



**HAL**  
open science

# L'apprentissage du français chez les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

Aziliz Virolle, Hadrien Plaisse

► **To cite this version:**

Aziliz Virolle, Hadrien Plaisse. L'apprentissage du français chez les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Education. 2023. dumas-04266720

**HAL Id: dumas-04266720**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04266720>**

Submitted on 31 Oct 2023

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

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

**Master MEEF**  
**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et  
de la Formation »**  
**Mention premier degré**

**L'apprentissage du français chez les enfants  
issus de familles itinérantes et de voyageurs.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de  
master

Soutenu par  
Aziliz Virolle  
Hadrien Plaisse

en présence de la commission de soutenance composée de :  
Christophe Delogé, directeur de mémoire  
Evelyne Goger, membre de la commission

Introduction :	2
I-Cadre théorique :	3
I.A EFIV et école inclusive :	3
A.1 Définition	3
A.1.1 Ecole Inclusive	3
A.1.1.1 La réalité de l'école inclusive en France	5
A.1.1.2 Petit point historique sur l'école et la mise en place de l'école inclusive	7
A.1.2 Qu'est-ce qu'un EFIV ?	11
A.1.1.1 Définition donnée par le centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de Nantes	11
A.1.1.2 Définition administrative des Gens du voyage : évolution de leur statut en France	11
A.1.1.3 Gens du voyage : des communautés et des cultures variées	12
A.2 Textes officiels sur la scolarisation des EFIV	14
A.2.1 Textes officiels sur les EFIV	14
A.2.2. Aide à la gestion de la scolarité des EFIV : les Casnav	18
A.3 Les moyens mis en place pour les EFIV	19
A.3.1 UPS	19
A.3.3 Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)	21
A.3.4 Associations	22
I.B L'enseignement du français chez les EFIV :	24
B.1 Les gens du voyage et leur rapport à l'enseignement	24
B.2 L'enseignement de la lecture : apprentissage et difficultés	26
II-Méthode de recherche:	29
III-Analyse de données :	32
III-A : Hypothèse 1 : Le suivi des EFIV est insuffisant pour leur permettre d'apprendre le français dans de bonnes conditions	32
A.1 Les documents reçus	34
A.2 Relation avec les partenaires	38
A.3 Conclusion	40
III-B Hypothèse 2 : Le rapport à la lecture de l'élève est un facteur important pour son apprentissage de la lecture.	41
B.1 Interviews réalisées	41
B.2 L'AMAV et son atelier de lecture	43
B.3 Conclusion	44
III-C Hypothèse 3 : Adapter la scolarité est essentiel pour aider l'enfant dans ses apprentissages.	45
C.1 Différenciation pédagogique	46
C.2 Adaptation de la scolarité	50
IV- Conclusion :	53
V- Annexes	55
V-Bibliographie et webographie :	85

## **Introduction :**

Notre mémoire de master porte sur la thématique de l'école inclusive, plus précisément même sur les enfants issus de familles itinérantes ou de voyageurs (EFIV) et leur apprentissage du français à l'école.

Lors de notre premier stage en classe de CE1, réalisé entre octobre et décembre 2022, nous avons rencontré un élève issu d'une famille de voyageurs et son cas nous a beaucoup intéressés puisque cela sortait du cadre de tout ce que l'on avait abordé lors de nos cours à l'INSPE. Cette nouvelle situation nous a beaucoup interrogés, notamment par rapport au suivi de la scolarité de ce public et sur sa prise en charge. L'élève présentait de gros retards dans ses apprentissages, tout particulièrement en français. En effet, selon notre maître de stage, et nous avons pu par la suite le constater nous-même, il peinait à déchiffrer des syllabes et ne paraissait pas distinguer certaines sonorités. Nous avons également appris qu'il était arrivé dans la classe à la rentrée de septembre, sans aucune notification ou trace de sa scolarité antérieure. Il n'était pas certain non plus qu'il reste scolarisé toute l'année dans cette classe. Cela nous a beaucoup intrigués et de là est né notre intérêt pour cette thématique.

Le terme d'Enfant issu de Familles Itinérantes ou de Voyageurs peut paraître assez simple de prime abord, mais ce terme parapluie regroupe de nombreuses populations aux cultures et modes de vie très différents. Il n'existe pas un type d'itinérance ou un type de voyageur. C'est ce qui rend ce terme très complexe à définir.

Ce qui ne nous empêche pas de pouvoir sans difficulté affirmer que le cadre institutionnel de l'école est encore en grand décalage avec la culture et le mode de vie de ces populations. L'école, en France, est dispensée en français et les enseignants se basent sur l'écrit pour communiquer avec les familles. Or le français n'est pas toujours la langue pratiquée dans les foyers des EFIV et la culture des voyageurs étant une culture basée sur l'oral, certains parents sont alors en droit de se demander ce que l'école va pouvoir apporter à leurs enfants. Ce qui est tout à fait légitime puisque l'école est dispensée dans une langue qui n'est pas toujours la leur et qui utilise un moyen de communication, l'écrit, qui ne fait pas partie de leur culture. Cela peut

expliquer qu'il y ait parfois des ruptures entre l'institution et ce public. Il est important de préciser que ces ruptures ne sont plus aussi marquées qu'elles ont pu l'être et qu'aujourd'hui les conditions de scolarisation des EFIV s'améliorent même si, et nous allons le voir par la suite, cela ne reste pas à la hauteur de ce dont ils ont besoin pour s'assurer un bon apprentissage.

C'est à partir de ce que nous avons pu voir lors de nos différents stages que nous avons formulé les hypothèses de recherche suivantes :

- Le suivi des EFIV est insuffisant pour leur permettre d'apprendre le français dans de bonnes conditions.
- Le rapport à la lecture de l'élève est un facteur important pour son apprentissage de la lecture.
- Adapter la scolarité est essentiel pour aider l'enfant dans ses apprentissages.

Avant d'essayer de vérifier nos hypothèses, nous allons prendre le temps de redéfinir le terme d'école inclusive ainsi que d'EFIV. Nous prendrons le temps d'expliquer les caractéristiques de ce statut et ce n'est que lorsque nous aurons une meilleure connaissance du sujet que nous nous pencherons sur nos hypothèses de recherche. Nous nous appuierons sur les différents écrits que nous avons rencontrés sur le sujet, ainsi que sur différents témoignages des acteurs de la scolarité de ces enfants pour analyser les données recueillies sur le terrain et enfin répondre à ces questionnements.

## **I-Cadre théorique :**

### I.A EFIV et école inclusive :

#### A.1 Définition

##### *A.1.1 Ecole Inclusive*

Les politiques européennes récentes développent le concept de non-discrimination et interdisent toute discrimination fondée sur le handicap. Cela ouvre la voie à ce que l'on appelle l'école inclusive. Alors bien sûr, les réalités de cette école

inclusive diffèrent selon les pays. Nous allons définir ici quels types d'élèves sont concernés par l'école inclusive.

L'école inclusive est une école qui scolarise tous les élèves, quelles que soient leurs singularités. Cela concerne beaucoup d'élèves présentant des particularités bien différentes comme les élèves relevant du champ du handicap mais également les élèves présentant des pathologies chroniques, des troubles des apprentissages ainsi que ceux présentant une maîtrise insuffisante de certaines connaissances et compétences. Ce retard dans les acquis n'est pas toujours la résultante d'une quelconque pathologie, comme cela peut se trouver chez les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), ces élèves changent de langue d'enseignement et ont besoin d'un temps d'adaptation pour maîtriser celle-ci avant de pouvoir continuer leur enseignement. Ils relèvent donc également de l'école inclusive. Les enfants issus de familles itinérantes ou du voyage (EFIV) présentent eux aussi bien souvent un retard scolaire, principalement dû à une scolarité en pointillés avec peu de liens faits dans les apprentissages d'un établissement à l'autre.

L'école inclusive propose de s'adapter aux besoins éducatifs de tous ces élèves grâce à des pédagogies différenciées, des modes de scolarisation diversifiés, du matériel et un environnement scolaire adapté. Elle prône la scolarisation dans le milieu ordinaire, quand cela est possible. Toutes ces mises en place permettent la scolarisation de plus en plus d'élèves en situation de handicap chaque année. Selon le Ministère des Solidarités de l'Autonomie et des personnes handicapées, ils étaient 431 500 à la rentrée scolaire de 2019 dont 361 500 à l'école et 70 000 dans une unité d'enseignement spécialisée ou sanitaire. Les élèves sont ainsi mieux scolarisés et mieux accompagnés. En 2019 toujours, 96% des élèves ont bénéficié d'un accompagnant dès la rentrée (contre 92% en 2018).

Pour que l'école inclusive soit efficace, il faut qu'il y ait une coopération forte autour de l'élève entre :

- Les enseignants et les équipes éducatives
- Les parents
- Les AESH (accompagnant d'élève en situation de handicap)
- Les professionnels du handicap

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits, des chances, de la participation et de la citoyenneté des personnes handicapées pose des conditions de réussite de l'école inclusive au travers des notions d'accessibilité et de compensation, c'est « un système qui diminue ses contraintes, tout en augmentant ses aptitudes organisationnelles et notamment son aptitude au changement » (Morin, 1984)

#### *A.1.1.1 La réalité de l'école inclusive en France*

Il arrive souvent qu'il y ait des différences entre ce qui est écrit dans les textes officiels et ce que l'on retrouve dans les classes. Nous allons voir ici ce qu'il en est de l'école inclusive.

Dans une étude menée en deux temps entre 2008 et 2011 par la HALDE (Haute Autorité pour la Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité) et commanditée par la CNSA (Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie), on retrouve des chiffres intéressants. Il est bon de préciser que 501 directeurs d'écoles élémentaires, 205 élus de communes, 214 parents d'enfants en situation de handicap ont été interrogés dans la première partie de l'étude et 300 chefs d'établissement ainsi que 308 collégiens en situation de handicap. Dans cette étude, 58% des directeurs et chefs d'établissement étaient concernés par la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Du côté des élèves interrogés, il a été rapporté que 83% d'entre eux étaient satisfaits de l'organisation de leur scolarité. Ils ressentent tout de même plus de difficultés que des élèves que l'on qualifierait « d'ordinaires ». Cela se ressent dans le suivi des cours et leur compréhension (68%) et dans leur capacité à se faire des amis (38%). Un quart d'entre eux souhaiterait également bénéficier de plus d'accompagnement humain (AESH).

Le taux de budget alloué à l'école inclusive est également en hausse, on observe une hausse de 66% entre 2017 et 2022, ce qui amène le budget annuel de l'école inclusive à pas moins de 3.5 milliards d'euros. Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse actuel, M.Pap Ndiaye a lui-même déclaré avant la rentrée des classes, « L'inclusion scolaire est un enjeu fondamental d'égalité. Elle a pour ambition de développer, année après année, l'autonomie des élèves et de leur permettre l'accès aux savoirs et à la connaissance. Elle bénéficie non seulement aux élèves en situation de handicap mais à tous, notamment à tous les élèves ayant des

besoins pédagogiques particuliers. Ma responsabilité est, [...] que chaque élève en situation de handicap bénéficie des conditions permettant sa réussite. C'est une question de justice sociale pour chacun et chacune d'entre eux. C'est aussi ce qui nous permet, à plus long terme, de bâtir une société réellement inclusive ». L'objectif pour le gouvernement lors de cette rentrée scolaire est de favoriser la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire (Ministère de l'Éducation Nationale, 2022). On observe une hausse de 4.8% des effectifs d'élèves en situation de handicap par rapport à l'année scolaire 2021/2022.

Les dispositifs mis en place sont également plus nombreux. En effet, on observe 303 nouveaux dispositifs d'Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), permettant ainsi d'accueillir 6 000 élèves supplémentaires qui pourront être scolarisés en milieu ordinaire. L'accent est mis majoritairement sur la scolarisation des enfants avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA) avec la création de 84 nouveaux dispositifs pour la rentrée 2022. Ces dispositifs sont appelés Unités d'Enseignement en Maternelle Autisme (UEMA) et Unités d'Enseignement en Élémentaire Autisme (UEEA). Une forme récente de scolarité inclusive est mise à l'honneur : il s'agit des dispositifs d'autorégulation (DAR) qui permettent aux élèves concernés de rester dans leur classe en milieu ordinaire et de bénéficier au sein de l'école d'une équipe de professionnels formés pour les accompagner, les aider à contrôler leur attention, leur comportement et leurs émotions tout au long de la journée scolaire. Il en existait déjà 26 avant la rentrée 2022. 15 dispositifs supplémentaires de ce type ont été mis en place à la rentrée et 12 unités d'enseignement pour les enfants polyhandicapés ont été créés pour la rentrée scolaire de 2022. L'objectif étant que toutes les académies en soient dotées d'ici la rentrée de 2023.

Afin que ces dispositifs voient le jour, il a été nécessaire d'effectuer des changements au niveau des acteurs de l'école inclusive. Ainsi, l'équivalent de 4 000 postes d'accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) à temps plein a été ajouté, ce qui représente une augmentation de 42% du nombre d' AESH par rapport à 2017. Ils se sont vus également proposer une formation d'adaptation à l'emploi de 60 heures. Ce ne sont pas les seuls à avoir été pris en compte, puisque les enseignants se voient maintenant proposer 25h de formation minimum pour pouvoir prendre en compte et considérer les besoins particuliers des élèves en situation de handicap.



Il est tout de même intéressant de montrer que l'accent est mis sur les élèves en situation de handicap. Or, comme nous l'avons vu précédemment, ce ne sont pas les seuls élèves à besoins particuliers qui sont concernés par le terme d'école inclusive. Les EANA et les EFIV semblent être les grands oubliés de l'école inclusive française si l'on se base sur le rapport sur l'école inclusive pour la rentrée 2022. Nous allons découvrir maintenant ce qui l'en a été au cours de l'histoire.

#### *A.1.1.2 Petit point historique sur l'école et la mise en place de l'école inclusive*

Avant que l'on puisse parler d'école inclusive en France, il a d'abord fallu que l'école devienne accessible à tous et qu'elle cherche à s'adapter aux besoins de chacun. Nous allons retracer ici quelques étapes qui ont profondément bouleversé le mode de fonctionnement de l'enseignement. Et puisque la mise en place d'un système d'école inclusive en France est en lien étroit avec l'évolution de la reconnaissance des personnes en situation de handicap, nous allons également mentionner les étapes importantes qui ont mené à un enseignement pour tous et adapté aux besoins de chacun. En effet, puisque l'école inclusive ne concerne pas uniquement les élèves dans le champ du handicap, mais également ceux qui présentent des troubles d'apprentissages ou une maîtrise insuffisante des connaissances et compétences, ce retard pouvant être la résultante de différents facteurs. Nous allons bien entendu parler de leur inclusion dans le système éducatif. Avec ceci, nous aurons suffisamment de clefs pour comprendre comment l'école est devenue le système inclusif que nous connaissons aujourd'hui.

L'enseignement a pendant longtemps été strictement religieux, délivré en latin et réservé à une élite aristocratique masculine et ce jusqu'au milieu du XVIème siècle. Il s'est ensuite, petit à petit, développé et des écoles paroissiales ont vu le jour. Sous Louis XIV, elles servaient à donner une instruction de base aux enfants (lire, écrire, compter). Le financement venant des familles, cela ne permettait pas à un grand nombre de scolariser leurs enfants.

Au XVIIIème siècle, Diderot publie des essais cherchant à démontrer l'égalité des esprits des personnes handicapées pourvu qu'on leur consacre suffisamment d'instruction et d'éducation. L'abbé de l'Épée, Valentin Haüy et Louis Braille iront également dans ce sens en prouvant que la privation sensorielle (surdité, cécité,...) ne va pas de pair avec déficience intellectuelle, cela enclenchera le début de la scolarisation des enfants sourds et aveugles. Il faudra néanmoins attendre presque un siècle pour que l'éducation des enfants présentant des retards devienne une réalité. L'auteur et pédagogue Édouard Séguin (1812-1880), par exemple, développe une méthode d'éducation des personnes présentant un handicap mental qui se base sur ce que l'enfant sait et peut et cherche à l'amener vers « les possibles de tout le monde ». (Séguin, 1846). Ce début de reconnaissance ne permet tout de même pas d'envisager une scolarité en milieu ordinaire pour ces élèves.

Ce sont les lois dites « Jules Ferry », un ensemble de textes rédigés entre 1879 et 1886 réformant l'enseignement en France qui vont commencer à ébranler fortement le système. Ils sont connus pour avoir grandement fait évoluer l'enseignement, établissant par exemple la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques (journal officiel de la République, juin 1881) et l'obligation d'instruction primaire de six à treize ans (journal officiel de la République, mars 1882). Ces textes s'inscrivent par ailleurs dans un mouvement de laïcisation de l'enseignement primaire public en mettant en avant un corps enseignant laïque et en supprimant le contenu religieux des programmes (article 2 de la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement obligatoire). Cette même loi fait mention des enfants sourds-muets et des aveugles dont l'instruction primaire devient également obligatoire (article 4 de la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement obligatoire). Ce sont là les prémices de l'inclusion à l' cole. L'apparition du caractère obligatoire de l' cole fait aussi apparaître de nombreux enfants que l'on qualifiera de « non-scolarisables », ceux-ci étaient jusqu'alors exclus ou enfermés dans des asiles car jugés arriérés mentalement. Cela servira à démontrer la nécessité de créer des classes spécialisées et enclenchera la recherche de dispositifs adaptés, reliant champ médical et champ scolaire.

Face à ce constat, le médecin Bourneville préconisera deux méthodes de prises en charge. Pour les pathologies lourdes, la création de classes au sein de l'hôpital avec un enseignement assuré par des infirmiers-instructeurs (Bourneville, 1905). Pour les autres, il fera la demande de classes spécialisées au sein de l' cole, gérées par

des instituteurs sensibilisés aux fonctions d'infirmiers. La loi du 15 avril 1909 viendra soutenir ses propos en permettant l'ouverture et la création de classes spécialisées annexées aux écoles élémentaires voire d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants « incapables d'apprendre une profession », qui étaient également désignés comme étant « arriérés » (article 2). Ces structures peuvent aussi bien concerner les jeunes garçons que les jeunes filles. Ces mesures sont loin d'être suffisantes puisqu'elles ne concernent que les enfants qui étaient déjà présents dans le circuit scolaire et qui présentent divers retards, cela n'inclut aucunement ceux dont l'état leur valait déjà une exclusion de la société.

En 1904, avec la création du test de « Quotient Intellectuel » (QI), la détection des élèves en difficulté scolaire se fait plus tôt. Cela permet de diriger les élèves en retard, certes, mais jugés « éducatibles » dans des classes de perfectionnement. Les élèves en difficultés commencent donc à être pris en charge, même si cela reste anecdotique, on comptera 40 classes spécialisées en 1930.

La Constitution du 27 octobre 1946 déclare que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». Ce principe est repris dans la déclaration des Droits de l'enfant (Assemblée Générale des Nations Unies, 1959) qui stipule que « l'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires ». Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité des chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales et de devenir un membre utile de la société. En 1963, une loi élargit l'obligation scolaire aux enfants infirmes et crée le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et des adolescents déficients ou inadaptés (CAEI). Cela entraînera le développement de nombreuses structures spécialisées pouvant accueillir les enfants déficients et prévenant les échecs scolaires ; les centres médico-psychopédagogiques (CMPP), les sections d'éducation spécialisée (SES) et les groupes d'aide psycho-pédagogiques (GAPP).

Il faudra tout de même attendre 1975 pour qu'il y ait une obligation éducative pour les jeunes personnes en situation de handicap. Et ce n'est que sept ans plus tard, en 1982, que le terme « intégration » est utilisé pour la première fois (circulaire 82048) pour les établissements scolaires ordinaires. Dans les années qui suivent, seront mis

en place de nombreux dispositifs et associations dont certains sont encore en fonction ; le réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficultés (RASED), les unités pédagogiques d'intégration (UPI), les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), les classes d'intégration scolaire (CLIS), pour n'en citer que quelques-uns. A noter que certains de ces dispositifs ont évolué depuis leur création.

La convention internationale relative aux droits de l'Enfant du 20 novembre 1989 garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne de sa nationalité ou de sa situation personnelle. Cela oblige l'État français à s'adapter pour garantir l'accès à l'instruction des EFIV et des EANA.

La loi du 11 février 2005 a permis plusieurs avancées en faveur de l'école inclusive et notamment de la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'Éducation nationale doit assurer l'inclusion de tous les enfants, ce ne sont plus les élèves qui doivent s'adapter au système scolaire mais le système scolaire qui doit s'adapter à eux.

Le terme d'inclusion scolaire est pour la première fois reconnu dans la loi sur la refondation de l'école de 2013 en ces termes « Il [le service public de l'éducation] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative » (Article 1 de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Également article L. 111-1 du Code de l'éducation). Ce texte montre une grande avancée dans la considération et la prise en charge de certains profils d'élèves à besoins particuliers. Cela met également l'accent sur l'inclusion des parents dans ce processus, ce qui permet d'éviter la rupture du lien entre parents et école, que l'on retrouve notamment chez les EFIV. Et pour terminer, la loi de 2019 pour une « école de la confiance » consacre tout un chapitre sur l'école inclusive et sur l'importance d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves et sur la prise en compte de leurs singularités

(BO du 5 juin 2019). Ce texte reconnaît en outre le travail des enseignants, prévoit de les soutenir et de leur apporter des formations accessibles.

L'école inclusive, comme nous pouvons le constater, évolue énormément et se remet perpétuellement en question, c'est pourquoi des avancées sont faites régulièrement dans ce sens. C'est seulement ainsi que l'on pourra atteindre un modèle d'inclusion exemplaire qui puisse contenter les élèves, les parents d'élèves ainsi que les professeurs et leur institutions.

### *A.1.2 Qu'est-ce qu'un EFIV ?*

#### *A.1.1.1 Définition donnée par le centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de Nantes*

Les EFIV sont définis par le Casnav de Nantes comme : « les élèves vivant dans des familles dont les déplacements ne favorisent pas, ou n'ont pas favorisé - si la famille est sédentarisée depuis peu - la continuité scolaire et les apprentissages. ». Ces enfants (environ 80 000 selon une extrapolation de la cour des comptes) (Cour des comptes, 2012) catégorisés par une même étiquette ont donc pour caractéristiques communes le fait d'être, pour la plupart, en retard ou ayant des grandes difficultés scolaires du fait d'une relation discontinue avec l'école. Ce décalage par rapport aux attendus scolaires leur vaut donc d'être considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP).

#### *A.1.1.2 Définition administrative des Gens du voyage : évolution de leur statut en France*

Afin de mieux comprendre la définition des EFIV donnée par le Casnav, il est important de s'attarder sur ces familles dites itinérantes ou de voyageurs autrement connues comme « Gens du voyage » ou « manouches » par la plupart de la population française. Les « Gens du voyage » représenteraient en France 500 000 personnes (Casnav de Créteil, 2020) et sont définis dans le dictionnaire comme une population nomade, en particulier des Tziganes ou comme des artistes de cirques ou des forains (Larousse en ligne, s. d.). Aux yeux de l'État français, cette désignation de « Gens du

voyage » représente une situation administrative liée au mode d'habitat et concerne les personnes dont « l'habitat principal est constitué de résidences mobiles » (loi Besson du 5 juillet 2000), et il est important de noter que cette désignation ne s'applique que sur le territoire français.

Cependant, il est important de rappeler que cette désignation est le résultat d'une évolution des lois françaises. En effet, en 1972, les termes « Gens du Voyage » ont été utilisés pour la première fois dans un circulaire pour l'application de la loi de 1969 sur l'exercice des activités économiques ambulantes, aujourd'hui jugée comme discriminatoire. Cette loi remplace les carnets anthropométriques, instaurés par une loi de 1912 sur les nomades, par des livrets de circulation tout en indiquant que : « Toute personne qui sollicite la délivrance d'un titre de circulation prévu aux articles précédents est tenue de faire connaître la commune à laquelle elle souhaite être rattachée. »<sup>1</sup>. Cette loi est aujourd'hui abrogée et les Gens du voyage sont maintenant libres de se faire domicilier où ils le veulent dans des centres communaux ou intercommunaux d'action sociale (CCAS et CIAS) marquant ainsi une réelle évolution de leur situation administrative en France. Cette évolution reflète donc l'évolution de la perception de cette population par l'État français mais aussi par les citoyens.

#### *A.1.1.3 Gens du voyage : des communautés et des cultures variées*

Le terme « Gens du voyage » ne prend pas en compte les différences culturelles au sein de cette population, et il est donc nécessaire de s'attarder sur l'hétérogénéité de cette population.

Le terme « Gens du voyage » est principalement utilisé par l'administration française mais il se cache derrière une idée d'un ensemble de cultures et de populations venues de pays différents et qui au fur et à mesure des siècles, se sont installées en France. Ces populations aujourd'hui regroupées sous le nom de Tziganes sont multiples : Roms, Manouches, Sinté, Gitans ou encore Yéniche. Chaque ethnie a sa propre langue et sa propre histoire concernant leur arrivée en France. Par exemple, les Roms ( Manouches, Sinté, Roms et Gitans) viennent de

---

<sup>1</sup> Article 7 de la Loi n° 69-3 du 3 janvier 1969 relative à l'exercice des activités ambulantes et au régime applicable aux personnes circulant en France sans domicile ni résidence fixe

populations indiennes déportées de la Vallée du Gange au XI<sup>e</sup> siècle, puis ils sont séparés et ont migré vers d'autres pays afin de s'installer en France. (Reyniers, 2017)

Les membres de ces différentes populations sont aujourd'hui pour la plupart des citoyens français avec un mode de vie traditionnel fondé sur le voyage même si un grand nombre d'entre eux se sont sédentarisés.

La population des « Gens du voyage » peut être aussi répartie en différentes catégories comme celles choisies par l'académie de Créteil et ses trois départements autour du mode d'habitation:

« - Les familles itinérantes se regroupant sur les aires d'accueil (15 à 40 caravanes) pour des durées de stationnement de quelques jours, voire quelques semaines et sur les aires de grands passages (50 à 100 caravanes) pour une durée moyenne de stationnement d'une à deux semaines ;

- Les semi-sédentaires, vivant comme tous les autres en caravane et se déplaçant de façon ponctuelle ;

- Les familles sédentarisées qui, sans renoncer définitivement au voyage, ne se déplacent que fort peu ou plus du tout, et s'installent durablement sur un territoire (aires d'accueil aménagées, terrains familiaux, parcelles privatives achetées ou louées...), conservant la caravane comme lieu d'habitation. » (Casnav de Créteil, 2020)

Parmi les familles qui voyagent encore, celles-ci ne voyagent pas toutes pour les mêmes raisons. Ces raisons peuvent être multiples, comme le précise le Service Gens du Voyage de l'Eurométropole de Strasbourg (2017) :

« - Fonctionnelle : le voyage permet l'organisation sociale et familiale et rend possible l'exercice des métiers.

- Structurelle : le voyage autorise l'adaptabilité face aux pressions de l'extérieur (réalités économiques et familiales)

- Identitaire/culturelle : le voyage permet la participation aux grands rassemblements religieux et évènements familiaux (naissance, mariage, maladie, décès). »

Elles créent ainsi d'autres catégories de voyageurs au sein même d'une population vue comme unique par l'administration française.

Ce groupe est donc loin d'être hétérogène par leurs origines mais aussi leur mode de vie et cela complexifie de facto la perception du statut d' EFIV et change l'approche et les relations que l'enseignant peut avoir avec un EFIV et sa famille.

## A.2 Textes officiels sur la scolarisation des EFIV

### *A.2.1 Textes officiels sur les EFIV*

La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989 garantissant à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne de sa nationalité ou de sa situation personnelle oblige l'État français à s'adapter pour garantir l'accès à l'instruction des EFIV. De plus, le droit commun s'applique à ces élèves et leur garantit le droit à une scolarisation dans les mêmes conditions que les autres élèves, quelle que soit la durée passée dans un établissement ou leur mode de vie. Les articles L. 111-1, L. 122-1 et L 131-1 du Code de l'Éducation s'appliquent donc à ces élèves et leur garantissent: l'égalité des chances, la lutte contre les inégalités sociales en matière de réussite scolaire et éducative, le droit de développer sa personnalité et d'exercer sa citoyenneté (Article L 111-1), l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture faisant l'objet d'une évaluation qui sera prise en compte dans la poursuite de leur scolarité et leur permettant de poursuivre des études ou une formation (Article L 122-1) et enfin une instruction obligatoire dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans, dès l'instant où ils résident sur le territoire français (Article 131-1) est en vigueur depuis 2019. Ce qui peut permettre de développer la scolarisation des EFIV en classe de maternelle.

Dans un souci d'encadrement d'une population avec ses propres spécificités comme les EFIV et afin d'organiser une politique commune sur tout le territoire français grâce à ses agents, le ministère de l'Éducation Nationale a publié dans le Bulletin Officiel n°37 du 11 octobre 2012, la circulaire NOR :REDE1236611C mettant au clair



la scolarisation et la scolarité des EFIV. Cette circulaire est divisée en quatre grands points qui sont les suivants :

« 1- Principes généraux de scolarisation » :

Dans ce premier grand point, il est rappelé que ce public doit faire l'objet d'une attention particulière et qu'il exige : « souplesse, adaptabilité et réactivité de la part des services concernés » afin de permettre une coopération efficace entre les différents acteurs sur le terrain. Ce public doit aussi faire l'objet de démarches administratives simplifiées lors de l'inscription de l'élève afin de pouvoir accueillir les élèves aussi rapidement que possible en classe et dans d'autres services tels que la cantine, le ramassage scolaire, etc, et ce même si les responsables légaux de l'enfant ne peuvent pas fournir tous les documents nécessaires à la finalisation de l'inscription de l'enfant par le maire, à l'école de secteur. Il bénéficiera donc d'une admission provisoire en attendant la présentation des documents requis. Ce document précise aussi que dans le cas où le directeur de l'école serait dans l'incapacité absolue d'accueillir l'élève par manque de place alors il doit immédiatement adresser un rapport au Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) afin qu'il en informe le préfet pour qu'il puisse prendre les mesures nécessaires et scolariser l'élève. Dans le cas où l'élève quitterait l'établissement, il est aussi ajouté qu'une attention particulière doit être accordée aux procédures de radiation et aux inscriptions dans le cadre académique et interacadémique afin de faciliter les démarches administratives lors des déplacements de la famille de l'élève. Enfin, il est fait mention des chargés de missions départementales qui coordonnent les actions pédagogiques des enseignants afin de garantir l'égalité des chances pour tous, peu importe la durée de la scolarité de l'élève, et de son lien avec les collectivités territoriales pour mener les actions nécessaires sur les conditions matérielles de scolarisation afin de lutter contre l'absentéisme fréquent de ce public.

« 2- Mise en œuvre du pilotage »

Dans cette seconde partie, le ministère précise la mise en place du pilotage sur le plan national, académique, départemental et local en terminant par la formation des personnes impliquées auprès du public concerné. Il est dit que les conditions générales de scolarisation des EFIV sont définies au niveau national et il instaure un réseau coordonné des Casnav afin de mutualiser les expériences académiques.

Au niveau académique, le recteur doit désigner un chargé du dossier EFIV qui coordonnera l'action des départements et qui les représentera dans les réunions avec les partenaires.

Sur le plan départemental, chaque DASEN, agissant sur délégation du recteur académique, doit désigner un chargé de mission dont le rôle est défini par une lettre de mission du DASEN. Ce chargé de mission fera partie de l'équipe du Casnav et assurera la liaison avec les différents acteurs sur le terrain tels que les différents services de l'État, les associations et autres partenaires concernés. Il assurera aussi le lien avec les autres départements. Désigné en tant qu'expert sur la question, ce dernier devra travailler en relation étroite avec les inspecteurs de l'éducation nationales (IEN) et les chefs d'établissement afin de faciliter l'organisation et la coordination des actions autour de la scolarisation des EFIV. Enfin, il lui incombe de veiller sur la prise en compte des arrivées des EFIV et de leurs familles par les services concernés afin d'avoir suffisamment d'informations pour anticiper l'accueil des élèves et leur inscription mais aussi afin de pouvoir identifier rapidement les enfants soumis à l'obligation d'instruction qui ne sont pas scolarisés.

Au plus proche des familles et des élèves, sur le plan local, le ministère préconise l'installation d'une relation de confiance entre les institutions et les parents d'élèves afin de lever les craintes et la méfiance que ces populations peuvent avoir envers l'institution scolaire suite à leur propre scolarisation étant plus jeunes. Des liens étroits entre les différents acteurs locaux sont aussi nécessaires pour permettre de répondre aux besoins et aux difficultés rencontrés aussi bien par les élèves que par les parents de ces derniers.

Enfin des formations sont proposées à tous les acteurs impliqués dans la scolarité des EFIV afin de lutter contre les clichés entourant ces populations et d'approfondir les connaissances sur la diversité du public étant donné la complexité du sujet. Une formation spécifique pour les enseignants voulant travailler avec ce public est proposée tout comme une formation en continu pour ceux qui voudraient simplement se renseigner sur le sujet afin de se préparer ou améliorer l'intégration de ces élèves dans leur classe et leur prise en compte dans leur pratique pédagogique.

### « 3- Scolarité des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs »

Dans la première sous-partie de ce grand point, la circulaire vise à développer l'information et le dialogue avec les gens du voyage ayant des enfants en âge d'aller à l'école. Le ministère, pour ce faire, prévoit d'utiliser un document d'information qui est remis aux familles, dès leur installation en zone d'accueil, afin de les informer sur les démarches à suivre pour inscrire leurs enfants à l'école de secteur. Ce document qui leur est fourni leur présente aussi les dispositifs de soutien et d'accompagnement éducatif, les activités périscolaires auxquelles leurs enfants peuvent participer et leur indique leur médiateur scolaire et les personnes chargées de l'accueil et du suivi de la scolarité des EFIV dans les établissements scolaires. Pour assurer la continuité pédagogique et le suivi des EFIV, le ministère prévoit aussi de mettre en place un livret d'accueil dès la maternelle puis un livret scolaire et le LSU pour les EFIV régulièrement inscrits ainsi qu'une fiche de suivi dans laquelle sera précisée la date d'arrivée et de départ de chaque établissement avec le niveau de classe suivi pour faciliter la cohérence dans la prise en charge des EFIV arrivant dans de nouveaux établissements tout en permettant de vérifier la régularité de leur scolarité. Cette fiche doit être transmise par la famille à chaque fois qu'elle arrive dans une nouvelle école et le directeur doit en garder une copie. Afin de faciliter le suivi des apprentissages des élèves, il est aussi conseillé aux familles de conserver les outils d'apprentissage afin qu'ils puissent servir de support de communication lors de l'arrivée dans un nouvel établissement scolaire. Tout ceci doit permettre de veiller à la cohérence du parcours de l'élève tout en assurant la qualité du suivi.

Ce texte prévoit aussi la mise en place d'un médiateur scolaire spécialisé dans la question des EFIV. Ce médiateur a pour but d'accompagner les familles et d'établir avec elles un dialogue tout en assurant la jonction avec les différents partenaires pour faciliter le suivi des enfants. Ce même médiateur peut être amené à venir chercher les élèves sur les aires d'accueil pour les amener à l'école ou à un autre établissement éducatif. Ce dispositif doit se mettre en place en concertation avec les collectivités locales et dans le cadre des schémas départementaux d'accueil des gens du voyages afin que les transports scolaires puissent passer dans les zones où se situent les aires d'accueil et les terrains familiaux afin d'acheminer les enfants à l'école.

Enfin cette troisième partie évoque les modalités d'inclusion des EFIV dans le système scolaire. Elle préconise, dans un premier temps, l'inclusion des EFIV dans une classe ordinaire tout en veillant à apporter les aménagements nécessaires lorsqu'il

y en a besoin afin de parvenir à l'objectif de l'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun. Cette implantation dans le milieu ordinaire peut être facilitée grâce à l'aide apportée par le médiateur. Dans certains cas, des unités pédagogiques spécifiques (UPS) peuvent être ajoutées en complément par les Casnav afin d'accompagner les EFIV dans leur scolarité, surtout au collège, là où le décrochage scolaire est le plus important pour cette population. La circulaire évoque aussi la nécessité de créer un réseau d'établissements, accueillant souvent ce public, aussi bien dans le premier degré que dans le second afin de faciliter la mutualisation des ressources et des expériences, tout en donnant l'occasion aux équipes pédagogiques y travaillant de se former aussi bien aux adaptations pédagogiques qu'au dialogue avec les familles.

#### « 4- Dispositifs particuliers »

Pour finir, la circulaire évoque les différents dispositifs auxquels les EFIV peuvent adhérer tels que les antennes scolaires mobiles, le CNED, les UPS ou l'enseignement spécialisé. Certains de ces dispositifs seront détaillés dans la partie suivante.

##### *A.2.2. Aide à la gestion de la scolarité des EFIV : les Casnav.*

En plus d'avoir encadré la scolarisation des EFIV par une circulaire, l'État français a aussi créé des centres académiques, les Casnav, pour aider à résoudre les problématiques autour des EFIV et des EANA. La circulaire NOR : REDE1236614C a pour but de définir les missions et l'organisation des Casnav. Cette circulaire a été publiée dans le même bulletin officiel que celui pour la scolarité des EFIV à savoir celui d'octobre 2012.

Dans cette circulaire, le Casnav est présenté comme « une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2012). Cette expertise se porte aussi bien sur l'organisation de la scolarité que sur la formation des agents sur le terrain. Ces structures fonctionnent en réseau national afin de mutualiser, échanger et diffuser les productions et conclusions des groupes de travail tels que des livrets de présentation de l'école, des documents pédagogiques ou encore des livrets

de suivi pour les EFIV (Annexe 1) afin de répondre à certaines problématiques communes au niveau national engendrées par la gestion des EFIV et des EANA. Ils travaillent en étroite collaboration avec les services statistiques et les services de scolarité des départements dans lesquels ils se trouvent pour recueillir des données comme les effectifs, les affectations mais aussi les durées hebdomadaires des enseignements spécifiques afin de créer un tableau de bord sur l'état de la scolarisation des EFIV et des EANA. Les Casnav sont composés par arrêtés du recteur en fonction des besoins du territoire. Ils sont composés de personnels experts « dont les pratiques et les formations antérieures sont diversifiées et adéquates aux besoins, ayant de préférence une bonne expérience auprès d'élèves allophones ou d'élèves issus de familles itinérantes. » afin d'apporter la meilleure aide possible aux équipes sur le terrain.

Les Casnav doivent être clairement identifiés dans leurs académies afin que leurs liens avec les chefs d'établissements et les équipes du premier degré, les services académiques et les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) leur permettent d'élaborer une politique et une stratégie académique, donc au plus proche des besoins du territoire, en faveur des deux publics dont ils sont chargés.

Enfin, sa priorité est définie comme : « la maîtrise de la langue française et des apprentissages scolaires dans le cadre de l'accès de tous au socle commun de connaissances et de compétences qui implique la scolarisation de tous les élèves et la poursuite harmonieuse de leur scolarité. » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2012). Pour ce faire ces structures servent de centres de ressources et de formation qui doivent apporter « leur appui technique, méthodologique et pédagogique » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2012) aux équipes enseignantes recevant des EFIV ou des enfants allophones nouvellement arrivés sur le territoire français dans leurs classes en mettant à leur disposition des documents et des outils spécialisés et en assurant la formation aussi bien sur le public que pour préparer les enseignants à la certification en français langue seconde (FLS).

### A.3 Les moyens mis en place pour les EFIV

#### A.3.1 UPS

Dans la plupart des cas, la scolarité des EFIV se passe en milieu ordinaire afin de valoriser l'inclusion de cette population dans la société française. Afin de faciliter cette transition entre leur mode de vie et leur arrivée dans un établissement scolaire, l'État a prévu la mise en place d'UPS, un dispositif spécial pour les EFIV en parallèle de leur inclusion en classe ordinaire. Pour ce faire, les élèves ont un emploi du temps adapté et sont parfois amenés à quitter leurs classes pour rejoindre d'autres EFIV et d'autres enseignants afin de poursuivre ou revenir sur leurs apprentissages. Ces dispositifs ne se trouvent toutefois pas dans tous les établissements scolaires mais plutôt dans les établissements de référence et ils sont généralement plus importants dans les collèges afin de lutter contre la déscolarisation des EFIV qui y est très importante (19% de fréquentation seulement d'après le projet social du Service Gens du voyage de Strasbourg.)

Les UPS sont animées par des personnes spécialement formées pour encadrer les EFIV afin de pouvoir les accompagner au mieux dans leur scolarité, les soutenir dans l'apprentissage des fondamentaux (les mathématiques et le français), ainsi que de leur proposer des parcours individualisés qui, en lien avec les partenariats des villes où ils se trouvent et selon la circulaire concernant la scolarité des EFIV, permettent d'offrir des : « parcours éducatifs innovants, des projets originaux valorisant les compétences identifiées de ces jeunes. »

### *A.3.2 Antennes scolaires mobiles*

Lorsqu'il est impossible d'inscrire son enfant à l'école, l'État peut mettre à disposition des professeurs qui viennent enseigner sur l'aire d'accueil des gens du voyage. Il s'agit des antennes scolaires mobiles et elles sont plus particulièrement connues par les gens du voyage comme les « camions-école ». Ces antennes ne doivent pas être vues comme une alternative à l'École de la République mais comme un pont vers la scolarisation en établissement. Les enfants y suivent un nombre limité de séances en classes mobiles car ils sont souvent scolarisés en milieu ordinaire. Toutefois ces séances leur permettent de découvrir ou de réapprendre ce que c'est qu'être élève pour leur faciliter leur inclusion dans les établissements scolaires tout en leur proposant un enseignement adapté incluant leur mode de vie et leur culture.

Les enseignants spécialisés qui y travaillent sont rattachés à un établissement de référence où ils peuvent trouver une salle mais aussi du matériel pour la préparation de leurs cours. De plus, ces spécialistes ne sont pas là que pour enseigner aux EFIV, ils jouent aussi un rôle de médiateurs entre les gens du voyages, de par leur proximité avec cette population, et l'Éducation Nationale, et ils jouent aussi le rôle d'accompagnants dans la scolarité des EFIV.

Dans les rares cas où les parents souhaiteraient que leurs enfants suivent une scolarité ordinaire mais que cette dernière ne s'accorde pas à leur forte itinérance, il est possible pour eux d'avoir recours à l'internat afin d'offrir un accueil stable à leurs enfants. Le recours à l'internat peut être envisagé dès le primaire dans certains établissements proposant ce service mais cela reste toutefois exceptionnel.

### *A.3.3 Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)*

De par leur situation d'itinérance complexe, il peut être proposé aux EFIV d'avoir recours à l'enseignement à distance via le CNED. Cette idée de répondre à la problématique de l'instruction obligatoire en cas d'itinérance par l'enseignement à distance résulte de la publication de différents textes de référence aussi bien sur le plan européen que sur le plan national. En 1989, une résolution concernant la scolarité des enfants Tsiganes et de voyageurs est adoptée par les ministres de l'Éducation au sein de l'UE et propose, entre autres, d'expérimenter l'enseignement à distance, ce qui pourrait répondre au mieux à la réalité du nomadisme, d'employer des nouveaux moyens électroniques et vidéos ainsi qu'une prise en compte de l'histoire, de la culture et des langues des voyageurs dans l'enseignement (Clanet, 2017). En 2000, la Recommandation n°R (2000), 4 est adoptée par les Comités des ministres et réaffirme la nécessité de développer des stratégies adaptées pour ces populations. Enfin, le code de l'Éducation stipule, entre autres, dans l'article L131-2 que : « L'instruction obligatoire est donnée dans les établissements ou écoles publics ou privés. Elle peut également, par dérogation, être dispensée dans la famille par les parents, par l'un d'entre eux ou par toute personne de leur choix, sur autorisation délivrée dans les conditions fixées à l'article L. 131-5 . Associé à la circulaire C. N° 2002-101 du 25-4-2002 disant que les déplacements ne doivent pas « faire obstacle aux projets

d'apprentissage que font les jeunes et leurs familles», ces textes font que des inscriptions au CNED peuvent être envisagées sans pour autant que cela devienne le mode habituel de scolarisation. En effet, cela irait à l'encontre du principe d'inclusion des EFIV dans le milieu ordinaire et par conséquent l'inclusion des futures générations de gens du voyage dans la société française. Ce genre d'enseignement peut être ponctuel, partiel ou total en fonction des besoins de l'élève et peut être gratuit si le DASEN donne son accord.

De plus, il est important de remarquer que les cours proposés par le CNED sont souvent sous format papier avec beaucoup d'écrit et cela ne semble donc pas convenir à une population non lectrice. Il est important de rappeler que l'espace est aussi limité dans les habitations des gens du voyage et donc que les cours sous forme de liasse de papier peuvent être très encombrants. C'est pourquoi le CNED a dû adapter les supports à cette population en leur proposant des cours moins encombrants et plus maniables (15 jours de travail avec l'entièreté des disciplines au lieu de 6 semaines de travail avec un fascicule par discipline), en harmonie avec les représentations culturelles et avec des scénarios motivants.

Bien que l'enseignement se fasse à distance, une fois inscrits dans ce dispositif, les élèves peuvent toujours prétendre à un rattachement dans un établissement du réseau départemental d'écoles ou de collèges de référence afin de bénéficier d'un accompagnement au sein d'une structure scolaire par du personnel qualifié et pour favoriser leur inclusion (Clanet, 2017). Dans certains cas, si l'établissement dispose d'un espace numérique de travail (ENT), un accompagnement pédagogique à distance peut être proposé grâce aux efforts du Casnav et des professeurs qui alimentent l'ENT tout en s'assurant de garder du lien avec les familles pendant les périodes d'itinérance.

#### *A.3.4 Associations*

Afin de venir en aide aux populations de gens du voyage présentes sur le territoire français, de nombreuses associations se sont créées. Ces associations jouent un rôle essentiel aussi bien dans l'accompagnement administratif des adultes que dans la scolarité des enfants.



De par leur proximité avec les familles, certaines associations sont devenues de vrais médiateurs entre les populations nomades vivant sur les aires d'accueil et l'institution scolaire.

Elles agissent auprès des parents afin de les rassurer et surtout de donner du sens à la scolarisation de leurs enfants. Ces associations font en sorte que les parents soient pleinement inclus dans le suivi de la scolarité de leurs enfants en s'assurant de donner les clés nécessaires pour comprendre le système éducatif français ainsi que les différents dispositifs spéciaux que leurs enfants peuvent être amenés à intégrer. De par ces actions, les parents des EFIV ne se sentent plus écartés du système et peuvent même y trouver leur place, ce qui favorise l'apprentissage des élèves. Dans le cas de la Mayenne, le travail des associations a permis, par exemple, que l'ensemble des enfants vivant sur les aires d'accueil et en âge d'être scolarisés le soient. Le travail de communication et la proximité avec les populations ont pu faire comprendre aux gens du voyage l'importance de la scolarisation de leurs enfants dès trois ans et l'importance pour les adultes d'y prendre part.

Ces associations peuvent aussi agir auprès des différentes équipes éducatives proches de leurs territoires. Dans le cas de certaines associations, celles-ci sont contactées afin de former les équipes éducatives à la question des EFIV. Ces formations peuvent aussi bien être dispensées directement dans les établissements que sous forme de module de formation sur les sites de l'Éducation Nationale prévus à cet effet et à la demande du rectorat. Dans certains autres cas, il est possible pour ces associations de travailler en lien avec le Casnav de leur territoire afin de partager leur réflexion sur les problèmes qui peuvent être engendrés par la scolarisation des EFIV.

Enfin certaines associations peuvent proposer des outils permettant un meilleur suivi de la scolarité des élèves comme les livrets proposés par certains Casnav afin de répondre aux besoins des enseignants du territoire, même si cela demande un effort de la part de la famille des EFIV à savoir le garder et le transmettre à chaque nouvelle inscription dans un nouvel établissement.

Certaines associations peuvent aussi proposer de leur plein gré des activités sur les aires d'accueil, ce qui leur permet de se rapprocher des populations mais aussi

de soutenir l'éducation des enfants à travers des activités ludiques comme des jeux de société ou des moments de lecture permettant de promouvoir l'objet-livre, peu présent dans les foyers des gens du voyage, et ainsi de contribuer fortement à l'apprentissage de la lecture chez les EFIV.

Il semble donc évident que la scolarisation des EFIV ne relève pas seulement de l'Éducation Nationale ni des parents mais de chaque acteur agissant sur le terrain afin qu'ils puissent bénéficier des meilleures conditions possibles.

## I.B L'enseignement du français chez les EFIV :

### B.1 Les gens du voyage et leur rapport à l'enseignement

La scolarisation des EFIV a toujours été un sujet délicat pour leurs parents, même si de nos jours beaucoup reconnaissent « la nécessité de posséder des connaissances de base pour pouvoir avoir accès à tout ce qui concerne la vie quotidienne » (Clanet, 2017, p. 567). En effet, avec la majorité des adultes étant illettrés (capables de déchiffrer un texte sans pour autant en comprendre le sens) ou analphabètes (ne possédant pas le code de l'écrit et donc étant incapables de déchiffrer un texte) (Clanet, 2017) beaucoup d'entre eux se retrouvent perdus devant les nombreux documents juridico-administratifs (titre de circulation, etc.) et doivent dès lors faire appel à des personnes extérieures afin de trouver une aide. Ces personnes deviennent, pour les gens du voyage, des représentants de l'administration et de ses contraintes (Clanet, 2017), ce qui crée un fossé dans leur relation. Afin d'y remédier, les gens du voyage sont plus enclins à instruire leurs enfants afin que ces derniers puissent se débrouiller par eux-mêmes et apporter leur aide à la communauté quand cela est nécessaire.

Cependant, la scolarisation d'un enfant du voyage n'est pas une mince affaire dans la communauté et certains membres de l'entourage peuvent s'y opposer fortement, et ce, pour diverses raisons.

Une des principales raisons est la méfiance de ces personnes envers le système scolaire français et l'échec auquel cela les renvoie. En effet, certains parents d'EFIV ont pu, dans leur enfance, être amenés à fréquenter des établissements

scolaires, or ils étaient le plus souvent placés au fond de la classe à faire des dessins et se retrouvaient donc dans des situations qu'ils jugent vexantes ou infantilisantes (Clanet, 2017). Ce vécu les marque encore aujourd'hui et peut expliquer leur refus de scolariser un membre de leur famille dans le cas où ce dernier se retrouverait dans la même situation. De par cette phobie du milieu scolaire, est aussi née une méfiance envers les activités vues comme trop ludiques pour les gens du voyage. En effet, pour ces derniers, l'école « c'est du sérieux » (Clanet, 2017) et on n'y va pas pour s'amuser alors que beaucoup de méthodes d'alphabétisation actuelles s'appuient sur des graphismes et une progression qui se veulent attrayants pour de jeunes enfants afin de les motiver dans leur apprentissage du français. Il y a donc un contraste entre les attendus des gens du voyage et la réalité du terrain.

La scolarisation des enfants de la communauté peut aussi être considérée par beaucoup comme un moyen pour la société française d'aliéner leurs enfants, de les éloigner de leur culture et de les priver de la liberté à laquelle les gens du voyage tiennent énormément. En effet, dès que les parents inscrivent leurs enfants dans un établissement scolaire des contraintes telles que la gestion du temps journalier et hebdomadaire s'imposent alors même que cette gestion du temps ne fait pas sens pour les gens du voyage et que la liberté est au cœur même de l'éducation qu'ils souhaitent donner à leurs enfants. La scolarisation ordinaire ne reconnaît pas non plus, selon les parents, les talents que leurs enfants ont acquis auprès d'eux notamment avec la découverte des métiers familiaux. De plus, les EFIV sont, pour la majorité, orientés vers des structures ou dispositifs spécialisés comme les SEGPA ou les ULIS (Montclair, 2011). Pour ceux qui resteraient en classe dite ordinaire, l'acculturation reste compliquée. Les enfants se retrouvent dans des espaces clos hors du monde réel et au découpage fictif des journées, où la transmission du savoir se fait verticalement, de l'adulte vers l'enfant (Montclair, 2011), alors que dans la communauté, la transmission des savoirs se fait horizontalement puisque l'enfant est regardé comme un membre à part entière de cette dernière. La coopération en classe lors de devoirs imposés est aussi proscrite, ce qui va à l'encontre des valeurs communautaires des gens du voyage. L'accumulation des savoirs dépasse souvent le simple savoir lire, écrire et compter du projet familial lors de l'inscription des enfants à l'école et cette accumulation ne semble pas avoir de but ou de finalité pour les gens du voyage (Montclair, 2011). Enfin les parents ont aussi peur de la mixité sociale et

de ses effets sur leurs enfants. En effet, ils ont peur que leurs enfants « perdent » de leur culture, en se mélangeant avec des « gadjés », terme qui désigne les non-voyageurs dans le parler voyageur, alors que ceux-ci sont à l'étape critique du passage à l'âge adulte pour des gens du voyage et que cela nuise donc à la cohésion du groupe. Tous ces éléments vont à l'encontre de l'éducation, basée sur la liberté, le communautarisme et le réel, que ces personnes veulent pour leurs enfants et cela explique, encore une fois, la réticence de cette population à inscrire ses enfants dans des établissements scolaires et pourquoi certains préfèrent avoir recours au CNED pour instruire leurs enfants afin d'éviter ces problèmes et afin de lutter contre une possible maltraitance de leurs enfants (Montclair, 2011).

## B.2 L'enseignement de la lecture : apprentissage et difficultés

Bien que la plupart des EFIV soient de nationalité française, la langue française n'est pas leur langue maternelle. En effet, une grande majorité de ces enfants sont bilingues ou trilingues et parlent des langues spécifiques à leur communauté comme le romani, une langue Indo-aryenne, très proche des langues parlées dans le nord de l'Inde, qui s'est elle-même divisée en plusieurs dialectes comme le sinto ou le kalo en fonction de l'influence des pays d'accueil de leurs ancêtres. Le yéniche, par exemple, est une langue de communication purement orale d'origine allemande (Clanet, 2017). L'utilisation de ces langues contribue à la fierté des populations et leur permet de se distinguer des autres afin de préserver leur identité et la cohésion du groupe. Cependant, ces langues qui sont pour la plupart orales sont peu connues des enseignants. Les EFIV doivent donc apprendre une langue et notamment un nouveau code pour l'apprentissage de la lecture afin de répondre aux attentes de leurs parents mais aussi de l'institution française.

L'apprentissage de la lecture n'est pas une mince affaire même pour les enfants ne parlant que français chez eux. On estime qu'entre 12 et 20 % des enfants ou d'adolescents présentent des difficultés relativement importantes dans la lecture (Ecalte et Magnan, 2021). A partir de ce constat, il peut sembler très difficile pour certains EFIV qui ont un voire deux ans de retard dans leurs apprentissages d'apprendre à lire. Or selon Jean Ecalte et Annie Magnan (2021) et de nombreux scientifiques qui se sont penchés sur la question, tout le monde peut apprendre à lire,

aussi bien les personnes atteintes du syndrome de Down que ceux présentant des troubles auditifs ou de la parole et cela même si ces individus peuvent présenter des lacunes dans leurs apprentissages.

Cet apprentissage de la lecture serait facilité par des connaissances précoces implicites et explicites de la langue. Par exemple, Ecalle et Magnan (2021) notent l'importance de la connaissance des lettres, le code même de l'écriture, avant l'apprentissage de la lecture. Ces connaissances portent sur l'alphabet, du nom des lettres ou encore du son auquel elles sont associées. Ces apprentissages commencent dès le plus jeune âge et continuent au début de la scolarisation des enfants et leur permettent d'apprendre les premières propriétés de l'écrit. Certains travaux comme ceux de Ehry et Wilce (1985) montrent que les élèves ayant une connaissance des noms des lettres et notamment de celles dont le nom est proche de leur prononciation pouvaient reconnaître des pseudo-mots tel que *KND (candy)* alors que ceux ne maîtrisant pas ou peu ces notions avaient plus de mal.

Ecalle et Magnan (2021) évoquent aussi l'importance des habiletés phonologiques qui consistent à prendre conscience que les graphèmes représentent des unités abstraites de la langue appelées « phonèmes ». On parle alors du principe alphabétique. Cette compréhension passe par l'apprentissage du système alphabétique et non pas simplement par l'oral. Les connaissances véhiculées par l'oral ne leur permettent pas de comprendre que les mots oraux sont des séquences de phonèmes apportant le sens et cela empêche ainsi le décodage grapho-phonologique, pilier essentiel à l'automatisation de l'identification des mots écrits.

D'autres chercheurs se sont aussi penchés sur les habiletés morphologiques des élèves, la reconnaissance de morphèmes dans des mots et l'impact que cela a sur l'apprentissage de la lecture. Ils ont montré que l'apprentissage des connaissances morphologiques des mots commence au cours de la période préscolaire et qu'il se poursuit tardivement au cours de la scolarité. Les élèves plus à l'aise avec la morphologie des mots seraient capables de reconnaître des mots de la même famille et de lire plus facilement des pseudo-mots quand ceux-ci sont constitués de morphèmes identifiables. De plus, Desrochers, Manolitsis, Gaudreau et Gergiou (2018) ont démontré que la conscience morphologique joue un rôle important dans la maîtrise de la langue française aussi bien en lecture qu'en orthographe. En effet, les

connaissances morphologiques permettent selon eux d'acquérir plus facilement l'orthographe des mots en français, et notamment ceux ayant des lettres muettes à la fin, ainsi qu'une meilleure compréhension des mots. D'autres études suggèrent qu'une fois la lecture acquise, les lecteurs utilisent des unités morphémiques afin de déchiffrer des mots complexes.

Enfin, il est important de noter que le contexte d'apprentissage de la lecture a toute son importance. Les enfants, comme tout être humain, ont besoin d'éprouver du plaisir pour être motivés dans leurs apprentissages. Bien que des chercheurs aient pu démontrer que la lecture de livres aux enfants par un parent n'avait aucun impact direct sur leur capacité directe à lire, ils ont émis d'autres hypothèses telles que ce moment augmenterait le niveau de langue orale et améliorerait ainsi la compréhension lors de futures lectures ou encore que cela développerait l'appétence pour la lecture chez certains enfants et permettrait donc de développer leur projet de lecteur. (Ecalte et Magnan, 2021). Le chercheur, Christian André, démontre l'importance du lien entre parentalité et apprentissage de la lecture dans son livre *Parentalité et apprentissage de la lecture. Les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*. Dans ce dernier, il y fait le constat que pour que l'enfant apprenne à lire, un adulte doit forcément l'accompagner dans sa démarche. Le parent est présenté comme un médiateur entre l'objet culturel et l'enfant. La médiation passe par des « gestes »<sup>2</sup>, qui peuvent être divisés en huit catégories (Annexe 7), et qui favorisent l'appropriation du sens de l'acte de lire car l'enfant apprend avant tout en observant les adultes qui se doivent donc de nourrir son enthousiasme pour l'activité. De plus, par la pluralité des textes présents dans le foyer, en voyant ses parents lire ou ouvrir une lettre, l'enfant apprend qu'il existe plusieurs types de lecture et plusieurs façons de lire. Il va pouvoir, dès lors, se faire ses propres représentations de la lecture en observant les adultes autour de lui et ainsi commencer à développer son propre projet de lecteur. Ce projet lecteur est important dans la réussite de l'apprentissage de la lecture. Les enfants qui n'en ont pas ou alors qui présentent un projet partiel sont plus en difficulté dans leurs apprentissages.

Pour conclure sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés, il est important de rappeler que l'apprentissage du français fait partie d'un des enseignements

---

<sup>2</sup> des conduites ou des actions que l'enfant voit.

fondamentaux en France et qu'il est encadré par les programmes de cycles définissant des compétences à acquérir en fin de cycle mais aussi par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, regroupant toutes les valeurs, compétences, capacités et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité. Afin de s'assurer la réussite de ces apprentissages à l'école primaire, le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) a mis à disposition des enseignants de nombreux guides, aussi bien pour l'enseignement en maternelle que pour le cycle 3 (CM1, CM2, 6ème). Ces guides fondés sur la recherche actuelle autour de la question de l'apprentissage de la lecture reprennent les idées des chercheurs comme Ecale et Magnan et donnent des pistes d'exploitation par cycle aux enseignants souhaitant parfaire leurs enseignements dans ce domaine. Par exemple, dans le guide pour la maternelle appelé « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle » (MENJS,2020) on retrouve l'idée du développement des habiletés phonologiques chez les élèves dès le plus jeune âge. Ceci se fait en passant par la conscientisation de la phonologie, l'éveil de la conscience phonémique et l'apprentissage du principe alphabétique afin de préparer au mieux les élèves à l'enseignement de la lecture mais aussi de l'écriture dès leur entrée dans le cycle suivant. Ces compétences seront alors exploitées et approfondies comme on peut le constater dans le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » (MENJS, 2019) qui, en plus de viser la lecture et l'écriture, cherche à développer la compréhension des textes chez les apprenants. Ceci démontre donc bien l'importance qu'accorde le MENJS à l'enseignement du français puisqu'il se base sur des théories récentes et les rend accessibles à tous les enseignants.

## **II-Méthode de recherche:**

Avant de partir en stage, nous avons émis trois hypothèses afin d'essayer de répondre à notre problématique. Ces hypothèses sont les suivantes :

- Le suivi des EFIV est insuffisant pour leur permettre d'apprendre le français dans de bonnes conditions.
- Le rapport à la lecture de l'élève est un facteur important pour son apprentissage de la lecture.

- Adapter la scolarité est essentiel pour aider l'enfant dans son apprentissage.

Notre première hypothèse nous est venue après notre premier stage en école élémentaire, nous y avons rencontré un élève de 8 ans, scolarisé en CE1, présentant de gros retards dans l'apprentissage du français, et notamment en lecture. En effet, il arrivait à déchiffrer quelques syllabes simples, mais cela avec de grandes difficultés, ce qui est comparable à ce qu'un élève de Moyenne Section peut effectuer. Nous nous sommes donc demandé comment il pouvait présenter autant de retard alors qu'a priori il ne présentait aucun handicap pouvant justifier un tel retard dans les apprentissages. Sa scolarité étant rythmée par ses déplacements, nous nous sommes interrogés sur l'efficacité de son suivi scolaire et de la continuité de ses apprentissages. C'est pourquoi notre première hypothèse s'intitule : «Le suivi des EFIV est insuffisant pour leur permettre d'apprendre le français dans de bonnes conditions. ». Ici, les bonnes conditions pour apprendre serait d'apprendre sans accumuler de retard par rapport à ses camarades du même âge. Pour valider ou non cette hypothèse, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux enseignants, qu'ils aient eu des EFIV dans leur classe ou non, afin de nous rendre compte de leurs connaissances du public et pour ceux en ayant accueilli, ce qu'ils ont eu à disposition afin de connaître la scolarité antérieure de l'élève ou ce qu'ils ont mis en place pour s'adapter aux différents besoins de l'élève. Il était ici plus judicieux d'interroger les enseignants plutôt que les élèves, car il n'est pas du ressort de ce dernier de porter un regard extérieur sur sa propre situation. Nous avons cherché à maximiser le nombre de réponses, c'est pourquoi nous avons fait appel à des enseignants exerçant sur d'autres territoires. Il nous était plus intéressant ici de récolter le plus de données possible. Ce questionnaire a été rempli par une majorité des enseignants de l'établissement où nous étions en stage mais aussi par certains professeurs que nous connaissons en Bretagne ainsi que leurs collègues.

Notre problématique de mémoire porte, rappelons-le, sur l'apprentissage du français et la lecture de celui-ci est, à l'école, le moyen principal de communication utilisé. En effet, que ce soit pour la dispense des consignes, la réalisation des exercices ou l'évaluation des compétences, il est indispensable de savoir lire pour pouvoir développer en autonomie ses connaissances et ses compétences. De plus, c'est l'une des attentes principales des parents des EFIV lors de la scolarisation des élèves. C'est donc pour cela que nous avons décidé d'aller plus loin et de nous



pencher sur le cas de la lecture. Comment un élève présentant autant de retard dans les apprentissages du français voit la lecture ? Se positionne-t-il en tant que futur lecteur ? Envisage-t-il pouvoir un jour lire ? Est-ce que son rapport à la lecture est un levier pour ses apprentissages ? C'est en nous basant sur ces questionnements que nous avons formulé notre deuxième hypothèse « Le rapport à la lecture de l'élève est un facteur important pour son apprentissage de la lecture. ». Pour répondre à cette hypothèse, nous nous sommes tournés dans un premier temps vers l'EFIV scolarisé dans notre classe. Nous l'avons interviewé sur son rapport à la lecture en lui demandant s'il savait pourquoi il apprenait à lire, s'il avait envie de lire, s'il aimait qu'on lui lise des histoires, le genre d'histoire qu'il aimait, et enfin si ses parents lui lisaient des histoires chez lui. Nous avons choisi d'interroger l'élève concerné, car il nous était important de ne pas simplement nous baser sur nos observations ou sur celles de sa professeur référente. Dans une seconde partie de l'interview, nous lui avons posé des questions sur son apprentissage du français et les activités qu'il faisait en classe. Nous avons également eu l'opportunité d'interroger une des AESH présente dans la classe. Celle-ci lui dispensait un temps de lecture, une fois par semaine, dans la bibliothèque de l'école. Nous en avons donc profité pour lui demander son point de vue sur l'attitude de l'EFIV lors de leurs temps de lecture. Cela nous a permis de le contraster avec celui de l'élève. Enfin nous nous sommes rendu à l'AMAV (Association Mayennaise d'Action auprès des gens du Voyage) afin de discuter avec eux de l'activité de lecture qu'ils proposent toutes les semaines sur les aires d'accueil pour gens du voyage. Nous en avons également appris plus sur leurs rôles auprès de ce public et de l'aide qu'ils peuvent apporter en lien avec la scolarité des enfants.

Hypothèse 3 – Adapter la scolarité est essentiel pour aider l'enfant dans ses apprentissages.

L'écart de progression dans les apprentissages entre l'EFIV que nous avons observé et ses camarades de classe était tellement marqué, que notre maître de stage différenciait la quasi-totalité de ses apprentissages. Elle n'adaptait pas simplement le contenu qu'elle proposait aux autres élèves, mais elle lui dispensait des cours totalement différents, d'un niveau adapté aux compétences maîtrisées par l'élève. Son niveau scolaire ne lui permettant pas de remplir les attentes du CE1, sa maîtresse différenciait une grande majorité de ses apprentissages, lui faisant cours en tête à tête dès que la classe était en autonomie et le laissant lui-même en autonomie sur des

exercices simples lorsqu'elle dispensait un cours au reste de la classe. Cela lui demandait beaucoup de temps et d'attention. Nous nous sommes donc demandé si un tel investissement se ressentait dans la progression de l'élève et si cela pouvait lui être bénéfique. Il est important de rappeler ici que chaque enseignant dispose d'une liberté pédagogique. Libre à lui de dispenser ses cours et d'organiser sa gestion de classe comme il l'entend. Notre réponse, pour cette hypothèse se basera sur ce que nous avons pu observer lors de nos temps de stage, cela ne sera en aucun cas une méthode que nous pourrions conseiller à tous les enseignants accueillant des EFIV. Ce que nous avons vu ne peut pas s'appliquer à toutes les classes. Lors de notre stage, nous avons pris en photo certaines des activités différenciées qui étaient proposées à l'élève, le matériel qui lui était proposé ainsi que certaines de ses productions afin de pouvoir analyser la démarche pédagogique proposée par l'enseignante dans l'apprentissage du français.

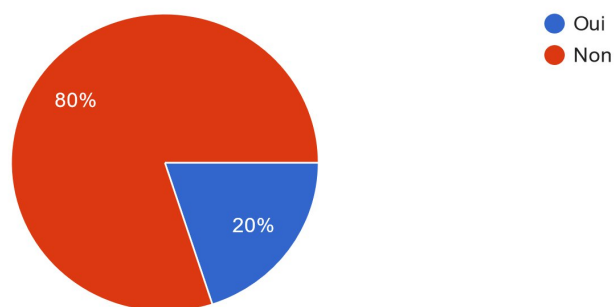
### **III-Analyse de données :**

#### **III-A : Hypothèse 1 : Le suivi des EFIV est insuffisant pour leur permettre d'apprendre le français dans de bonnes conditions**

Pour répondre à cette hypothèse nous sommes partis d'un constat tiré de notre questionnaire (Graphique 1). Ce constat est que 80 % des enseignants interrogés estiment que le suivi des EFIV est insuffisant pour connaître leur niveau alors que la moitié d'entre eux ont eu accès à des documents relatifs à la scolarité des élèves (Graphique 2). Il semble donc impossible de pouvoir leur apporter l'aide dont ils ont besoin dans ces conditions.

Le suivi de ces élèves vous paraît-il suffisant pour connaître leur niveau?

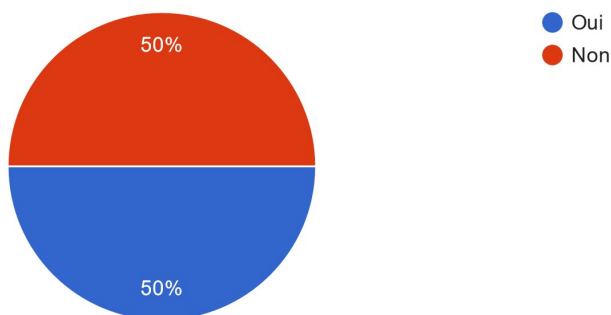
10 réponses



*Graphique 1*

Avez-vous eu des informations sur la scolarité de ces élèves lorsqu'ils ont intégré votre classe ?

10 réponses



*Graphique 2*

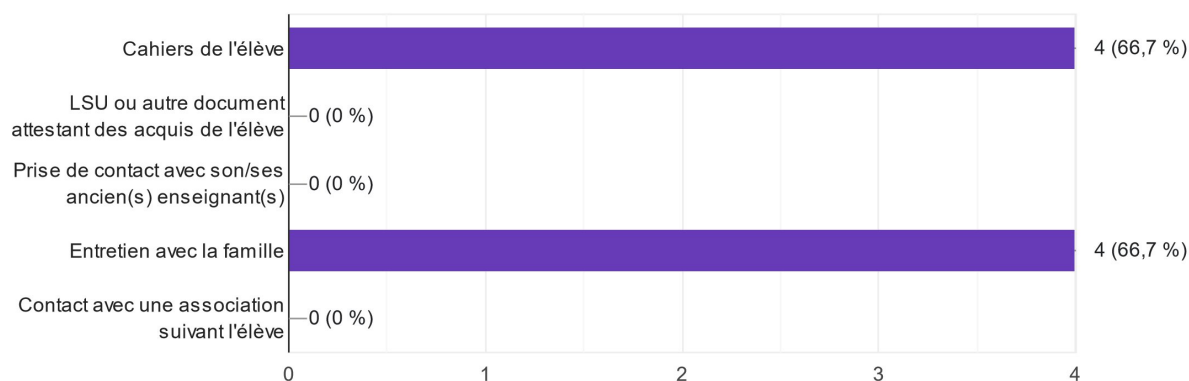
Nous avons interrogé ces enseignants sur le suivi mis en place de cette population pour comprendre ces chiffres nous semble alarmants. Nous les avons interrogés sur plusieurs points tels que les documents reçus lors de l'arrivée en classe de l'élève, le temps passé dans l'établissement et enfin le lien avec les parents et les autres partenaires.

## A.1 Les documents reçus

Notre premier réflexe a été de nous questionner sur le type de document reçu par ces enseignants afin d'essayer de comprendre ces chiffres. Parmi les documents reçus par les cinq enseignants, nous retrouvons le cahier d'élève que seulement quatre d'entre eux ont pu obtenir tandis qu'aucun ne fait mention du LSU ou de tout autre document attestant les acquis des élèves comme le montrent les résultats suivants (Graphique 3) :

Si Oui, sous quelles formes ?

6 réponses



*Graphique 3*

Nous en avons donc conclu que la qualité mais aussi la quantité des documents n'étaient pas suffisantes pour permettre le bon suivi des EFIV. En effet, lors de nos recherches sur les EFIV afin de comprendre leurs cultures, et pendant nos observations sur le terrain, nous avons pu observer deux points qui peuvent expliquer ces résultats. Dans un premier temps, il y a la place du texte chez les gens du voyage. Le texte écrit n'a que peu de valeur à leurs yeux et l'objet-cahier peut être vu comme trop encombrant lorsque l'on voyage souvent. Ceci pourrait expliquer pourquoi tous les professeurs n'y ont pas accès si les parents de ces élèves s'en sont séparés. De plus, ils ne comprennent peut-être pas l'intérêt de les conserver afin de garder une trace de la scolarité de leurs enfants qu'ils pourront fournir au nouvel enseignant de leurs enfants. Enfin, on peut aussi s'interroger sur l'outil en lui-même. Le cahier d'un

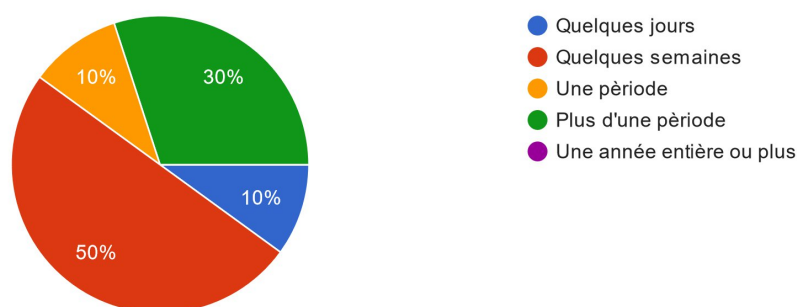
élève n'est pas forcément propre et peut facilement se dégrader à force de l'emporter partout avec soi. Les documents à l'intérieur peuvent donc être facilement perdus. De plus, un cahier unique n'est peut être pas représentatif des acquis de l'élève lorsque ce dernier peut fréquenter plusieurs niveaux différents dans l'année. Cette simple observation pourrait en partie expliquer pourquoi un cahier n'est pas suffisant pour connaître le niveau d'un élève. Afin de pallier ce problème, il serait intéressant de sensibiliser les parents des EFIV à la question, via les associations qu'ils fréquentent ou les enseignants de leurs enfants, et ainsi, il pourront garder des traces de la scolarisation de leurs enfants à transmettre aux futurs enseignants de leurs enfants.

Enfin nous nous sommes penchés sur les documents officiels comme le LSU et les livrets de scolarité aussi bien proposés par certains Casnav que par des associations travaillant en lien avec eux dans le but d'améliorer la scolarisation de cette population.

Au vu des données énoncées plus haut, il est important de souligner qu'aucun des enseignants interrogés n'a eu accès au LSU ou tout autre document pouvant attester des compétences des EFIV afin de pouvoir connaître les acquis des élèves. Ce manque d'informations peut s'expliquer en partie par le manque de temps pour les enseignants pour évaluer mais aussi remplir les livrets comme le montrent les graphiques suivants (Graphique 4 et Graphique 5) :

D'après votre expérience, combien de temps un EFIV reste dans une classe ?

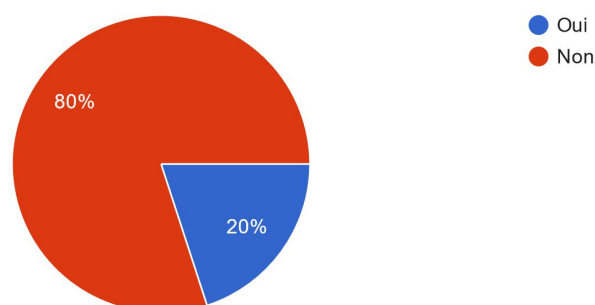
10 réponses



Graphique 4

En général, avez-vous eu assez de temps pour évaluer et remplir le livret scolaire des enfants avant leur départ ?

10 réponses



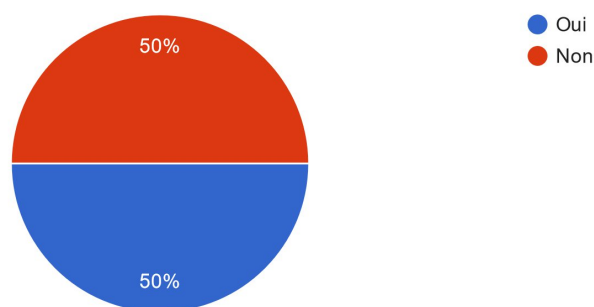
*Graphique 5*

Ces documents sont pourtant présentés comme essentiels dans la scolarité des EFIV comme le montre cet extrait de la Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 : « La continuité scolaire commence par la mise en place d'un livret d'accueil pour la scolarité en maternelle puis du livret scolaire et du [LSU] pour les élèves régulièrement inscrits. Une fiche de suivi de scolarité précisant la date d'arrivée et de départ de chaque école ou établissement fréquenté ainsi que le niveau de classe suivi facilite la cohérence dans la prise en charge pédagogique des élèves et permet aussi de vérifier la régularité de leur scolarité. » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2012). Il y a donc peut-être ici un réel problème de faisabilité mais aussi d'accès à ces données : les supports choisis peuvent ne pas être adaptés à ce public de par le peu de temps qu'ils peuvent passer dans un établissement, ou alors il est trop difficile de suivre un élève changeant souvent d'académie pour mettre en place ce genre de suivi. Cependant, afin de pallier ce problème déjà bien connu par le Casnav et les associations travaillant auprès des EFIV, ces derniers ont mis en place des documents papiers, tel que le document présenté en Annexe 1, que les familles peuvent présenter aux enseignants pour les tenir au courant des compétences travaillées par les élèves mais aussi de la scolarité antérieure de l'élève. Or encore faut-il savoir que ces documents existent ! En effet, nous avons pu constater que 91,7 % des enseignants interrogés n'ont jamais vu de tels documents. Ceci peut s'expliquer par la méconnaissance des Casnav ou de partenaires en lien avec cette population. D'après

notre questionnaire, un enseignant interrogé sur deux ne connaît pas le Casnav (Graphique 6) et 91,7 % des enseignants interrogés ne connaissent pas d'association travaillant avec ce public (Graphique 7).

Connaissez-vous le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) ?

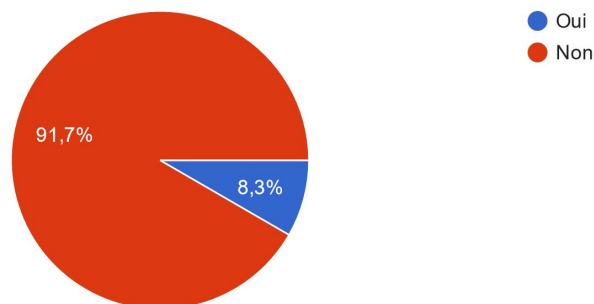
12 réponses



*Graphique 6*

Connaissez-vous des associations qui s'occupent de ce type de public ?

12 réponses



*Graphique 7*

Cette méconnaissance du Casnav et des documents qu'il peut produire pour aider à la scolarisation des EFIV vient sans doute de la méconnaissance des enseignants des textes officiels dans lequel le Casnav est mentionné, mais aussi d'un problème organisationnel étant donné que le Casnav doit être clairement identifié dans son territoire. Enfin, il peut arriver la même chose à ce document qu'au cahier mentionné précédemment. En effet, ce document peut être perdu ou tout simplement

jeté par les familles lorsque ces dernières le récupèrent si elles n'ont pas très bien compris l'intérêt du document. De plus, même si le document a bien été fourni par l'élève à son nouvel enseignant en arrivant dans sa classe, il se peut que l'enseignant ne puisse pas rendre le document à la famille à cause d'un départ dont il n'aurait pas été informé.

Il semble donc essentiel d'informer encore une fois les parents sur l'importance de garder les documents relatifs à la scolarité de leurs enfants comme ils le feraient avec tout autre document administratif important. Enfin, pour faciliter le remplissage et l'accès au livret scolaire des EFIV, il pourrait sembler judicieux de proposer à l'échelle nationale un livret numérique facile d'accès, en donnant, par exemple, un identifiant propre à chaque EFIV, afin de les retrouver facilement et où l'on pourrait retrouver toutes les informations administratives, les commentaires des enseignants et pourquoi pas quelques supports utilisés avec l'élève lors de son séjour dans un établissement dans le but de faciliter la continuité pédagogique d'un établissement à un autre.

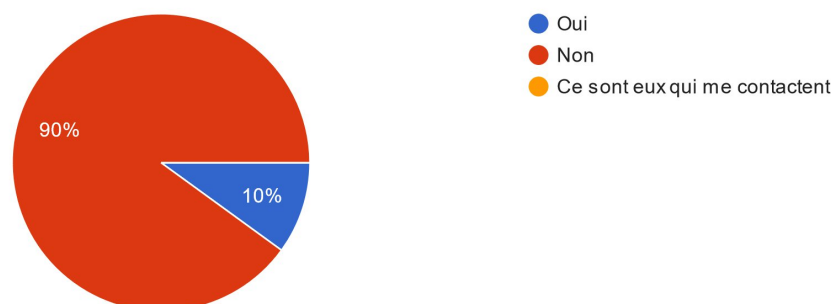
## A.2 Relation avec les partenaires

Enfin nous nous sommes intéressés aux entretiens que pouvait avoir l'enseignant référent d'un EFIV lorsqu'il voulait obtenir des informations sur la scolarité antérieure de l'élève. Dans un premier temps, nous les avons questionnés sur leur possible lien avec les anciens ou futurs professeurs de l'EFIV. D'après les données que nous avons recueillies (Graphique 8), 90 % des enseignants ne cherchent pas à contacter le futur enseignant de l'élève et seulement 10% cherchent à le faire. Enfin, aucun n'a été contacté par le nouveau référent de l'élève.



Lorsque ces élèves partent, cherchez-vous à contacter les futurs enseignants qu'ils auront ?

10 réponses



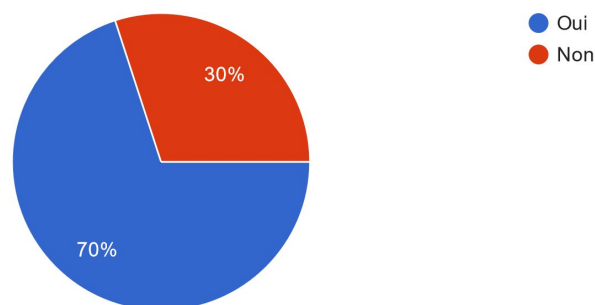
*Graphique 8*

Nous pouvons donc constater qu'il y a très peu d'échanges entre les établissements. Il faudrait donc pouvoir créer un moyen de communication facile entre les enseignants de différents établissements afin de pouvoir échanger des informations à propos de l'élève, et un moyen d'identifier les enseignants fréquentés par l'élève lors de sa scolarisation lorsque les parents déménagent avec l'enfant sans prévenir au préalable l'équipe éducative.

Dans un second temps, nous les avons interrogés sur leur relation avec les parents des EFIV de leur classe. D'après les réponses obtenues, 70 % des professeurs des écoles interrogés ont pu s'entretenir avec les parents pour parler de la scolarité de leurs enfants (Graphique 9), et 60 % ont estimé qu'il a été facile pour eux de faire venir les parents à l'école ou d'avoir un entretien téléphonique avec eux (Graphique 10).

Avez-vous pu vous entretenir avec les parents ou un autre membre de la famille au sujet de la scolarité de l'enfant ?

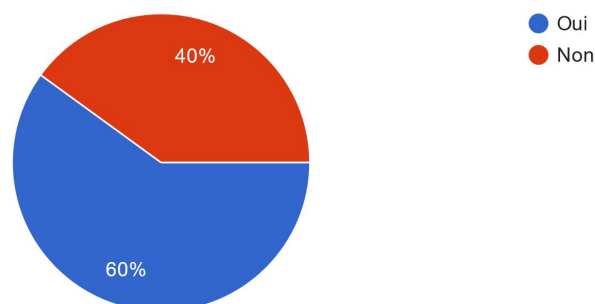
10 réponses



*Graphique 9*

A-t-il été facile pour vous de faire venir, à l'école, la famille pour l'entretien ou d'obtenir un entretien téléphonique ?

10 réponses



*Graphique 10*

Ces chiffres montrent une réelle implication des parents dans la scolarisation de leurs enfants. Ces résultats témoignent donc d'une réelle progression dans les relations entre les gens du voyage et l'institution scolaire grâce au travail de dédramatisation et de compréhension de l'institution effectué par les nombreux partenaires sociaux, les associations mais aussi les membres de l'Éducation nationale entourant les familles. Ces familles ont pu trouver du sens dans l'éducation de leurs enfants et participent donc pleinement au principe de coéducation, essentiel au bon développement de leurs enfants.

### A.3 Conclusion

Pour conclure, même si les relations avec les parents ont évolué dans le bon sens, et qu'il est aujourd'hui plus facile de s'entretenir avec eux pour discuter de la scolarité de leurs enfants, de nombreux éléments nuisent au bon suivi des élèves voyageurs alors qu'ils en ont grandement besoin. Les textes officiels préconisant la qualité du suivi et l'évaluation immédiate sur la base des productions d'élèves comme réponse adéquate à l'itinérance ainsi que l'utilisation de documents, comme le LSU ou le livret d'accueil, semblent donc être en décalage complet avec la réalité du terrain et peut-être même des populations tant ces documents ne semblent pas être adaptés à leur mode de vie. Enfin, on peut aussi s'interroger sur le manque de communication au sein même de l'institution, mais aussi avec ses partenaires, au vu des documents créés mais qui ne se sont jamais retrouvés entre les mains du personnel devant les exploiter. Le suivi des EFIV semble donc être insuffisant et de mauvaise qualité et cela nuit à l'apprentissage des EFIV. Notre hypothèse selon laquelle le suivi des EFIV est insuffisant est donc validée.

### III-B Hypothèse 2 : Le rapport à la lecture de l'élève est un facteur important pour son apprentissage de la lecture.

Afin de répondre à notre interrogation sur le rapport à la lecture des élèves et son importance dans les apprentissages de celle-ci, nous avons réalisé trois interviews. Dans un premier temps, nous avons interrogé un EFIV, cela faisait bientôt trois mois qu'il était scolarisé dans la même classe. Pour réaliser cette interview, nous étions seuls avec l'élève dans une salle de classe, nous lui avons posé plusieurs questions sur sa vision de la lecture. Il avait été prévenu que nous allions lui poser des questions sur l'école et qu'il allait être enregistré. Ensuite, nous avons pu interroger l'AESH avec qui il réalisait des temps de lecture, seul à seul, une fois par semaine. En plus de cela, nous nous sommes rendus à l'AMAV (Association Mayennaise d'Action pour les Voyageurs) afin de discuter avec les acteurs de cette association des temps de lecture qu'ils dispensent chaque semaine sur les aires d'accueil des gens du voyage.

#### B.1 Interviews réalisées

Lorsque nous avons interrogé l'EFIV que nous avons rencontré lors de notre premier stage, il nous a rapporté qu'il souhaitait apprendre à lire car il aimerait pouvoir conduire et devenir maçon plus tard. Il a donc un projet de lecteur : ce terme renvoie à une vision claire de l'acte de lire et des bénéfices personnels que l'on peut tirer de la lecture. Il nous a dit vouloir apprendre à lire seul afin d'être autonome plus tard et exercer le métier de maçon.

C'est commun pour un enfant de 8 ans de développer des intérêts en dehors du champ familial (J.-M Coq, 2021). Le projet de devenir maçon que l'on retrouve chez cet enfant pourrait bien être un moteur dans sa progression, que ce soit en lecture ou dans ses apprentissages. Car il a compris que le fait de réussir à lire seul pouvait lui permettre d'accéder à son désir de devenir maçon, il reste à espérer que cette motivation perdurera dans le temps. Il est cependant intéressant de noter que malgré son désir de savoir lire, nous avons pu observer une différence dans l'appréciation des différentes activités de lecture qui lui étaient proposées. En effet, l'élève ne semble pas apprécier les temps de lecture organisés avec l'AESH de la classe. En revanche, il aime passer du temps avec elle car c'est pour lui un divertissement. Il semble apprécier beaucoup plus les temps de lecture lorsque c'est la maîtresse qui lit. S'agirait-il ici d'un conflit de loyauté entre l'enseignante et l'AESH ? Nous n'avons malheureusement pas assez d'éléments pour y répondre ou pour comprendre pourquoi l'élève ressent moins de plaisir lors de certains temps de lecture plutôt que d'autres. Nous pouvons néanmoins noter que lorsque cela nous arrivait de travailler seul à seul avec lui pour réaliser des exercices, il était plus dissipé, il cherchait à dériver notre attention pour que cela retarde sa mise au travail et était beaucoup moins efficace ou concentré que lorsqu'il réalisait les mêmes exercices avec son enseignante. Cela est également arrivé lors de l'interview, qu'il nous coupe pour nous parler du programme télévision du jour même ou qu'il fasse un commentaire sur un dessin qu'il voit sur une feuille posée sur la table plutôt que de répondre à la question posée. Cela peut également s'expliquer par le fait qu'il était énormément sollicité par des adultes au cours de la journée pour réaliser des activités individuelles et que cela devait grandement le fatiguer. De plus, nous n'étions pas ses référents habituels, nous faisons donc moins figure d'autorité auprès de lui.

Pour revenir à son apprentissage de la lecture, il est bon de signaler que cet élève est souvent confronté à l'acte de lire, que ce soit avec la maîtresse, avec l'AESH

ou alors avec sa famille comme nous avons pu l'apprendre lors de notre interview. Il semble donc évoluer dans un milieu favorisant grandement l'apprentissage de la lecture. De plus, selon l'AESH que nous avons interrogée, le contexte familial est un levier important dans le plaisir d'apprendre à lire ou de se faire lire des histoires par un enfant. Nous pouvons tout de même nous interroger sur la qualité et la cohérence de ces lectures, puisque l'enfant nous a rapporté que sa famille souhaitait qu'il apprenne l'anglais et que les livres qu'il recevait chez lui étaient donc en anglais. Les parents n'étant pas lecteurs, nous pouvons souligner leur motivation et leur soutien vis-à-vis des apprentissages de leur enfant mais cette approche manque peut-être trop de cohérence. En effet, cet élève éprouve encore des difficultés à reconnaître certains sons à l'oral et nous ne sommes pas certains qu'il maîtrisait l'identification des lettres écrites en capitales d'imprimerie. Il serait dommage que cet élève finisse surchargé d'informations et qu'il se décourage. C'est néanmoins très encourageant de constater que la famille s'implique dans le projet de lecture de l'enfant. Cela lui permet, comme lors des temps de lecture que l'AESH lui dispense, de découvrir des univers qu'il n'aurait pas vus de lui-même. Ce moment lui ouvre la porte vers de nouvelles notions et lui permet de développer son vocabulaire, qui peut parfois être limité pour les enfants de cette population, mais cela sort de son projet de lecteur. Or, un projet de lecteur est personnel, cela expliquerait pourquoi l'élève dit ne pas apprécier ces moments de lecture et préférerait pouvoir lire seul. Cela arrive qu'il y ait des contradictions entre les attentes de l'enseignant, qui se doit de suivre les programmes, et ce que l'enfant fait réellement. Cependant, le professeur des écoles doit veiller à l'élargissement des connaissances de l'élève à travers le vocabulaire et différents types d'écrit.

## B.2 L'AMAV et son atelier de lecture

Lors de notre rencontre avec les acteurs de l'AMAV, ils nous en ont appris plus sur la place de la lecture chez les populations de voyageurs. L'objet-livre n'existe pas pour les populations du voyage, c'est pourquoi il était important pour eux de le leur amener « au pied des caravanes ». L'atelier qu'ils proposent permet de découvrir le livre hors du cadre scolaire, de le manipuler, et ainsi d'apporter plus de sens à l'apprentissage de la lecture. L'AMAV, en plus d'apporter des livres sur les aires

d'accueil, emmène parfois les enfants à la médiathèque. Ce lieu de culture permet d'amener un aspect plus récréatif à une activité qui peut leur sembler parfois uniquement scolaire : la lecture. Cependant, lors de ces sorties, très peu de livres finissaient par être empruntés par les familles, par crainte de les abîmer, par souci de stockage dans leurs espaces de vie ou peut-être parce que le livre représente pour eux un objet symbolique trop fort, que l'on craint d'abîmer. Cet atelier est ouvert à tous dès 2 ans, car l'AMAV estime qu'il est très important de développer l'attrait pour la lecture dès le plus jeune âge en les exposant très tôt à l'action de lire. Cela permet ainsi de montrer l'importance de la lecture et d'accompagner l'enfant dans le développement de son vocabulaire. Lorsqu'il y a un atelier de lecture sur une aire, cela se passe toujours de la même manière : L'AMAV arrive avec une caravane aménagée en bibliothèque/coin-lecture, les enfants se présentent au véhicule lorsqu'ils le souhaitent et à ce moment-là commence un temps de lecture collective où la personne de l'AMAV qui s'est déplacée lit un livre à tous les enfants présents. Lors de ce temps, l'écrit et la lecture sont donc motifs à rassembler des individus et tout l'enjeu social de la lecture est mis en avant. Ensuite, il y a un temps de lecture individuel où chacun choisit un livre et est libre de faire ce qu'il veut, cela développe l'autonomie des enfants et leur permet de s'approprier l'objet-livre. Ainsi, cela arrive que certains choisissent de lire une histoire à un de leurs frères, une de leurs sœurs, à un camarade, ou alors au personnel de l'AMAV. Faire la lecture à quelqu'un d'autre permet de développer la confiance en soi et ainsi de développer un rapport positif à la lecture puisque celle-ci devient un moment de partage agréable. Un accompagnement individuel de la lecture est également réalisé, il arrive par exemple que l'intervenante lise une page du livre, qu'un enfant soit invité à lire la suivante et ainsi de suite. La lecture devient ainsi un moment de jeu. Cela permet de prolonger l'apprentissage de la lecture et le développement du projet lecteur en dehors du temps scolaire. Puisque cet atelier n'est réalisé que par les enfants le souhaitant, cela retire l'aspect obligatoire de la lecture que l'on retrouve à l'école.

### B.3 Conclusion

L'AMAV a pu observer au cours de ces dernières années, une forte croissance du nombre d'enfants participant à leur atelier ainsi que du nombre d'enfants lecteurs. Les parents semblent plus impliqués également puisque ceux-ci font de plus en plus

le déplacement jusqu'à la caravane-bibliothèque pour y emmener leurs enfants ou alors pour assister au temps de lecture eux aussi. Cependant il a été constaté que les parents voyaient cet atelier comme un atelier d'apprentissage de la lecture et non comme un atelier visant à se familiariser avec la lecture.

L'apprentissage de la lecture, par ailleurs, ne se fait pas en apprenant à déchiffrer les textes, il passe également par la familiarisation et l'apprentissage de l'écrit et la production d'écrit. Or, la production d'écrit ne fait pas l'objet d'un atelier parallèle que l'AMAV aurait pu mettre en place et si nous revenons à l'EFIV que nous avons observé ; les productions d'écrit qu'il devait réaliser étaient minimales, se limitant à la copie de mots simples (en dehors de l'apprentissage de l'écriture des lettres cursives).

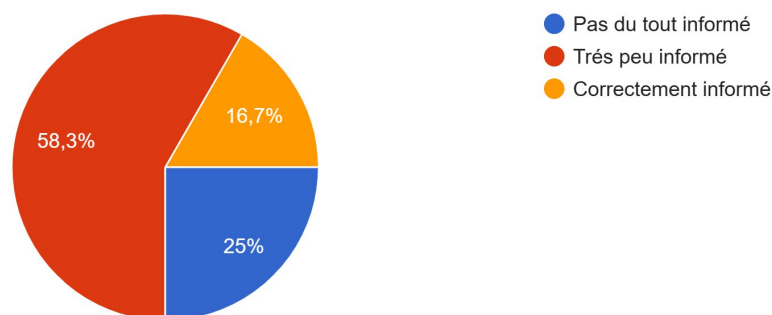
Ce qui nous amène à penser que le rapport à lecture d'un élève est bel et bien un facteur important dans son apprentissage de la lecture car de lui dépend la motivation de l'élève à apprendre. Nous pouvons donc valider notre seconde hypothèse. De plus, la familiarisation à la lecture permet à l'enfant, dès son plus jeune âge, de développer son imagination et son vocabulaire. Cependant le rapport à lecture n'est pas le seul facteur entrant en jeu lors de l'apprentissage de la lecture. L'enfant doit également comprendre le rapport entre ce qui est écrit et ce qu'on lui lit. Dès lors qu'il comprend que ce qui est écrit dans un livre est lu par la personne qui raconte l'histoire, c'est-à-dire que cette écriture correspond à des mots qui sont déchiffrables et qui seront lus de la même manière quel que soit le lecteur, l'enfant peut lui-même commencer à déchiffrer. Cette compréhension du rapport entre l'écrit et la lecture est également essentielle au bon apprentissage d'un enfant en lecture.

### III-C Hypothèse 3 : Adapter la scolarité est essentiel pour aider l'enfant dans ses apprentissages.

Pour que la différenciation puisse être correctement mise en place, il faut d'abord comprendre les besoins de notre public. Il est donc nécessaire d'être bien renseigné sur ces populations. Et comme nous pouvons le constater avec le graphique ci-dessous (*Graphique 11*) , 83.3% des personnes que nous avons interrogées se sentent peu, voire pas informées sur les EFIV.

Vous sentez-vous suffisamment informés sur les EFIV?

12 réponses



*Graphique 11*

Nous pouvons nous demander si ce manque d'informations correspond à un manque de ressources. C'est pourquoi nous leur avons demandé où ils iraient/vont pour chercher des informations sur les EFIV. A cette question, 50% des enseignants n'ont rien répondu, le reste s'informe/s'informerait auprès de la DSDEN, du conseiller pédagogique, du Casnav, de l'AMAV, de l'enseignant référent, ou lors de formations proposées par l'académie. Il existe donc plusieurs ressources différentes qui permettraient aux enseignants d'être mieux informés sur les EFIV, cependant, elles ne sont utilisées que par la moitié des enseignants que nous avons interrogés. Ces chiffres nous amènent aussi à nous demander comment les enseignants peuvent proposer une scolarité optimale pour un public sur lequel ils se sentent trop peu informés. Il serait probablement bénéfique de consacrer plus de temps de formation sur le sujet pour permettre aux futurs enseignants de se sentir plus à même de proposer la meilleure scolarité possible aux EFIV qu'ils rencontreront dans leurs parcours professionnel.

### C.1 Différenciation pédagogique

Afin d'essayer de valider ou non notre hypothèse sur une possible utilité de l'adaptation de la scolarité dans l'apprentissage des élèves en difficulté et plus particulièrement ici pour un EFIV, nous nous sommes intéressés aux différents



aménagements qui pourraient être mis en place pour aider l'élève dans ses apprentissages.

Un des aménagements auquel nous nous sommes intéressés est la différenciation pédagogique. Elle permet, lorsqu'un élève en a besoin, de lui proposer des supports, des outils mais aussi des contenus adaptés à ses capacités actuelles afin de l'encourager dans son apprentissage et non pas le laisser accumuler plus de retard. Cet aménagement en classe n'est pas proposé par tous les enseignants. En effet, comme le montre notre questionnaire, 80% d'entre eux affirment adapter leurs contenus et leurs supports pédagogiques lorsqu'ils en accueillent un dans leur classe. Cela se fait souvent sous la forme de travaux individualisés, de supports plus adaptés à leur niveau, voire d'un seul cahier regroupant tous les enseignements (plus facile pour le suivi futur de l'élève). Les 20% restants n'effectuent aucune différenciation pédagogique. Il est important ici de noter que l'enseignant est libre d'adapter sa façon de travailler grâce à la liberté pédagogique dont jouissent les enseignants et qu'il est donc possible de trouver autant de façons d'enseigner et de différencier qu'il y a d'enseignants. De plus, comme nous l'avons énoncé dans notre cadre théorique, l'école inclusive propose de s'adapter pour offrir un cadre d'accueil optimal à chaque élève. Il n'est ici aucunement obligatoire de le mettre en place. En revanche, la loi du 11 février 2005 pose des conditions de réussite de l'école inclusive à travers l'accessibilité et la compensation. Aucun élève ne doit être discriminé de par son handicap ou par son mode de vie.

C'est avec cette idée en tête que nous avons observé les possibles effets bénéfiques de la différenciation pédagogique chez un EFIV, en classe de CE1, que nous avons rencontré pendant nos stages. Pour cela nous avons comparé son niveau réel et ce qu'il faisait en classe aux attendus de fin de cycle 2 mais aussi à ce que faisaient ses camarades.

Quand nous avons rencontré cet élève en octobre 2022, il était analphabète et ne savait pas non plus sa comptine numérique passé 10 mais à cause de sa situation familiale et la politique de l'établissement, il s'est retrouvé en classe de CE1 avec un niveau de GS en difficulté pour ne pas être dans la même classe de CP que son petit frère. L'enseignante qui l'a eu en classe a donc fait le choix d'adapter son enseignement et le contenu des apprentissages pour cet élève. Elle a pris le parti de

lui proposer des activités de CP en français et en mathématiques tout particulièrement. Dans les autres domaines disciplinaires, elle essayait de l'intégrer un maximum dans les activités de classe ou bien en profitait pour approfondir des notions en mathématiques ou en français avec lui.

Une des activités que nous avons pu observer est une activité de construction de phrase à partir d'étiquettes regroupant plusieurs graphies (script et en attaché) (Annexe 2). Au cours de cet exercice, nous avons pu observer que l'élève reconnaissait certains mots simples mais qu'il prenait au hasard d'autres mots peut-être plus compliqués pour lui. Par exemple, il devait reconstituer la phrase «Je suis Gafi.» et il a eu beaucoup de mal à retrouver le nom propre. De plus, nous avons pu remarquer qu'il mélangeait les graphies de temps à autre. A partir de cette activité, nous avons pu observé que le professeur a fait le choix de travailler des compétences de cycle 1 comme reconnaître les différentes manières d'écriture mais aussi aussi une compétence du cycle 2 qui est d'identifier des mots de manière de plus en plus aisée, même si les mots utilisés lors de l'activité restent relativement simples et qu'ils seraient déjà bien connus et orthographiés pour un élève de CE1 n'ayant pas de difficulté. Enfin l'élève considérait cette activité comme étant sa préférée donc d'un point de vue motivation, l'élève était d'autant plus impliqué et sérieux dans la réalisation de l'exercice.

Nous avons aussi pu relever des exercices que l'élève a fait autour de la phonologie (Annexe 3). L'apprentissage de la phonologie est essentiel à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture et fait l'objet d'une attention tout particulière en maternelle. Nous pouvons constater que l'élève semble avoir de grandes difficultés lors de la réalisation de ce genre d'exercice. Il confond, par exemple, le son [p] et le son [b]. Nous avons aussi pu observer lors de tests de fluence que l'élève ne maîtrisait pas les syllabes commençant par [r] ou [l] et qu'il tendait à les confondre certaines fois. Cette confusion peut venir d'un problème de connaissance des graphies étant donné que, lors de l'interview, il a été capable de nous donner le son associé aux lettres L et R lorsqu'on le lui proposaient écrites en capitales, et ce sans trop réfléchir. Tout ce travail autour de la reconnaissance des sons, des graphèmes mais aussi l'association de phonème est un travail normalement réalisé dès la maternelle. Ce genre d'exercice nous renvoie aux attendus de fin de cycle 1 « Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives) » dans les

programmes du cycle 1. Il semble donc difficilement réalisable pour lui, à ce moment précis, de travailler les compétences attendues en fin de cycle 2 comme « pratiquer différentes formes de lectures » alors qu'il est toujours dans l'apprentissage des phonèmes et de leurs associations et donc du principe alphabétique.

Pendant que cet élève travaillait sur ces exercices, ses camarades eux abordaient des notions à l'écrit telles que la phrase négative, l'utilisation du dictionnaire, la description physique ou encore les verbes à l'infinitif. Toutes ces notions ne semblent pas être adaptées au niveau actuel de l'élève. Il est donc bien nécessaire de travailler les compétences de base avec l'élève afin qu'il puisse, plus tard, réaliser ce genre d'exercice. Enfin lorsque l'élève était amené à faire le même exercice de copie que ses camarades en français (Annexe 4), nous avons pu constater que bien qu'il semblait se débrouiller en écriture avec de petits mots plus ou moins familiers pour lui, il était plus compliqué pour lui de recopier des mots qu'il ne maîtrisait pas et ce même si l'enseignante avait adapté le travail (moins de phrases à copier). On remarque, par exemple, qu'il n'y a pas, voire très peu, d'espace entre les mots quand il écrit et que l'écriture de certaines lettres cursives semble encore être périlleuse pour lui. On notera cependant que l'enfant semble bien maîtriser les lettres de son prénom étant donné qu'il l'écrit plusieurs fois après avoir fait l'exercice demandé par son enseignante. Ce travail de copie des lettres mais aussi l'apprentissage de la construction d'une phrase avec notamment la présence d'espace pour marquer une distinction entre les mots commence dès la maternelle. On remarque donc encore une fois que l'élève a été pénalisé par son inscription tardive dans un établissement scolaire et que sa grande mobilité a sans doute aggravé le retard qu'il a vis-à-vis de ses pairs.

Pour conclure, nous avons aussi pu observer qu'entre notre première rencontre et notre seconde rencontre, l'élève avait énormément évolué dans son apprentissage du français et pouvait reconnaître plus de mots mais aussi les voyelles qu'il ne maîtrisait pas la première fois. Cependant, au vu de ses capacités actuelles, il semble inconcevable qu'il puisse être attendu de lui les mêmes objectifs qu'un élève de CE1 ayant eu une scolarité complète. La différenciation pédagogique semble donc bien être un outil essentiel dans l'apprentissage du français par les EFIV afin de les amener vers un niveau adéquat pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En effet, si l'élève accumule trop de retard et que rien n'est fait, alors son apprentissage

dans toutes les disciplines risque d'en pâtir. De plus, il deviendrait incapable de travailler en autonomie s'il n'arrive pas à déchiffrer les consignes. Il est cependant important de rappeler que les attendus de fin de cycle doivent être normalement atteints par tous les élèves, or en travaillant les compétences d'un niveau inférieur à celui où l'élève se trouve (ici le CE1), cet objectif semble difficilement réalisable et nous amène donc à réfléchir aux possibles adaptations que l'on peut mettre en place pour aider un élève en difficulté. Enfin vient la question : Comment peut-on différencier correctement lorsqu'on ne connaît pas le niveau d'un élève ? Pour ce faire, il faut bien évidemment évaluer l'élève sur ses compétences à son arrivée dans la classe. Cependant, le temps de faire toutes les évaluations nécessaires, l'élève sera peut-être déjà reparti. Il peut également être très redondant pour l'élève de passer son temps à être évalué, cela pourrait nuire à sa motivation et son bien-être. Ce qui nous amène encore une fois à la question de la qualité du suivi pour les EFIV.

## C.2 Adaptation de la scolarité

Nous avons vu dans notre cadre théorique qu'un des moyens utilisé dans l'école inclusive pour favoriser la scolarisation en milieu ordinaire est la scolarisation en Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire. Pour faire un court rappel, il en existe aujourd'hui 10 272 en France (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports, 2022). Ce sont des classes à effectifs réduits (12 élèves/classe maximum) que l'on retrouve implantées dans des établissements scolaires (école, collège, lycée) ordinaires. Les temps d'enseignement sont répartis entre des temps en ULIS et des temps en inclusion dans des classes ordinaires. Le temps que l'élève va passer à étudier dans le dispositif et le temps qu'il passera à apprendre dans une classe ordinaire est vu au cas par cas en fonction des besoins des élèves. Les élèves scolarisés en classe ULIS présentent généralement des troubles cognitifs, mentaux, du langage, d'apprentissage, moteurs, des troubles envahissants du développement (dont font partie les Troubles du Spectre Autistique ou TSA), et encore bien d'autres troubles ou handicaps. Comme nous pouvons le constater, les EFIV ne rentrent pas réellement dans ces catégories, car bien qu'ils présentent très souvent des retards handicapants dans les apprentissages, cela est souvent la résultante de leur scolarité en pointillés et du manque de suivi et de cohérence dans leurs apprentissages scolaires. Plus leur scolarité avance, plus ce retard devient conséquent. Nous sommes

donc en droit de nous demander si une scolarisation dans un dispositif ULIS pourrait permettre à ces élèves d'avoir un apprentissage plus suivi et adapté à leurs besoins. Dans un groupe à effectif réduit et plus encadré, les EFIV seraient plus enclins à progresser rapidement dans leurs apprentissages.

Seulement, cela peut créer des conflits comme nous l'a rapporté l'AMAV lors de notre entretien ou les enseignants que nous avons rencontrés au cours de l'année. Le nombre de places en ULIS, bien qu'en forte hausse chaque année, n'est pas suffisant comparé au nombre de demandes. Ce qui fait qu'il est très difficile de pouvoir bénéficier d'une scolarisation dans un tel dispositif. Cela amène certains enseignants coordinateurs en ULIS à privilégier les places à pourvoir pour des élèves présentant de réels handicaps ou troubles. De plus, le fait que les EFIV ne soient pas présents en classe de manière assidue ou régulière tout au long de l'année scolaire joue en leur défaveur. Il nous a été rapporté à plusieurs reprises que ceux-ci, lorsqu'ils étaient acceptés en ULIS, « prenaient » la place de quelqu'un qui en aurait plus besoin. Pourtant, ils sont en droit, comme tous les autres enfants, de bénéficier du dispositif ULIS dès lors qu'ils bénéficient d'une notification de la MDPH allant dans ce sens.

Si comme nous venons de le voir, la scolarisation des EFIV dans des dispositifs ULIS est compliquée, peut-être qu'ils pourraient bénéficier plus facilement d'autres adaptations de la scolarité. Assigner une AESH à un EFIV pourrait être une des solutions, permettant à l'enseignant de s'adapter plus facilement au niveau scolaire de l'élève en lui proposant des activités adaptées qu'il pourrait réaliser sous la supervision d'une AESH. Cela peut arriver, parfois, lorsqu'une AESH est présente dans la classe pour un autre enfant et que celui-ci ne requiert pas une attention permanente. Lorsque nous avons interrogé S (une AESH), elle nous a parlé de son expérience dans une classe de CM où elle a travaillé avec un enfant qui était plutôt autonome. Elle avait donc pu accompagner un autre enfant de cette classe, un EFIV, dans son apprentissage de la lecture. Celui-ci présentait d'importantes lacunes puisqu'il avait des compétences que l'on attend normalement d'un enfant en fin de maternelle. Pour un cas comme celui-ci, il est évident que la différenciation pédagogique est nécessaire. Il était impossible pour cet élève de répondre aux attendus de fin de cycle 3 et essayer de suivre les cours des enfants de son âge ne lui permettait pas de développer son autonomie, loin de là. Seulement, les AESH sont mises à disposition pour les enfants présentant un handicap et bénéficiant d'une

notification de la MDPH (Maison Départementale pour les Personnes Handicapées). Or les EFIV ne sont pas tous en situation de handicap, ils ne peuvent donc pas bénéficier de cette aide. De plus, une AESH ne pourrait pas suivre leurs déplacements ni leurs changements d'écoles.

Les PPRE (Programmes Personnalisés de Réussite Éducative) pourraient également permettre aux enseignants d'aménager les conditions de scolarisation des élèves et améliorer leur suivi. Or, le constat est sans appel, tous les enseignants que nous avons questionnés n'ont pas eu le temps de mettre en place un PPRE pour les EFIV qui sont passés dans leurs classes. Cela paraît donc être un objectif irréaliste.

Il paraît également compliqué de mettre en place des temps d'APC pour ces élèves. De ce que nous avons pu constater, il semble compliqué de demander aux familles comme aux enfants d'allonger les heures de classe d'autant plus que notre gestion du temps n'est pas la même que la leur et qu'il est donc difficile de convenir d'un temps avec l'élève pour pouvoir mettre en place les APC. De plus, le côté ludique associé aux APC risquerait d'être mal compris. En effet, les APC se passent souvent sous forme de jeu alors que les gens du voyages sont opposés à tout caractère ludique dans l'enseignement.

Il pourrait néanmoins être intéressant de créer des postes adaptés pour ce genre de cas, où l'on pourrait assigner un adulte référent à un EFIV, si l'on peut s'assurer qu'il reste un minimum de temps dans la classe. La création de ce genre de poste pourrait permettre aux enseignants de mettre en place de manière réaliste un apprentissage adapté de ces élèves sans avoir à le faire aux dépens du reste de son groupe classe. L'enfant progresserait plus vite et pourrait plus rapidement acquérir l'autonomie nécessaire pour enfin suivre et comprendre les mêmes cours que les enfants de son âge. Cependant, comment faire si l'élève se déplace très fréquemment, serait-il réaliste de demander à ce référent de le suivre en permanence ?

Au vu de ce nous venons de voir au cours de l'analyse de nos données, nous pouvons affirmer que, même si la mise en place de celle-ci est très complexe, une scolarité adaptée est réellement bénéfique à l'EFIV (au même titre que pour tous les enfants présentant des difficultés d'apprentissage). Cela nous permet de valider notre troisième et dernière hypothèse.

#### **IV- Conclusion :**

L'écriture de ce mémoire qui portait sur les EFIV et leur apprentissage du français à l'école, nous a amené à nous interroger sur trois points bien distincts, à savoir le suivi de l'élève, son rapport à la lecture et les bénéfices d'une possible adaptation de sa scolarité.

Nous avons pu montrer lors de nos recherches que leur suivi n'était pas suffisant pour leur permettre un bon apprentissage du français et qu'il y avait donc un véritable intérêt à adapter la scolarité des EFIV afin de les aider au mieux dans leurs apprentissages du français mais aussi dans les autres disciplines scolaires. Cependant, nous avons pu remarquer que, bien qu'il existe des textes promulguant l'inclusion et des dispositifs spéciaux pour ces élèves, il n'en est quasiment rien sur le terrain. Il y a donc un véritable fossé entre ce qui est attendu et ce qui est pratiqué dans les classes non pas par manque d'envie mais par manque de moyens réellement adaptés à une population nomade. Ils ne sont pas encore inclus dans le système, ils y sont simplement intégrés.

Nous avons aussi montré qu'il y a un véritable intérêt de travailler le rapport à la lecture avec les EFIV. En effet, la manipulation de l'objet-livre est un facteur essentiel à l'apprentissage de la lecture, objet qui, rappelons-le, est très peu présent dans leurs foyers. Le développement d'un projet de lecteur doit se faire non pas uniquement à l'école mais aussi à l'extérieur avec les parents et les autres partenaires pour répondre au principe de coéducation. De plus l'apprentissage du français et plus particulièrement de la lecture fait partie des attentes des parents des EFIV. Les amener à participer à l'apprentissage de leurs enfants ne peut être que bénéfique et les rapprocher d'une institution qu'ils avaient choisi jusqu'alors d'éviter de par leur passé douloureux avec cette dernière.

Pour aller plus loin, il serait intéressant de pouvoir s'entretenir avec des parents d'EFIV afin de bien comprendre les raisons qui les amènent à scolariser leurs enfants dans un établissement scolaire mais aussi leur parler de leurs attentes et de leurs représentations de l'institution. Enfin, les enseignants que nous avons interrogés ne

sont pas représentatifs de la situation au niveau national. Il serait donc intéressant de pouvoir élargir le questionnaire à d'autres régions afin de savoir si ces enseignants rencontrent les mêmes soucis que ceux que nous avons questionnés.

Enfin, la réalisation de ce mémoire nous a amenés à repenser notre manière d'appréhender un des grands oubliés de l'école inclusive, les EFIV. Ces populations, que nous serons forcément amenés à accueillir dans nos classes au cours de notre parcours professionnel, sont d'une richesse culturelle que nous n'avions jusqu'à présent pas soupçonnée. Cependant cette richesse peut aussi être la raison pour laquelle les EFIV inspirent une forte inquiétude aux enseignants même les plus confirmés. En effet, d'une famille itinérante à une autre, la relation que l'enseignant peut avoir avec elle, peut être complètement inversée. Nous espérons que ces connaissances nous aideront, dans notre future carrière, afin de pouvoir accueillir au mieux ces élèves et leurs parents et de mieux adapter nos méthodes pédagogiques et contribuer ainsi à l'épanouissement des EFIV dans le milieu scolaire, tout en répondant aux attentes familiales.



## **V- Annexes**

Annexe 1 : Livret Académique de Suivi des Apprentissages (Casnav de Nante)

(lien vers l'[original](#))



RÉGION ACADÉMIQUE  
PAYS DE LA LOIRE

MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,  
DE LA RECHERCHE  
ET DE L'INNOVATION



# **Livret Académique de Suivi des Apprentissages**

## **A l'usage des Enfants issus des Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV)**

**Nom Prénom .....**

**né(e) le .....**



**Ce dossier<sup>1</sup> contient les documents nécessaires à l'inscription et au suivi de la scolarité de l'élève itinérant dans les établissements successifs.**

**Il doit être complété puis remis à la famille de l'élève au moment de son départ.**

---

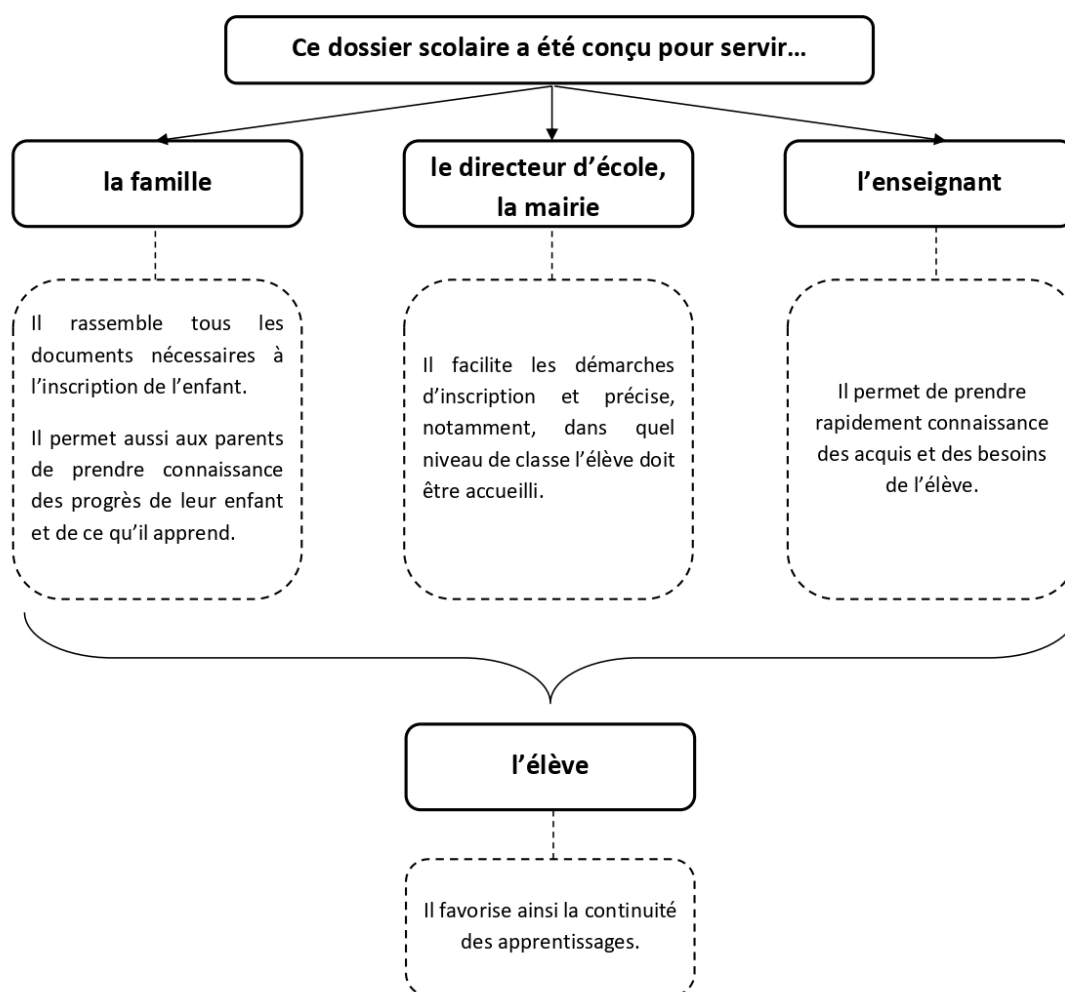
<sup>1</sup> Dossier téléchargeable sur le site du CASNAV de l'Académie de Nantes - Scolarisation des Enfants du Voyage (EFIV).

# Sommaire

I. A quoi sert ce Livret Académique de Suivi des Apprentissages ? .....	3
II. Comment utiliser ce Livret Académique de Suivi des Apprentissages ? .....	4
III. Documents nécessaires pour l'inscription.....	5
IV. Fiche de renseignements.....	6
V. Parcours scolaire.....	7
VI. Grille de compétences d'entrée dans les apprentissages fondamentaux .....	9
VII. Livret scolaire .....	11
VIII. Suivi étude des sons.....	12
IX. Attestation de scolarité .....	13
X. Elaboration du présent Livret Académique de Suivi des Apprentissages pour les EFIV .....	14
Encart : Livret personnel de compétences et autres documents à insérer ici	

# I. A quoi sert ce Livret Académique de Suivi des Apprentissages ?

Ce Livret Académique de Suivi des Apprentissages sert à **favoriser la continuité des parcours d'apprentissages** pour les Elèves issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs.



## II. Comment utiliser ce Livret Académique de Suivi des Apprentissages ?

### 1. Lors de l'inscription



- La famille présente le Livret Académique de Suivi des Apprentissages.
- Le directeur d'école ou la mairie :
  - vérifie et actualise si besoin le(s) numéro(s) de téléphone,
  - commence à compléter la fiche de suivi de scolarité,
  - photocopie les documents nécessaires à l'inscription,
  - informe les parents des horaires de l'école et communique le numéro de téléphone,
  - contacte l'établissement précédent pour que l'élève soit radié et réinscrit dans le logiciel d'inscription des élèves.

### 2. Pendant que l'élève est à l'école



- L'enseignant(e) qui accueille l'élève :
  - prend connaissance des compétences et des besoins scolaires de l'élève en s'appuyant sur les documents contenus dans ce Livret Académique de Suivi des Apprentissages mais aussi sur les outils contenus dans le cartable,
  - complète le Livret Académique de Suivi des Apprentissages (exemple : grilles d'évaluation, observations pour l'enseignant suivant, évaluations faites en classe, avis de passage ou de maintien...) au fur et à mesure si possible.
- L'élève :
  - présente son Livret Académique de Suivi des Apprentissages à l'enseignant à son arrivée,
  - conserve ce Livret Académique de Suivi des Apprentissages dans son cartable (pour ne pas le perdre en cas de départ non anticipé).

### 3. Lors du départ de l'élève



- L'enseignant complète le Livret Académique de Suivi des Apprentissages de l'élève.
- Le directeur d'école inscrit la date de départ sur la fiche de suivi de scolarité,
- Une attestation de scolarité pourra être délivrée par le directeur à la demande de la famille (cf.p.16).
- **Précaution** : le directeur attend que l'école suivante le sollicite pour radier l'élève. Si aucune école ne se manifeste après plusieurs jours, il prend contact avec la famille et l'IEN pour signifier l'obligation scolaire et/ou effectue le signalement d'absentéisme.

### III. DOCUMENTS NÉCESSAIRES POUR L'INSCRIPTION

*Mettre en encart de ce livret une copie des pièces référencées ci-après\* :*

- Livret de famille.**
- Carnet de santé** (pages concernant les vaccinations) ou certificat de vaccination.
- Attestation d'assurance.**
- Justificatif de domicile.**  
Les Familles Itinérantes et les Voyageurs disposent d'une adresse de domiciliation où ils peuvent recevoir leur courrier. **Les attestations de la CAF** sont un des justificatifs de domicile attestant de cette adresse de domiciliation. **C'est cette adresse qu'il faut prendre** (afin de pouvoir, si nécessaire, joindre la famille). Elle peut être complétée par un justificatif du lieu de résidence (attestation du gestionnaire de l'aire d'accueil) quand celle-ci est différente.

***Vérifier auprès de la famille que le numéro de téléphone indiqué sur la fiche de renseignement est toujours valide.***

Insérer en encart une copie des documents nécessaires à l'inscription.

# IV. FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Elève :

NOM : .....

Prénom : .....

Date de naissance : .....

Coordonnées de la famille :

Nom du père : .....

Nom de la mère : .....

Numéros de personne à contacter en cas d'urgence :

- .....

- .....

@ Mail : .....



**Adresse de domiciliation** (= adresse de réception du courrier, inscrite sur les papiers de la CAF, l'attestation d'assurance...)

.....

.....



Prénoms et année de naissance des frères et sœurs :

- ..... - .....

- ..... - .....

Éléments particuliers (PAI, allergies, Suivi MDPH, PPRE...) :

.....

.....

## V. PARCOURS SCOLAIRE

**Cette fiche est à reproduire et à compléter par chaque école accueillant l'élève.**\*

ÉCOLE	ARRIVÉE / DÉPART	CLASSE D'ACCUEIL
Cachet :	Arrivée le : .....	Classe : .....
	Départ le : .....	Enseignant : .....
<b>Observations</b> ( <i>supports utilisés, compétences travaillées, aménagements proposés, assiduité, orientation...</i> ) : ..... ..... .....		
<b>Éléments pédagogiques</b> ( <i>Equipe Educative, Prises en Charge RASED, Prises en charge Professeur Relais EFIV, Fiche maintien/redoublement</i> ) : ..... .....		

---

ÉCOLE	ARRIVÉE / DÉPART	CLASSE D'ACCUEIL
Cachet :	Arrivée le : .....	Classe : .....
	Départ le : .....	Enseignant : .....
<b>Observations</b> ( <i>supports utilisés, compétences travaillées, aménagements proposés, assiduité, orientation...</i> ) : ..... ..... .....		
<b>Éléments pédagogiques</b> ( <i>Equipe Educative, Prises en Charge RASED, Prises en charge Professeur Relais EFIV, Fiche maintien/redoublement</i> ) : ..... .....		

\* *Circulaire du 02/10/2012 concernant la scolarisation des élèves issus de familles itinérantes* : « Une fiche de suivi de scolarité précisant la date d'arrivée et de départ de chaque école ou établissement fréquenté ainsi que le niveau de classe suivi facilite la cohérence dans la prise en charge pédagogique des élèves et permet ainsi de vérifier la régularité de leur scolarité. Elle est transmise par la famille d'établissement en établissement, le chef d'établissement ou directeur d'école en conserve une copie. »



\*Fiches à reproduire et joindre au Livret Académique de Suivi des Apprentissages, autant que de besoin.

ÉCOLE	ARRIVÉE / DÉPART	CLASSE D'ACCUEIL
Cachet :	Arrivée le : .....	Classe : .....
	Départ le : .....	Enseignant : .....
<b>Observations</b> (supports utilisés, compétences travaillées, aménagements proposés, assiduité, orientation...) :		
.....		
.....		
.....		
<b>Éléments pédagogiques</b> (Equipe Educative, Prises en Charge RASED, Prises en charge Professeur Relais EFIV, Fiche maintien/redoublement) :		
.....		
.....		
.....		
.....		

---

ÉCOLE	ARRIVÉE / DÉPART	CLASSE D'ACCUEIL
Cachet :	Arrivée le : .....	Classe : .....
	Départ le : .....	Enseignant : .....
<b>Observations</b> (supports utilisés, compétences travaillées, aménagements proposés, assiduité, orientation...) :		
.....		
.....		
.....		
<b>Éléments pédagogiques</b> (Equipe Educative, Prises en Charge RASED, Prises en charge Professeur Relais EFIV, Fiche maintien/redoublement) :		
.....		
.....		
.....		
.....		

## VI. Grille de compétences d'entrée dans les apprentissages fondamentaux

La grille suivante vise à donner une vision synthétique des compétences et des progrès des élèves qui n'ont pas encore acquis les compétences du palier 1 du socle commun. Elle n'a pas vocation à remplacer le LPC ou les livrets des établissements.

**Dates des constats** (préciser la classe d'accueil)

**A** : acquis

**ECA** : en cours d'acquisition

<b>JE PARLE</b>						
Je sais décliner mon identité (nom, prénom, âge).						
Je comprends ce qu'on me dit (questions, consignes, histoires...).						
Je sais me faire comprendre à l'oral.						
J'utilise la langue de l'école (lexique, syntaxe).						
Je sais adapter mon langage oral aux normes de l'écrit.						

### JE ME PRÉPARE À LIRE ET À ÉCRIRE

Je me représente l'acte de lire et son apprentissage.						
Je reconnais mon prénom.						
J'identifie un mot identique à un modèle.						
J'associe deux mots dans des graphies différentes.						
J'ai conscience du rapport oral / écrit.						
Je dénombre les syllabes d'un mot.						
Je manipule les syllabes.						
Je localise un phonème dans un mot.						
Je différencie lettre, mot, et phrase.						
Je connais la comptine alphabétique.						
Je reconnais et je nomme la plupart des lettres de l'alphabet.						
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z						
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z						
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z						

### JE LIS

Je reconnais des mots fréquents (mots outils).						
Je comprends le principe de la combinatoire.						
Je lis des syllabes avec des sons simples.						
Je lis des mots inconnus composés de syllabes simples.						
Je lis des syllabes avec des sons complexes.						
Je lis des mots inconnus composés de syllabes complexes.						
Je lis à voix haute des phrases simples.						
Je lis et j'exécute une consigne.						
Je lis des textes et je comprends ce que je lis.						

## J'ÉCRIS

 *droitier* *gaucher*

J'écris mon prénom ( <b>MI</b> : majuscules d'imprimerie / <b>C</b> : cursive).							
Je copie des lettres ( <b>MI</b> : majuscules d'imprimerie / <b>C</b> : cursive).							
Je copie des mots ( <b>MI</b> : majuscules d'imprimerie / <b>C</b> : cursive).							
Je sais utiliser les lignes du cahier.							
Je copie sans erreur une phrase.							
Je transcris en cursive une phrase écrite en script.							
J'écris sous la dictée des mots phonétiquement simples.							
J'orthographe des mots courants.							
J'écris une phrase :							
- en respectant les correspondances graphies-phonies ;							
- en segmentant la phrase en mots ;							
- en respectant la ponctuation (majuscules, points) ;							
- en respectant les normes orthographiques et grammaticales.							
Je construis et j'écris seul un texte simple.							

## JE CONNAIS ET J'UTILISE LES NOMBRES

Je connais la suite des nombres jusqu'à .....							
Je reconnais globalement une petite quantité.							
Je dénombre une quantité.							
Je lis des nombres en chiffres (nombres < ...).							
J'écris des nombres en chiffres (nombres < ...).							
Je compare et je range ces nombres.							
Je comprends la valeur des chiffres dans le nombre.							

## JE CALCULE

Je calcule des sommes de petites quantités.							
Je calcule des différences de petites quantités.							
Je pose et j'effectue une addition. ( <b>SR</b> : sans retenue / <b>AR</b> : avec retenue)							
Je pose et j'effectue une soustraction. ( <b>SR</b> / <b>AR</b> )							
Je connais les tables de multiplication.							
Je pose et j'effectue une multiplication. (à 1 chiffre / à 2 chiffres)							
Je pose et j'effectue une division.							
Je résous des problèmes.							

## JE MESURE ET JE TRACE

J'effectue des tracés avec une règle.							
Je mesure avec une règle graduée.							
Je lis l'heure.							
Je reconnais et je nomme des formes géométriques.							

## JE ME REPÈRE DANS LE TEMPS

Je situe des événements les uns par rapport aux autres.							
Je me repère dans la journée, la semaine, l'année.							
Je sais qu'il faut du temps pour apprendre.							

## MOI ET L'ÉCOLE

Je respecte les adultes et mes camarades.						
Je manifeste une envie d'apprendre.						
Je peux travailler de façon autonome.						
J'ose demander de l'aide.						
Je comprends et je connais les codes de l'école.						
Je sais à quoi sert l'école.						
J'accepte de participer avec les autres élèves.						
J'interagis avec les autres élèves.						
Je sais comment j'apprends.						
Je sais lire / écrire mon prénom.						
J'accepte la « parenthèse école » dans ma vie de voyageur.						
Je réponds aux questions suivantes :						
- Pourquoi je viens à l'école ? Réponses :						
- Ai-je envie d'apprendre à lire ? A écrire ? Réponses :						
- Comment on apprend à l'école ? Réponses :						

## VII. LIVRET SCOLAIRE

***Pour les élèves itinérants, il importe de compléter le livret scolaire de façon continue, ou au moins avant chaque départ.***

- Grille de compétences** à renseigner régulièrement pour les élèves qui n'ont pas encore acquis les compétences attendues en fin de cycle II.
- Documents d'évaluation et bilan des acquisitions.**
- Avis de passage ou de maintien.**
- Tout autre document favorisant la continuité des apprentissages (ex : PPRE)**

## VIII. Suivi étude des sons

Il ne s'agit pas de faire étudier les sons dans l'ordre où ils sont présentés, mais de permettre à l'élève itinérant d'étudier tous ces sons au cours de sa scolarité.

Cochez la case « Encodé » lorsque l'élève peut lire et écrire le graphème sous la dictée.

VOYELLES ET SEMI-VOYELLES				CONSONNES			
Grapho-phonème	Lu	Date .././..	Encodé	Grapho-phonème	Lu	Date .././..	Encodé
[a] de chat	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[l] de lune	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[i] de souris	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[r] de radis	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[y] de tortue	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[m] de moto	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[o], [C] de vélo, pomme	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[n] de nid	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[o] de jaune, bateau	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[v] de vélo	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[ø] de renard	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[p] de papa	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[ø] de bleu, cœur	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[t] de tapis	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[e] de bébé	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[s] de serpent	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[e] de boulanger	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[s] de lasso, cerise, garçon	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[u] de rouge	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[k] de caravane	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[wa] de noir	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[k] de quatre, cinq, képi	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[ã] de maman, vent, lampe, tempête	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[b] de ballon	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[õ] de ballon, pompier	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[d] de domino	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[ɛ] de zèbre, forêt	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[f] de fusée	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[ɛ] de lait, neige, poulet	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[f] de éléphant	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[ɛ] de sel, tresse, assiette	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[ʃ] de cheval	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[ɛ̃] de lapin	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[z] de rose, Zorro	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[ɛ̃] de main, peinture, un	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[j] de journal, girafe	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[j] de fille, crayon	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[g] de gâteau, guitare	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[j] de soleil, paille, fouille	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	[N] de champignon	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[wɛ̃] de point	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	bras, craie, dragon...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
[jɛ̃] de chien	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	classe, fleur, plat...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

## IX. ATTESTATION de SCOLARITÉ

\* Destinée à la famille, cette fiche est à reproduire autant que de besoin.

**École :** .....  
**Adresse :** .....  
**Code postal :** ..... **☎ :** ..... **@ :** **ce**.....

L'élève : .....

né(e) le .....

a fréquenté l'école du ..... au .....

dans la classe de ..... de Mme/M.....

inscrit dans le niveau .....

Ses responsables légaux sont .....

demeurant .....

Le présent certificat est établi à ....., le .....

A la demande de la famille, qui nous a annoncé son départ de l'école.

*Les responsables légaux ont bien été informés que le certificat de radiation de la base de données nationale ne sera délivré qu'à la réinscription dans la nouvelle école.*

*Entre temps, les absences seront comptabilisées à l'école {nom de l'école d'origine}*

*Celles-ci, si elles s'avèrent injustifiées, peuvent faire l'objet d'un signalement d'absentéisme.*

**Le directeur/ La directrice**

## X. Elaboration du présent Livret Académique de Suivi des Apprentissages pour les EFIV

*Référence : Circulaire n°2012-142 du 2-10-2012. Paragraphe n° 3.1.*

Sous la responsabilité de **M le Directeur Académique des Services de l'Education Nationale**, sous le regard des **Inspecteurs de l'Education Nationale** en charge du dossier EFIV, ce *Livret Académique de Suivi des Apprentissages* pour les EFIV a été élaboré et conçu en collaboration étroite entre le Conseiller Pédagogique Formateur Départemental 44, et les Professeurs Relais - Médiateurs Scolaires auprès des EFIV de l'ensemble des **5 départements de l'Académie de Nantes**.

Rédigé de façon conjointe, il prend sa source et s'est conçu à partir des supports existants et utilisés dans les départements de l'Académie (44, 49, 53, 72, 85).

Destiné à faciliter l'usage administratif comme l'usage pédagogique, il montre la volonté d'une communication et d'une harmonisation des pratiques mises **au service des Enfants issus des Familles Itinérantes et du Voyage**.

Il s'articule autour des **textes cadres** relatifs à l'appropriation des fondamentaux, autour de **3 axes principaux** que sont la Relation à l'Ecole, la Relation aux Apprentissages et la Relation à l'Ecrit.

Les **objectifs et principes** ayant animé cette réflexion :

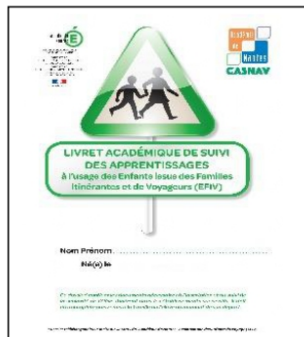
- Assurer la continuité des apprentissages tout au long du parcours de l'élève et de son itinérance
- Permettre aux enseignants de prendre la mesure des connaissances et compétences de chaque enfant et lui assurer une progression adaptée, personnalisée, de façon rapide et efficace
- Permettre de prendre en compte les besoins spécifiques des EFIV
- Harmoniser les modalités d'accueil, d'enseignement, de validation des acquis
- Créer du lien entre les différents professionnels de l'Education Nationale, au service du parcours individuel de chaque enfant
- Permettre de placer l'enfant et sa famille au centre du dispositif de co-éducation avec l'Education Nationale

Modalités et temporalité de construction du Livret :

- Via l'espace collaboratif Magistère des Professeurs Relais de l'Académie de Nantes, en lien avec les journées de stages Académiques
- Durant les années scolaires 2017-2018 et 2018-2019
- Validé par le Comité de pilotage du CASNAV le 16 janvier 2020

**Livret personnel de compétences  
et autres documents à insérer ici**





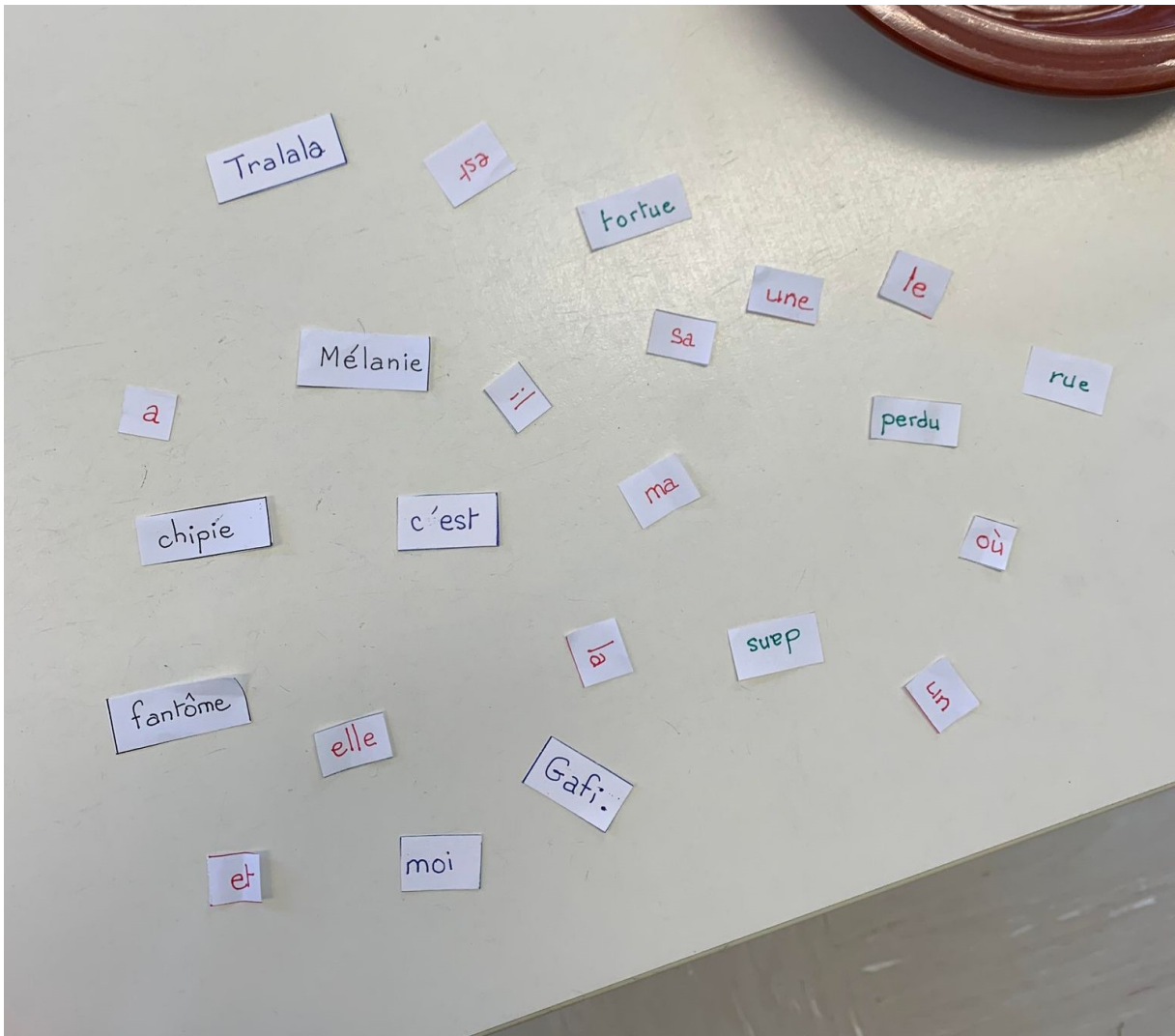
**EFIV**

**SCOLARISATION DES ENFANTS ISSUS DE FAMILLES ITINERANTES ET DE VOYAGEURS**

Académie de Nantes - 12.07.2020

16

Annexe 2 : Activité de construction de phrases à partir d'étiquettes



Annexe 3 : Exercices de phonologie

J'entends [p] ; je vois p, P, p, P • 16 •

① Colorie si tu entends [p].

② Mets une croix où tu entends [p].

③ Entoure les p, P.

p d b q P T B P b b d p q q P P Q D p q d b  
 p h j ~~x~~ y ~~x~~ p f p q b p h j ~~x~~ y p f p q

④ Complète avec les syllabes pi, po, pa, pu.

une pipe, un ~~patin~~ patin, la ~~plomme~~ pomme, un ~~pull~~ pull

Editions S.E.D. - 16 - Réf. 2685

1 séquence

r R r R

1 Colorie la case si tu entends ru



2 Colorie la case si tu entends r



3 Entoure toutes les lettres r

r r R u i n l B R r r n R

4 Entoure les syllabes semblables au modèle

ru ri ra ru ar ru ir ur ur r ar ra ur ri ru ir

5 Complète le puzzle avec les lettres qui conviennent pour trouver la première syllabe de chaque mot illustré



Observe et copie les modèles

Handwritten practice lines for the 'ru' syllable on ruled paper. The first line shows a wavy red line. The second line shows 'ru' written multiple times. The third line shows 'ru' written multiple times with a red 'X' over the last one.

P

séquence 9

Confusion [b] [p]

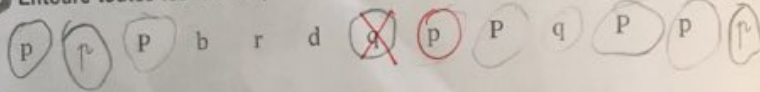
1 Colorie la case si tu entends pa



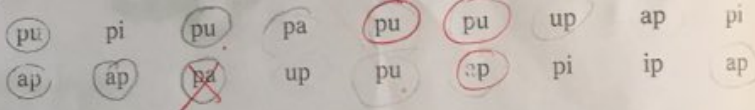
2 Colorie la case si tu entends p



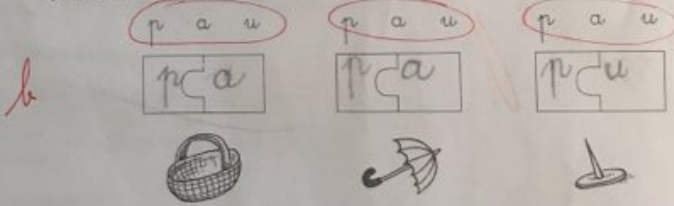
3 Entoure toutes les lettres p



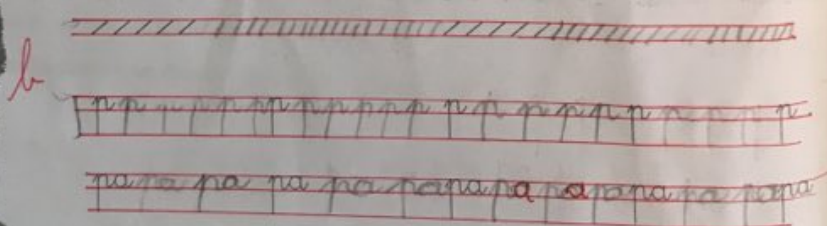
4 Entoure les syllabes semblables au modèle



5 Complète le puzzle avec les lettres qui conviennent pour trouver la première syllabe de chaque mot illustré



Observe et copie les modèles



Annexe 4 : Évaluation en copie d'un EFIV en CE1 (pour des raisons d'anonymat, nous avons dû enlever le prénom de l'élève)

Prénom : [REDACTED]  
Date : lundi 5 décembre

EVALUATION EN COPIE	
Item 9 : Copier un texte court en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation.	
Appréciation :	

Recopie le texte suivant en respectant la présentation :

Printemps, devant  
La nature se réveille  
L'oiseau, qui chante  
La saison des amours  
Les fleurs, éclatent  
Partout c'est l'grand bonheur  
Ecoute, le bruit  
Du ruisseau qui gazouille.

Printemps, devant  
La nature se réveille  
L'oiseau, qui chante  
La saison des amours  
Les fleurs, éclatent  
Partout c'est l'grand bonheur  
Ecoute, le bruit  
Du ruisseau qui gazouille.

Annexe 5 : Retranscription de l'interview avec une AESH

(selon Vion, R. (1992), *La communication verbale*. Hachette supérieur)

TDP	Locuteur	Propos
1	Hadrien	Bonjour S
2	S	Bonjour à vous deux
3	H	Peux-tu te présenter et ton rôle dans l'école, s'il te plaît S ?
4	S	Alors donc voilà je suis AESH + depuis 8 ans dont 5 ans à cette école. Cette année, j'aide en particulier 1 2 3 4 5 enfants ++ Nous avons 7 enfants aidés et là j'en aide 5. Bon bah je tourne dans les classes pour aider chacun + sur différents problèmes qu'ils ont parce qu'ils n'ont pas tous les mêmes problème voilà euh +++.
5	H	Notre tutrice de stage nous a dit que tu faisais un atelier lecture avec C, un enfant du voyage. Est-ce que tu peux nous expliquer en détail ce que tu fais avec lui ?
6	S	Alors déjà avec C, je viens à peu près, un quart d'heure, vingt minutes, une fois par semaine, pas toutes les semaines, des fois ça arrive que je l'ai pas. Avec C, je vais en bibliothèque, on choisit un livre ensemble ou alors lui a déjà choisi ce, un livre qui lui plaît. Je vais commencer la lecture avec lui, je vais essayer de voir qu'il essaie un petit peu de lire le titre déjà lui-même avec mon aide bien sûr. Et puis après, je vais commencer la lecture et sur chaque page, forcément, il y a un dessin et là on va parler tous les deux du dessin et un petit peu de l'histoire de ce livre. Comment il la comprend et cetera +++ Voilà ++ Et donc ça se passe bien
7	H	Selon toi, est-ce que C prend du plaisir dans cette activité ?
8	S	Et bah au début, bon bah il me connaissait pas puisque c'est la première année qu'il m'a, au début je savais pas trop ++ il montrait pas ses envies, s'il était content puis voilà +++ Et maintenant qu'on se connaît mieux, euh il ose me dire plein de choses, il me parle et tout et j'ai l'impression que oui il attend cet instant euh +++ il me demande dans combien de jours (rire) alors on compte les jours ensemble et oui je pense qu'il aime bien cette activité qu'on fait ensemble que tous les deux en plus.
9	A	Donc il a plus de motivation ?
10	S	Oui !
11	H	Et est-ce que c'est la première fois que tu t'occupes d'enfants du voyage ?
12	S	Euh « nan » j'ai déjà eu un enfant je il y a +++ 3 ans. Il y a trois ans j'ai eu un petit garçon aussi euh qui était en CM1 mais on faisait du programme CE1.
13	H	Et est-ce qu'il avait un plan particulier pour avoir une AESH ou alors c'était sous la demande du professeur ?
14	S	Non, c'était sous la demande du maître.
15	H	Très bien merci ! Est-ce que tu penses toi, en tant qu'AESH, que ces enfants devraient avoir un suivi particulier par un

		accompagnateur ?
16	S	Il pourrait bénéficier d'une aide pourquoi pas +++ Alors AESH je sais pas parce que est-ce qu'il faut prendre les AESH enfin un enfant du voyage ça va pas être forcément pareil qu'un enfant ++ voilà qu'on a nous + avec une notification après à voir si on peut pas créer autre chose, un autre poste ou une aide voilà quoi !
17	H	Tu as d'autres questions à poser Aziliz ?
18	A	Alors oui, qu'est-ce que tu faisais avec cet autre enfant du voyage ? Est-ce que tu avais des activités mises en place comme avec C ou :: ?
19	S	Alors en fait c'était beaucoup la lecture ++ l'apprentissage de la lecture parce que il ne savait pas lire donc vraiment mais alors là c'était le b.a.-ba c'était le début des lettres a, b etc et après les sons etc et hum c'était beaucoup la lecture. Je suis en train de repenser car il y a 3 ans ça date ! Les mathématiques aussi, tout ce qui est argent et cetera. Bon là il savait manipuler l'argent, ça allait. C'était surtout la lecture.
20	H	Et tu penses que la lecture c'est quelque chose de motivant pour ces élèves ? D'apprendre à lire ou alors de se faire lire des histoire ?
21	S	Alors je vois que ça dépend des familles, ça dépend comment ils vont être dans la famille. Ça dépend des parents donc quel voilà quoi +++ Comment ils prennent, parce que la je vois, la maman de C, pour elle c'est important que ses enfants sachent lire alors que l'autre famille que j'ai eu avant non c'était pas forcément quelque chose d'important. La transaction de l'argent était plus importante et les choses manuelles.
22	H	Nous n'avons plus de question. Merci beaucoup S
23	S	Merci à vous.



Annexe 6 : Retranscription de l'interview avec un élève EFIV

(selon Vion, R. (1992), *La communication verbale*. Hachette supérieur)

TDP	Locuteur	Propos
1	Hadrien	<b>(00:00)</b> Alors déjà on va te poser la question c'est : pour toi ça sert à quoi d'apprendre à lire C ?
2	C (=élève)	Mmmh +++ je sais pas +
3	H	Tu sais pas ? +++ Euh ++ est-ce que tu as envie d'apprendre à lire ?
4	C	oui
5	H	oui ? Pourquoi ?
6	C	Pour conduire
7	H	Pour conduire ? J'crois qu'Aziliz m'a dit que tu voulais travailler pour faire des maisons c'est ça ?
8	C	Oui + et pour conduire aussi
9	H	Tu veux apprendre à lire pour conduire et faire des maisons ?
10	C	oui
11	H	Et est ce que tu aimes apprendre à lire (plus bas) avec la maîtresse ? Oui ? Qu'est-ce que tu aimes dans apprendre à lire ?
12	C	J'adore les p'tits mots !
13	H	Les petits mots ? Quand tu refais des phrases ?+++ [C acquiesce] Est ce que tu aimes quand quelqu'un te lit des histoires C ?
14	C	Nan !
15	H	T'aimes pas ça qu'on te lise des histoires ?
16	C	Nan
17	H	Pourquoi ?
18	C	Passqueuu +++
19	H	T'aimes pas ça quand S elle va avec toi dans la bibliothèque pour lire des histoires avec toi?
20	C	Nan
21	H	Nan ? + Est-ce que chez toi il y a des personnes qui te lisent des histoires ?
22	C	Oui !
23	H	Oui ? C'est qui qui te lit des histoires chez toi ?
24	C	Ma mère, mon père, ++ tout le monde en fait ! <b>(00:01)</b>
25	H	Tout le monde te lit des histoires ? Et c'est des histoires en français ?
26	C	Non l'anglais !
27	H	En anglais ? Tes parents ils parlent anglais ?

28	C	Ah non mais (bégayements) y y y veulent que j'apprends à lire en anglais
29	H	Donc ils te lisent des histoires en anglais ?
30	C	Voilà
31	H	Très bien
32	C	<...>
33	Aziliz	Ah bah oui + et c'est quoi comme genre d'histoires ?
34	C	Ah bah des messieurs qui se battent, des trucs... (laisse la phrase en suspens)
35	H	Des messieurs qui se battent, des <u>trucs</u>
36	C	<u>Tu sais</u> que bientôt y'a un film de Titanic ?
37	H	Aah et tu vas aller le voir du coup parce que tu as vu ça avec S ?
38	C	Nan, nan en fait on a reg', on a regardé la télé et en fait y'aura le film de Titanic ce soir
39	A	Aaah il passe ce soir à la télé ?
40	C	A la télé, tu regardes sur la Une et tu verras
41	H	Et du coup tu vas regarder parce que tu as vu ça dans le livre avec + S ? +++ C'est ça ? Oui [ <i>C acquiesce</i> ] et c'est quoi les histoires que t'aimes toi ? Je sais que t'aimes bien les histoires avec les <u>lions</u>
42	C	<u>J'adooore</u> les lions ++, j'adore les chats +, j'adore les chiens +, j'adore les +++
43	H	Les bateaux aussi ?
44	C	Oui et j'adore les mmmmmmh +++ <b>(00:02)</b> et les bateaux de pistolet
45	H	Les bateaux de pistolets ?
46	C	Oui !
47	H	C'est quoi un bateau de pistolet ?
48	C	Les bateaux de euh ++++ de guerre !
49	H	Ah les bateaux de guerre + d'accord + les soldats avec les fusils et tout + Est ce que tu aimes ça quand la maîtresse elle lit en classe ?
50	C	Oui
51	H	Oui ? + T'aimes ça quand S passe du temps avec toi ? [ <i>C fait non de la tête</i> ] Non ?
52	C	Si
53	H	Si ? T'aimes bien ça mais t'aimes pas trop quand on te lit des histoires ? C'est juste pour passer du temps c'est ça ? [ <i>C acquiesce</i> ] C'est ça C ? Tu t'en fiches de l'histoire c'est juste parce que c'est un moment détente, c'est ça ? [ <i>C acquiesce</i> ] C'est ça, tu fais oui de la tête, on dira pas à la maîtresse c'est un secret, d'accord ? + Euh j'ai d'autres questions pour toi C ++ Est ce que tu

		connais le nom des lettres ? Est-ce que tu connais ton alphabet déjà ?
54	C	Oui
56	H	Oui ? Est-ce que tu veux bien réciter ton alphabet pour moi s'il te plaît C ?
57	C	a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, w, x, y, z
58	H	Ok + Est ce que tu peux me dire c'est quoi comme lettre C ?
59	C	<i>[C réfléchit longtemps avant de répondre]</i> le 'R' <b>(00 :03)</b>
60	H	Ok c'est ça + c'est quoi comme lettre ça ?
61	C	<i>[C réfléchit longtemps avant de répondre]</i> 'L'
62	H & A	Très bien
63	H	Est ce que tu sais quel son ça fait le 'R'
64	C	'rrrr' !
65	H	Et le 'L' ça fait quel son ?
66	C	'llll' !
67	H	Bien ! +++ Tu as d'autres questions à poser Aziliz ?
68	A	Euuh non là j'ai rien qui me vient +++
69	H	C'est très bon pour moi
70	C	<i>[C réagit à un dessin sur une des feuilles d'Hadrien]</i> C'est toi qui a fait ce soleil ?
71	H	Oui c'est moi je dessine quand je + quand j'ai rien à faire + que je cherche des idées
72	A	Ah si tout à l'heure tu nous a dit que + tu savais pas à quoi ça servirai d'apprendre à lire mais du coup tu as répondu que ça te servirai à conduire et <u>euuh</u>
73	C	<u>Et à faire des maisons !</u>
74	A	A faire des maisons et mmh et + comment dire + est ce que tu penses que ça pourrais te servir à faire d'autres choses ?
78	C	Non
79	A	T'as pas envie de lire des livres ?
80	C	Ah si !!
81	A	Si, t'as envie de lire des livres + tout seul comme un grand ?
82	C	Nan ch'ais pas lire donc euuh <i>[C bégaie et soupire longuement]</i> <b>(00 :04)</b> je sais pas lire des livres...
83	H	Nan mais t'aimerais bien pouvoir lire tout seul c'est ça ?
84	C	Oui
85	H	T'aimes pas qu'on te lise mais toi tu veux lire tout seul <i>[C acquiesce]</i> mais c'est très bien c'est comme ça que tu vas réussir + déjà tu te débrouilles très bien on trouve
86	A	Oui et puis tu es très motivé donc tu vas y arriver
87	H	On trouve que tu es un petit garçon très intelligent et qui apprend vite donc nous on se fait pas de soucis pour ça +++ j'ai une question, une autre question donc t'as dit que ton papa et ta

		maman te faisaient la lecture + est ce qu'il y a quelqu'un d'autre qui te fait la lecture ? Toi tu vas à la bibliothèque pour lire des livres ou pas du tout ?
88	C	En fait on achète toujours des livres tous les jours et c'est pour ça j'apprends vite à lire, c'est pour ça j'apprends des mots
89	H	D'accord donc t'achètes des livres avec tes parents
90	C	Oui mais maman pour Noël elle va m'acheter un livre pour j'apprends des mots dedans
91	H	En anglais ou en français ?
92	C	En français mais l'aut' fois elle voulait j'apprends l'anglais et là elle veut j'apprends le français
93	A	Et qu'est-ce que tu apprends en anglais dans les livres ?
94	C	En fait euh j'apprends +++ j'apprends les +++j'apprends les +++ les <b>(00:05)</b> + les semaines ! +++ et les jours
95	H	Ah les jours + ça veut dire que le matin, si on te demande de faire le calendrier [ <i>cela fait parti des rituels de la classe</i> ] tu pourras dire le jour de la semaine en anglais.
96	C	Nan, chais pas faire en anglais, chais un peu faire en anglais c'est tout
97	H	Parce que tu sais le matin, ils donnent les jours de la semaine en anglais aussi + bientôt tu pourras le faire tout seul ?
98	C	Oui
99	H & A	Très bien !
100	H	C'est bon, merci beaucoup C

Annexe 7 : Les huit gestes selon Christian André dans son livre *Parentalité et apprentissage de la lecture: Les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*. L'Harmattan (2003)

### **GESTE 1**

*Construire un lien cohérent entre école-famille afin que, de part et d'autre, les projets d'apprentissage ne soient pas en contradiction.*

Critère 1 : La confiance des parents vis à vis des enseignantes.

Critère 2 : La connaissance de la méthode d'apprentissage de la lecture.

Critère 3 : Le degré de satisfaction à l'égard de la méthode d'apprentissage de la lecture utilisée par l'enseignante.

### **GESTE 2**

*Constituer un lien de cohérence entre apprentissage de l'acte de lire et vécu scriptural et lectoral de la famille.*

Critère 4 : Attitudes scripturales (les écrits présents, utilisés) de la famille.

Critère 5 : La lecture des parents.

### **GESTE 3**

*Stimuler du désir d'apprendre à lire.*

Critère 6 : La fréquentation de la bibliothèque par les enfants.

Critère 7 : L'abonnement de l'enfant à la presse enfantine.

Critère 8 : Le nombre de livres que possèdent les enfants.

### **GESTE 4**

*Aménager du temps pour la triade parent-enfant-livre.*

Critère 9 : La fréquence d'histoire lue.

Critère 10 : L'âge de l'enfant au début des histoires lues.

### **GESTE 5**

*Répondre aux interrogations que l'enfant se pose pour se lever les voiles d'incompréhensions autour d'un mot ou d'une expression*

Critère 11 : Le dialogue parent-enfant.

Critère 12 : La participation du père.

## **GESTE 6**

*Aider l'enfant dans sa maîtrise formelle de habiletés lectorales favorisant l'apprentissage de l'acte de lire.*

Critère 13 : Les débuts du geste graphique chez l'enfant.

Critère 14 : La participation des parents avec l'enfant aux jeux stratégiques.

Critère 15 : La leçon du soir.

## **GESTE 7**

*Partager de l'enthousiasme de l'acte de lire*

Critère 16 : Le partage de l'enthousiasme de lire.

## **GESTE 8**

*Proposer à l'enfant de se construire sa personnalité dans sa culture d'origine qui prend, par essence, acte d'un passé. Avec ses racines, il construit son avenir.*

Critère 17 : La construction du lien vie au quotidien et lecture.

## V-Bibliographie et webographie :

- André, C. (2003). *Parentalité et apprentissage de la lecture: Les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*. L'Harmattan.
- Assemblée générale des Nations unies (1959, 20 novembre), Déclaration des droits de l'enfant, principe 7.
- Bastide, F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *VST - Vie sociale et traitements*, 111, 34-41. <https://doi.org/10.3917/vst.111.0034>
- Bataille, P., Midelet, J (2021) *L'école inclusive : un défi pour l'école, repères pratiques pour une formation adaptée des élèves*.
- Bourneville, D-M (1895) *Assistance, traitement et éducation des enfants idiots et dégénérés*, Rapport fait au Congrès national d'assistance publique, Session de Lyon, juin 1894, Col. Bibliothèque d'Éducation Spéciale, No 4
- Bourneville, D-M (1897) *Création de classes spéciales pour les enfants arriérés*, Col. Bibliothèque d'Éducation Spéciale, No Hors série, Édité à l'Hôpital Bicêtre, Imprimerie des enfants.
- CASNAV de l'académie de Créteil. (2020, 21 avril). "Gens du voyage" : un terme administratif. <https://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article1041>
- Clanet, E. (2007). La scolarisation des enfants du voyage au Centre national d'enseignement à distance. *Distances et savoirs*, 5, 559-574. <https://doi.org/10.3166/ds.5.559-574>
- Coq, J.-M, Gerardin, P.(2021) Développement psychologique de l'enfant [Développement psychologique de l'enfant \(sciencedirectassets.com\)](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959378021000011)
- Cour des comptes (2012), *L'accueil et l'accompagnement des gens du voyage*, [https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/rapport\\_thematique\\_Gens\\_du\\_voyage.pdf](https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/rapport_thematique_Gens_du_voyage.pdf)
- Desrochers, A., Manolitsis, G., Gaudreau, P et Georgiu, G. (2018) *Early contribution of morphological awareness to literacy skills across languages varying in orthographic consistency*. *Reading and Writing*, 31, 1695-1719
- Écalle, J., Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.
- Eurométropole de Strasbourg, Direction des Solidarités et de la Santé, Service Gens du voyage. (2017). *Projet Social 2017-2021*. <https://www.strasbourg.eu/documents/976405/1521450/0/76320e95-1e86-602a-8aa8-f6b135e5662d>
- Gouvernement (2021) *Refonder l'école, l'école inclusive*. <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>
- HALDE, CNSA, MEN (mars 2011), *Sondage sur la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap à l'école élémentaire et au collège*, n°1001198, [Sondage sur la scolarisation des enfants handicapés dans les établissements du secondaire | CNSA](https://www.halde.fr/IMG/pdf/sondage_sur_la_scolarisation_des_enfants_handicapes_dans_les_etablissements_du_secondaire_cnsa.pdf)
- Handicap.fr (2013) *De l'Antiquité à nos jours, la vision et la prise en charge du handicap ont beaucoup évoluées d'un point de vue social et politique*. <https://informations.handicap.fr/a-histoire-handicap-6026.php>
- Larousse. (s. d.). Voyage. *Dans Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/voyage/82584>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2012, 11 octobre). Organisation des Casnav.(Circulaire n° 2012-143). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports*.

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2012, 11 octobre). Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.(Circulaire n° 2012-142). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2022). *Code de l'Éducation*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme du cycle 1*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme du cycle 2*.
- Ministère des solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées (2022) *Une école inclusive pour accompagner le parcours de chacun* <https://solidarites-sante.gouv.fr/actualites/presse/communiqués-de-presse/article/rentrée-2022-une-école-inclusive-pour-accompagner-le-parcours-de-chacun?source=dfbfb851-6382-4969-9eb7-4b22afd6458d>
- Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*.
- Ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et des Sports (2019) BO du 5 juin 2019 [Pour une École inclusive | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)
- Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*.
- Montaclair, A. (2011). La fonction de l'école et les enfants du voyage. *Cahiers pédagogiques. A l'école avec les élèves roms, tzigane et voyageurs*, hors-série numérique n° 21. 56-66
- Postel, J « **Itard** Jean-Marc-Gaspard (1774-1838) ». Dans *Encyclopædia Universalis* <https://www.universalis.fr/encyclopedie/jean-marc-gaspard-itard/>
- Reyniers, A. (2017). Les gens du voyage en France: Quelques données historiques et sociologiques. *Études Tsiganes*, 61-62, 10-21. <https://doi-org.budistant.univ-nantes.fr/10.3917/tsig.061.0010>
- (1881, 17 juin) *loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publique*, Journal Officiel de la République n°164, p. 3313-3314
- ( 1882, 29 mars) *loi sur l'enseignement primaire obligatoire*, Journal Officiel de la République n°87, p. 1697-1699
- (1882, 29 mars) *loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire*, Journal Officiel de la République n°87, Article 2
- (1882, 29 mars) *loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire*, Journal Officiel de la République n°87, Article 4



## **Abstract**

Ce mémoire parle des Enfants issus de Familles Itinérantes ou de Voyageurs et leur apprentissage du français. Il présente dans un premier temps, le principe d'école inclusive puis essaie de donner une définition des termes EFIV et Gens du voyage afin de bien comprendre leurs origines. Il met en lumière les raisons pour lesquelles ces enfants accusent bien trop souvent d'énormes retards scolaires, notamment le manque de suivi dont ils sont souvent victimes. Il met en avant les différentes manières qui pourraient permettre d'améliorer les conditions de scolarisation de ces enfants, et leur rapport à l'objet-livre dans leurs apprentissages de la lecture.

Mots-clés : EFIV, lecture, suivi, adaptation, voyageur, inclusivité, apprentissage, français

In dieser Arbeit geht es um Kinder aus Reisenden und Wanderfamilien und wie sie französisch lernen. Zuerst wird das Prinzip der inklusiven Schule vorgestellt, dann wird versucht, die französische Begriffe 'EFIV' und 'Gens du voyage' zu entwirren, um ihre Herkunft zu verstehen. Unsere Magisterarbeit beleuchtet die Gründe, warum diese zu oft riesigen schulischen Rückstände aufweisen, insbesondere ihre zu oft mangelnde Betreuung. Es zeigt verschiedene Möglichkeiten zur Verbesserung der schulischen Bedingungen für diese Kinder und ihre Beziehung zum das Objekt Buch in ihrem Lesenlernen.

Stichwörter : reisende, Französisch, betreuung, anpassung, inklusion, lernen, lesen