



**HAL**  
open science

## La communauté gitane et l'école

Géraldine Cauquil

► **To cite this version:**

| Géraldine Cauquil. La communauté gitane et l'école. Education. 2022. dumas-03781410

**HAL Id: dumas-03781410**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03781410>**

Submitted on 20 Sep 2022

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**INSPÉ** Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Montpellier

**DU mention 1er degré**  
**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**  
**Mémoire de 2<sup>ème</sup> année**  
**Année universitaire 2021 - 2022**

**LA COMMUNAUTE GITANE ET L'ECOLE**

**CAUQUIL Géraldine**

Directeur du mémoire : IMBERT Pierre

Assesseur :

Soutenu le ..... 2021

## RESUME

Mon mémoire porte sur la problématique de l'absentéisme des enfants issus de la communauté gitane. J'ai été confrontée à ceci durant mon année de stage. Ne souhaitant pas laisser un de mes élèves sur le bord du chemin, je me suis interrogée sur le travail que je devais mener afin qu'il soit scolarisé régulièrement. J'ai effectué des recherches qui m'ont menée au paradigme du don. J'ai donc réalisé des cycles de dons à destination de mon élève et de ses parents afin que leur contre-don soit la présence de cet élève. Mais l'essentiel de ce travail de recherche ne peut être résumé aussi succinctement. C'est pourquoi, je vous invite à lire mon écrit.

**Mots clés : (communauté gitane, enfant, obligation scolaire, paradigme du don)**

## SUMMARY

My work deals with the problem of absenteeism among children from the gypsy community. I was confronted to this problem during my internship year. As a class, we are a part of a group that evolves together and one of my wish was not to leave one of my students on the side of the road. So, I wondered how could I help this pupils in order for him to be in school regularly. I did some research that led me to the paradigm of giving. I therefore carry out cycles of donations to my student and to his parents so that their counter gift would be his presence in our class. But the essence of this research cannot be summarized so succinctly. Therefore, I invite you to read my writing.

**Keywords: (gipsy community, child, compulsory education, paradigm of giving)**

# SOMMAIRE

<b><u>Introduction</u></b>	1
<b><u>I Première partie</u></b>	2
<b>1/ Objet théorique</b>	2
<i>a/ La communauté gitane</i>	2
- <i>Historique</i>	2
- <i>La place de l'enfant</i>	6
<i>b/ Cadre légal et scolarité</i>	8
- <i>Obligation scolaire</i>	8
- <i>Absentéisme à l'école</i>	8
o <i>Facteurs à risque et protection du décrochage scolaire</i>	9
- <i>Spécificité d'une école en REP+</i>	11
o <i>Une école qui coopère utilement avec les parents</i>	12
o <i>Une école bienveillante et exigeante</i>	12
- <i>Inclusion/ intégration</i>	13
<b>2/ Objet théorique</b>	15
<i>a/ Le paradigme du don</i>	15
<i>b/ Articulation du modèle théorique avec mon sujet</i>	19
<b><u>II Deuxième partie : la problématique</u></b>	19
<b><u>III Troisième partie : cadre méthodologique</u></b>	20
<b>1/ Présentation des acteurs</b>	20
<b>2/ Choix des critères d'analyse</b>	22
<b>3/ Procédure</b>	22
Les dons	24
<b><u>IV Quatrième partie : Les résultats</u></b>	28
<b>1/ Résultats en fonction de chaque don</b>	28
<b>2/ Présence sur la période étudiée</b>	31
<b><u>V Conclusion</u></b>	32
<b>1/ Synthèse des résultats de recherche</b>	32
<b>2/ Conclusion générale</b>	33

Durant mon année de stagiairisation, j'ai été affectée au sein de l'école maternelle X en plein cœur du quartier de La Devèze de Béziers qui se trouve dans un réseau d'éducation prioritaire.

Le jour de la rentrée, sur le temps de la pause méridienne, le directeur de l'école, indique que notre classe va accueillir un élève dont il vient d'obtenir le dossier d'inscription, cet élève effectuera sa rentrée l'après-midi même. Il ajoute que cet élève était inscrit les années précédentes dans une autre école, celle dont son lieu d'habitation dépend (carte scolaire). Mais, le directeur conclut en précisant que cet élève n'a donc jamais été scolarisé jusqu'à présent, qu'il est de 2016, il a donc l'âge d'être scolarisé en grande section.

La mairie a donc délivré, aux parents de cet enfant, une dérogation de carte scolaire pour des raisons familiales. En effet, la famille a effectué cette demande en mettant en avant le fait que le cousin était scolarisé dans l'école. Les parents ont précisé que cela « motiverait l'enfant à venir à l'école ».

Nous avons pu observer dès sa première demi-journée de classe un important décalage tant dans son comportement d'enfant (et non pas d'élève) que dans ses apprentissages. Sur le temps des récréations et même de classe, il était très brutal dans son relationnel avec ses pairs, il tapait, poussait, griffait. Aucun enfant de la classe ne voulait jouer avec lui, même pas son cousin. De plus, il n'avait pas le comportement d'un élève de GS. Il utilisait un vocabulaire inattendu à l'école (« je peux aller pisser ? je m'en care de ton histoire ? ... ») Il ne parlait pas le français correctement (défaut de langage ? espagnol mêlé à du français ?). Au niveau des apprentissages, il ne reconnaissait pas son prénom en capitale d'imprimerie, il ne savait pas nommer les lettres de son prénom, ni les tracer, comptait jusqu'à 3 et ne le quantifiait pas.

Quelques mois après la rentrée, lorsque j'ai effectué les calculs de fin de mois sur le cahier d'appel. Je me suis rendu compte que cet élève a été absent près de 50% du temps sur le mois tout comme les mois précédents. Lorsque j'échange sur ce point avec mes collègues, le fait que cet enfant soit issu de la communauté gitane paraît être une explication à ses absences. Ils me disent qu'il faut que je m'arme de patience, que la famille doit me faire confiance... Je suis en reconversion professionnelle, j'étais, je suis travailleur social. C'est donc un type de travail

auquel je suis habituée mais dans un autre cadre que celui du scolaire. Que puis-je mettre en place afin que cet enfant issu de la communauté gitane soit scolarisé plus souvent avant son entrée au Cours Préparatoire ? Cette question est arrivée très vite et m'a paru aussi importante que la gestion de classe...

Ainsi, je vais effectuer un travail de recherche afin de m'aider à répondre à cette problématique. Tout d'abord, je vous présenterai mes recherches que j'ai menées en amont afin de connaître au mieux le public concerné mais aussi l'institution pour laquelle je travaille et tous les leviers existant afin de m'aider dans mon travail de recherche. Ensuite je vous présenterai mon objet théorique, sur lequel je m'appuierai afin de répondre au mieux à ma problématique pour enfin vous présenter mes résultats de recherche, tout en les confrontant à mon hypothèse.

## **I Première partie**

### **1/ Objet théorique**

#### *a/ La communauté gitane*

##### *- Historique*

Cette communauté fait parler au sens premier du terme : Stéréotypes ? Idées reçues ? Réalité ? Interrogations ? Mais dans le cadre de ce mémoire, je ne veux pas me laisser influencer par ce que l'on dit, raconte, imagine.

Lorsque l'on parle de la communauté gitane, plusieurs termes sont utilisés de manière générique : Bohémien, Tsigane, Rom, Manouche... Mais quelles sont leurs origines ? D'où viennent leurs coutumes ? Afin de comprendre les réactions de mon élève et de sa famille je dois comprendre leur histoire. Je restreindrai mes explications à l'origine, sous-entendu par la famille de mon élève lors d'une discussion.

Afin de nourrir mes propos, j'ai visionné la conférence « Histoire et origines des Tsiganes et gens du voyage » (<https://www.youtube.com/watch?v=s8iKqMzl7RE>) de Mme Elisabeth Clanet dit Lamanit (ex-chargée de mission DGESCO auprès du CNED pour la scolarisation des EFIV), durant laquelle elle tente de clarifier leurs diverses origines. Ainsi, elle explique les différentes origines du peuple gitan au sens large du terme. Je vais tenter d'expliquer les origines des gitans catalans, car la famille de M. appartiendrait à cette communauté.

Au XV/XVI<sup>ème</sup> siècle, en Europe, il était coutumier de former ses propres armées privées. Les Turcs étaient une population nomade. Ainsi, les Turcs se sont rendus en Inde afin d'acheter des esclaves sachant travailler le métal. Les « soldats » Turcs étaient équipés d'armures en métal. Il faut savoir que l'Inde à l'époque était le premier producteur d'armes au monde, ils

maitrisaient l'art de la métallurgie. De plus, les vétérinaires et les médecins d'Inde étaient très reconnus alors que les Turcs se soignaient par les herbes médicinales... Les esclaves indiens pourraient soigner hommes, chevaux et éléphants.

Suite à plusieurs déplacements et guerres, les Turcs et leurs esclaves se sont installés en Roumanie (Empire Romain d'Orient). Les esclaves sont installés dans des quartiers ethniques. Ce serait à cette période que la langue Roumanie se serait créée en mélangeant toutes les langues du territoire (dialecte d'Inde, néo-persan, grec, arménien). Ces esclaves ont été soit vendus, soit affranchis. Au vu de leurs migrations contraintes et afin de rester en vie, ils se sont convertis à diverses religions au gré des pays dans lesquels ils ont pris attache. Mais à la suite de l'évolution politique et étant convertis au christianisme, ils étaient condamnés à la peine de mort par les musulmans, pour reconversion au christianisme. C'est pourquoi ces esclaves affranchis ont été contraints au pèlerinage afin de prouver leur croyance et survivre. Ce pèlerinage leur est imposé par le Pape et l'empereur de l'empire romain germanique (Sigmound). Ainsi, des pénitents originaires de « la petite Egypte » (limite entre la Grèce et l'Albanie actuelles) ont demandé un sauf-conduit au roi d'Aragon par l'intermédiaire de Thomas Egyptano, afin de se rendre à St Jacques de Compostelle. Le roi va traduire Egyptano par gitano en catalan, soit gitan en français. Les « gitans d'Espagne » viennent de cette région qui à l'époque était appelée « la petite Egypte ».

D'ailleurs, la ville de Perpignan compterait de nos jours une population de gitans catalans d'environ 9000 personnes soit quasiment 10% de sa population totale ; ce serait la plus importante communauté d'Europe de l'ouest.

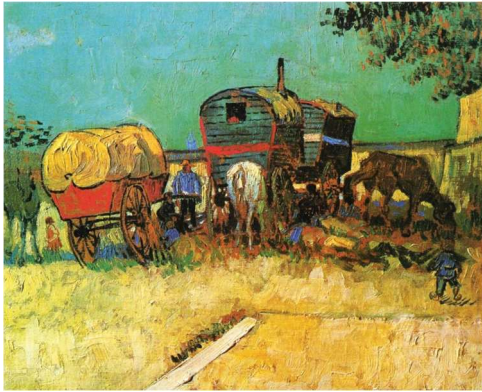
Ainsi, dans le « Rapport annuel des Inspections générales de 2009 » (p. 140), le mot « gitan » concerne

une population aux contours flous, majoritairement sédentaire, d'origine catalane et dans une moindre mesure andalouse, s'autodésignant comme une communauté énonçant ses caractéristiques culturelles spécifiques.

Ainsi, j'interprète l'origine ethnique, géographique comme n'étant pas la justification de ce terme (gitan). En effet, ce qui semble définir au plus près de la réalité la communauté gitane est le fait d'avoir une culture et une langue commune.

Comme nous venons de l'observer, les personnes issues de la communauté gitane sont français, pourtant l'administration a mis en place des dispositifs spécifiques aux gens du voyage, les différenciant de toute autre communauté.

De nombreuses personnes étaient nomades en France et ce dès le moyen âge. Tous ces nomades se déplacent avec un animal (âne/cheval), une tente ou sont hébergés dans les granges. De ce fait, les itinérants passaient inaperçus, mais au XIXème siècle, la création de caravanes les a rendus visibles aux yeux de tous. De nombreuses icônes et œuvres d'art représentent cette communauté toujours assimilée à la caravane.



« *Campement des gitans avec des caravanes* »

*Vincent VAN GOGH – huile sur toile – 45x51cm*

*1888 – Musée d'Orsay (Paris)*

Désormais, de nombreuses personnes se retrouvent sur les routes, les mairies s'inquiètent, pour ces dernières, ces personnes peuvent être porteuses de maladie et peuvent propager des épidémies.

En 1895, un recensement des populations nomades établit leur nombre à 400 000 personnes. C'est pourquoi, une loi de 1912 établit trois catégories : marchands ambulants, forains, nomades ou vagabonds (25 000 personnes).

Cette loi impose à toutes ces catégories une sorte de passeport intérieur. Toutes les familles et les enfants même jeunes doivent donc être en détention de ce document, carnet anthropométrique, comportant : photo de face et de profil, les empreintes digitales et de nombreux autres paramètres. D'ailleurs ces carnets ont servis de 1940 à 1946 à déporter les familles nomades et foraines, surtout au nord de la France.

En 1969, ces passeports intérieurs ont été changés en titre de circulation. Ce document concerne tout français qui vit dans un abri terrestre mobile depuis plus de six mois. Il faut être rattaché à une commune. Si on souhaite changer de commune de rattachement, une démarche doit être effectuée et ils doivent attendre trois ans avant d'avoir la possibilité de s'inscrire sur les listes électorales. Un quota est instauré, les gens du voyage doivent représenter 3% maximum de la population de la commune de rattachement. Si ce quota est dépassé, le maire et le préfet attribueront une autre commune de rattachement.

Les personnes doivent être en possession de ce document lors de contrôle, dans le cas contraire ils encourent une amende et/ou une peine de prison. De nos jours, 500 000 personnes sont



« nomades ». Mais depuis 1970, l'administration française utilise le terme de : gens du voyage. Ces documents ont été supprimés le 5 octobre 2012 par l'abrogation de la loi de 1969.

Néanmoins, cette communauté a rencontré des difficultés avec l'administration, ce qui peut expliquer leur méfiance envers les divers services de l'Etat, dont l'école, même pour ceux qui ne sont plus nomades.

Comptabilisés, restreints et pointés du doigt tout au long de ces années par l'administration, cette communauté fait face aussi au regard du reste de la population.

Comme j'ai pu vous l'indiquer précédemment, j'ai régulièrement travaillé avec cette communauté. J'étais travailleur social, plus précisément Conseillère en Economie Sociale et Familiale. Je travaillais dans une association qui accompagne les personnes rencontrant des difficultés en lien avec le logement (recherche de logement, dette de loyer, électricité...). J'intervenais donc dans le cadre d'un contrat avec une institution (Conseil départemental, mairie ou autre service instructeur) et la personne ou famille qui acceptait l'accompagnement. J'intervenais à domicile pour une durée de six mois minimum. J'entrais donc dans l'intimité du foyer physiquement mais aussi moralement puisque j'effectuais un travail sur le budget. J'ai suivi de nombreuses familles durant ces treize années, dont quelques familles issues de la communauté gitane. Cela ne représente pas la majorité de mes suivis car il existe une importante entraide dans cette communauté. Mais, j'ai pu en retenir qu'ils ne font pas facilement confiance aux personnes extérieures, qu'ils sont peu loquaces sur leurs coutumes, que les enfants ne sont pas contrariés. Je n'ai quasiment travaillé qu'avec des femmes. Est-ce parce que je suis une femme ? Ou une « gadgi » ? Les deux ?

Mais dans mon ancien travail, j'intervenais à domicile, à leur demande puisque cet accompagnement était contractualisé. Maintenant, notre relation ne s'effectue pas à domicile, ils n'ont pas choisi d'être en relation avec l'école... Et, il s'agit de travailler en premier lieu avec leur enfant, qui semble avoir une place particulière au sein de la famille, de la communauté.

- *La place de l'enfant*

Les enfants gitans sont des enfants-rois. Est-ce un adage ou une vérité ? D'après l'article de Rubio, les enfants de 5 ans et moins (tranche d'âge qui nous intéresse) sont appelés les quitures (2007, p. 57). Ce terme d'enfant-roi est repris dans plusieurs de mes lectures comme dans le *Rapport annuel des Inspections générales 2009* (p. 143) qui reprend : « Par ailleurs, élevés sans contraintes, les enfants bénéficient du statut « d'enfants-rois ».

De plus, d'après les différents témoignages recueillis par Faure, la place de l'enfant et plus précisément du garçon est décrite par une dame issue de la communauté gitane comme « Chez nous le garçon domine : il est le patron ! [...] C'est le macho. ». En effet, la quiture désigne en gitan, l'enfant de moins de 5 ans. Un nom spécifique pour une place spécifique :

Ce mot vient de l'espagnol *criatura* qui signifie « créature, nourrisson » et « enfant » au figuré. L'enfant gitan a le droit de faire tout ce qu'il veut, de dire ce qui lui passe par la tête à n'importe quel moment et à n'importe qui (2004 p 513)

Dans cet article, un focus est fait sur le respect qui semble faire partie intégrante de l'identité gitane.

D'ailleurs la mère de mon élève, lui donne aussi cette place « d'enfant-roi », lorsqu'elle m'indique que M. n'avait pas envie de venir à l'école. Il lui est même arrivé de faire demi-tour dans la cour de l'école car M. avait décidé qu'aujourd'hui, il n'irait pas à l'école. Ce n'est pas le seul enfant qui n'a pas le désir de se rendre à l'école, mais généralement, les parents négocient, discutent, rabrouent, ordonnent, hurlent afin que leur enfant accepte cette obligation. Mais ici, pas de négociation, pas de discussion, pas de pleurs, rien de tout ceci. Il n'a pas envie, il n'a pas le désir, donc il ne vient pas en classe. C'est d'autant plus déstabilisant pour moi, car lorsque ceci se produit, la mère a effectué une grande partie du chemin : elle s'est levée, a levé le petit frère qui n'a pas trois ans, et a effectué le trajet en voiture (bouchons, temps de trajet...) afin d'arriver à l'heure à l'école qui n'est pas celle de son quartier. Mais l'enfant en a décidé autrement, et son désir est respecté.

Pour les familles gitanes, le modèle gitan est en totale opposition avec le modèle scolaire. En effet, pour le premier

les apprentissages sont essentiellement pratiques, dans la durée, par imprégnation et dans le cadre familial ; l'autre [le scolaire] comporte des apprentissages plus abstraits, transmis selon une relation hiérarchique entre l'enseignant et l'enseigné, sur une durée déterminée » (*Rapport annuel des Inspections générales 2009, 2010, p. 143*).

Ce même rapport indique que les familles gitanes sédentarisées rejettent d'autant plus notre modèle de réussite scolaire afin d'affirmer ou de protéger leur identité propre. Cette volonté de

protection identitaire est renforcée par le contexte économique et social fragile dans lequel ces familles évoluent.

De plus, la transmission orale est très importante, elle s'effectue au détriment du langage écrit. A l'école et surtout à l'école maternelle, les apprentissages s'effectuent par l'intermédiaire de la mobilisation du langage. Il faut souligner que savoir parler est très important pour les gitans, comme le laisse entendre l'expression reprise régulièrement par la communauté « parler comme un petit homme ». En effet, dans cette communauté basée sur le message oral, les anciens sont au sommet de l'échelle. Néanmoins, pour Rubio, les quitures n'ayant pas de place de locuteur reconnue par la communauté, « ce qu'il (l'enfant) énonce n'est pas ou peu crédible. De plus les actes de langage de ces enfants [...] ne produisent jamais d'effets sur le ou les interlocuteurs» (2007, p. 58).

J'ai pu en faire le constat, les quelques fois où j'ai pu rapporter des propos insultants ou inappropriés de M. à sa mère. J'ai chaque fois eu comme retour, que M. n'était qu'un enfant, et qu'il ne fallait pas faire attention à ce qu'il pouvait exprimer. Malgré mon insistance, sur le fait que certains termes étaient inappropriés à l'école, la mère ne m'a pas entendue. J'ai ainsi compris que je devais agir autrement.

Avoir du respect, par le type de langage tenu est une marque de respect mais c'est aussi savoir se comporter, avoir de la tenue (attitude et vêtement). Les enfants gitans n'étant donc pas tenus au respect, ils ont le droit de « mal se comporter » (corporellement) et de « mal se vêtir ». Ainsi, les bruits corporels (pets, rots, bâillements...) qu'ils peuvent émettre ne sont pas considérés comme un manque de respect. Dans un cadre scolaire, et surtout en maternelle, le savoir vivre ensemble est un axe de travail important qui établit les bases de la scolarité : devenir élève.

Dans ma classe, M. peut émettre une flatulence, un rot, ou se mettre à chanter très fort. Il prend la parole sur un ton fort, coupe la parole à ses pairs, sans en être gêné. Il peut aussi pousser ses camarades afin de s'allonger sur le banc du regroupement et s'endormir (matin comme après-midi). M. a toujours une tenue vestimentaire appropriée, il est toujours bien coiffé. Si vous passez devant la porte fermée de ma classe, vous saurez dire rapidement si M est présent ou absent à ce moment de la journée, sans avoir à consulter le cahier d'appel, ni à ouvrir la porte.

## *b/ Cadre légal et scolarité*

### *- Obligation scolaire*

Au vu des absences récurrentes de mon élève, je me suis donc interrogée sur le cadre légal régissant l'obligation scolaire.

En effet, depuis 2019, l'Etat a abaissé l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans. Ainsi, le gouvernement renforce le rôle décisif de l'enseignement pré-élémentaire dans la réduction des inégalités dès le plus jeune âge. Les représentants légaux des enfants âgés de 3 ans doivent, à partir de 2019, choisir un type d'instruction et le déclarer.

D'ailleurs, un cadre légal est posé avec des sanctions pénales précises.

Dans mon cas l'enfant est inscrit mais il est absent, comment est-ce considéré ?

### *- Absentéisme à l'école*

L'absentéisme concerne les élèves soumis à l'obligation scolaire. Il a été retenu par l'Education Nationale un seuil de quatre demi-journées d'absence non justifiées par mois. Il correspond au seuil fixé par la loi relative à l'assiduité scolaire qui fait référence aux «manquements à l'obligation scolaire» atteignant une durée de quatre demi-journées ou plus dans le mois, devant être « justifiées ». Jusqu'en avril 2008, seules les absences non régularisées étaient prises en considération. À présent, les absences non justifiées comprennent toujours les absences non régularisées, mais aussi les absences régularisées dont le motif d'excuse n'est pas légitime au regard de la loi.

Ainsi dans la « Loi pour une école de la confiance » (2019), un paragraphe s'intéresse à l'assiduité :

L'obligation d'instruction entraîne une obligation d'assiduité durant les horaires de classe. La loi prévoit toutefois que cette obligation puisse être assouplie pour un enfant de petite section d'école maternelle, si les personnes responsables de l'enfant le demandent. Un décret précise les conditions dans lesquelles cet assouplissement est possible. Des instructions ont été données aux services de l'éducation nationale pour répondre rapidement aux familles qui feraient une demande d'aménagement du temps de scolarisation de leur enfant.

Le contrôle de l'absentéisme à l'Education Nationale s'effectue donc par demi-journées grâce au cahier d'appel dont les statistiques sont remontées à la hiérarchie chaque fin de mois.

Comme je l'indiquais dans l'introduction, mon élève était absent en début d'année près de 50% du temps. Mes collègues l'expliquaient par l'appartenance de cet enfant à la communauté gitane. Ce constat est généralisé dans le « Rapport annuel des Inspections générales 2009 » qui indique que « le problème préalable de la scolarisation des enfants des familles gitanes tient, [...], à l'absentéisme massif. » (2010, p. 149). A contrario, il est indiqué que lorsque les élèves

réussissent au niveau scolaire l'appartenance à la communauté est oubliée et ils ne sont donc plus regardés comme des élèves « gitans ».

De nombreuses études ont montré le lien étroit entre décrochage scolaire et absentéisme. Ce qui fait de ces deux points des priorités nationales.

○ Facteurs à risque et protection du décrochage scolaire

Catherine Blaya, pédagogue française et professeure en sciences de l'éducation s'exprime sur le sujet du décrochage dans son ouvrage « Décrochages scolaires » (2011). Elle développe parallèlement les facteurs de risque et les facteurs de protection du décrochage scolaire qui sont de trois ordres: familiaux, personnels et scolaire. Les éléments mis en gras sont ceux qui concernent d'ores et déjà mon élève...

<b>Facteurs à risque familiaux</b>	<b>Facteurs de protection familiaux</b>
Faible cohésion familiale et fonctionnement global difficile : Difficultés de résolutions de problèmes au sein de la famille et faible investissement affectif	Bonne cohésion, bon fonctionnement global : résolution de problème positive, bonne communication et relation basée sur l'affection
Déménagements fréquents	stabilité
Difficultés familiales d'ordre psychologique et socio-économique	Bon climat et arrière plan socio-économique favorable
<b>Faible investissement familial dans la scolarité</b>	Fort investissement parental dans la scolarité
<b>Distance dans la culture familiale et la culture scolaire</b>	Proximité culturelle entre le milieu familial et le milieu scolaire.
<b>Faible niveau d'étude des parents</b>	Bon niveau d'étude des parents.

<b>Facteurs de risque personnels</b>	<b>Facteur de protection personnels</b>
Faible estime de soi	Bonne estime de soi
<b>Manque de motivation scolaire</b>	Bonne motivation
Dépression	Pas de problèmes de santé mentale
Trouble du comportement (délinquance, agressivité, anxiété, état dépressif)	
Difficulté d'adaptation	Bonnes facultés d'adaptation
<b>Faible engagement dans la scolarité</b>	Bon engagement dans la scolarité

<b>Facteurs à risque scolaire</b>	<b>Facteurs de protection scolaires</b>
<b>Retard scolaire</b>	Absence de retard scolaire
Echec scolaire	Réussite scolaire
Attitudes négatives de l'enseignant envers les élèves.	Bonnes relations avec les enseignants et les adultes de l'établissement
Faible participation à la vie de l'école et faible sentiment d'appartenance.	Participation aux activités extracurriculaires et fort sentiment d'appartenance à l'école
Mauvais climat de classe (règles incohérentes, compétition...)	Climat de classe et d'établissement positifs. Gestion cohérente de la discipline.
Mauvais climat d'établissement (violence, règles peu claires et appliquées de façon incohérentes)	

Afin de « réduire l'échec scolaire et de promouvoir l'égalité des chances », le ministère de l'éducation nationale a décidé de créer, en 1981, les ZEP (Zones d'Éducatons prioritaires).

- *Spécificité d'une école en REP+*

Depuis 1981 et la mise en place des ZEP, la politique de l'éducation prioritaire n'a cessé d'évoluer. Depuis la rentrée 2015, les critères pour qu'un établissement devienne REP ont changé. Les écoles primaires et collèges sont classés en fonction d'un indice social.

Il comporte quatre paramètres qui impactent la réussite scolaire :

- Le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées
- Le taux d'élèves boursiers
- Le taux d'élèves résidant sans un Quartier Prioritaire de la Politique de la Ville (QPV)
- Le taux d'élèves ayant redoublé avant la 6ème

L'objectif général de ce dispositif est de réduire les inégalités des réussites scolaires des élèves scolarisés en REP/ REP+ vis-à-vis de ceux qui ne le sont pas. Ainsi, le référentiel de l'éducation prioritaire prenant en compte tous les facteurs contribuant à la réussite des élèves et rédigé spécifiquement, précise six priorités éducatives. Celles spécifiques à mon sujet sont : garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun (A), conforter une école bienveillante et exigeante (B) et enfin mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire (C).

Afin de répondre à ces priorités éducatives des moyens humains, financiers et des dispositifs supplémentaires ont été mis en place.

Comme le dispositif de moins de 3 ans qui permet à des enfants du quartier d'amorcer une sociabilisation et de débiter un travail sur la scolarité avec les parents de ces enfants.

La scolarisation d'un enfant avant ses trois ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle correspond à ses besoins et se déroule dans des conditions adaptées. Elle est la première étape de la scolarité et, pour beaucoup d'enfants, la première expérience éducative en collectivité. Il s'agit notamment d'un moyen efficace de favoriser sa réussite scolaire, en particulier lorsque, pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, sa famille est éloignée de la culture scolaire. Cette scolarisation précoce doit donc être développée en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé » (circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012).

Le dédoublement des GS, CP et CE1 est un autre levier alloué au dispositif REP+. Ainsi, le groupe classe est moins important que dans une classe ordinaire, permettant ainsi d'être au plus près des élèves et de leurs difficultés.

Grâce à ces leviers, les élèves et leur famille sont mis au centre des apprentissages.

Mon élève aurait pu être scolarisé avant ses 3 ans, cela aurait permis à sa mère de prendre progressivement des habitudes, et créer un lien de « confiance » avec l'école ou du moins

l'enseignante. M. aurait pu créer du lien avec ses camarades... Mais la mère a refusé d'envisager ce type de scolarisation pour ces deux fils.

Néanmoins, M. sera scolarisé en CP dédoublé l'an prochain. Le fait d'avoir un effectif restreint permet de travailler au plus près avec les élèves sur leurs difficultés, mais celles de M. sont étroitement liées à ses absences, car c'est un élève qui malgré ses absences entretient dans les apprentissages mais de manière ponctuelle. Après une période longue d'absence, il a besoin de temps afin de reprendre à nouveau les habitudes de classe.

- Une école qui coopère utilement avec les parents (B)

D'après le *référentiel pour l'éducation prioritaire*, les parents doivent être reçus et conviés au sein de l'école lors de multiples événements. La rentrée en classes charnières (PS, CP, 6<sup>ème</sup>) sont anticipées et préparées avec l'équipe éducative, en incluant activement les parents.

Créer du lien avec les parents est indéniable. Rencontrer, instaurer un climat de confiance avec les parents sont des missions à part entière du métier d'enseignant. Cette coopération avec les parents est demandée dans les écoles dites ordinaires, mais en REP/REP+ c'est une priorité car nous avons vu précédemment que la famille peut être un facteur d'échec scolaire. Les parents de M. sont fuyants, ils le déposent et partent. Ils n'appellent pas lorsqu'il est absent. Ils justifient les absences seulement lorsque nous les sollicitons.

- Une école bienveillante et exigeante (C)

Dans ce point du référentiel, un focus est effectué sur le suivi des élèves. Ainsi, des leviers supplémentaires sont mis en place. Tout d'abord, un groupe de prévention contre le décrochage scolaire (GPDS) est mis en place dans les établissements. Il doit intervenir le plus précocement possible lorsque les signes de décrochage se manifestent chez un élève. Puis, un coordonnateur par niveau est mis en place au second degré. Ensuite, le suivi des élèves en difficulté est assuré en priorité dans la classe. La co-présence en classe est privilégiée pour l'intervention d'autres personnels (RASED, personnels supplémentaires). Et enfin, des tutorats pour les élèves sont organisés en fonction des besoins.

Ce point du référentiel fait le parallèle entre le rapport élève/enseignant et la lutte contre l'échec scolaire. L'enseignant doit mettre en place un bon climat de classe afin que chaque élève se sente inclus et intégré.

Je vais devoir tout au long de cette année réfléchir au levier que je pourrai ou souhaiterai solliciter afin de travailler au mieux avec M., et sa famille. Il ne me faudra pas oublier que cette



famille a un rapport avec l'école différent. Je devrai proposer des aides tout en ayant cette particularité en ligne de fond... Mon objectif étant que M. soit intégré et inclus dans la classe.

#### - Inclusion/ intégration

L'intégration scolaire et l'inclusion scolaire, un débat et une mise en place qui a pris du temps. Ces termes sont apparus dans le cadre de nombreuses lois ou documents officiels. Le handicap était le point d'ancrage de ces lois au départ. Tout d'abord avec la loi du 30 juin 1975 dite « d'orientation en faveur des handicapés », puis la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », le code de l'éducation, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et la circulaire du 2 octobre 2012 « organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » ... Mais ces termes concernent désormais tous les élèves à besoins spécifiques.

« L'UNESCO, en particulier, considère l'inclusion comme « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins des élèves et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage ». L'éducation pour l'inclusion, selon la définition qu'elle en donne, est liée à la présence, à la participation et aux apprentissages de tous les élèves et singulièrement de ceux qui, pour différentes raisons, sont exclus ou risquent d'être marginalisés. [...] Le centre d'intérêt de l'inclusion est différent de celui de l'intégration. Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible, indépendamment de leur langue maternelle, de leur culture ou de leurs capacités. Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves (programmes spécifiques, stratégies et matériels différenciés, enseignants spécialisés, etc.). Les facteurs du contexte éducatif et de l'enseignement qui limitent la participation et l'apprentissage de tous, ne sont pas modifiés, mais restent en l'état. Dans le cas de l'inclusion, au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Dans cette optique, ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage. » (Rapport annuel des Inspections générales 2009, introduction)

De plus, P. TREMBLAY précise dans son ouvrage « Inclusion scolaire » (2017, introduction) que :

L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève. Cela implique, bien entendu, la mise en place d'une différenciation, d'adaptations et de modifications raisonnables qu'il convient de justifier.

Si je tente de donner une définition à chacun des termes intégration et inclusion je dirai :

**Intégration** : présence des élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés dans le milieu ordinaire à condition qu'ils soient en mesure de s'adapter.

**Inclusion** : Présence de tous les élèves en milieu ordinaire. Soit d'après la chartre du Luxembourg (1996)

L'école pour tous et pour chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse. Elle place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques.

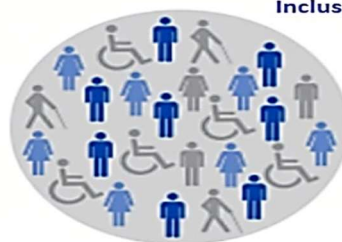
Les principes généraux

Intégration	Inclusion
Attention aux conditions d'accueil d'enfants présentant un handicap ou des difficultés.	Accueil de tous les élèves et prise en compte de la diversité de leurs besoins
Centration sur les caractéristiques individuelles des élèves et leurs besoins spécifiques.	Centration sur les conditions de l'environnement pouvant entraver ou favoriser les apprentissages.
Mesures d'aide individuelles, distinctes des modalités générales d'enseignement.	Modification globale du fonctionnement du système et des pratiques éducatives.

Intégration



Inclusion



Ce schéma résume très visuellement les propos précédents. En effet, la situation des personnes porteuses de handicap ou à besoins spécifiques est largement différente suivant le dispositif mis en place.

Soutien et formation :

<b>Intégration</b>	<b>Inclusion</b>
Soutien ciblé sur les enfants considérés comme ayant des besoins particuliers.	Soutien essentiel aux enseignants des classes ordinaires : les aider à développer leurs propres compétences pour répondre aux besoins de tous les élèves.
Le soutien aux élèves relève de la compétence des professionnels spécialisés.	Mobilisation de l'ensemble de l'équipe enseignante pour élaborer des réponses aux différents besoins. Les professionnels spécialisés : des personnes ressources pour l'école.
Formation : informations sur les structures spécialisées, les dispositifs de prise en charge sur les handicaps, des adaptations pédagogiques spécifiques.	Formation centrée sur les pratiques éducatives en milieu ordinaire : aspects pédagogiques (projets individualisés, pédagogie différenciée, suivi des élèves) collaboration entre professionnels (travail en équipe, soutien mutuel, résolution de problèmes).

D'après ce parallèle , le rôle de l'enseignant et de l'équipe éducative est primordiale pour être inclusif. Je vais donc devoir travailler sur ces points afin d'intégrer M. dans ma classe, afin qu'il se sente inclus et qu'il ait envie de venir à l'école.

Je me suis donc interrogée sur le choix de mon objet théorique afin de pouvoir analyser ma pratique et inclure M. correctement dans notre classe.

## **2/ Objet théorique**

### ***a/ Le paradigme du don***

Mon objectif, tout au long de ce travail de recherche, est d'inclure M. dans ma classe et d'instaurer une relation durable, afin que mon élève ait l'envie de venir en classe. D'après P. BOURDIEU l'échange de dons conduit toujours à produire des relations durables.

C'est pourquoi j'ai retenu, comme cadre pour mon mémoire, le paradigme du don, développé il y a plus de 90 ans, par Marcel MAUSS, socio-anthropologue. Le système de don peut être perçu comme un cycle de trois moments : donner, recevoir et rendre. En effet, on peut observer qu'un don suscite un contre-don, et d'après MAUSS ce serait un échange de cadeaux « en

théorie volontaire, en réalité obligatoirement fait et rendu » (2012, préface p. 5). MAUSS et d'autres sociologues étudient donc le don, son universalité, sa complexité en étudiant le fonctionnement de sociétés archaïques. Pour définir le don tel que Mauss l'a décrit, je vais m'appuyer sur la présentation effectuée par Florence Weber, dans l'essai sur le don. Elle y établit une différence entre la transaction et le transfert. La transaction serait un échange régi par le droit, la contrepartie est due et peut être réclamée juridiquement sous peine de sanction. Le transfert donne lieu à une contrepartie obligatoire, mais la différence vient du fait qu'elle ne peut pas être exigée juridiquement, elle est basée sur l'honneur et l'engagement plutôt que sur le droit contractuel (Mauss, 2012). Le don vu par Mauss est donc un transfert et non une transaction.

Mauss au travers de ses travaux met deux concepts indigènes en exergue et ils deviendront des concepts scientifiques, la *Kula* et le *Potlach*.

La *Kula* serait un « cas suprême de l'échange de don ». La *Kula* est un système d'échanges à double sens très ritualisés, sans contrat, engendrant une stabilité tout en étant pacifique. La *Kula* est effectuée par un peuple de Papouasie/Nouvelle Guinée, peuple de pêcheurs. Des colliers et des bracelets sont donnés. Ce système de don est ritualisé dans le sens où les échanges de colliers s'effectuent d'Est en Ouest alors que les échanges de bracelets s'effectuent d'Ouest en Est, ce sont les « *vaygu'a* ». Ce sont donc des doubles cercles de transactions rituelles entre personnes qui se lient les uns aux autres pour effectuer ces échanges réguliers. Le donateur, ici, est en droit d'exiger une contrepartie en retour de son don.

Mauss propose le concept de *potlach* comme un terme applicable à toutes sociétés en désignant « toute prestation totale de type agonistique » (2012, préface p. 5) donc un système de présents favorables à la lutte en vue de progrès au sens hiérarchique du terme. Il consistait pour les chefs de clans à entrer dans une rivalité, à se montrer plus généreux et à offrir le plus de nourriture et de biens possibles que les autres.

Le *potlach* existait dans des sociétés où l'ordre hiérarchique est instable. Les richesses doivent être méprisées et c'est ainsi qu'elles sont offertes ou détruites. Les personnes recevant un *potlach* doivent montrer leur mépris envers les richesses, et ce afin de conserver leur honneur. Le *potlach* est un échange multiple. L'hôte reçoit de tous ses invités un *potlach* et offre un *potlach* à chacun. La générosité de l'hôte comme des invités est donc étroitement liée au *potlach*. Les cadeaux affirment la dépendance des personnes d'un même clan que l'hôte, mais aussi des chefs des autres clans avec lesquels il est en concurrence. La base et les fondements

de ce système sont le lien hiérarchique entre la valeur du don et sa place dans la hiérarchie. C'est un système d'échanges simultanés entre les personnes et/ou les groupes.

Mais le *potlach* n'est pas une obligation. La personne perdra son honneur s'il ne le rend pas mais il ne peut être réclamé. Il doit, obligatoirement, être un cadeau. Mais, il ne faut pas le rendre immédiatement sinon cela signifierait qu'on essaie d'échapper à toutes dettes que l'on ne pourrait pas assumer, puis il faut rendre ce qui nous a été donné mais d'une manière plus importante.

Pour M. Mauss, le Potlach et la Kula sont deux systèmes au titre sociétal dont la différence provient de la présence ou de l'absence de rivalité.

Mais Mauss, s'interroge sur la raison de l'échange de dons. Pour lui, ce serait liée à la relation tripartite qui se crée (donateur - une chose donnée - un donataire). Il existerait une force invisible qui pousse ou force le donataire à rendre le don. Il n'y a aucune obligation, rien n'est opposable, le donataire serait contraint à rendre le don pour la chose donnée, comme s'il existait un contrat invisible, inévitable.

Pour Mauss, les choses échangées sont dotées d'un esprit (le *hau*). Ce serait de cet esprit que proviendrait l'obligation de rendre. Mauss avait analysé le *hau* comme un esprit au sens spirituel du terme.

Suite à différents travaux, tendant à expliquer le « hau », il est possible de le définir ainsi : une obligation de rendre, sans prix, sans contrat. Rien n'est prévu à l'avance. Mauss pense qu'il faut une contrepartie à la chose donnée au risque de tout perdre même la vie. Il y a donc une notion de justice mais aussi de sanction. C'est pourquoi Mauss le traduit par « la force des choses » (2012, préface p. 28). Il élargit, d'ailleurs, cette analyse à toutes les sociétés pour lesquelles il observe des prestations non marchandes. Il insiste sur deux choses: les objets ordinaires (personnes et choses) sont à distinguer des choses précieuses et ainsi, la chose donnée conserve en elle quelque chose du donateur. D'ailleurs, A. Weiner va plus loin en insistant sur le fait que la réciprocité n'est pas l'essentiel de l'échange qui se trouve plus dans inaliénabilité. En fait, lors du don, on transmet le droit d'usage alors que la propriété reste inaliénable : la chose qui circule a gardé en elle la trace des personnes entre lesquelles elle a circulé. Les choses retiennent donc en elles toute leur histoire. Outre le « hau », la théorie juridique du nexum dans un texte de Tamati Ranapiri retient l'attention de Marcel Mauss. Dans ce cas de figure de don, c'est la chose qui lie les contractants entre eux et qui, autant que le formalisme des gestes et des formes rituelles, fait la force du contrat. Nexum signifie « nœud »: plus précisément un gage, une chose gagnée. C'est une chose personnelle qui engage l'honneur de celui qui le donne et de celui qui le reçoit. Contrairement aux choses précieuses liées entre

elles, le gage est d'abord une chose qui lie deux personnes. Les symboles (objets qui en représentent un autre) comme la monnaie, le paquet cadeau, comportent d'emblée une valeur universelle, compréhensible par tout individu appartenant à une collectivité donnée. L'efficacité propre du gage quant à elle est strictement limitée entre les personnes entre lesquelles il circule. Par exemple, ma signature qui n'engage que moi vis-à-vis de toi pour cette action donnée et qui n'a pas de portée en dehors de cet acte, même si celui-ci est garanti par l'Etat, qui reconnaît la portée personnelle de ma signature. Il existe également des gages privés, comme la dédicace d'un livre, ou une carte accompagnant un cadeau. Les interactions contemporaines (transaction marchandes de cadeaux) sont à la fois des symboles à portée universelle et des gages de portée interpersonnelle.

Le système de don s'inscrit au cœur des relations entre les individus. Il interfère entre différents partenaires qui peuvent être par exemple : les amis et la famille. Généralement, dans ce cas la tendance est de souhaiter rendre plus que ce que l'on a reçu. C'est le plaisir du don, comme l'indiquent Godbout et Caillé (2000).

La famille est le lieu où le don va se vivre avec le plus d'intensité. En effet, elle est formée elle-même sur la création d'un lien de don. C'est la rencontre entre deux étrangers qui vont construire un foyer. C'est le phénomène de base du don. C'est au sein de la famille, que l'on en fait l'apprentissage. L'éducation réussit d'un enfant consiste à apprendre à donner et recevoir sans se faire avoir. Effectivement, dès 18 mois on constate chez l'enfant l'apparition de l'imitation de l'offrande. En exemple : un premier enfant va donner un jouet à un second, celui-ci va ensuite l'offrir à un autre enfant.

Le don à l'enfant est sûrement la forme caractéristique du don moderne. Aujourd'hui, on donne tout à l'enfant, sans compter. L'enfant est mieux considéré dans nos sociétés modernes. Cependant, ce n'est pas sans danger pour l'enfant, Marcel Mauss associe ce don total à un fait social, ce qui tend à transformer l'enfant en objet.

Le principe du don ne peut se comprendre seulement par le recours à la métaphore. Il n'existe pas d'explication particulière. Il est basé sur l'implicite et les non-dits. Seul celui qui possède une conscience ou l'esprit du don comme l'indique le titre de l'ouvrage, « *L'esprit du don* » de M. GODBOUT et CAILLE (2000), peut observer ce système de don au sein des comportements humains.

Pour CHANIAL, quelque soit le type de don, le contre-don est effectué d'une manière ou d'une autre, dans un délai plus ou moins long. Ainsi, ce délai fait écran entre le don et le contre-don, ce qui permet de vivre l'échange sous le registre de la gratuité, tant pour le donateur que pour le donataire. Ils collaborent dans un travail de dissimulation tendant « à dénier la vérité de l'échange, le donnant-donnant, qui représente l'anéantissement de l'échange de dons » (1994, p. 179).

### ***b/ Articulation du modèle théorique avec mon sujet***

Je m'intéresse à la scolarisation d'un élève à besoins spécifiques. Par l'utilisation du terme « scolarisation », je fais référence à sa présence en classe, sa présence physique. Je souhaite savoir si le comportement de l'enseignant peut influencer sur la présence ou au contraire l'absence d'un élève. Pour ne pas fausser mes données j'ai souhaité effectuer une expérience de classe. Je vais axer mon analyse sur tous les échanges de dons ou tous actes qui peuvent s'apparenter à un échange de don. Et, je vais donc analyser mon activité et mes échanges verbaux, écrits, matériels envers cet enfant et sa famille.

Dans le cas de figure que je vous expose, nous sommes dans une relation non marchande, donc le don exprime la valeur du lien comme l'explique GODBOUT dans « L'esprit du don ». Cela permet de maintenir le statut des individus comme des êtres humains et non des objets. C'est ce que MAUSS nomme comme le « hau », l'esprit de la chose qui circule, la valeur du lien. Je vais tout mettre en œuvre, tout au long de mon travail pour que ce lien soit régulier, de confiance et de valeur identique du côté du donateur et du donataire.

Le but va être d'identifier le don et la réponse ou non réponse de tous les acteurs, en retour.

## **II Deuxième partie : la problématique**

Durant mon année de stagiaires, j'ai été affectée au sein de l'école maternelle X en plein cœur du quartier de La Devèze de Béziers qui se trouve dans un réseau d'éducation prioritaire.

Je savais que les niveaux dans une classe peuvent être multiples et hétérogènes, d'autant plus en REP+, je n'avais jamais travaillé en maternelle, mais le comportement de M. détonnait en comparaison de celui des autres élèves de ma classe. Dès les premiers jours de scolarisation de M., j'ai intégré que la différenciation ne suffirait pas, qu'il fallait que ma posture

professionnelle envers cet enfant, lui donne envie de venir à l'école pour être avec les copains et pour apprendre, mais, comment devais-je m'y prendre ?

Toutes ces questions m'ont amenée à réfléchir à ma problématique qui est :

**Dans quelles mesures, l'enseignante peut favoriser l'inclusion d'un élève issu de la communauté gitane, non scolarisé avant la grande section ?**

Comme j'ai pu vous l'indiquer précédemment, je souhaite axer mon travail de recherche sur le processus du don quant au rythme de scolarisation d'un élève scolarisé pour la première fois en grande section de maternelle et issu de la communauté gitane. C'est-à-dire qu'au vu de mes recherches, je pense qu'en fonction des différents dons que je vais pouvoir effectuer à cet enfant ou à sa famille, le contre-don pourrait être la présence régulière de l'enfant. Mais je ne peux pas réduire le don à sa réciprocité. Il faudra que j'analyse la réponse ou la non-réponse que je pourrai obtenir tout en n'oubliant pas que le délai de retour est variable et que je réfléchisse au « hau » de chacun des dons...

Il va me falloir intégrer les parents de cet enfant dans ce travail. Mais comme je vous l'ai exposé précédemment, je compte sur l'intensité de cette relation avec l'enfant dans la communauté gitane mais aussi sur l'intensité au don à l'intérieur de la famille.

Je vais donc effectuer des dons à l'enfant, à la famille et/ou aux deux simultanément, puis étudier et analyser leurs retours.

### **III Troisième partie : cadre méthodologique**

#### **1/ Présentation des acteurs**

Ce travail d'expérimentation sera réalisé dans ma classe de grande section de maternelle qui se trouve en REP +. Comme je suis Professeur des Ecoles stagiaire (PES), je travaille en binôme. C'est-à-dire que j'alterne des temps de stage (en classe) et des temps de formation (à la Faculté d'Education). Sur mes temps de formation, ma collègue est en classe. Nous sommes donc deux PES à nous partager les temps de classe. J'ai fait le choix de ne pas divulguer mon travail de recherche à ma binôme afin de pouvoir analyser les résultats de mon étude en fonction de l'enseignante présente en classe. C'est-à-dire que je souhaite vérifier si mon action agit sur la présence en classe de M.

M. est un enfant âgé de 5 ans, en septembre 2021, il n'a jamais été scolarisé. Il s'exprime en français mais son lexique est très restreint. Il est à l'aise dans la classe, dans l'école. Il sort de la classe lorsqu'il en a envie lui, il entre dans les autres classes sans raison (« je voulais voir »). Son lexique est restreint certes mais aussi très familier. Il n'a pas les codes de la vie en classe



ou en collectivité. Il parle sans avoir lever la main. Il ne reste pas concentré sur une activité qu'elle soit dirigée ou autonome. Il fait ce qu'il veut et le verbalise avec ses mots. Il parle l'espagnol et le comprend Il frappe, crie, pince, pousse, insulte en classe comme lors des récréations.

Les autres acteurs sont les parents. Le père vit avec ses propres parents. La mère vit avec ses deux garçons en HLM, dans un autre quartier que celui dont dépend notre école. Le père et la mère seraient séparés mais les enfants ne seraient pas au courant. Le petit frère de M. est né en 2019, il pourrait donc être scolarisé à la rentrée prochaine. Le papa amène très rarement M à l'école et vient très rarement le chercher. Le père vendrait des voitures ou travaillerait dans un garage. La mère ne travaille pas, elle s'occupe de la maison et des enfants. De plus, la « yaye » ( grand-mère) et le « yayo » (grand-père) sont présents, tout comme la mère du « cousin » de M. qui est scolarisé dans ma classe. Cette dernière serait la belle-sœur de la grand-mère maternelle de M.

Le rapport avec la famille s'effectue lors de l'accueil et de la sortie de la classe. Il est important de noter que les parents ne peuvent pas entrer dans la classe au vu des différents protocoles que nous imposent la crise sanitaire. Cet accueil et sortie de classe sont très impersonnels, les parents n'ont pas de vue sur l'environnement dans lequel évolue leur enfant, puisque cela s'effectue en salle de motricité. Les enfants n'ont donc pas accès aux jeux libres comme cela se fait habituellement en maternelle et les parents ne peuvent apercevoir que les parcours de motricité ou installations sportives présents dans la salle.

Ma binôme est aussi acteur dans ce travail. En effet, elle travaille avec M. lorsque je suis à la FDE. Elle n'est informée sur mon travail que dans les grandes lignes. Elle sait que mon sujet de mémoire porte sur la scolarisation de M. Elle a été compréhensive sur le fait que je ne communique pas sur ce que je mettais en place dans la classe. Elle a pu observer une partie du travail par le biais des affichages ou du retour d'album « prêté » à M.. Mais elle ne m'a jamais demandé de justifier mes choix et mes actes.

## **2/ Choix des critères d'analyse**

La présence de M. en classe est le critère de réussite le plus important et simple à constater. Maintenant l'analyse des raisons de ses présences ou à contrario absences sera plus complexe à mener. Il faudra que je réserve un moment dans la journée afin de discuter avec l'enfant et le/les parents afin de connaître les raisons ou leurs explications quant au fait d'être présent à l'école ou de ne pas venir.

Je peux aussi observer l'attitude des parents : ils sont fuyants, ne viennent pas me parler, n'ont pas de demandes particulières, appellent ou n'appellent pas l'école afin de justifier l'absence, sont en demande ou vindicatifs.

Concernant M., les observations et la discussion seront plus aisées. Il verbalise le fait qu'il veuille aller à l'école, il pleure, il dit avoir demandé à ses parents de l'amener, il verbalise que la maitresse ou les copains lui ont manqué ou bien d'autres possibilités de verbalisation.

Mais il ne faut pas oublier que ma recherche s'effectue à travers le don et la réponse qui doit venir en retour. Je dois donc veiller à faire un parallèle entre le don que je pourrais faire et la présence de mon élève.

Enfin, je mènerai un entretien avec ma binôme afin de confirmer l'uniformité des résultats et afin de vérifier si elle a mis des cycles de dons en place.

## **3/ Procédure**

Je me suis intéressée en premier lieu à mon élève, car étant un enfant-roi, il faut tout d'abord qu'il ait envie de venir à l'école. Mon objectif est de mettre en place un ou des cycles de dons afin de faire émerger cette envie.

J'ai donc discuté avec M. afin de connaître quelles sont les raisons pour lesquelles parfois il ne souhaite pas venir en classe. Je lui ai aussi demandé ce qui l'intéressait en classe et ce qui ne l'intéressait pas. Je cherchais, par ce biais, à déterminer le/les dons que je pourrais mettre en place envers lui afin de le « motiver » à venir à l'école. Je pense que si l'enfant-roi demande à aller à l'école, ses parents ne pourront pas le lui refuser. J'ai effectué ce recueil de données lors de plusieurs entretiens courts et hors cadre. Ces entretiens se sont déroulés lorsque M. souhaitait discuter.

Il m'a ainsi indiqué qu'il ne voulait pas laisser sa mère avec son frère. J'ai aperçu une once de jalousie. Je lui ai expliqué qu'à son tour, son frère était en âge de rentrer à l'école, à la rentrée prochaine et ils seraient donc tous deux à l'école. De plus, je lui ai dit qu'il avait eu la

« chance » de rester avec sa mère jusqu'à présent que tous les copains n'avaient pas eu cette possibilité.

Concernant les apprentissages et les activités faites en classe, il m'a indiqué qu'il adorait quand je lisais des histoires et qu'il voulait savoir écrire son prénom. Je tiens à préciser que cette demande a évolué car il a demandé à l'écrire en capitale et non plus avec des lettres mobiles, puis en cursive.

Avec les parents, dans un premier temps, je leur ai demandé l'autorisation afin de pouvoir le cas échéant utiliser son image ( si je dois filmer), ses productions. Ils me l'ont donné sans réticence.

Il me paraît important de signaler que j'ai commencé ce travail de recherche à compter de janvier 2022. Or, fin janvier, notre classe a été très touchée par la COVID. Les parents de M. tout comme d'autres parents ont refusé de faire tester leurs enfants et ces derniers ont donc été isolés 7 jours, suivant le protocole sanitaire en vigueur. M. n'est pas revenu à la suite de cet isolement. J'ai recontacté les parents par téléphone et nous avons longuement discuté sur les raisons de cette longue absence. La famille a peur du virus. Le papa m'indique que vivant avec ses parents âgés, il craint que son fils leur transmette le virus. Je lui ai demandé s'il pouvait avoir l'assurance que les personnes avec qui son fils est en contact, dans leur entourage, dans le quartier ou autre, ne sont pas porteuses du virus. J'ai mis en avant « le lire, écrire, compter », compétences primordiales pour la communauté gitane et M. est revenu...

J'ai mis ceci en avant, car en décembre j'avais rencontré les parents afin de connaître les attentes qu'ils avaient de l'école et afin de pouvoir commencer mon travail de recherche dès la rentrée de janvier. Les parents sont d'accord tous les deux sur le fait qu'ils mettent M. à l'école afin de lui apprendre « à lire, écrire et compter ». La maman m'explique qu'elle ne sait pas lire ou avec beaucoup de difficultés, ce qui l'handicape au quotidien. Elle ne souhaite pas que ses enfants aient les mêmes difficultés. J'ai expliqué les progrès importants observés depuis son arrivée en classe. M. sait désormais écrire son prénom en capitales d'imprimerie, nomme toutes les lettres le constituant ainsi que le son de chacune de ses lettres mais il ne les organise pas toujours correctement. Il ne savait pas ceci à la rentrée. Il arrive à copier d'autres mots en capitales et réussit à nommer quelques lettres autres que celles constituant son prénom. Il compte jusqu'à 15 désormais, alors qu'à la rentrée il comptait jusqu'à 3 et il quantifie facilement jusqu'à 10. Je mets donc en avant tous ses progrès, mais je les atténue en expliquant qu'il apprend vite car il a effectué ces progrès sur un temps de présence restreinte (50%).

Je leur demande alors clairement de me dire ce qu'ils voudraient que M. sache avant sa rentrée au CP. Pour eux, il doit connaître son alphabet, écrire en cursive son prénom et surtout compter le plus loin possible. . Je fais aussi le lien avec ce qui est attendu à la fin du cycle et donc de cette année. J'effectue ce comparatif, afin que les parents comprennent que certes M. effectue d'importants progrès mais qu'il ne remplit pas les attentes de fin de cycle. Il reste un important travail à effectuer, même si je leur indique qu'il n'atteindra pas tous les objectifs, mais mon travail est de le préparer au mieux à son entrée au CP. Je leur indique les enjeux de cette classe « charnière » apprendre à lire, écrire et compter. Tout en rappelant que la maternelle permet d'amorcer un travail de phonologie, de graphisme et d'écriture nécessaires à une meilleure inclusion en classe de CP. Je leur indique que je vais tout faire pour réaliser ce qu'ils me demandent, mais une présence régulière de M. est primordiale. Ils semblent adhérer à ma proposition.

Ce sera donc notre point de départ et je pourrai me servir de son taux de présence de début d'année jusqu'en décembre en comparatif avec celui de janvier à mai. Ce comparatif sera doublé avec l'analyse de sa présence sur mon temps de classe et celui de ma collègue. Je tiens à rappeler que ma binôme connaît mon sujet de mémoire mais je ne lui ai pas communiqué l'orientation de ce travail. Ceci dans le seul but de ne pas fausser mon étude, mais ce ne sera pas objectif tout de même. En effet, ce que je mets en place va certainement interférer sur ses semaines de stage. J'effectuerai un entretien avec elle afin de vérifier si elle a pu mettre en place des cycles de dons identiques ou différents des miens ou si elle n'en a pas mis en place. Je souhaite aussi obtenir ses observations et son ressenti quant à l'attitude de M. en classe et sur sa présence.

### Les dons

A mon élève :

- M. m'a indiqué qu'il adorait les histoires que je pouvais lire. J'ai donc mis en place le prêt des livres que nous avons étudiés en compréhension de lecture. Nous avons effectué ce travail suivant la méthode « narramus ». A la fin de chaque séquence, tous mes élèves ont pu raconter l'histoire étudiée avec l'aide des petits personnages de cette histoire. Mais, au vu des difficultés de langage, j'ai autorisé M. à prendre, sur un temps donné, le livre chez lui en lui demandant d'en prendre soin. Ainsi, je pense que ses parents (son père ou autre membre de la famille) pourront lui lire l'histoire ou échanger avec lui sur cette histoire. Savoir raconter est une part importante de la culture gitane. C'est une communauté qui utilise l'oral comme moyen

de communication premier. Ainsi, l'objet du don est le plaisir de l'enfant à raconter une histoire, ce qui rejoint la culture gitane. J'espère que les parents le percevront ainsi.

- En février, le support de ma classe a été modifié. De GS dédoublée, elle est devenue MS/GS, avec la possibilité d'accueillir tous les nouveaux MS à venir... J'ai donc nommé M., tuteur d'un des 3 nouveaux élèves de moyenne section. Ce dispositif permet de valoriser M. en qualité d'élève tout en le responsabilisant. Il doit veiller à expliquer les règles de classe à l'élève, tout en l'aidant à la mise au travail comme lors des rituels du matin...

Ce type de don peut être affilié au nexum. Il s'agit d'une sorte de contrat entre mon élève et moi. Je lui demande d'être présent auprès de mon nouvel élève de moyenne section. Il est donc nécessaire que M. soit présent en classe afin de pouvoir remplir ce contrat. Mais l'esprit de la chose donnée repose plus sur la confiance que je mets dans ce contrat/travail. Lui, nouvel élève scolarisé, ignorant des règles de vie en classe en septembre, se trouve responsable de la transmission de ces règles en février.

- De nombreux petits dons, ont été effectués. Je ne peux pas vous les lister ici. J'ai laissé à M. des libertés en classe que n'avaient pas ou ne demandaient pas les autres élèves. Il pouvait ne pas terminer une activité, se lever de la table de travail, dormir s'il était fatigué... Le but était de lui laisser un peu de liberté comme il peut en avoir quand il est à la maison ou dans son quartier. Mais il avait été posé clairement que lorsqu'il commençait un travail, il devait toujours le terminer, l'achèvement est différé à court terme.

Par ces dons différents, mais, ayant le même objectif, je souhaitais lui faire accepter le rythme des apprentissages de manière progressive. Mais, il était tenu aux mêmes obligations de rendu que ses camarades. Ce n'est pas de la différenciation car cela ne modifie pas la tâche de l'élève. C'est une adaptation de ma manière de travailler et de mes attentes temporelles en fonction des besoins de mon élève.

Aux parents :

- Le premier don que j'ai mis en place a été la possibilité de prendre « un petit déjeuner » sur les bancs à l'accueil. En effet, les parents ont des difficultés à lever M. le matin, et s'ils souhaitent arriver à l'heure à l'école, il ne pouvait pas prendre son petit déjeuner chez lui par manque de temps. Afin de lever cette difficulté, j'ai donc autorisé la prise d'un « encas » le temps de l'accueil dans la salle de motricité. J'ai tout d'abord précisé aux parents que cet accord était à titre exceptionnel et que cela ne pouvait pas se produire quotidiennement. J'ai soumis l'idée que M. pouvait prendre son déjeuner le temps du trajet en voiture. Puis, j'ai défini avec les parents ce qu'il était possible de lui donner. En effet, cette possibilité étant effectuée à titre très exceptionnel, je ne peux pas autoriser tout et n'importe quoi. J'ai donc demandé à ce que M. mange une compote ou un fruit, un gâteau ou biscuit sec, et qu'il n'ait pas de boisson sucrée mais plutôt un jus de fruit ou une boisson lactée. J'ai insisté auprès des parents sur le fait que ce n'est pas autoriser dans l'école normalement, mais que je fais une exception car je sais que c'est un frein à la scolarité de leur enfant. Je leur demande donc de respecter ces règles.

J'analyse ce don comme un *nexum*. C'est-à-dire que c'est un contrat entre les parents et moi-même. Je n'engage pas mon honneur comme j'ai pu l'expliquer plus haut, mais je prends la responsabilité d'autoriser, d'avantager un élève, dans un but scolaire (sa présence). Les parents quant à eux passent un contrat avec moi, puisqu'ils s'engagent à respecter mes demandes sur le contenu du petit déjeuner. Le « *hau* », l'objet du don, serait le respect et la prise en compte de leur frein concret.

- J'ai reçu les parents à de nombreuses reprises afin de réajuster notre travail. Je les ai reçus 1 à 2 fois par période. De plus, j'ai toujours pris le temps de discuter avec les parents aux différents moments d'accueil. Ces temps de discussion étaient amorcés au départ par moi-même afin d'anticiper une sortie.

Ce don serait de type *Kula* voire *Potlach* car pour les parents, nous ne sommes pas entre personnes égales. Je suis une *gadji* et je suis perçue comme la personne essayant de faire entrer leur fils dans le moule de l'école, moule pour lequel ils ne pensent pas avoir de lien commun. L'objet du don est le fait d'échanger sur leur culture, habitudes et attentes, de prendre le temps de discuter avec eux. Certaines fois, nous discutons seulement de ce qu'ils ont fait le week-end, en étant intéressée. C'est un échange, ils me donnent du temps, me racontent ce qu'ils veulent et moi je dois en faire autant, je dois répondre aussi à leurs questions même si quelques fois elles peuvent être surprenantes.

Aux parents et à mon élève :

- La demande des parents est que leur fils sache lire, écrire et compter, j'ai décidé que chaque production de M. allant en ce sens serait de suite transmise à la famille. Ainsi, M. effectue son travail et lorsqu'il le réussit, il peut le prendre afin de le montrer à ses parents. A contrario, le travail de mes autres élèves est conservé dans un classeur, d'après la procédure convenue en début d'année avec mes collègues. M. a pu réaliser soit deux productions (une à destination de la maison et l'autre à destination du classeur), soit une production à destination de la maison et la photographie de celle-ci à destination du classeur.

Ceci serait un *nexum*, néanmoins, je ne me suis pas engagée à leur transmettre tout le travail, cela n'a pas été verbalisé. Les productions de M. correspondent à la chose donnée. C'est donc un symbole mais cela va au-delà. En effet, M. produit deux fois plus de travail ou il le prend en photo... Néanmoins, au travers de ce symbole, l'école entre progressivement dans le foyer familial, mais surtout les parents peuvent percevoir de manière concrète les progrès de leur enfant. C'est ce que je considère comme l'esprit de la chose et donc de ces productions. Les parents et leur fils visualisent concrètement les progrès et donc ils devraient réaliser l'intérêt de sa présence régulière en classe.

- J'ai aussi mis en place une séquence intitulée « Les langues de notre classe ». Je le classe dans la catégorie des dons en vue de favoriser la scolarisation de M. car j'ai lu dans le livre de N. Augier et E. Le Pichon-Vorstman que les parents, toute communauté multilingue confondue, peuvent mettre moins souvent leurs enfants à l'école par crainte que « l'écart langagier et culturel se creuse au fur et à mesure que l'enfant grandit dans la langue de l'école et s'éloigne de son patrimoine langagier et culturel. » (2021, p. 91). La communauté gitane même sédentaire, est une population dont les coutumes et la culture occupent une place primordiale dans la vie quotidienne. Je pense qu'en mettant ce travail en place cela permettra de réduire la distance entre la culture scolaire et gitane, et les parents considéreront ceci comme un don... Un don avec une propriété inaliénable, c'est-à-dire que c'est leur langue et donc leur culture qui rentre dans notre classe. Ainsi, la crainte de voir leur enfant transformé en « *gadjo* » par l'école pourrait diminuer. Ce travail a été mis en place durant la période 3, c'est désormais une activité ritualisée.

Ce travail est aussi un don fait pour et à M. directement. C'est un travail qui permet de valoriser sa langue maternelle (l'espagnol) tout en le valorisant lui-même, élève à besoins spécifiques. Ainsi, ce travail permet de lui donner de l'assurance sur ce temps d'apprentissage.

Le fait que les différentes cultures de mes élèves puissent entrer dans la classe, serait l'esprit du don. D'une manière plus forte encore pour M, car comme j'ai pu le voir plus tôt la communauté gitane est définie par le fait d'avoir une langue commune entre autre. C'est donc la mise en place de ce partage culturel qui serait l'objet du don et qui permettrait d'avoir un retour par M. mais aussi par ses parents.

#### **IV Quatrième partie : Les résultats**

##### **1/ Résultats en fonction de chaque don**

M. a pu emmener à la maison , les albums « Trois grains de riz », « la sieste de Moussa ». Il connaissait ces deux histoires, il les avait « jouées » devant ses pairs. Mais, en avril M. a fêté son anniversaire, il a demandé un livre comme cadeau à ses parents. Ce qu'il n'a pas obtenu. Quand il m'a expliqué ceci, il m'a dit que ses parents écoutaient l'histoire étudiée mais ne lui lisaient pas l'album, ce dernier restait au fond de son sac. Il m'a paru très attristé. Je lui ai dit que ce n'était pas grave qu'il avait très certainement eu un magnifique cadeau. Je m'interroge donc sur le maintien de ce don, en l'état. Il semble que ce constat négatif n'a pas influé sur la présence de M. en classe. Car les lundis, jours de retour de l'album, M. était présent.

Le tutorat est effectué de manière très sérieuse par M. Il explique les règles de la classe à l'élève qui les a transgressées. Il s'est investi d'un rôle de médiateur, car un de mes nouveaux MS est violent envers ses camarades. Il lui explique que ce n'est pas ainsi qu'il faut agir... M. m'a indiqué en aparté que cet élève était comme lui en début d'année, qu'il n'écoute pas la maîtresse et fait mal aux autres. Il a conclu en disant que ce n'était « pas comme ça qu'il allait apprendre à bien travailler, ni à avoir des copains ». Il m'a dit aimer faire ce « métier ».

Si je dois faire un constat sur les différents petits dons que je peux effectuer en classe, je dirai dans un premier temps qu'ils sont moins réguliers et récurrents qu'en début d'année civile. M. ne s'est pas endormi en classe depuis février. Lorsqu'il était en colère ou en refus de travailler il pouvait s'allonger sur les bancs et faire semblant de dormir, cela n'arrive plus. Il ne pleure pas et est très content de venir en classe. Quand je reprends de ma quinzaine à la FDE, il vient me parler et me raconter tout ce qu'il a fait à l'école et/ou à la maison. Il verbalise qu'il est heureux de venir à l'école. J'ai d'ailleurs été étonnée lorsque ma binôme (annexe 2), indique que M. arrive quelques fois en pleurant à l'école. C'est un élément à prendre en compte dans



l'interprétation de mes résultats, car je n'ai observé ceci seulement en début d'année et seulement deux fois.

Concernant la prise de petit-déjeuner, les parents s'en sont saisis seulement 4 fois. 2 fois en janvier, une fois en février et une fois en mars. Cette dernière prise de petit déjeuner a été problématique, j'ai dû reprendre avec le père les conditions du « contrat ». Lors d'une sortie au cinéma, le père qui n'était pas accompagnateur, m'indique que M. n'a pas eu le temps de prendre son petit déjeuner. Il me demande s'il peut aller lui acheter. Au vu de notre accord, je lui indique qu'il peut nous rejoindre à l'arrêt de bus afin que M. déjeune le temps du trajet. Mais, le père nous a rejoint au cinéma. Il est entré dans la salle de cinéma et a donné une barre chocolatée et un coca à son fils. Je me suis permise d'intervenir afin de lui indiquer que ce n'était pas ce que nous avons convenu, et que j'acceptais le kinder bueno, afin qu'il n'ait pas le ventre vide. Mais, je n'ai pas accepté le coca. Le père a accepté et est parti travailler. La collègue qui participait avec sa classe à cette sortie, m'a interpellé en indiquant que ce que je faisais n'était pas objectif envers mes élèves, car il se pouvait que certains d'entre eux n'aient pas déjeuné. Nous avons repris cette discussion le temps de la pause méridienne. Je lui ai expliqué le travail que je mettais en place pour cet élève. Je pense que ce don peut être problématique et générer des incompréhensions auprès des collègues et des élèves. J'aurai dû informer mes collègues, mais je me doutais de leurs réactions. J'aurais peut-être dû le proposer à tous mes élèves. Mais le *dispositif petits-déjeuners* est mis en place dans « toutes les écoles en éducation prioritaire, relevant de l'expérimentation des Cités éducatives ou des Territoires éducatifs ruraux sont concernées depuis la phase d'expérimentation. » (2018, p. 6). Or, la commune de Béziers ne l'a pas mis en place. Je savais que ce serait refusé par la hiérarchie. Je souhaitais que cela reste une expérimentation en vu de mon travail de recherche. Les trois autres fois, M. a simplement bu une briquette de boisson lactée ou une compote. M. avait mangé un biscuit le temps du trajet.

Je pensais que M. aurait pris un petit-déjeuner plus régulier à l'école. Je lui ai demandé régulièrement s'il avait déjeuné. Et chaque fois, sa réponse a été oui, c'est ainsi que j'ai su pour la prise du petit déjeuner dans la voiture. On ne peut pas dire que la famille ne s'est pas saisi de ce don, mais la possibilité de prendre le petit déjeuner à l'école a été un dispositif facilitateur. D'ailleurs, ma binôme indique dans notre entretien que désormais M. ne se plaint plus de ne pas avoir déjeuné (Cf. annexe n°2).

Les entretiens avec les parents sont informels et de plus en plus à leur initiative. Dernièrement, les parents ont abordé avec moi le sujet du cycle de piscine (nous avons un cycle piscine du 10 au 23 mai). Ils ont exprimé leur inquiétude. Ils m'ont demandé si c'était obligatoire, s'ils pouvaient le garder à la maison... Jamais auparavant, ils ne m'avaient demandé l'autorisation pour garder leur fils. J'ai tenté de les rassurer... J'ai proposé aux parents que l'un d'eux soit accompagnateur ou quelqu'un d'autre de leur famille... Le papa réfléchit à cette possibilité. Néanmoins, lors du dernier regroupement en classe avant les vacances de printemps, j'ai expliqué aux élèves que lorsque nous irons à la piscine, il serait nécessaire d'avoir un équipement spécifique (maillot, bonnet...). M. m'a indiqué (après avoir levé la main) que son père lui avait déjà acheté un bonnet pour aller à la piscine avec l'école. A ce jour, je n'ai pas l'assurance qu'il soit présent aux séances de piscine, mais, il y a quelques mois, la famille n'aurait certainement pas envisagé cette possibilité. En effet, en décembre, nous avons été conviés à assister à un spectacle musical, durant une après-midi. M. était présent le matin, mais il a été noté absent l'après-midi, il n'a pas pu assister au spectacle. En mars, nous avons participé au projet : école et cinéma. Nous avons dû prendre le bus de ville. Le père est venu amené M à l'école, et il m'a indiqué qu'il n'avait pas déjeuné. Il lui a amené une barre chocolatée au cinéma directement. M. a participé à la sortie, même si le contrat n'a pas totalement été respecté. De plus, les parents demandent quelques fois que M. réalise un dessin pour la Yaye (grand-mère). Sur mon temps de classe, M. sait qu'il peut le faire sur le temps des rituels. Ma binôme a aussi répondu positivement à leur demande, même si d'après elle ce n'était que le fruit hasard le fait que M. reparte avec une production ce jour-là. Elle a donc réalisé des cycles de dons...

Néanmoins, ma binôme n'a pas observé de changement de comportement des parents.

Concernant les productions ramenées à la maison, les parents sont en demande. M. me demande si ce travail peut être montré aux parents. Il est beaucoup plus assidu dans son travail. Il préfère faire des ateliers d'entraînement plutôt que des temps de jeu. Ma binôme observe ceci aussi.

Le travail sur les langues de notre classe, je dirai que M. est devenu l'ambassadeur de ce travail. Il est heureux de proposer de nouveaux mots traduits dans sa langue. Lorsque nous avons terminé une histoire, il a proposé de traduire le nom des animaux en espagnol. Il a même demandé aux autres élèves de la classe de le traduire en arabe et serbo-croate (autres langues parlées dans la classe). Les parents, surtout le père m'ont parlé de ce travail. Je les ai sollicités afin qu'ils valident les mots traduits. L'objectif est de valoriser leur rôle d'expert par

l'intermédiaire de leur langue et donc de leur culture. Le père a apprécié ce travail car il m'a demandé quels seraient les prochains mots à traduire. Ma réponse : « je ne sais pas ! » l'a étonné mais aussi amusé car ce sont les enfants qui choisissent.

## 2/ Présence sur la période étudiée

Comme j'ai pu l'indiquer précédemment, mon travail a été mis en place à la rentrée de janvier 2022. Voici les chiffres correspondant aux relevés du cahier d'appel (Cf. annexen°1)

Mois	Nb de demi-journées de classe	Nb de demi-journées d'absence	Nb de demi-journées sur ma période de stage	Nb de demi-journées d'absence sur mes périodes de stage
Septembre	30	15 (50%)	22	10 (45%)
Octobre	26	14 (54%)	10	4 (40%)
Novembre	26	7 (27%)	10	3 (33%)
Décembre	20	13 (65%)	12	9 (75%)
Janvier	34	20 (59%)	16	4 (25%)
Février*	22	17 (77%)	16	12 (75%)
Mars	30	0	14	0
Avril	24	13 (54%)	8	2 (25%)

\* cas de COVID intra-familial, l'enfant est revenu en classe au lendemain de ma prise de contact téléphonique avec la famille

Il est à noter que notre directeur a envoyé un courrier à la famille à la rentrée des vacances d'automne afin de leur indiquer que leur fils était soumis à l'obligation scolaire. Cette intervention a pu modifier les statistiques.

De plus, en janvier, notre classe a été touchée par la COVID et suivant le protocole en vigueur à cette période, les enfants pouvaient reprendre avec un test négatif effectué à J0, J2 et J5. Or, la famille ne souhaitant pas le faire tester, un isolement de 7 jours était requis. Et en février, M. a été cas contact intrafamilial. Il a donc été absent durant 9 journées complètes et consécutives. C'est à ce moment-là que j'ai échangé par téléphone avec le papa sur les risques d'avoir la COVID à l'école. Et le lendemain, M. était présent.

Si on étudie les relevés d'une manière générale, il faut exclure le mois de février au vu des circonstances intrafamiliales liées à la COVID.

On constate d'une manière générale que le taux d'absence des mois de janvier, mars et avril, sont plus bas que durant le premier trimestre. Ils correspondent presque au taux d'absence du mois suivant le courrier du directeur. Mais ce rythme de scolarisation n'a pas perduré dans le temps. Par contre les taux d'absence sur les mois de janvier, mars et avril sont plus bas sur mes périodes de stage.

## **V Conclusion**

Dès le début de cette année de stage, je me suis interrogée sur les mesures que je pouvais mettre en place afin de favoriser l'inclusion d'un élève issu de la communauté gitane, non scolarisé avant la grande section ? J'ai émis l'hypothèse qu'en effectuant des dons à la famille et/ou à mon élève, je favoriserai la présence de mon élève.

### **1/ Synthèse des résultats de recherche**

La mise en place de cycles de dons semble fonctionner. Si on observe les taux de présence. M. est beaucoup moins absent ces derniers mois. Les dons ont fonctionné, mais je pense que c'est un fonctionnement dans l'accumulation. C'est-à-dire que c'est tous les dons cumulés qui ont permis un changement de la part de la famille et de mon élève. Ils expriment leurs craintes, leurs difficultés (sortie piscine, demande de dérogation pour l'inscription au CP...). Les parents ont le sourire et sont plus ouverts avec moi quand ils déposent leur fils. Nous avons même discuté de la possibilité que M. soit inscrit à la cantine l'an prochain, afin de limiter les aller-retours pour la mère et de limiter les absences et/ou les retards.

Ces résultats sont à nuancer. En effet, tout ce que j'ai pu mettre en place comme dons n'a pas fonctionné, comme le prêt des albums de lecture compréhension. Mais après avoir pris du recul, et discuté avec une enseignante ayant travaillé en qualité d'enseignante dans les aires d'accueil des gens du voyage, j'ai pu apprendre que l'écrit ne rentre pas dans la caravane. Cette enseignante, a pu observer ses élèves faire leurs devoirs en dehors de la caravane malgré le mauvais temps. Il se peut que la famille n'accepte pas l'écrit dans leur appartement, ou comme la mère ne sait pas lire correctement, il se peut qu'elle ne veuille pas se mettre en difficulté en présence de son fils. Je pense que la portée de ce don est donc limitée car elle n'apporte qu'à l'enfant, alors que mon objectif était plus familial.

Si j'étudie plus précisément les dons, on peut observer que ceux dont la famille s'est saisie le plus facilement c'est lorsque l'esprit de la chose donnée porte sur leur culture. Je pense que j'aurai dû mettre en place plus de dons en ce sens.

De plus, je pense que le don que j'ai considéré comme *Potlach* (RDV avec les parents) car il y avait une sorte de rivalité instaurée, se rapprocherait désormais plus de la *Kula*. Je pense que ce transfert de type de don marque aussi la validation de mon hypothèse.

Néanmoins, je ne peux pas réduire la vérification de mon hypothèse à la présence de mon élève. En effet, comme vu précédemment, Tremblay indique que :

l'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève. Cela implique, bien entendu, la mise en place d'une différenciation, d'adaptations et de modifications raisonnables qu'il convient de justifier. (2017, Introduction).

Bien sûr j'ai mis en place de la différenciation et de la remédiation pour tous mes élèves dont M. Mon élève utilise désormais des mots de vocabulaire soutenu, adapté au lieu dans lequel il se trouve, et à bon escient. Il dit « il est succulent ton gâteau , « je peux aller aux toilettes ? »... M. fait la différence désormais entre ce qu'il peut faire et dire à la maison et ce qu'il peut faire et dire à l'école. Il semble heureux de venir à l'école, et il peut dire suite à plusieurs jours d'absence consécutifs : « Tu m'as manqué maîtresse. Qu'est-ce qu'on va faire comme travail aujourd'hui ? ». M. est accepté par les autres élèves, désormais tous jouent avec lui. Il peut être encore brutal dans ses jeux, mais beaucoup moins qu'en début d'année. Il lui arrive de s'allonger sur les bancs pour « s'endormir » mais cela ne dure jamais bien longtemps et c'est souvent pour montrer son mécontentement. Il fait des progrès importants, il commence à écrire son prénom en cursive à sa demande, il effectue les mêmes rituels que les GS, et vérifie ceux des MS. Il a toujours des difficultés de langage, mais on observe tout de même des progrès importants.

## **2/ Conclusion générale**

Ce travail de recherche permet de valider que l'inclusion d'un élève issu de la communauté gitane est favorisée par la mise en place de cycles de dons. Néanmoins, il est nécessaire que l'enseignante ne perde pas son objectif de vue. En effet, j'ai pu rencontrer différents problèmes dont le plus important a été l'incompréhension de la part des collègues. Ce qui est difficile dans la mise en place de ce travail est de ne pas faire de différences avec mes élèves. Bien sûr que j'en ai fait mais j'ai veillé à ne pas faire de différences dans les apprentissages. J'ai veillé à être

disponible pour tous mes élèves et leurs parents. D'une autre manière et inconsciemment, je pense que ce travail a bénéficié à tous mes élèves.

Néanmoins, mon travail ne peut pas être généralisé à tous les élèves issus de la communauté gitane. En effet, ce travail a été mené auprès d'un élève, le panel n'est pas suffisamment représentatif pour une étude scientifique. J'ai réfléchi à ouvrir mon travail à d'autres écoles, comme « Les oiseaux » (école du quartier gitan de Béziers). Mais j'ai fait le choix de ne pas élargir mon étude car la maîtrise du don est propre à chaque élève même si la culture est proche, chaque famille est différente. De plus, les dons peuvent ne pas être perçus d'une même manière si on est débutant et expérimenté (exemple cinéma/petit déjeuner).

Au vu des différentes prises de contact avec des personnes ayant des connaissances sur la communauté gitane et travaillant pour l'éducation nationale, mon sujet de mémoire est un sujet qui est d'actualité, et tente de répondre à un problème connu mais peu traité. Après mon étude, il est nécessaire de faire un travail dans la globalité de la prise en charge de ce type d'élève. La mise en place de cycles de dons semble fonctionner, mais il faut que cela soit maintenu tout au long de la scolarité. Ce serait un travail à généraliser et à mener en équipe interdisciplinaire (adjoints, RASED, médecin scolaire...). L'absentéisme et le décrochage scolaire sont reconnus comme deux points des priorités nationales. Il faudrait donc généraliser ce travail sur le don en l'adaptant en fonction des différentes cultures des élèves ayant un fort taux d'absentéisme. C'est donc un travail qu'il faut individualiser. Ce serait très fastidieux pour les enseignants mais, en parallèle, tellement valorisant. La preuve en est que les enfants issus de la communauté gitane ne sont plus connus par l'éducation nationale comme enfants gitans lorsqu'ils sont en réussite scolaire. Cette analyse est donc l'exemple même de la nécessité du maintien et de la généralisation de ce travail.

# Références bibliographiques

## Articles de revue

- Bonnéry, S. (2011). BLAYA Catherine. Décrochages scolaires. L'école en difficulté. *Revue française de pédagogie*, 177, 131-133. <https://doi.org/10.4000/rfp.3462>
- Faure, P. (2004). Population gitane et cadre scolaire. *Ethnologie française*, 34(3), 509-516. <https://doi.org/10.3917/ethn.043.0509>
- Rubio, Y. (2007). Le manque de respect comme une marque de respect : *Etudes Tsiganes*, 30(2), 54-69. <https://doi.org/10.3917/tsig.030.0054>

## Livres (\*lus en partie ou résumé par les collègues de la CRT)

- Bordigoni, M. (2021). *Gitans, Tsiganes, Roms : idées reçues sur le monde du Voyage*. CAVALIER BLEU.\*
- Godbout Et Caillé. (2000). *L'esprit du don*. La Découverte.\*
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Introduction de Florence Weber (PUF éd.). PUF.
- N. Augier Et E Le Pichon-Vorstman. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues : Construire des ponts entre les cultures*. ESF éditeur.
- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques (Le point sur. . . Pédagogie) (French Edition)* (Première Édition). De Boeck (Pédagogie et Formation).\*

## Pages internet

- *La loi pour une École de la confiance*. (2019, 28 juillet). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>
- *Maternelle : vers l'école obligatoire dès 3 ans*. (2018, 28 mars). Gouvernement.fr. <https://www.gouvernement.fr/argumentaire/maternelle-vers-l-ecole-obligatoire-des-3-ans>

## Rapports

- *Accueil en école maternelle- scolarisation des enfants de moins de trois ans* (circulaire n° 2012–202 du 18–12-2012). (2012, décembre). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
- Communauté européenne-Direction Générale XXII. (1996). *Charte du Luxembourg*. [http://dcalin.fr/internat/charte\\_luxembourg.html](http://dcalin.fr/internat/charte_luxembourg.html)
- *Rapport annuel des Inspections générales 2009*. (2010). La documentation Française. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/104000483.pdf>
- *Refonder l'éducation prioritaire -Un référentiel pour l'éducation prioritaire*. (2020). Ministère éducation nationale. [https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/accueil/Referentiel\\_de\\_l\\_education\\_prioritaire.pdf](https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf)
- Ministère de l'éducation Nationale. (2018). *Le dispositif des petits déjeuners*. Ministère éducation nationale de la jeunesse et des sports. <https://eduscol.education.fr/document/9446/download>

## Vidéo

- Clanet Dit Lamanit, [Gandillac ; çiva]. (2013, 24 mars). *Histoire et origines des Tsiganes et des gens du voyage* [Vidéo]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=s8iKqMzl7RE>



## **ANNEXE 1**

### **Le cahier d'appel**























## **ANNEXE 2**

**Verbatim de l'entretien avec ma binôme**

Fichier audio

[Votre enregistrement.wav](#)

**Présentateur 1** : Géraldine CAUQUIL PES menant le travail de recherche dans le cadre de son mémoire.

**Présentateur 2** : Olivia Delmas PES binôme

Transcription

**Présentateur 1**

Alors pour mon mémoire, j'ai mis en place un travail avec M. et sa famille depuis le mois de janvier. Je t'en avais parlé sans te dire ce que je mettais réellement en place.

Mon objectif, c'était que M. soit plus présent en classe.

Est-ce que tu as remarqué si quelque chose avait changé ? Avec M.?

Alors au niveau de son travail, sa présence, sa tenue en classe.

**Présentateur 2**

Pour sa présence, pas forcément parce qu'il est toujours absent, mais bon, a priori il a été malade donc c'est pour ça qu'il était pas présent.

**Présentateur 1**

Au niveau de son comportement ?

**Présentateur 2**

Oui quand même. Je crois qu'il a évolué. Je me dis qu'il est de plus en plus élève. J'ai même été étonné parce qu'au lieu de faire des activités de jeu comme j'avais proposé à certains élèves, il a choisi d'aller faire les ateliers autonomes d'écriture, alors que tout le monde était en train de faire des jeux, il s'est dirigé vers les ateliers. Je trouve qu'il a progressé dans beaucoup de domaines, mais pas que dans l'écriture, parce que même quand je vois les vidéos au niveau de mon mémoire sur la partie mathématique, entre le début et la fin, on voit que c'est un enfant qui capte vite et qui, si on arrive à faire en sorte qu'il soit pas mis à l'écart parce que la tâche est trop difficile dès qu'il arrive à se raccrocher au wagon finalement progresse facilement.

**Présentateur 1**

Je change de sujet: est ce qu'il t'a déjà indiqué qu'il n'avait pas pris le petit déjeuner ?

**Présentateur 2**

Non, jamais.

**Présentateur 1**

Jamais OK. Est-ce que ses parents viennent te parler après la classe ? Depuis le mois de janvier, est ce que tu les as vu ?

## Présentateur 2

Oui on a discuté mais est-ce que c'est le père ou moi qui suis allée vers lui ?

## Présentateur 1

Est-ce que tu te rappelles le sujet ?

## Présentateur 2

Je me rappelle le sujet oui, parce que c'était justement sur le travail de M. que je voulais leur parler du travail de M. Mais très honnêtement, je pense que c'est moi qui suis allée vers eux.

## Présentateur 1

D'accord, non, mais y a pas de souci. Donc quand tu leur parles c'est pour leur demander comment ils vont ou pour leur parler du travail de M. ? Donc là tu me disais par rapport à son travail que tu voulais valoriser le fait qu'il travaillait bien, qu'il avait fait des progrès. Mais est ce que tu leur parles pour d'autres choses ?

## Présentateur 2

Oui, quand je vois que M. arrive en classe et qu'il est un peu inquiet, qu'il a pas envie de venir, ce qui arrive quand même souvent. Des fois, il pleure. Donc, comme je disais j'essaie le matin quand ils arrivent, quand il arrive, de le rassurer. Je rassure les parents, quand je vois qu'il est pas bien.

Il m'est arrivé aussi de parler avec la maman et sa cousine mais c'était pas spécialement sur M., c'est en général sur la classe, l'école, je sais plus ce que c'est exactement.

## Présentateur 1

Très bien quand M. est absent, qu'est ce que tu fais concrètement ?

## Présentateur 2

Quand il est absent. En fonction de la durée, au bout d'un moment, j'appelle, je fais appeler. Je me renseigne pour savoir la raison, je me renseigne d'abord auprès de la famille. Et je demande pourquoi il est absent ? S'ils peuvent donner des nouvelles.

## P Présentateur 1

Très bien. Les parents de M. t'ont-ils paru distants?

## Présentateur 2

Pas plus qu'au début de l'année, enfin, j'arrive à leur parler assez facilement. ni plus, ni moins, en fait.

## Présentateur 1

Comment as-tu vécu le fait que je n'échange pas sur le travail que j'ai pu mener en classe ? Avec M.

## Présentateur 2

J'ai compris. En fait, j'ai compris ton objectif. J'ai compris que c'était pour ton mémoire.

### Présentateur 1

Est-ce que tu penses avoir effectué des dons envers M. ou sa famille, même si c'est pas forcément conscient.

### Présentateur 2

Si les échanges qu'on peut avoir, ça fait partie du don, oui ou sinon je connais pas ce concept, je peux pas trop te dire.

### Présentateur 1

Mais est-ce que tu lui as permis de je ne sais pas, de faire quelque chose que t'aurais peut-être pas accepté d'un autre élève. Ou, est-ce qu'il est reparti avec des choses, avec du travail qu'il a produit en classe ou quelque chose comme ça ?

### Présentateur 2

Alors je pense qu'inconsciemment, même si je suis pas spécialement pour faire de différences. Mais quand je regarde les vidéos pour mon mémoire, je vois qu'on fait vraiment des différences entre les élèves.

Ça, c'est un des points que je note, moi, depuis le départ par rapport à M. et à d'autres élèves. Est-ce que j'ai fait partir M. avec d'autres trucs par rapport à d'autres élèves: non. Par contre, je sais que la maman m'avait demandé de faire un dessin en classe. Je lui avais dit que ce n'était pas prévu. Au final, il est reparti avec un dessin parce que c'était dans le cadre de son activité il devait faire un dessin d'insecte. Il est reparti avec, mais comme tous les élèves. Mais c'était pas volontaire.

### Présentateur 1

OK

Merci beaucoup pour ton temps et tes réponses.