale européenne de la culture. Repéré à : <http://www.mp2013.fr/wp-content/uploads/2013/06/Roms-et-Tsiganes-une-culture-europ%C3%A9enne-WEB.pdf>

MALIQUE, F. (2003) *Tsiganes à l'école*, SCEREN CRDP Académie de Versailles.

MEUNIER, O. (2009). Approche méthodologique de l'interculturel en éducation. *Penser l'éducation*, 26, 61-91.

RAFONI, J.-C. (2008). Apprendre à lire en français langue seconde. Paris : L'Harmattan.

REYNIERS, A. (2001, nov). *La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école*. La scolarisation des enfants du voyage, Actes des journées nationales d'étude et de réflexion organisées par la Direction de l'enseignement scolaire, Paris.

STRAUSS, H. (2001). Les enfants du voyage à l'école. *Enfance & Psy*, 16, 89-92.

VINSONNEAU, G. (2002), Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu, *Carrefours de l'éducation* 2/2002 , 14, 2-20.

VINSONNEAU, G. (2005), Particularismes culturels, *Connexions*, 83, 33-52.

WICKER, M.-D. (2001). Littérature des voix tsiganes. *Le Télémaque*, 19, 127-136.

Loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage.

ANNEXES.

Annexe 1 : guide d'entretien à destination des enseignants.

1) Questions générales :

Dans quel niveau enseignez vous ?

Combien d'enfants du voyage accueillez vous dans votre classe ?

Viennent-ils régulièrement à l'école ? Combien de fois par semaine environ ?

Savez vous si ce sont des enfants roms, gitans ou appartenant à une autre communauté ?

Parlent-ils français ? Savez vous si le français est leur langue maternelle ?

2) Les enfants du voyage dans la classe :

Avez vous observé des difficultés récurrentes chez ces enfants ?

Observez vous des difficultés spécifiques au niveau des apprentissages ?

Ces enfants ont-ils la même aisance à l'écrit que les autres ? (pour les enseignants en élémentaire)

Y a-t-il des domaines où vous les sentez particulièrement à l'aise ?

Avez vous d'autres choses à ajouter ?

3) Le lien avec les familles :

Avez vous rencontré certains parents ?

→ Si oui, dans quelles circonstances ?

S'investissent-ils dans la scolarité de leurs enfants ?

Avez vous ressenti une certaine anxiété chez ces parents ?

→ Si non, pour quelles raisons ne les avez vous pas rencontrés (il n'y en a pas eu la nécessité, les parents ne sont pas venus ...)

4) Les dispositifs permettant de favoriser la réussite de ces enfants du voyage :

Dans votre classe, avez vous pu mettre en place des dispositifs spécifiques pour ces enfants ?

→ Si oui, lesquels ? Qu'est-ce qui a fonctionné, quels ont été les échecs ?

→ Si non, pour quelles raisons n'avez vous pas pu mettre en place de dispositif ? (manque de temps, manque d'aide ...)

Qu'est-ce qui vous aide au quotidien à faire progresser ces enfants ?

Quelles aides pourraient vous être utiles afin de favoriser la réussite scolaire de ces enfants du voyage ?

Annexe 2 : guide d'entretien à destination des enfants.

1) Questions générales :

Age :

Classe :

Nom de l'école :

Est-ce que tu vas souvent à l'école ?

2) Le ressenti par rapport à l'école.

Est-ce que tu aimes aller à l'école ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que tu préfères à l'école ?

Et ce que tu aimes le moins ?

Il s'appelle comment ton maître ou ta maîtresse ?

Qu'est-ce qu'il t'apprends ?

Pour toi c'est quoi un bon maître, une bonne maîtresse ?

3) Les difficultés des élèves ?

Est-ce qu'il y a des choses que tu ne comprends pas à l'école ?

En quelle matière surtout ?

D'où viennent tes difficultés ?

Qu'est-ce qui pourrait t'aider ?

Qu'est-ce ce qui ferait que tu te sentes mieux à l'école ?

4) Les sanctions.

Tu te fais punir des fois ? Pourquoi & quelles punitions ?

5) Le rapport à l'école & les finalités professionnelles.

Pourquoi tu vas à l'école ?

Qu'est-ce que tu as envie d'apprendre quand tu vas à l'école ?

Tu veux faire quoi plus tard ?

Est-ce que tu penses que l'école peut t'aider pour avoir un travail ?

5) Autres

Voilà c'est terminé. Est-ce que tu as d'autres choses à ajouter

Annexe 3 : guide d'entretien à destination des familles.

1) Questions générales (pour faire connaissance et créer un climat de confiance) :

Tu as combien d'enfants, ils s'appellent comment ?

Tu sais en quelle classe ils sont ? Dans quelle école ?

Ça fait combien de temps qu'ils vont à l'école ? Combien de fois par semaine y vont-ils ?

Comment est-ce qu'ils y vont ?

Qu'est-ce qu'ils te disent sur le fait d'aller à l'école ?

2) Le rapport à l'école, vision des parents.

Tes enfants, ils te parlent de l'école ?

Qu'est-ce qu'ils te disent sur l'école ?

Qu'est-ce qu'ils apprennent là bas ?

L'école et la vie professionnelle.

Ils veulent travailler plus tard ?

Tu sais quel métier ils veulent faire ?

Et toi qu'est-ce que tu en penses ?

Les difficultés.

Est-ce qu'ils te disent qu'ils ont des difficultés à l'école des fois ?

Dans quelles matières ?

Est-ce que tu arrives à les aider ?

Les sanctions

Est-ce qu'ils sont punis/sanctionnés des fois ?

3) Le lien école/parents.

Tu es déjà allé à l'école de tes enfants ?

Pourquoi ?

Qui as-tu rencontré ?

4) La scolarité des parents.

Et toi est-ce que tu es allé à l'école ?

Qui est-ce qui t'as dit d'y aller, pourquoi tu y allais ?

Qu'est-ce que tu as appris ? Ça t'as servi dans la vie ?

Est-ce qu'il y a des choses que tu aurais aimé apprendre en plus ?

Et pour tes enfants, tu penses que c'est important d'aller à l'école ?

Pourquoi ?

5) Autres :

Voilà c'est terminé !

Tu as d'autres choses à me dire sur l'école, sur l'éducation de ton/tes enfant(s) ?
par rapport à ces questions, par rapport à l'école ?

Annexe 4 : Exemple de compte rendu d'évaluation initiale pour un élève allophone.

Fiche de liaison élève allophone

NOM -Prénom	A. M.
Date de naissance/Pays d'origine	04/11/2004 Italie
Ecole d'inscription	
Classe	CM2

Evaluation initiale

Date de l'évaluation	12/09/2014
Nom de l'enseignant	MC B.

Evaluation langue orale

Expression : Lexique	Maîtrise d'un lexique de base (couleurs, matériel scolaire...)
Expression : Structures	Essaye de produire des structures, notamment en essayant de transférer depuis l'italien
Compréhension orale	Images séquentielles : Production orale limitée mais déjà installation d'une temporalité
NIVEAU DU CECR	A1.1

Evaluation langue écrite

Graphisme	Bonne maîtrise du graphisme – écriture cursive
Connaissance de l'alphabet	Connu en italien
Lecture	Lecteur en italien
Ecriture	Ecrit une phrase simple avec des erreurs phonétiques
NIVEAU DU CECR	A1.1

CONCLUSION

En accord avec l'équipe enseignante, Est proposé à la famille un accueil de 12h en UPE2A à l'école W., pour le premier trimestre de l'année scolaire 2014-2015.

Convention école-parents-école établie le 15 septembre 2014.

Les particularités liées à la scolarité des enfants du voyage semi sédentaires et les dispositifs qui permettent de restaurer l'équité scolaire.

Suzon Lécluse

Résumé : La réussite scolaire des enfants du voyage est une question d'actualité brûlante. Pourtant beaucoup d'enseignants se demandent comment accueillir ces enfants dans leurs classes. De plus, un grand nombre d'enfants du voyage est en décrochage scolaire. Ce mémoire vise à analyser le rapport entre les différents acteurs en présence (l'Ecole, les enfants du voyage et leurs familles) afin de comprendre les difficultés de ces enfants. Il s'agira ensuite de trouver des pistes de solution ou des dispositifs qui permettraient à ces enfants d'accéder à la réussite scolaire, tout comme n'importe quel élève. L'enquête a concerné principalement des familles semi-sédentaires du nord de la France, dont les enfants sont régulièrement scolarisés.

Liste de mots clés : école, gens du voyage, enfants du voyage, gitan, semi-sédentaire, réussite scolaire, enseignant, famille, équité, culture, identité.