

Il n'y a pas de traductions disponibles

Logiques et pratiques d'inclusion

Journée 1 : La scolarisation des élèves du voyage dans le droit commun

Journée organisée par Régis Guyon (Casnav de Reims, rédacteur aux *Cahiers pédagogiques* et président du Clive) et Vincent Ritz (formateur au Centre Interculturel de Documentation, Nantes) au CID de Nantes, le 8 janvier 2011. La synthèse des travaux a été assurée collectivement, par tous les participants, sous la responsabilité des organisateurs et ne saurait engager la responsabilité des institutions qu'ils représentent.

Les objectifs de l'atelier

Il s'agit essentiellement de donner plus de visibilité aux actions réalisées dans le cadre du droit commun, et de questionner les processus d'inclusion dans ce cadre-là. Alors que la recherche et la production institutionnelle ont longtemps insisté sur la supposée spécificité du public et donc la spécificité des moyens à mettre en œuvre pour donner accès à la scolarité des *enfants du voyage*, il nous paraît déterminant aujourd'hui de déplacer la focale et d'observer ce qui se passe aussi dans l'école, avec les *élèves du voyage*.

Aussi avons-nous convié pour cette journée des enseignants et des chercheurs qui travaillent dans le droit commun, afin de leur donner la parole, de favoriser les échanges, d'analyser les pratiques. Tout cela dans un triple objectif : identification des processus de réussite, analyse des conditions de la réussite et réfléchir à la transposabilité éventuelle des expériences observées.

Au-delà de cette journée de travail, nous souhaitons favoriser la réflexion collective (ce compte-rendu en témoigne d'une certaine façon) en constituant un groupe de travail et de réflexion sur la scolarisation, sous tous ses aspects. Les pages qui suivent ne sont pas à lire comme une synthèse aboutie, mais comme des éléments et des propositions d'une réflexion en marche, une esquisse des chantiers à mener. Voici quelques points abordés au cours de la journée :

- Les attentes des différents protagonistes de la scolarisation : parents, enfants, acteurs sociaux, institutions
- Le (bon) accueil dans l'école
- La scolarisation des enfants du voyage sédentaires et des non-sédentaires : similitude ou distinction ?
- Des conditions de réussite scolaire communes à tous les enfants ?
- L'école et la scolarité discontinuée
- De quelles difficultés parlons-nous ?
- Aides spécialisées et formation des enseignants
- Des méthodes pédagogiques spécifiques ou génériques ?

Atelier 1

Les attentes des différents protagonistes de la scolarisation : parents, enfants, acteurs sociaux, institutions

Le groupe était composé de Delphine Bruggeman (Maître de Conférences, Université Lille 3), Alexandra Clavé-Mercier (Doctorante, Université Bordeaux 2), Andrée Chastel (Professeure des écoles, secrétaire du Clive, Orléans), Eliane Kervern (Casnav de Nantes), Errel Latimier (Nantes) et Vincent Ritz (Formateur au CID de Nantes). Compte-rendu rédigé par Delphine Bruggeman

Les attentes des différents protagonistes de la scolarisation

De ce premier point nous pouvons dégager deux axes de réflexion interdépendants :

- une réflexion sur la définition de ce que sont des « attentes »
- une réflexion sur la différenciation des attentes selon des acteurs qui entretiennent un rapport particulier à la scolarisation : les familles, leurs enfants, les institutions scolaire et socioéducatives, les acteurs éducatifs et sociaux.

Concernant le terme « attentes », nous relevons deux sens sous-jacents. Le premier renvoie

aux souhaits que des personnes peuvent avoir et émettre, et en l'occurrence, des souhaits en matière de scolarisation qui peuvent se décliner sous plusieurs aspects : projet de scolarisation ; conditions d'inscription à l'école ; choix de l'école ; conditions de scolarisation ; objectifs de la scolarisation ; etc.

Au-delà de ces souhaits, il nous semble que l'idée d'attente suppose qu'elle puisse s'exprimer vis-à-vis d'un autre individu, ou d'un groupe d'individus, ou encore d'une institution. Etudier les attentes des différents acteurs de la scolarisation nous engage donc dans un premier temps à définir quelles sont ces attentes, sur un mode individuel (les souhaits) d'une part, et dans des relations d'interactions (les attentes vis-à-vis de) d'autre part. Dans un second temps, il nous faut décrire précisément ces interactions pour analyser la variation des attentes en matière de scolarisation selon les rôles que les uns et les autres jouent dans ce schéma complexe du processus de scolarisation. Les discussions durant l'atelier révèlent d'emblée qu'il sera difficile de rendre compte de manière uniformisée de la description des attentes des différents acteurs de la scolarisation. Les descriptions et analyses sont contextualisées, voire hyper contextualisées et la montée en généralisation s'avère risquée voire impossible. Nous ne ferons ici qu'esquisser quelques observations et remarques en rapport avec ces différents contextes¹.

Par exemple, lorsqu'on s'intéresse aux familles, les attentes s'exposent sous l'angle de leurs multiples variations qui peuvent être fonction de facteurs géographiques, historiques, sociaux, culturels... L'école n'est pas toujours considérée comme une priorité dans la vie des familles mais lorsqu'elle l'est, elle peut engendrer la mise en place de stratégies pour y avoir accès. La scolarisation² de leurs enfants peut être un projet à plus ou moins long terme (allant des apprentissages de base à l'obtention d'un diplôme), et les attentes peuvent parfois différer selon si le projet est envisagé et concrétisé pour les garçons ou pour les filles. L'objectif visé n'est pas nécessairement en lien avec l'idée d'une « réussite scolaire » car réussir sa vie ne suppose pas nécessairement de réussir à l'école. Des bénéfices sont visés par les parents, pour leurs enfants en premier lieu, mais également pour la communauté qui peut voir en eux des relais lui permettant une certaine indépendance.

Nous précisons qu'il convient de distinguer les attentes des parents des attentes des enfants et des jeunes. Si elles peuvent se rejoindre notamment durant la période de l'enfance, elles peuvent cependant différer par la suite selon les projets des jeunes au sein ou en dehors de leur communauté. Les discussions ont révélé la prégnance de certains stéréotypes à cet égard, faisant primer la communauté sur l'individu et prédominer des sentiments d'appartenance communautaire sur des sentiments plus individualistes, qui existent pourtant.

Du côté des institutions socioéducatives nous opérons deux distinctions : l'institution scolaire et

les autres institutions socioéducatives d'une part ; les institutions et leurs acteurs d'autre part. Il nous semble en effet que l'institution scolaire pèse de tout son poids dans l'organisation du processus de scolarisation des enfants du voyage, en imposant un cadre règlementaire qui s'inscrit dans une politique éducative et scolaire en cohérence avec la politique sociale du gouvernement. Les autres institutions socioéducatives peuvent s'avérer être d'importants partenaires ou relais de l'École pour l'aider dans ses missions vis-à-vis des enfants du voyage même si leurs démarches sont différentes. Des analyses plus fines révèlent aussi l'ambiguïté de leurs relations, notamment lorsque les différents acteurs sont tenus de travailler ensemble dans le cadre de projets de scolarisation. Les territoires d'intervention des uns et des autres ont parfois des frontières mouvantes et les actions peuvent se trouver fragilisées par des problèmes de logiques institutionnelles qui se superposent plus qu'elles ne s'articulent entre elles. C'est aussi une des raisons pour lesquelles nous distinguons les acteurs socioéducatifs des institutions dont ils relèvent. Les choix qu'ils opèrent en situation peuvent relever de logiques individuelles ou collectives, et pas toujours de logiques institutionnelles, car ils se trouvent souvent confrontés à des questions de sens de l'action, en lien avec les situations dans lesquelles ils travaillent en quotidien.

De fait, ces questions se sont également posées au groupe, sans que des réponses n'aient été toujours apportées. Parmi ces questions, l'une d'elle mérite notre attention : la question de l'adaptation des réponses sociales et éducatives aux demandes des parents. Quelles formes prennent ces adaptations ? Sont-elles toujours justifiées ? Jusqu'à quel point faut-il répondre à la culture de l'autre ? En quoi les spécificités culturelles des « Gens du voyage » doivent-elles influencer le processus de scolarisation ? Nécessitent-elles des prises en compte et en charge spécifiques ? Jusqu'où les acteurs socioéducatifs sont-ils prêts à concéder ces adaptations pour répondre aux attentes des familles ? Sur ce point et pour répondre en partie au questionnement, les échanges se sont poursuivis sur le thème des « problèmes » posés par la scolarisation des « enfants du voyage ». Avant d'envisager, voire de systématiser l'adaptation des dispositifs scolaires à leur culture, il semble nécessaire de prendre en compte les capacités d'adaptation des familles et de leurs enfants.

Cet exemple est révélateur des écarts qui sont susceptibles d'exister entre les attentes des uns et celles des autres. Un préalable serait de prendre en considération la diversité des situations auxquelles familles et professionnels sont confrontés, et de reconnaître également la diversité des représentations liées à l'école. Par exemple, aller à l'école signifie-t-il uniquement aller à l'école dite ordinaire ? La réussite ne peut-elle être considérée comme « mobile » en fonction du cheminement propre à l'enfant ? Cela pose la question de la temporalité du parcours scolaire de chaque enfant. Aller à l'école ne va pas de soi et prend du temps, en tant que projet et en tant que réalité de la vie quotidienne. La diversité des parcours scolaires chez les enfants du voyage révèle une diversité des rapports à l'école, à la scolarisation et à la scolarité. Pour autant il ne s'agit pas d'ethniciser le rapport à l'école des « Gens du voyage », mais de reconnaître que les spécificités de leur situation nous révèlent une complexité réelle du système scolaire qui concerne tous les enfants, et un peu plus ceux qui sont considérés comme étant

éloignés des normes culturelles et scolaires.

Enfin, concernant ces représentations, on se rend compte que les discours des familles sur l'école évoluent, même s'il est parfois nécessaire d'attendre plusieurs générations pour que les démarches de scolarisation soient entreprises par les familles sans intervention des acteurs sociaux. Signe qu'au-delà des discours et des attentes, les pratiques évoluent également.

Le (bon) accueil dans l'école

Suite aux réflexions précédentes, nous pouvons considérer l'accueil à l'école comme un aspect de la scolarisation qui va générer différentes attentes selon l'enseignant/l'équipe enseignante, les parents et l'enfant scolarisé. Qu'est-ce qu'un « bon » accueil pour chacun d'entre eux ? Au-delà du consensus sur la nécessité et l'importance d'un bon accueil au sein de l'école et de la classe – ces deux espaces méritant d'être distingués – il nous semble indispensable de définir cet accueil. Sans entrer dans le détail de cette définition et sans en lister les caractéristiques indispensables, nous souhaitons néanmoins développer quelques réflexions autour d'une idée centrale : l'accueil fait partie des missions de l'École mais il met en jeu des personnes ainsi que des personnalités qui vont lui donner un sens, voire déterminer le parcours scolaire d'un enfant du voyage.

Il n'est pas rare en effet d'entendre dire que des familles sont prêtes à effectuer une distance plus longue pour emmener leurs enfants dans des écoles où ils sont bien accueillis. Il n'est pas rare non plus d'entendre dire que des enfants ont cessé d'aller à l'école parce qu'ils n'y étaient pas bien accueillis. L'accueil, c'est tout d'abord une rencontre entre des enseignants, des parents et leurs enfants. Une rencontre qui a lieu à partir du moment où toutes les parties se sont mises d'accord autour du projet de scolarisation d'un ou plusieurs enfant(s). Elle est donc à la fois le résultat d'un long processus préalable (celui de la décision d'inscrire l'enfant à l'école) et le point de départ d'un nouveau processus : celui de la scolarisation effective de l'enfant à l'école, c'est-à-dire la présence/fréquentation scolaire.

L'enjeu de cette rencontre est donc majeur mais le processus d'accueil qui va se mettre en place l'est tout autant. Par là nous soulignons le fait que l'accueil est à la fois un temps court et limité dans le temps : c'est le cas du premier jour d'école de l'enfant par exemple ; mais il est aussi un temps long et complexe qui se poursuit au-delà, d'où l'idée de le voir comme un processus qui inscrit enseignants et enfants - élèves dans un cadre incertain qui nécessite une vigilance des différents acteurs du projet si l'on souhaite le voir perdurer et se renforcer.

Le bon accueil donne un sens positif à la scolarité de l'enfant, peut avoir une influence directe sur sa présence à l'école et participer de la construction de son histoire scolaire. Toutefois un bon accueil ne se suffit pas à lui-même. C'est un facilitateur, un préalable, une condition parmi d'autres qui ont à voir avec l'institution d'une part et la participation de la famille d'autre part. Dans tous les cas, il nous semble que cet accueil doit être anticipé et organisé au sein de l'école, et pas seulement au sein de la classe. Il se cultive au quotidien et en équipe : enseignants, surveillants, personnels de cantine, etc. Il doit donc être intégré au projet de l'établissement. Il ne s'agit pas pour autant de stigmatiser l'enfant tsigane qui arrive à l'école en mettant l'accent sur les spécificités de sa culture de manière excessive. Sa présence ne fait d'ailleurs que révéler la réalité pluriculturelle (ou la diversité culturelle) de l'école et de la classe.

Enfin, nous pensons que la question de l'accueil des enfants du voyage à l'école est étroitement liée à celle de l'accueil, en règle générale, des « Gens du voyage » en France. Elle n'est qu'un aspect supplémentaire et spécifique d'une question politique et sociale et ne peut donc être pensée en dehors d'une réflexion plus globale concernant la place des « Gens du voyage » dans notre société.

Atelier 2

Le groupe était composé de Jean-Marc Large (Casnav de Vendée), Oliver Legros (Maître de conférences, Université de Tours, Urba Rom), Ludovic Lepeltier (Master 2, Université de Tours, Urba Rom), Christine Favarger (Doctorante, EHESS), Michaël Guerrin (Adelis, Nantes), Marie Chartier (Doctorante, Université de Perpignan). Compte rendu rédigé par Marie Chartier.

La scolarisation des gens du voyage sédentaires et des non-sédentaires : similitude ou distinction ?

Le questionnement initial portait sur deux points : les liens entre l'habitat (mobile ou pas) et la scolarisation. À partir de ces deux thèmes, notre réflexion s'est construite en trois temps, que nous pouvons décliner comme : déconstruction des questions de départ, reconstruction, les

enjeux.

Un premier tour de table sur le positionnement de chacun au sujet de ces thèmes a fait émerger la problématique du rapport au territoire des populations dites du voyage, qui dépasse l'opposition sédentaire/ non sédentaire. Tout d'abord, nous nous sommes questionnés sur la cohérence des termes choisis : plusieurs témoignages ont fait émerger un rapport au territoire qui se situe moins en lien avec des lieux, qu'avec leurs habitants, ce que l'on pourrait qualifier d'espace social. Pour illustrer ce propos, nous avons d'ailleurs repris la terminologie utilisée par certains voyageurs : on ne va pas « à Paris », mais on va « vers la Brenda » (nom donné à une connaissance habitant Paris). Ainsi, l'idée centrale de la constitution d'un ancrage territorial des populations du voyage se fait autour d'une appartenance communautaire et/ou d'une inscription socio-historique fondée sur la qualité des interactions avec les gadjé (inclusion des populations de voyageurs dans le tissu local). D'où le choix d'utiliser les termes de fixation, d'ancrage, d'habiter³ et de réseau.

Puis, nous avons abordé la question du lien entre habitat et scolarisation en réfléchissant aussi bien en termes de réussite que de difficulté scolaire. À partir de ce postulat, il est apparu que la mobilité ou non mobilité des élèves du voyage n'engageait pas forcément des situations d'échec pour les uns et de réussite pour les autres. Les situations s'avèrent plus complexes que cela et il nous a semblé important de prendre en compte le rôle de l'institution scolaire dans la définition des catégories de publics scolaires et donc de l'accueil qui leur est réservé. Ainsi, nous en sommes arrivés à une double conclusion :

- le rapport à un territoire ne peut pas être traité sous l'angle de la sédentarité, mais plutôt sous celui de l'habiter⁴,
- les processus de scolarisation des enfants du voyage et leur réussite scolaire⁵ ne dépendent pas uniquement de leur ancrage territorial et donc de leur mode de vie, mais aussi de ce que l'école fait de ces élèves.

Une fois la déconstruction des questions de départ effectuée, nous avons cherché à savoir quels étaient les paramètres concernant aussi bien les enfants du voyage que les équipes pédagogiques, ayant un impact sur la scolarité. Nous avons alors admis que la relation scolaire entre les deux types d'acteurs en question se construit en « jeu de miroir »⁶ et que tous les points mentionnés peuvent être déclinés du point de vue des premiers et des seconds. Dans ce dessein, nous avons repris les deux idées qui nous semblaient centrales (les conditions de réussite des enfants du voyage ne dépendent pas uniquement de l'habiter : elles sont communes à tous les enfants, même si la mobilité amène des difficultés/besoins particuliers) et les avons analysées aussi bien du côté des familles du voyage que des équipes éducatives.

Des conditions de réussite scolaire communes à tous les enfants ?

Comme nous venons de le mentionner, nous répondrons à cette question selon deux angles de vue : celui des élèves et des familles du voyage et celui des équipes enseignantes.

Nous avons évoqué des arguments qui peuvent être qualifiés de généraux ou d'ordinaires, dans le sens où ils ne concernent pas les enfants du voyage de manière spécifique, mais sont communs à tous les élèves. Le premier point à prendre en considération fait référence aux compétences individuelles de chacun : les enfants du voyage ont les mêmes compétences d'apprenant que les autres élèves, avec des facilités et des difficultés⁷. Nous retrouvons donc des élèves du voyage qui, à l'école primaire, peuvent aussi bien être premiers de la classe, qu'en grande difficulté.

Puis nous avons cité les stratégies familiales vis-à-vis de l'école, en partie définies par l'expérience scolaire des membres de la famille. Le rapport à l'école d'une famille à une autre peut être très différent et les objectifs pressentis à la scolarité des enfants aussi (savoirs fondamentaux, apprentissages professionnels, réussite scolaire, etc.). La diversité des situations ne permet pas de faire de corrélation directe entre mode d'habiter et rapport à l'école, ni entre culture du voyage et rapport à l'école. Il existe pourtant bien une problématique du rapport des Voyageurs à l'école, mais elle mérite d'être étudiée dans toute sa complexité.

Du côté de l'école, deux paramètres ont été soulevés comme conditionnant la réussite scolaire des enfants du voyage, tout en reconnaissant là aussi le caractère général de ces propos. Premièrement, la capacité de l'école et donc des équipes éducatives à accueillir des enfants à scolarité particulière⁸ a émergé. L'hétérogénéité des publics scolaires⁹ constitue une problématique reconnue de l'école républicaine française, même si sur le terrain les établissements scolaires la prennent en compte de manière inégale. En effet, les caractéristiques des écoles en termes d'homogénéité ou d'hétérogénéité des publics scolaires, ont une influence sur leur capacité à accueillir et à « gérer » les différences.

Deuxièmement, les logiques institutionnelles déterminent d'une certaine manière le cadre de la relation scolaire. Les objectifs officiels comme les programmes sont fixés en amont, ce qui ne facilite pas l'adaptation aux situations individuelles (arrivée en cours d'année par exemple). De plus, des publics sont officiellement reconnus par l'institution comme ayant des « besoins

éducatifs particuliers »¹⁰ et font l'objet de mesures à l'échelle nationale, d'autres le sont à une échelle locale. En outre, les logiques de réduction budgétaire qui prévalent aujourd'hui s'accompagnent d'une révision à la baisse de l'offre scolaire. Enfin, on peut s'interroger sur les buts ultimes de l'institution en matière de scolarisation des enfants du voyage (et peut-être des enfants issus d'autres groupes) : s'agit-il de favoriser la scolarisation et au-delà, l'insertion des enfants en question ? De réguler tant bien que mal les conflits et les tensions sociales ?

Nous voyons qu'à partir de ces deux points de vue, sont mis en avant deux types d'arguments :

- les premiers sont directement en lien avec les interactions entre acteurs impliqués dans la scolarité des enfants du voyage ;
- les seconds présentent un caractère structurel ou normatif (politique éducatives, construction socio historique de rapports à l'école).

L'école et la scolarité discontinue

Bien que l'opposition sédentaire/non-sédentaire ne soit pas un axe d'analyse pertinent pour comprendre les scolarités des Voyageurs, la mobilité et le passage d'un établissement à un autre supposent une préparation du système pour l'accueil, le départ, le suivi. C'est là une spécificité qui vient contrarier une forme scolaire organisée pour une fréquentation continue.

Les élèves du voyage qui fréquentent plusieurs écoles au cours d'une année scolaire effectuent des apprentissages en dehors d'une progression construite. La cohérence des enseignements et leur sens, admis par les sociologues de l'éducation comme ayant une influence sur les apprentissages des élèves, sont complexes à mettre en œuvre dans le cadre d'une scolarité partagée entre plusieurs établissements. Cela a pour conséquence de mettre en difficulté les enfants du voyage et donc de ralentir leur rythme d'apprentissage.

Du côté des enseignants, les enfants qui voyagent peuvent aussi être qualifiés d' « hors programme » et ce pour deux raisons : la première concerne leur arrivée dans la classe, qui peut avoir lieu à n'importe quel moment de l'année scolaire et donc à n'importe quel moment de leur programmation. La seconde concerne le décalage qu'il peut y avoir entre le niveau scolaire des enfants qui voyage et celui de leur classe d'âge¹¹, qui de fait induit pour l'enseignant une personnalisation de la prise en charge de ces élèves. De plus, le partage de la scolarité entre

plusieurs écoles nécessite la mise en place d'un suivi administratif et pédagogique pour créer de la continuité dans la discontinuité, ce qui semble aussi difficile à réaliser.

La diversité des situations évoquées et la notion de construction de la relation scolaire ont fait émerger des enjeux centraux dans cette relation, qui se situent autour des notions d'accueil et de reconnaissance.

Dans un premier temps, nous avons souligné l'importance de l'accueil fait par le directeur de l'école aux enfants du voyage et leur famille au moment de l'inscription, mais aussi celui de l'enseignant à l'égard de l'élève du voyage à son arrivée dans la classe. Cet accueil constitue un premier aperçu des possibles de la relation entre les deux types d'acteurs concernés¹². Là encore, il ne s'agit pas forcément de faire un accueil spécifique aux familles et aux élèves du voyage, mais uniquement de leur réserver un accueil véritable

¹³

et ce, quelle que soit la période de fréquentation de l'école.

Dans un second temps, la reconnaissance des enfants du voyage en tant qu'apprenant au sein de la classe s'est avérée cruciale. En effet, les enfants du voyage ne viennent pas sur les bancs de l'école pour faire des dessins au fond de la classe, mais pour acquérir des savoirs et des compétences. De plus, un besoin de reconnaissance est aussi le fait des enseignants dans le sens où le travail fourni à l'égard des voyageurs doit faire l'objet d'une officialisation (par exemple par la comptabilisation des enfants qui voyage dans les effectifs des classes et de l'école).

Nous sommes arrivés au constat suivant : les deux points mentionnés ci-dessus sont intégrés par les familles qui voyagent dans la construction (ou non) de leur ancrage local. « Les écoles qui apprennent » et « les maîtresses gentilles » sont connues et font l'objet de stratégies familiales.

Au-delà de ces résultats, nous tenons à noter l'intérêt qu'il y a à mener des recherches sur ces questions, et à une meilleure connaissance des pratiques et résultats de l'instruction par correspondance (Cned).

Atelier 3

Le groupe était composé de Claire Cossée (Maître de conférences, CRESPPA-GTM (Centre de recherche sociologique et politique de Paris-équipe Genre Travail Mobilités)), Régis Guyon (professeur d'histoire-géographie, Casnav de Reims), Kinda Mubaideen (professeure de Lettres, Strasbourg), Marie-Claire Simonin (professeure des écoles, Besançon) et Vincent Pichon (professeur des écoles, enseignant ressource auprès des enfants du voyage pour la Loire Atlantique). Compte rendu rédigé par Régis Guyon.

De quelles difficultés parlons-nous ?

Nous avons tout d'abord porté notre regard sur l'analphabétisme chez les enfants du voyage, phénomène qui peut perdurer jusqu'au second degré et faire d'eux des collégiens non lecteurs et non scripteurs. Pourquoi ne savent-ils toujours pas lire alors qu'ils ont été à l'école ? Il se pourrait que cette rémanence soit due à leur absentéisme et/ou au fractionnement des enseignements, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture demandant une grande régularité. En outre, le fait de mettre du lien et du sens entre leurs connaissances scolaires éparses permet aux élèves de faire des progrès significatifs, comme si jusque là ils ne pouvaient pas utiliser ces connaissances, ne sachant pas comment ni pour quoi les utiliser.

Il arrive aussi que les parents voyageurs transmettent des représentations négatives sur les enseignants à leurs enfants, voir même des clichés. L'expérience des parents ou de leurs proches peut expliquer cela, notamment parce que eux-mêmes ont vécu des « injustices ». Par exemple parfois, au lieu d'apprendre à lire et écrire comme les Gadjés, les enfants du voyage seraient relégués au fond de la classe pour dessiner et colorier¹⁴. De même, le fait que certains enfants voyageurs ne sachent pas lire et écrire au bout d'une ou deux semaines de cours discontinus, confirme à leurs yeux l'inefficacité de l'école.

La question de la transmission des représentations liées à l'école et aux enseignants n'est en rien spécifique aux Voyageurs, mais elle peut avoir des conséquences plus lourdes, dans la mesure où dans bien des Académies, l'absentéisme des enfants du voyage est plus toléré que celui des autres enfants. En effet, la durée minimum de scolarisation pour avoir un certificat de scolarité et ne pas être « hors-la-loi » peut se limiter à trois semaines pour toute l'année scolaire. Ceci permet à certains parents de ne plus envoyer leurs enfants à l'école, sous

prétexte qu'elle n'est pas performante. Ici, le traitement spécifique par les institutions de l'absentéisme de ces enfants peut avoir des conséquences sur leur progrès scolaires¹⁵.

Certaines familles n'attendent rien de l'école, tandis que d'autres en attendent beaucoup. Mais on peut facilement faire le constat que dès qu'il y a réussite, les élèves et les parents ont des attentes. Pour tous les élèves, on peut garder à l'esprit l'image de l'iceberg : l'enseignant voit des difficultés, des situations, sans toujours savoir qu'en dessous, se trouve toute une partie invisible : des familles de forains, riches par exemple, n'ont pas besoin de l'école, contrairement à ceux qui sont dans la détresse totale, sans oublier qu'il y a aussi des élèves du voyage tout à fait ordinaires, dans des classes ordinaires, et qui sont peut-être très nombreux.

On constate d'ailleurs que l'attitude des parents vis-à-vis de l'école a beaucoup changé depuis 15 ans. Il y a beaucoup plus de scolarisation, mais cela demanderait à être affiné et surtout à pondérer avec une lecture sociale des formes de scolarisation et de parcours scolaires. On tend vers le droit commun, mais ces parcours s'inscrivent-ils seulement dans ce droit commun ? Le signe de normalisation est-il celui d'une normalité ? Est-ce une forme de renoncement ou d'acculturation comme on le dit souvent ?

Cela pose enfin l'importance d'un réel accueil, qui soit favorable aux élèves voyageurs et à leur famille. Mais en fait, cette constatation n'est-elle pas tout aussi vraie pour tous les élèves dans leur ensemble ? Le cas des élèves voyageurs ne fait que soulever une question réelle, celle du lien école - famille, celle de la place des parents et de leur rôle dans l'école. On a relevé finalement une peur réciproque que les Voyageurs et l'école entretiennent les uns vis-à-vis des autres ; il nous semble important de la prendre en compte afin de mettre en place des outils pour lutter contre.

Aides spécialisées et formation des enseignants

Les enfants du voyage auraient-ils besoin d'une aide spécialisée ? Un point à ce stade mérite d'être explicité. Comme dans CAPA-SH il y a le H de handicap, on a souvent tendance à penser que l'aide spécialisée proposée à un Voyageur le confine dans un statut de « handicapé ».

Les enseignants spécialisés du premier degré sont titulaires du CAPA-SH (Certificat d'Aptitude

Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap). Ils voient leurs missions définies par la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002¹⁶. Or il y a deux types de spécialisation : la circulaire 2002-113 distingue très clairement deux domaines différents, dès le titre (« Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire ») et dans son plan qui comprend deux parties : celle qui concerne le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté, ou RASED (adaptation) et celle qui concerne la scolarisation des élèves en situation de handicap (intégration). Et le trait d'union (tout trait d'union qu'il soit) a son importance car il marque une séparation entre le A d'« adaptés » et le H de « handicap ».

Le CAPA-SH comprend un grand nombre d'options (A, B, etc.) dont trois spécialisations qui composent un RASED, et qui relèvent clairement de l'adaptation et non de l'intégration :

- l'aide à dominante pédagogique (option E),
- l'aide à dominante rééducative (option G),
- et le suivi psychologique (celle du psychologue scolaire, dont le diplôme n'est d'ailleurs pas un CAPA-SH).

Il n'est pas rare que les postes voués aux enfants du voyage soient occupés par les maîtres spécialisés de l'option E et que cette spécialisation soit requise par le profil du poste. Les enfants du voyage ne sont pas considérés en situation de handicap, mais bien en difficulté scolaire. Or il se trouve que la formation de maître E confère une compétence particulière en matière d'observation d'un élève ou d'un groupe d'élèves, en matière d'analyse d'une difficulté d'apprentissage ou de fonctionnement intellectuel, et qu'elle offre par ailleurs une méthodologie d'intervention auprès des collègues qui permet au maître E d'être une personne ressource. Autant de compétences extrêmement utiles quand on intervient dans une école auprès des enfants du voyage.

Tout cela pose clairement la question de la formation des enseignants dont le poste est dédié aux enfants du voyage : doit-on développer des compétences générales/génériques sur la difficulté scolaire ou bien faut-il proposer une spécificité supplémentaire, une sous-spécialisation « enfants du voyage » ? De la même manière, aux enseignants accueillant des enfants du voyage dans leur classe, doit-on apporter des éléments sur la « gestion de l'hétérogénéité » ou « de la diversité à l'école », ou bien proposer un accompagnement spécifique en ciblant les élèves concernés ? Qui est le plus « en difficulté », l'élève, en « difficulté » scolaire », ou l'enseignant, « en difficulté » face à l'hétérogénéité de ses élèves ?

Il semble indéniable qu'une connaissance de ce public se développe, dans sa banalité et avec ses spécificités pour qu'il y ait chez les acteurs sociaux une vigilance à son égard. Mais par-dessus tout, il importe de connaître la singularité de chaque individu, au-delà de ce qu'il dit être, de ce qu'on pense qu'il est, ou n'est pas. Car la tentation est toujours grande de culturaliser une difficulté. A force de dire et de répéter que les « Tsiganes » ont une culture orale, ne les enferme-t-on pas dans une culture qu'ils ne revendiquent pas, qu'ils ne connaissent pas comme telle ? Surtout s'il s'agit de souligner ou d'expliquer les incompatibilités entre la culture (écrite) scolaire et la culture (orale) tsigane. Il y a sans doute un équilibre à trouver, très fragile et très subtile, entre la posture culturaliste, qui défend le relativisme culturel, et l'universalisme, qui défend l'égalité de traitement et de méthodes. Car si certains affirment en permanence que ce sont « des gens comme les autres », tout accompagnement spécifique sera du coup impossible et caduque. Si un équilibre est à trouver, il est à chercher du côté de la prise en compte de spécificités, sans que pour autant tout le devienne.

La prise en charge spécifique par un enseignant-ressource peut aussi permettre de désamorcer des craintes chez l'équipe pédagogique – fondées ou pas ? –, comme celle de ne pas savoir quoi faire avec les élèves voyageurs. Cette crainte se manifeste souvent par le refus d'intégrer les élèves dans les classes, les enseignants se trouvant eux-mêmes en difficulté face à des élèves dont ils ne savent que faire. Aussi faut-il absolument lever la confusion ou le raccourci presque évident entre les enfants du voyage et les élèves en difficulté ou en échec scolaire. L'enseignant-ressource, ou d'autres formes de ressources spécifiques, peuvent aider et permettre d'avoir une place dans les classes ordinaires. De même, les parents voyageurs peuvent être rassurés par cet enseignant-ressource qu'ils connaissent et dont ils sont sûrs qu'il ne « maltraitera » pas leurs enfants.

Des méthodes pédagogiques spécifiques ou génériques ?

Vaut-il mieux utiliser des outils spécifiques ou s'appuyer sur des outils ordinaires ?¹⁷ Ne risque-t-on pas une forme d'ethnisation des pratiques alors qu'on tend à veiller à une plus grande intégration scolaire des élèves ? Toutefois, sans être systématisé, l'usage de méthodes spécifiques peut parfois avoir du sens et ne peut être totalement rejeté. D'un autre côté, il n'y a pas de méthode ou de document absolument neutre culturellement. On peut s'imaginer que l'idéal serait de créer des outils pédagogiques « ultra » ouverts, basés sur le principe de l'interculturalité, où toutes les communautés seraient représentées. Mais est-ce vraiment envisageable, réalisable voir nécessaire ? L'idéal ne serait il pas simplement de compter sur la capacité des enseignants et des formateurs de jongler, dans ces classes interculturelles, avec différents supports ? Il peut aussi être question de se pencher sur la notion d'éclectisme didactique développé par Christian Puren

De la même manière, dans le cadre des programmes, doit-on aborder cette question de façon spécifique ? Ou bien les Voyageurs ne constituent-ils que des sujets parmi d'autres ? On a la possibilité d'aborder les réalités sociales des Voyageurs, dans le cadre du programme d'éducation civique de cinquième (autour des notions d'égalité et de discrimination) ou en histoire en troisième (seconde guerre mondiale)¹⁹. Certaines familles ne veulent pas qu'on parle d'elles ni de leur identité, ni de leur parcours. Est-ce un signe de méconnaissance de leur propre culture pour certains ? La volonté de ne pas être stigmatisé, d'être perçus "comme tout le monde" pour d'autres ?

Les enfants du voyage s'inscrivent dans la société. Même s'il n'y a pas une forme d'adhérence à ce que la société porte ou réclame en retour, les enfants/élèves du voyage partagent aussi avec les autres enfants les mêmes références et pratiques culturelles. D'ailleurs, si les élèves n'attachent pas tous la même importance à leur identité, tous se retrouvent en revanche dans le fait qu'ils ne sont pas des Gadjés, qu'ils sont autres.

On retrouve cette difficulté à se positionner ou à être identifié dans un collectif lorsque les élèves d'une classe ont posé des questions aux enfants du voyage de l'école, pour savoir qui ils étaient, comment ils vivaient, etc. Mais ces derniers ne comprenaient pas toujours les questions du type « comment vous lavez-vous ? ». Ils répondaient toujours « comme tout le monde ! ». Pour inverser et équilibrer les choses, il s'agit maintenant de donner la parole aux enfants du voyage pour qu'ils posent leurs questions aux autres élèves. Les réponses pourront être les mêmes ! Il importe aussi de faire prendre conscience aux élèves, à tous les élèves, qu'on peut appartenir aux yeux des autres à un groupe, sans le connaître et sans le savoir²⁰.

Quelques pistes a explorer

- Les institutions doivent connaître les spécificités des enfants du voyage, comme une forme de reconnaissance (en ce sens le BOEN du 25 avril 2002 reconnaît les spécificité des enfants du voyage). Mais une reconnaissance de quoi ? De difficultés spécifiques ? Ou plus largement d'un mode de vie par certains aspects spécifiques ? ou encore d'une problématique particulière ? au-delà de la connaissance et de la reconnaissance, il s'agit de développer au sien de l'institution scolaire et parmi ses acteurs une vigilance à l'égard des publics en fragilité – et non pas d'un groupe ou d'une catégorie supposée. C'est une des questions fondamentales à laquelle nous devrions répondre clairement.

- Les dispositifs en soit ne posent pas de problème. Ils peuvent être spécifiques, à conditions d'être temporaires et ouverts et de ne pas devenir des structures fermées. Les établissements (comme le Cned), les écoles ou classes spéciales rassemblant les enfants du

voyage en leur sein peuvent en ce sens devenir discriminatoires. Ces dispositifs permettent aussi au droit commun de se déculpabiliser en externalisant un public dont on ne sait pas quoi faire. Il faudrait donc mesurer les effets de ces structures et en évaluer l'impact, dans le cadre de la prévention de l'illettrisme ou de l'insertion professionnelle par exemple. Il s'agit donc d'être vigilant aux biais induits par l'étiquetage institutionnel. Si on ne peut lutter contre cette catégorisation à l'œuvre, peut-on en limiter les effets ?

- Les ressources utilisées ne doivent pas être exclusivement spécifiques : éclectisme, neutralité des ressources ?
- Diversité des familles : interroger aussi les cultures familiales, les savoirs informels plus que des savoirs portés par une culture dont on a du mal à tracer les contours.
- Les ressources utilisées devraient l'être aussi auprès de l'institution et de ses acteurs, soit à partir de la formation (mais c'est limité), soit dans le cadre des dispositifs spécifiques : mise à disposition d'outils qui montrent ce qu'est la vie du voyage, mais aussi les discriminations que les voyageurs rencontrent. A ce titre le film de la Halde sur les discriminations est un support très pertinent ²¹.
- Il existe aussi beaucoup de biais par lesquels on pourrait aborder des thèmes qui touchent la vie des Voyageurs auprès des élèves gadgé et voyageurs (en histoire, éducation civique, français, etc.) ou encore au thème du racisme (avec des outils comme le théâtre-forum...).

Éléments de synthèse ET PERSPECTIVES DE REFLEXION

par Olivier Legros, Université de Tours, Urba-Rom

Un avertissement tout de même au préalable : ce que je propose ici est un point de vue extérieur, même si je suis évidemment sensible aux questions de socialisation et d'ancrage relationnel/local en tant que géographe. De ces trois ateliers, je retiens trois idées principales.

Remise en question des catégories qui fondent l'action spécifique

Parmi les points récurrents dans les ateliers et les discussions, on retrouve :

- autant de situations que de personnes, ce qui nous conduit à faire attention (institutions, enseignants et chercheurs) à ne pas ethniciser des questions qui sont d'abord de nature sociale ;

- diversité des attentes, tant en ce qui concerne les enfants que les parents (atelier 2 : rôle primordial des positions et des stratégies des familles vis-à-vis de l'école), des possibilités d'ancrage local (l' « esprit de mobilité » est souvent lié à des conditions de vie précaires : attention à ne pas donner une dimension culturelle à la précarité économique) ;
- importance de l'accueil dans la réussite scolaire : une affaire de personnes plus que d'une institution, en outre pas une mais des écoles (atelier 1) ;
- importance de l'ancrage relationnel dans la scolarisation : accueil mais aussi qualité des relations familles enseignants ; et ancrage local (inscription dans l'environnement social) ;

- autrement dit, les connexions avec les sociétés locales sont la condition de la réussite scolaire (ou de la bonne intégration scolaire) ;

Ces différents points nous invitent à dé-catégoriser les politiques scolaires sans pour autant rejeter en bloc l'action spécifique car celle-ci a pu servir de ressource dans nombre de cas.

Une orientation à l'encontre des logiques institutionnelles

Celles-ci sont marquées par un ciblage de plus en plus fin et par un cloisonnement des publics. Cette sectorisation des publics s'accompagne de la mise en place de cadres et de procédures spécifiques, dont l'abondance et la multiplication actuelles remettent d'ailleurs en cause l'idée même de droit commun.

A ce sujet, les évolutions actuelles de l'institution scolaire (école à trois ou quatre vitesses !) invitent à penser que la déconstruction du mythe des spécificités des gens du voyage devrait s'accompagner de la révision d'un autre mythe, celui de l'école républicaine, « une et égalitaire », qui reste pourtant un référentiel majeur pour nombre d'entre nous : citoyens, enseignants et autres acteurs de l'école.

Quelles leçons tirer concernant la réflexion au sujet de nouvelles « manières de scolariser », de nouveaux dispositifs ?

D'abord, les expériences de terrain montrent que la nature des dispositifs influe certes, mais de façon relative, sur les stratégies scolaires des familles voyageurs : école mobile, école ordinaire sont assimilables à des ressources que les familles vont mobiliser en fonction de leurs enjeux

du moment, de leurs intérêts etc. On observe par exemple des voyageurs qui passent volontiers d'un système à l'autre en fonction des situations.

Ensuite, on peut chercher des convergences entre tous les acteurs (concernés, enseignants, institutions etc.), dans le but de réunir les conditions de la réussite scolaire :

- intégrer l'accueil dans le projet d'établissement (concerne tous les enfants ; c'est bon pour tout le monde) ;
- renforcer les connexions entre les familles, l'école et l'environnement social car l'ancrage relationnel est, comme cela a été dit plus haut, le gage d'une « bonne » scolarisation, assimilée comme réussie par les différents acteurs ;

Quelle est l'échelle pertinente pour agir et favoriser les synergies ? Le territoire d'intervention des enseignants, des formateurs etc. L'idée est sans doute de stabiliser des groupes ou des réseaux de partenaires (intégrant les parents et d'autres acteurs sociaux) dans une logique de coproduction de la réussite scolaire. C'est sans doute à ce prix que l'on peut espérer lever des blocages et faire « bouger des lignes », c'est-à-dire les regards que les uns posent sur les autres (et vice versa) avec toute la défiance que cela comporte dans bien des cas.