LES ENFANTS DU VOYAGE DANS LA CLASSE : INCERTITUDE DE ROLES ET AJUSTEMENTS DES PRATIQUES DU MAITRE DES ECOLES

Marie Chartier

▶ **To cite this version:**

Marie Chartier. LES ENFANTS DU VOYAGE DANS LA CLASSE : INCERTITUDE DE ROLES ET AJUSTEMENTS DES PRATIQUES DU MAITRE DES ECOLES. Sociologie. Université de Perpignan-Via Domitia, 2011. Français. NNT : . tel-02046167

HAL Id: tel-02046167

https://theses.hal.science/tel-02046167

Submitted on 22 Feb 2019

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.

UNIVERSITE DE PERPIGNAN (UPVD)
Faculté de Lettres et Sciences Humaines
École doctorale Territoires, Temps, Sociétés et Développement (ED60)
VECT-SALAM Axe 4

Thèse de doctorat
intitulée

« LES ENFANTS DU VOYAGE DANS LA CLASSE : INCERTITUDE DE ROLES ET AJUSTEMENTS DES PRATIQUES DU MAITRE DES ECOLES »

présentée par
Marie CHARTIER

en vue d'obtenir le titre de
Docteur en sociologie de l'Université de Perpignan (UPVD)

Sous la direction de Jean-Louis OLIVE

Thèse soutenue à Perpignan, le 16 mai 2011, devant le jury composé de :

Anne BARRERE	Professeur des universités, Paris 5	Rapporteur
Delphine BRUGGEMAN	Maître de conférences, Lille 3	Examinatrice
David GIBAND	Professeur des universités, Perpignan	Examinateur
Jean-Louis OLIVE	Professeur des universités, Perpignan	Directeur de thèse
Jean-Paul PAYET	Professeur des universités, Genève	Rapporteur

à Brenda

Comment l'âne mangea l'alphabet tzigane

Dieu descendit sur terre pour offrir l'alphabet à chaque tribu humaine. Il passa près des bulgares et leur donna un alphabet, il passa près des turcs et leur en donna un, il alla voir ainsi toutes les tribus.

Quand il arriva à la tribu des tziganes, que vit-il ? Il trouva seulement un vieil homme qui préparait son petit âne à prendre la route. Ils parlèrent quelque temps et Dieu comprit que les tziganes étaient partis tôt le matin pour cueillir de la prunelle. Alors Dieu donna l'alphabet tzigane écrit sur une feuille de chou, au vieil homme. Au moment de se séparer, Dieu recommanda à l'homme de prendre soin de l'alphabet, pour que les petits tziganes puissent apprendre à lire et à écrire.

Le vieux tzigane prit le précieux cadeau, monta sur son âne et partit manger de la prunelle avec les siens. Il accrocha la feuille de chou sur une branche épineuse, mit son âne à paître et s'occupa de son propre ventre. L'âne s'approcha du prunellier sans que son maître le remarque et mangea la feuille de chou avec l'alphabet tzigane.

C'est ainsi que la tribu des tziganes resta analphabète.

« Contes et légendes tziganes », Galina KABAKOVA et Anna STROEVA

REMERCIEMENTS

À Jean-Louis Olive et Emmanuel Fabre. Le premier pour son accompagnement dans la réalisation de ce travail et le second pour m'avoir ouvert les portes du « terrain de recherche » et surtout d'avoir pris le soin de me le faire découvrir dans sa diversité. Aux deux, je reconnais une oreille attentive et une grande générosité dans les échanges.

Aux équipes enseignantes que j'ai fréquentées pendant quatre ans, aux élèves du voyage et leur famille qui m'accueillaient sur les aires de stationnement, à grand cri de « Mman, y a la gadji de l'école ! », pour mon plus grand plaisir !!!

Aux doctorant(e)s et jeunes chercheurs(ses), avec qui, « pas à page », nous avons partagé nos doutes, nos questionnements, mais aussi nos avancements. Parmi eux, je souhaiterais remercier tout particulièrement et chaleureusement Sophie et Aude pour leur aide et leur soutien inégalables.

À Eric, Hélène, Sophie et Tof pour leur relecture. Et à Laurence et Eliane pour leurs conseils.

Aux géographes pour leur confiance, leur motivation contagieuse et leurs encouragements. La proximité de nos bureaux se combine maintenant à des échanges gais, francs et chaleureux.

À Jean-Pierre Liégeois et Alain Reyniers, pour les espaces de discussion qu'ils m'ont offerts.

Au fil des colloques et séminaires de recherche, des rencontres ont donné du poids, de la consistance à mon travail : je pense particulièrement aux membres du réseau Urba Rom avec qui l'aventure continue. Je tiens à les remercier pour le dynamisme qu'ils m'ont transmis.

Et enfin, à toutes les personnes de ma famille et de mon entourage qui ont partagé les hauts et les bas de ma vie de doctorante.

RESUMES

« Les enfants du voyage dans la classe : incertitude de rôles et ajustements des pratiques du maître des écoles »

En moins de dix ans, la scolarisation des enfants du voyage est devenue une préoccupation de l'institution scolaire. Si elle tend aujourd'hui à s'effectuer au sein d'écoles publiques, leur accueil scolaire reste problématique et questionne les enseignants sur leur pratique. C'est donc à partir de leur point de vue que nous souhaitons aborder le sujet : dans un premier temps nous cherchons à définir le rôle qu'ils s'attribuent au sein des écoles élémentaires. Puis, nous étudions les incertitudes causées par la présence d'élèves du voyage dans leur classe et enfin, les différentes formes d'engagement ou de désengagement à leur égard. La sociologie compréhensive et qualitative dans laquelle s'inscrit ce travail de recherche permet d'accéder à une connaissance « de l'intérieur » de l'activité des enseignants, à partir de leur expérience subjective.

Mots-clés : normes, rôles, relation enseignant/enfants du voyage, engagement, reconnaissance.

ABSTRACT : « Travellers gypsies in the classroom : teachers' uncertainty of role and practice adjustments »

Over the past ten years or so, schooling traveller children has become a concern in the education system. Nowadays it tends to take place in state schools, but attending to these pupils is still problematic for the teachers, who put their professional practices in question. We have decided to focus our research on their point of view : first we analyse how they discribe their own role as primary school teachers. Then we try to understand the uncertainties caused by the presence of travellers in their classroom, and finally study the differents forms of involvement or non-involvement towards them. Comprehensive and qualitative sociology is used to reveal the subjective experience of the teachers and provide a knowledge and understanding about their activity with travellers pupils.

Keywords : standards, roles, relations between teachers and travellers pupils, involvement, recognition.

SOMMAIRE

Remerciements 3

Résumés 4

Sommaire 5

Avant-propos 9

Introduction générale : approche de l'objet de recherche et méthode 12

1. Entre théorie et pratique : délimitation d'un objet de recherche 12

1.1. Une pratique professionnelle pour décrypter la complexité d'un terrain de recherche 12

1.2. De la licence au doctorat : un objet de recherche qui s'affine 15

2. Les enfants du voyage dans l'école : quelles approches théoriques ? 18

2.1. Le maître d'école : un acteur absent des analyses sur la scolarisation des enfants du voyage ? 19

2.2. La pratique de l'enseignant à l'égard des enfants du voyage 22

2.3. Problématique de recherche 26

3. Trois types d'informations mobilisées : trois méthodes de recueil de données 32

3.1. Les textes législatifs et réglementaires 32

3.2. L'observation 34

3.3. Les entretiens 36

3.4. Quelle implication pour le chercheur ? 39
3.4.1. Une chercheuse dans l'école ? 40
3.4.2. Légitimer le statut de maîtresse des voyageurs 41
3.4.3. Etre une « non-maîtresse » 43

3.5. Les limites de ce travail de recherche 45
3.5.1. Sur les enfants du voyage 46
3.5.2. Sur les enseignants 47

4. Présentation du terrain de recherche 48

4.1. Politiques publiques à l'égard des tsiganes 48
4.1.1. L'exclusion 49
4.1.2. La réclusion 50
4.1.3. L'internement 51
4.1.4. L'inclusion forcée 52

4.2. Historique de la scolarisation des tsiganes 53

4.3. Présentation de la scolarisation des voyageurs sur le département des Pyrénées-Orientales 56
4.3.1. Les camions-écoles de l'Enseignement catholique 56
4.3.2. Les débuts de la scolarisation en école primaire 57
4.3.3. Naissance du dispositif de scolarisation des enfants du voyage 58
4.3.4. Le retour de l'enseignement catholique 59
4.3.5. Le bâtisseur du dispositif 60

4.4. Les enfants du voyage dans l'école 61
4.4.1. Quelles motivations ? 61
4.4.2. Les enfants du voyage en tant qu'élèves 65
4.4.3. La forme de l'expérience scolaire des enfants du voyage 72

Première partie : normalisation des rôles 77

1. L'école vue par les enseignants 79

1.1. À quoi ça sert l'école ? 79
1.1.1. Fonctions primaires de l'école 82
1.1.2. Fonctions secondaires de l'école 98

1.2. Quelles tendances actuelles ? 114
1.2.1. Plus d'enseignements à faire en moins de temps 115
1.2.2. Des effectifs à la hausse 122
1.2.3. La régression pédagogique 123
1.2.4. La lutte contre l'échec scolaire 129
1.2.5. Les évaluations nationales 133

2. Les rôles des enseignants 138

2.1. Rôle institutionnel 139
2.1.1. Égalité des chances, égalité de traitement, équité 140
2.1.2. De l'obligation de moyen à l'obligation de résultat 146
2.1.3. Une liberté pédagogique relative 150

2.2. Rôle professionnel 159
2.2.1. S'adapter aux élèves 159
2.2.2. Être un modèle 164
2.2.3. Accompagner les élèves, les aider, les respecter 165

2.3. Les attentes de rôle des enseignants à l'égard des élèves 168
2.3.1. Être scolaire 169
2.3.2. Être autonome 172
2.3.3. Être propre et bien habillé 175

Deuxième partie : incertitude des rôles : les perceptions enseignantes des élèves du voyage 178

1. Gitans sédentarisés et gens du voyage : différences et ressemblances 179

1.1. De la distinction entre gitans et gens du voyage… 182

1.2. …à leur amalgame 182

1.3. Un rapport différent à l'école 185

2. Ignorance, stéréotypes et connaissance pragmatique sur les gens du voyage 187

2.1. Un public scolaire peu connu 188

2.2. Les enfants du voyage : des touristes à l'école ? 193
2.2.1. Des enfants sans éducation 193
2.2.2. Un rapport à l'école mercantile ? 195
2.2.3. Un manque d'intérêt face aux savoirs 196

2.3. Le voyage comme source de connaissance 198
2.3.1. Quelles formes de voyage ? 198
2.3.2. L'activité professionnelle et les réunions familiales pour expliquer le voyage 199
2.3.3. Des grandes familles 200
2.3.4. Un rapport particulier à la société environnante 201

3. Des enfants avec tout ce qu'il faut pour apprendre 202

3.1. Des enfants comme les autres 204

3.2. Des apprenants comme les autres 207
3.2.1. Avec des facilités… 208
3.2.2. … et des difficultés 212

4. Une scolarité différente : des élèves hors normes ? 218

4.1. Une scolarité discontinue 219
4.1.1. Le temps de scolarisation 219
4.1.2. Les lieux de scolarisation 225
4.1.3. Peu de suivis administratif et pédagogique 226
4.1.4. Quelle(s) évaluation(s) pour les élèves du voyage ? 236

4.2. Des élèves en difficulté ou difficulté des équipes éducatives ? 240
4.2.1. Age social et âge scolaire 241
4.2.2. Classe d'âge ou classe de niveau ? 243
4.2.3. Des élèves hors programme 249
4.2.4. Quelle intégration dans la classe ? 251
4.2.5. Sur quels supports pédagogiques ? 262

4.3. Un comportement très scolaire 266
4.3.1. Des élèves impliqués dans leur scolarité 268
4.3.2. Réussite scolaire des enfants du voyage 273

Troisième partie : ajustements de pratiques enseignantes 278

1. Les types de prise en charge 279

1.1. « *Les ignorer* » 280
1.2. « *Les occuper* » 290
1.3. « *Les faire progresser* » 298
1.4. « *Les intégrer* » 317

2. Construction et déconstruction des relations scolaires 324

2.1. Des implications différentes selon les élèves 325
2.1.1. Des élèves qui veulent apprendre ? 326
2.1.2. Des parcours scolaires qui se complètent 328

2.2. Des implications différentes selon les écoles 332
2.2.1. La position de la hiérarchie à l'égard des enfants du voyage 332
2.2.2. Dynamisme des équipes pédagogiques 342
2.2.3. Adaptabilité des équipes pédagogiques à leurs publics scolaires 346

2.3. Des enseignants en difficulté scolaire ? 354
2.3.1. L'échec scolaire des enseignants 355
2.3.3. La réussite scolaire des enseignants 360

Conclusion 365

Bibliographie 374

Liste des annexes 393

Annexes 394

AVANT PROPOS

En juillet 2010, suite à la mort d'un jeune voyageur, tué par un gendarme alors qu'il refusait de se soumettre à un contrôle de police, des voyageurs sont venus saccager la gendarmerie de Saint Aignan, brûler des voitures et couper des arbres du village. Plusieurs discours sécuritaires[1] ont alors été tenus par des hommes politiques français et de nombreux articles sur les tsiganes ont été publiés dans la presse française. Nous ne souhaitons ni revenir sur les mesures prises à l'égard de ces populations par le gouvernement, ni analyser l'amalgame produit entre les populations tsiganes (et d'origine immigrée) et la délinquance, ni mentionner l'effet de libération de la parole raciste et xénophobe en France suite à de tels discours tenus par les responsables du pays, cela a été fait par ailleurs[2].

Néanmoins, parmi la quantité d'informations qui a circulé au cours de cet été, nous voulons aborder la vision homogénéisée largement répandue à propos de ces populations, et ce à partir de la confusion, consciente ou non, de la manière de nommer les individus appartenant à ces groupes. Nous considérons un tel détour indispensable et préliminaire au travail de recherche présenté ici.

Dans les discours politiques et de nombreux articles de presse les termes gitans, manouches, roms, rroms, gens du voyage, tsiganes, voire romanichels, bohémiens sont utilisés comme s'ils nommaient une même réalité, un groupe culturellement homogène. L'usage indistinct de ces différents termes renvoie une image uniformisante de ces populations, alors même que ces nombreuses appellations sont le témoin d'une diversité, d'une hétérogénéité. Il convient donc de définir ce vocabulaire et de préciser les appellations que nous allons utiliser pour nommer le public scolaire spécifique qui est étudié ici.

Nous ne reviendrons pas sur tous les termes qui existent pour nommer les tsiganes et correspondent à une origine supposée par la société environnante. C'est le cas pour les mots bohémiens (Bohême), gitans (Egypte), flamenco (Flandres), etc. Nous nous cantonnerons à

[1] Nicolas Sarkozy a prononcé un premier discours le 28 juillet sur les Roms et gens du voyage qui vivent en campements illégaux, puis un second connu sous le nom du discours de Grenoble, le 30 juillet, dans lequel il souhaite démettre de la nationalité française les personnes portant atteinte aux forces de l'ordre. Il sera relayé par Brice Hortefeux, qui reprend les stéréotypes sur les gens du voyage qui ne travaillent pas et qui pourtant ont de grosses cylindrées qui traînent les caravanes, afin d'annoncer que 10 agents du fisc les contrôleront !

[2] « Roms et « gens du voyage : briser l'engrenage de la violence », par le collectif Urba rom dans Le Monde, « Pourquoi les Roms ?» par FASSIN Eric, sur son Blog de Médiapart, « Les Gitans de Perpignan entre powerism et empowerment, essai sur une forme de citoyenneté réactionnelle et connective » OLIVE Jean-Louis, disponible sur internet à l'adresse suivante : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/42/94/PDF/Les_Gitans_de_PerpignanJOlive.pdf

clarifier le sens des termes généralement employés à leur sujet et qui sont souvent l'objet de confusion ou d'un emploi à mauvais escient[3]. Nous retiendrons ceux de tsigane, rom, manouche, gens du voyage.

Les deux premiers de ces termes correspondent plus ou moins à la même réalité : l'ensemble de ces populations indépendamment de leurs migrations. Mais la différence se trouve dans leur ethnonymie : tsigane est une création de la société environnante permettant de nommer cet Autre de manière globale, c'est un hétéronyme. Ce mot est largement employé dans toute l'Europe, même s'il a des connotations péjoratives dans certains pays et si lesdits groupes ne se le sont pas forcément appropriés. Par contre, Rom est un autonyme, mais qui ne recouvre pas la totalité des groupes. Les gens du voyage, les manouches ne se reconnaissent pas en tant que Roms, ni vraiment en tant que tsiganes, or ils participent de cette réalité, telle que la nomment les gadjé[4]. Un terme englobant tous les groupes ne semble pas leur être nécessaire. Cette nécessité est venue de l'extérieur pour les nommer et pour être représenté sur la scène politique. Dans notre travail, en ce qui concerne la dénomination globale de la population, nous utiliserons le terme tsigane[5] : d'une part les voyageurs se reconnaissent plus dans ce terme que dans celui de roms, et d'autre part, nous éviterons par là la confusion entre Rom (synonyme de tsigane) et Rrom (groupe d'Europe de l'Est).

Les tsiganes sont divisés en trois grands groupes correspondant aux différentes routes migratoires empruntées, et sont eux-mêmes divisés en sous-groupes[6]. Ces trois principaux groupes sont les roms d'Europe de l'est, les sinté-manouches d'Europe occidentale du nord et d'Italie et les kalé-gitans de Catalogne, d'Espagne et du Portugal. La culture de ces populations a un socle commun qui, à travers l'Histoire, s'est modelé différemment en fonction des zones géographiques traversées, des peuples côtoyés…

---

[3] COSSEE Claire, « ″Tsiganes″, ″gens du voyage″, ″rroms″ ou autres ethnonymes ? », *Migrations société*, vol 22, n° 128, mars-avril 2010. COURTHIADE Marcel, « Les Rroms dans le contexte des peuples européens sans territoire compact », texte disponible sur internet, à l'adresse : http://www.sivola.net/download/Peuples%20sans%20territoire%20compact.pdf. OLIVE Jean-Louis, « Nomination et dé-nomination de l'autre : des usages ethnonymiques à l'épistémologie discursive en milieu gitan », *Esprit critique*, vol 6, n° 1, 2004, pp 125-146, disponible sur internet à l'adresse : http://www.espritcritique.fr/0601/esp0601article08.pdf

[4] Non tsiganes : se décline en gajo au masculin, gadji au féminin et gadjé au pluriel.

[5] LIEGEOIS Jean-Pierre, *Roma, Tsiganes, Voyageurs*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1994, p 36-38, et p 274-277 (sur les recommandations n° 1177 de février 1992 et n° 1203 de février 1993). MARCHAND Anna, *La protection des droits des Tsiganes dans l'Europe d'aujourd'hui,* Paris, L'Harmattan, 2001, p 184-188.

[6] WILLIAMS Patrick, *Nous on en parle pas : les vivants et les morts chez les manouches*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1993, p 46, 47.

Ainsi, il est primordial de mettre en exergue la diversité des groupes que nous essayons de nommer à travers un seul terme. Si tous présentent des particularités culturelles, ce qui explique probablement le fait de ne pas se nommer comme une population homogène, le rapport à la société englobante est ce qui leur permet de se définir en tant que groupe ethnique. Les gadjé, les payos, le monde des gadjé correspondent à tout ceux qui ne sont pas tsiganes : le groupe minoritaire se positionne par rapport à la culture environnante.

Quant à l'appellation gens du voyage, elle est apparue dans des circulaires de 1972 et 1978, avec un besoin administratif de « classer » ces populations à partir de leur mode de vie (habitat et activités économiques), plus que sur leur appartenance culturelle ou une origine géographique, ce qui s'opposait aux principes républicains. Cette catégorisation est celle utilisée au sein de l'Education Nationale et les gens du voyage sont aussi bien des personnes d'origine tsigane (manouche principalement) que non tsigane (Voyageur et Yéniche), mais toutes ont adopté le mode de vie du voyage. Une des critiques adressée à cette appellation concerne l'impossibilité de l'individualiser : un « gen » du voyage, une « gen » du voyage. Bien qu'en accord avec ces critiques, nous utiliserons pourtant ce terme, car il permet de nommer « la population dont on parle »[7] et surtout comme elle est généralement nommée dans les écoles.

Concernant les élèves que nous étudions, l'appellation enfants du voyage est largement utilisée par les acteurs de l'institution scolaire et nous la reprendrons dans ce travail étant donné que nous abordons le thème de leur scolarisation du point de vue des équipes pédagogiques. De plus, il nous apparaît qu'elle respecte l'individualité des membres qu'elle englobe (un enfant du voyage, une enfant du voyage) et surtout qu'elle rend centrale la notion de voyage, d'itinérance des élèves, ce qui se confirmera par la suite. Nous emploierons aussi le terme élève du voyage, pour nommer un enfant du voyage, dans son rôle d'apprenant. Au-delà de la terminologie employée, nous voulons aussi préciser que notre étude porte sur des populations qui effectivement voyagent « *de place en place* », qui vivent en caravane sur les aires de stationnement prévu à cet effet, ou en stationnement sauvage.

Après avoir formulé ces quelques précisions, nous pouvons maintenant entrer dans le vif du sujet.

---

[7] En référence à un article de REYNIERS Alain, qui porte ce titre : « La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école », *VEI Enjeux*, hors série n°4, juillet 2002.

Approche de l'objet de recherche et méthode

« Dans l'enquête de terrain, le chercheur avance disponible aux évènements et aux rencontres, il ne vient pas vérifier des hypothèses mais en chercher quelques-unes soumises à l'épreuve de l'observation et remaniées au fur et à mesure de son avancée, dans une oscillation permanente entre une théorie provisoire et un terrain qui permet son ajustement. »

David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique.*

1. Entre théorie et pratique : délimitation d'un objet de recherche

La construction de mon objet de recherche sur la scolarisation des enfants du voyage s'est réalisée à partir de deux expériences distinctes, mais complémentaires. La première, universitaire, a débuté dès la troisième année de Licence, s'est poursuivie en Master, puis en Doctorat. La seconde, professionnelle, a constitué mon terrain de recherche : pendant quatre années, j'ai travaillé en tant qu'intervenante du dispositif d'accueil scolaire des enfants du voyage[8].

Ces deux vécus autour d'une même thématique se sont alimentés l'un l'autre et il apparaît intéressant de les distinguer afin de percevoir comment s'est élaboré ce travail de recherche.

1.1 Une pratique professionnelle pour décrypter la complexité d'un terrain de recherche

En Licence 3, j'ai été amenée à interviewer la personne en charge du dispositif d'accueil scolaire des enfants du voyage ; à l'époque, celle-ci n'était pas encore officiellement habilitée à cette fonction. Au cours de l'entretien, j'ai appris que les personnes qui menaient les séances de soutien auprès des enfants du voyage scolarisés en écoles primaires, étaient majoritairement des personnels associatifs.

[8] Les séances de soutien scolaire sont quotidiennes et consistent à sortir les élèves de leur classe, pour environ une heure, afin de les faire travailler en petit groupe, sur les savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul). Mon rôle d'intervenante en soutien scolaire pour les enfants du voyage et de dispositif d'accueil scolaire seront développés plus tard, dans la partie concernant la méthodologie.

À la rentrée universitaire suivante (2004-2005), désirant continuer l'étude de la scolarisation des enfants du voyage, j'ai repris contact avec cette personne, pour lui proposer mes services en tant qu'intervenante en soutien scolaire. Mon but était, bien évidemment, d'être au plus près de mon objet de recherche, mais aussi de faire l'expérience directe de la relation pédagogique avec les élèves du voyage. Après plusieurs entrevues, j'ai commencé à travailler dans les écoles. Cette activité professionnelle qui s'est poursuivie pendant quatre ans, m'a permis d'avoir une vision de l'intérieur et de constater les fonctionnements et dysfonctionnements à l'œuvre au sein des différentes écoles fréquentées. Au cours de ce paragraphe nous allons faire apparaître les points clé de ma réflexion et les éléments perçus dans les établissements scolaires et au contact de différents groupes d'élèves, qui ont façonné mon approche.

Le premier point important à mentionner est l'absence de règles[9] concernant le choix de la classe dans laquelle est placé l'élève du voyage et la manière de le prendre en charge. En effet, la grande majorité de ces élèves présentent un décalage entre leur âge et leur niveau scolaire, et les directeurs d'école se retrouvent face à deux options : placer l'enfant dans sa classe d'âge ou dans sa classe de niveau. Quant aux enseignants, ils mentionnent bien souvent le fait qu'ils ne sont pas formés pour accueillir de tels élèves, qu'ils ne savent pas faire. Au fil des ans, les acteurs en question font preuve d'une certaine expertise et leurs choix, leurs pratiques pédagogiques ont tendance à se consolider.

L'autre constat concernant la différence de qualité dans la scolarisation des enfants du voyage a été effectué à partir de l'observation de la vie de classe, du contact noué avec les enseignants et des échanges qui en découlent, de la mise en place ou non d'une coordination du travail effectué avec les élèves du voyage, et enfin des dires de ceux-ci sur leurs activités de classe. Il est apparu que le degré d'implication des enseignants vis-à-vis de ces élèves s'échelonne d'un effort d'intégration de l'élève au groupe classe et aux apprentissages à son abandon total au fond de la classe, à faire des dessins toute la journée. Ce constat est d'ailleurs relayé par les parents qui parlent alors de « *maîtresse gentille* » ou de « *maîtresse méchante* ».

De plus, une autre différence s'est faite sentir quant à la disposition générale d'un établissement à l'égard des élèves du voyage. Le directeur ou la directrice de l'école joue

[9] Il existe pourtant la circulaire n°2002-101 du 25 avril 2002 (cf annexe 2) sur la scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires, qui définit les conditions d'accueil et de scolarisation. La grande majorité des acteurs du milieu scolaire ignorent ce texte, ce qui pose la question de l'ineffectivité du droit.

alors un rôle clé dans la qualité de l'accueil qui est réservé à ce public scolaire, car il/elle constitue le premier contact qui s'établit à l'arrivée dans l'école. En tant qu'intervenante pour les enfants du voyage, j'ai moi-même fait l'expérience d'accueils plus ou moins attentionnés, qui témoignent de l'importance accordée ou non à la réussite, aux progrès de ces élèves. Avec la pratique, il s'est avéré que ce premier contact et la considération du directeur vis-à-vis des gens du voyage ont une influence sur la qualité de la scolarisation. Là aussi, les familles confirmaient cet effet établissement en parlant d' *« école qui apprend* » ou pas.

Dans le cadre des séances de soutien scolaire, j'ai été confrontée au fil des ans à des groupes d'élèves très différents : ceux avec lesquels j'ai commencé à travailler la première année, étaient « difficiles », dans le sens où leur niveau scolaire était très bas, voire inexistant, les enfants étaient turbulents, leur temps d'attention et de concentration très court, et ils manifestaient dans le groupe de soutien une certaine résistance aux apprentissages[10]. Au cours de cette année-là et de la suivante, les groupes auxquels j'enseignais présentaient plus ou moins les mêmes caractéristiques et je pensais alors, que les élèves du voyage étaient dans leur grande majorité, en retard ou en difficulté scolaire et qu'ils manifestaient obligatoirement leur différence culturelle dans le groupe de soutien scolaire. Or, il s'est avéré que j'avais une vision partielle des élèves du voyage, qui s'est complétée par la suite : certains, bien qu'ayant un niveau scolaire faible, n'émettaient aucune opposition aux enseignements et à la réalisation d'exercices. D'autres, avaient déjà acquis des connaissances en lecture, en écriture et en calcul et se comportaient de manière très scolaire.

Enfin, pendant ces quatre années, le travail que j'ai effectué était le même quelles que soient les écoles dans lesquelles j'intervenais et les élèves à qui j'enseignais (faire entrer les élèves du voyage dans les apprentissages de base ou consolider des savoirs existants). Et seule la forme de mes enseignements divergeait en s'adaptant au contexte dans lequel j'évoluais. Cela dit, mes employeurs et les conditions dans lesquelles ils m'embauchaient ont varié au fil des ans : succession de contrats à durée déterminée (CDD), sur de courtes périodes dans le secteur associatif, vacations éducation nationale et deux CDD de six mois dans l'enseignement catholique. Au-delà de la précarité apparente de ces emplois, leur diversité et l'augmentation de la durée des contrats témoignent de la consolidation du dispositif d'accueil

[10] Nous verrons plus tard, que le comportement des élèves du voyage est différent en groupe classe et en groupe de soutien, uniquement composé de voyageurs.

scolaire des enfants du voyage et de son institutionnalisation, comme nous le verrons par la suite.

1.2. De la licence au doctorat : un objet de recherche qui s'affine

Dans le cadre du parcours de Licence 3 proposé à l'Université de Perpignan, l'enquête-école peut être considérée comme une propédeutique à la recherche en Sociologie : réalisée sous la responsabilité d'un enseignant, elle consiste à entreprendre une démarche de recherche, sous une forme simplifiée, afin d'en cerner les différentes étapes. La problématisation, l'observation, l'analyse et les résultats sont effectués de manière schématique. L'enquête-école à laquelle j'ai participé, avait pour thème « L'école et la différence ou l'expérience de co-production », et c'est dans ce cadre que j'ai commencé à m'intéresser à la scolarisation des enfants du voyage. Mon approche, alors très générale, se résumait à comprendre comment s'effectuait leur accueil dans les écoles primaires des Pyrénées-Orientales et qui ils étaient. Ce qui a émergé de cette première approche est la nouveauté de ce phénomène social et la particularité que représentent les élèves voyageurs au sein de l'institution scolaire : l'arrivée des enfants du voyage sur les bancs des écoles a lieu à la fin des années 1990, et prend une forme plus massive et prolongée, au début des années 2000. De ce fait, leur prise en charge dans les classes n'est pas établie de manière stable et s'invente à partir de la demande des gens du voyage concernés et de la mobilisation de différents acteurs, institutionnels et associatifs. Par ailleurs, les enfants du voyage font aussi l'expérience d'un milieu qui leur est inconnu, avec un fonctionnement et des règles qui sont éloignés de ce qu'ils vivent dans leur groupe de pairs.

Ces données ont orienté mon questionnement sur la construction de la relation entre les équipes éducatives de l'institution scolaire et les voyageurs. Le travail de recherche entrepris sur les deux années de Master[11] pour comprendre ce processus, s'est construit en jeu de miroir[12] entre ces deux acteurs, et pour chacun d'entre eux selon trois niveaux d'analyse : en premier lieu, j'ai étudié la place faite à l'élève du voyage par l'institution scolaire au niveau du système scolaire (politique d'éducation, discours officiel concernant les voyageurs), de l'école (accueil scolaire réservé au voyageur) et des enseignants (prise en charge de l'élève

[11] CHARTIER Marie, « Nous aussi on veut que nos p'tits ils apprenont », étude ethno-sociologique de la scolarisation des enfants du voyage, *mémoire de Master*, 2004-2006, Université de Perpignan.

[12] WILLIAMS Patrick, « Tsiganes parmi nous », *Hommes & Migrations*, 1995, n°1188-1189, p 7.

du voyage dans la classe). En second lieu, je me suis intéressée à la place qu'occupe l'école chez les voyageurs au niveau des gens du voyage (enjeu scolaire), de la famille (implication dans la scolarité des enfants) et des élèves (pratique de l'école). Enfin, la mise en perspective des deux discours, celui des acteurs de l'institution scolaire et celui des voyageurs, s'est réalisée à travers deux thèmes transversaux : la relation à l'Autre et la co-production de sens. L'état de la relation est alors jaugé entre les gens du voyage et l'institution scolaire, la famille et l'école, l'élève et l'enseignant, dans le but de percevoir si les deux démarches en question, à savoir la prise en charge scolaire et la volonté de scolarisation des enfants du voyage, sont en concordance. Les résultats de cette étude ont mis en exergue plusieurs fonctionnements :

- Une asymétrie des droits et devoirs qui organisent la relation scolaire entre les élèves et leur famille d'un côté et les enseignants de l'autre. P. Merle[13] dénonce une déficience en termes de droits des élèves. De notre côté, nous remarquons que le métier d'enseignant est flou et indéterminé[14] et que les devoirs des enseignants ne sont pas clairement fixés. Dans un sens, la construction du droit à l'éducation ne s'est pas faite de manière symétrique : l'obligation scolaire ne s'accompagne pas d'une obligation d'instruire.
- La relation scolaire est souvent construite sur des malentendus[15]. Concernant les attentes des voyageurs au sujet de leur scolarité, des représentations négatives sont régulièrement énoncées par les enseignants, qui les considèrent comme des « *touristes* » à l'école. Un lien entre ces représentations et la pratique pédagogique est perçu et de nombreux enfants du voyage sont sous-scolarisés, voire dé-scolarisés au sein même de leur classe. Cependant, ces représentations ne sont pas les seuls arguments mentionnés pour parler des difficultés que représente la présence d'enfants du voyage dans une classe.
- Bien qu'environ un tiers des élèves du voyage réussit à l'école, les deux tiers restants sont en difficulté ou en retard scolaire et ont besoin d'une prise en charge particulière. À travers l'expérience et le discours des directeurs et des enseignants transparaît la complexité de la définition de la forme de cette prise en charge.

---

[13] MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit*, Paris, PUF, 2005.

[14] DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, 3ème Ed, Paris, Armand Colin, 2006.

[15] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009, p 93.

- Pour autant, le processus de construction de l'accueil scolaire des enfants du voyage est bel et bien effectif : que ce soit du côté de l'institution scolaire ou de celui des gens du voyage, la négociation[16] de la relation est à l'oeuvre. Nous notons une dynamique dans la prise en charge scolaire des enfants du voyage par les enseignants et directeurs d'école, mais aussi dans l'apprentissage du rôle d'élève et de parents d'élève. Cette dynamique est perçue comme une tendance à l'institutionnalisation de la scolarisation des enfants du voyage, même si cela ne concerne pas pour l'instant, l'ensemble des personnes engagées dans cette relation.

La construction en jeu de miroir a révélé des éléments de compréhension à approfondir dans un travail de thèse et un angle d'approche de la scolarisation des enfants du voyage fort riche. Cependant, j'ai décidé d'orienter mes recherches du côté de l'institution scolaire pour plusieurs raisons :

- L'école est apparue comme le lieu où se noue et s'organise cette relation[17] et le maître d'école est perçu comme l'acteur central de l'instruction des élèves.
- Les relations qu'entretiennent les directeurs d'école et les enseignants vis-à-vis des enfants du voyage et leur famille conditionnent fortement l'implication des élèves dans les apprentissages et donc en conséquence, leur réussite, leurs progrès scolaires.
- Pour le chercheur, l'accessibilité aux deux populations étudiées se différencie par leur présence ou non à l'année, mais aussi par le degré de « méfiance » vis-à-vis du chercheur. Le contact avec les équipes éducatives est apparu plus aisé, plus rapide et durable, même si nous verrons par la suite que ma démarche a fait l'objet de réticences et de refus. Les voyageurs ont aussi été sollicités, mais dans une moindre mesure bien que les échanges aient été facilités par mon statut de « *gadji de l'école* ».

Une fois cette piste de réflexion choisie, se posent alors les questions de comment étudier la scolarisation des enfants du voyage dans l'école ? Sous quel angle d'approche ?

---

[16] BARTH Fredrik, « Les groupes ethniques et leurs frontières », in POUTIGNAT Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne, *Les théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995. WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », in FORQUIN Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck/INRP, 1997, p 360.

[17] LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 2008, p 9.

2. L'enfant du voyage dans l'école : quelles approches théoriques?

Avec l'émergence du « problème rom » en France, la recherche sur les tsiganes s'est intensifiée ces dernières années et il ne se passe plus une année sans colloques ou numéros spéciaux de revues qui leur soient consacrés. Cette dynamique est nouvelle et il convient de souligner que pendant longtemps la recherche sur les tsiganes a été « marginalisée au niveau académique, tout comme l'est son « objet » au niveau social »[18], même si certains noms se sont forgés en *tsiganologie*[19]. Les objets de recherches ont eux aussi évolué : les tsiganes ne sont plus appréhendés de manière quasi exclusive par le biais de l'ethnologie, mais à partir de problématiques sociales de logement, de circulation, de travail, de santé, etc.

La recherche sur la scolarisation des tsiganes a suivi cette même dynamique et il existe de plus en plus de références sur ce sujet. Il semblerait que les causes de cet intérêt croissant soient liées à la présence de plus en plus évidente des tsiganes dans le système scolaire. Bien que des données chiffrées nationales ne soient pas disponibles à ce sujet[20], la visibilité des tsiganes dans l'institution scolaire s'accentue, en témoigne l'introduction de la circulaire du 24 avril 2002, concernant « la scolarisation des enfants du voyage et des familles non sédentaires »[21], mentionnant qu' « au cours de ces dernières années, on a pu constater une hausse de la fréquentation scolaire de l'ensemble des enfants de familles non sédentaires, tout particulièrement au niveau de l'école primaire ». Et aussi cet extrait d'article au sujet des populations gitanes sédentarisées sur l'académie de Montpellier qui va dans le même sens: « depuis quelques années, nous assistons dans notre Académie à une augmentation notable du taux de scolarisation des enfants tsiganes, de la maternelle jusqu'au collège. Les chiffres exacts ne sont pas connus (le recensement des tsiganes pose des problèmes délicats tant du point de vue pratique qu'éthique) »[22]. Quant aux roms migrants, une recherche menée en

---

[18] PIASERE Leonardo, « Les tsiganes sont-ils « bons à penser » anthropologiquement ? », OKELY Judith, « L'étude des tsiganes : un défi aux hégémonies territoriales et institutionnelles en anthropologie », *Etudes Tsiganes*, n°2/1994.

[19] À propos des recherches en lettres et sciences humaines menées sur les tsiganes, se reporter aux deux articles mentionnés ci-dessus, mais aussi à la thèse de BIDET Marie, *Les gens du voyage, locaux ou cosmopolites. La gestion publique du nomadisme en France*, Thèse de doctorat en Sociologie, ENS Cachan, décembre 2009, p 26.

[20] Les dernières données officielles à ce sujet datent de la « Résolution du conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du conseil du 22 mai 1989 (89/C 153/3) concernant la scolarisation des enfants de tziganes et de voyageurs » et du rapport Delamon de 1991.

[21] B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2002 : http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/default.htm.

[22] DECROIX Clarisse, GIRAUDEAU Hervé, « Scolariser des enfants gitans: une interrogation pour le système. L'exemple de l'académie de Montpellier », *Ville-Education-Intégration*, n°115, p.182.

Belgique constate que « dans une appréciation globale, contrairement à la perception habituelle des travailleurs sociaux, tous les Roms interviewés pensent faire tout leur possible afin que leurs enfants soient scolarisés. À la question "*vos enfants vont-ils à l'école?*" la réponse se précipite comme pour témoigner d'une réaction défensive: *"Oui, tous les jours, sauf quand ils sont malades"* »[23]. Il semblerait donc que les gens du voyage, les gitans sédentarisés et les roms migrants vivant en Europe occidentale, prennent la route de l'école.

2.1. Le maître d'école : un acteur absent des analyses sur la scolarisation des enfants du voyage ?

La littérature existante aborde la scolarisation des tsiganes sous divers angles, que nous allons étudier ici. Sans prétendre à l'exhaustivité mais plutôt à la représentativité des travaux, nous avons choisi de classer ces différentes approches selon la discipline des chercheurs :

En premier lieu, nous retrouvons les spécialistes des populations tsiganes, parmi lesquels les ethnologues sont incontournables. Ils ont écrit sur le rapport des tsiganes à l'école, aux savoirs, à l'écriture, pour essayer d'expliquer leurs réticences vis-à-vis de l'institution scolaire, mais aussi leurs motivations récentes à scolariser les enfants. Nous faisons référence ici aux textes et communications d'A. Reyniers[24] et P. Williams[25], mais aussi de B. Formoso et I. Hasdeu[26]. Parmi ces spécialistes, JP. Liégeois se démarque autant par sa formation que par ses thèmes de recherche. En tant que sociologue et expert au Conseil de l'Europe sur les questions de scolarisation des roms, il en dresse un état des lieux sous le prisme des politiques publiques et/ou des pratiques de scolarisation passées et présentes, dans un ouvrage de référence[27] sur ce sujet. Dans cette discipline, il convient aussi de mentionner

---

[23] HASDEU Iulia, *Scolarisation des enfants roms en Belgique. Paroles de parents*, Belgique, Fondation Roi Baudouin, 2009, p.41.

[24] REYNIERS Alain, *Tsigane, heureux si tu es libre !*, UNESCO, 1997, « La population dont on parle : Caractéristiques, rapport à l'école », *Op.cit*.

[25] WILLIAMS Patrick, « *Nous on en parle pas ». Les vivants et les morts chez les Manouches*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme (Ethnologie de la France), 1993, *L'écriture entre l'oral et l'écrit : Six scènes de la vie tsigane en France*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme (Ethnologie de la France), 1997.

[26] FORMOSO Bernard, *Tsiganes et sédentaires : la reproduction culturelle d'une société*, L'Harmattan, 1986 et HASDEU Iulia, op. cit.

[27] LIEGEOIS Jean-Pierre, *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, CRDP Midi-Pyrénées, 1997. Autre ouvrage réalisé par l'intermédiaire du Centre de recherche tsigane, La scolarisation des enfants tsiganes et

la thèse soutenue par V. Repaire[28], en 2004, qui aborde la scolarisation des enfants du voyage sous l'angle de l'ethnicité, dans une perspective dynamique entre l'école et les gens du voyage.

La deuxième catégorie comprend des chercheurs en sciences de l'éducation[29], qui analysent la scolarisation des enfants du voyage en mettant en perspective leur prise en charge dans l'école et leurs apprentissages scolaires. Ces textes font généralement apparaître des décalages entre les besoins des enfants du voyage et leur famille en termes de scolarité et leurs relations aux enseignants, aux savoirs. Certains de ces auteurs (AM. Chartier et M. Derycke) émettent des recommandations pour essayer d'améliorer le suivi des élèves du voyage et les compétences des enseignants dans ce domaine. L'objet de ces recherches peut aussi porter sur les particularités des formes scolaires adoptées pour scolariser ces publics (D. Bruggeman).

La troisième catégorie d'ouvrages aborde la scolarisation des enfants du voyage sous l'angle du droit. Ces textes ont la particularité de ne pas être exclusivement écrits par des juristes et de traiter l'éducation, comme un droit parmi d'autres (logement, santé, travail, etc).

---

voyageurs : document d'orientation pour la réflexion et pour l'action, Centre de Documentation Migrants, 1990. De plus, il réactualise régulièrement un ouvrage faisant la présentation passée et actuelle des populations tsiganes : Roms en Europe, Conseil de l'Europe, 2007. Il est aussi l'auteur de nombreux articles et communications souvent effectués en lien avec des partenaires institutionnels de l'éducation nationale.

[28] REPAIRE Virginie, *La construction du lien social à l'école ou les enjeux culturels de la scolarisation des enfants tsiganes,* Thèse de doctorat en Sociologie-Démographie, Paris V, 24 novembre 2004.

[29] Nous faisons référence à CHARTIER Anne-Marie, BRUGGEMAN Delphine et DERYCKE Marc.

La première ayant une double formation histoire de l'éducation/sciences de l'éducation produit des textes issus de ces deux disciplines, principalement sur le thème de la lecture, de l'écriture et des supports de travail (cahier, classeur…). Sur la scolarisation des enfants du voyage : « La scolarisation des enfants tsiganes. Réflexions pour la formation des maîtres », in CANNIZO Marie (coord.), *Modes et stratégies d'appropriation des savoirs : l'exemple des enfants tsiganes*, CRDP de Lyon, mai 2006, p.179-186. Et avec COTONNEC Alain, « Voyageurs-écoles : le malentendu », *Cahiers pédagogiques*, A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs, Hors série Numérique n°21, septembre 2010 et « Ils nous mettent au fond de classes », *Etudes tsiganes*, n°4, 1984, p. 5-14.

Quant à BRUGGEMAN Delphine, elle a principalement travaillé sur les modes de scolarisation en camion-école et la particularité de cette forme de scolarisation : *Des camions-écoles pour scolariser les enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire »*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Lille 3, 2005, « Ecole et familles sur un même « terrain » d'entente », *Etudes Tsiganes*, n°21, 2005, p. 104-123, « Des enseignants et des enfants tsiganes en camion-école : description d'un ordinaire scolaire méconnu », *Le Télémaque*, Dossier n°24, décembre 2003, « Du droit à l'éducation à l'obligation scolaire en france : les paradoxes de la scolarisation des enfants tsiganes », *Colloque international « Le droit à l'éducation. Quelle effectivité au sud et au nord ? »,* Ouagadougou, mars 2004.

DERYCKE Marc s'est impliqué dans la recherche concernant le suivi des élèves du voyage et dans ce sens, il a participé au Programme EFECOT. Il a rédigé plusieurs articles sur ce thème, dont « Le suivi pédagogique : des usages aux définitions ». *Revue française de pédagogie*, n°132, 2000, pp 5-10, « La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique », in *Revue française de pédagogie*, n°132, 2000, pp 23-32.

Ils se présentent soit sous la forme d'énumérations de textes de lois concernant directement les tsiganes (E. Aubin)[30], soit d'analyses générales du droit et l'application qui en est faite envers les tsiganes, afin de traduire les orientations des politiques publiques à l'égard de ces populations, voire d'améliorer leur accès aux droits (M. Bidet, J. Charlemagne, JP. Liégeois, A. Marchand, C. Robert, X. Rothéa)[31].

Quant à la dernière catégorie, elle se distingue des deux premières car elle est fondée non plus sur une discipline de recherche, mais sur une expérience professionnelle éducative. Des enseignants ou autres acteurs de l'éducation nationale (CASNAV, IEN) témoignent de leurs pratiques scolaires avec les tsiganes. Les analyses mettent en exergue les caractéristiques culturelles qui constituent un frein aux apprentissages et bien souvent mentionnent l'approche interculturelle comme solution. D'une manière générale, ces textes ont une vocation pédagogique et Marie-Pascale Barronet, Marie Canizzo et Françoise Malique[32], pour ne nommer qu'elles, sont à l'origine d'articles, d'ouvrages et de journées dédiées à cette problématique.

Cet état des lieux de la recherche sur la scolarisation des enfants tsiganes révèle deux tendances : la première consiste à aborder ce sujet à partir du système scolaire en dégageant des phénomènes discriminants (dans certaines écoles, refus d'inscrire des enfants du voyage, dans certaines classes, refus de leur enseigner, etc) ou des manques (pas de livret de suivi scolaire, très peu de connaissances sur le monde des gens du voyage, etc). La seconde, part de l'enfant du voyage, de ses difficultés à apprendre, de ses différences culturelles pour essayer de déterminer une prise en charge adaptée à ses particularités. La scolarisation des enfants du voyage est envisagée comme problématique dans les deux cas, à une différence près : la première tendance, dépersonnalise le phénomène social étudié en parlant de politique

---

[30] AUBIN Emmanuel, *La commune et les gens du voyage*, Paris, Berger-Levrault, 2003. *Textes des institutions internationales concernant les tsiganes*, documents réunis par Marielle Danbakli, Paris, Centre de Recherches Tsiganes/ L'Harmattan, 2001.

[31] BIDET Marie, *Op. cit*. CHARLEMAGNE Jacqueline, « Où en est le droit des minorités ? l'exemple tsigane », *Etudes tsiganes*, n°2 (2/1993), p.8-35. LIEGEOIS Jean-Pierre (dir), *L'accés aux droits des populations tsiganes en France,* Rennes, Éd. de l'École nationale de la santé publique, 2007. MARCHAND Anna, *La protection des droits des tsiganes dans l'Europe d'aujourd'hui*, *Op.cit*. ROBERT Christophe, *Éternels étrangers de l'intérieur ? : les groupes tsiganes en France*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007. ROTHEA Xavier, *France, pays des droits des Roms ? : Gitans, « Bohémiens », « gens du voyage », Tsiganes… face aux pouvoirs publics depuis le 19e siècle*, Lyon, Carobella ex-natura, 2003.

[32] BARONNET, Marie-Pascale (coord.), *Les jeunes Tsiganes : le droit au savoir*, Amiens, Ed. Licorne /Paris, L'Harmattan, 2007. CANNIZZO Marie, op. cit. MALIQUE, Françoise (coord.), *Tsiganes à l'école : pédagogie interculturelle pour l'accès aux apprentissages*, CRDP de l'académie de Versailles, 2003.

publique, de système scolaire, d'écoles et de classes, mais rarement d'enseignants, de directeurs d'écoles. La seconde, au contraire, personnalise le constat d'échec scolaire, l'envisage à partir des difficultés, des particularités culturelles des élèves du voyage et rares sont les textes qui font référence à leur réussite scolaire. Nous constatons donc que deux angles d'approche sont quasi inexistants dans la recherche française sur la scolarisation des enfants du voyage : l'étude de la réussite scolaire des élèves du voyage[33] et l'étude de l'activité enseignante vis-à-vis de ce public scolaire spécifique.

2.2. La pratique de l'enseignant à l'égard des enfants du voyage

Ces vides de la recherche sur la scolarisation des enfants du voyage semblent se retrouver dans la sociologie de l'école, telle qu'elle est menée en France : la réussite scolaire y est très peu étudiée, contrairement à l'échec scolaire et les publics considérés comme difficiles par l'institution scolaire (enfants d'ouvriers et/ou issus de l'immigration). Quant à l'étude de l'activité de l'enseignant[34], elle se développe timidement depuis la fin des années 1990.

La sociologie de l'éducation peut être découpée en trois paradigmes, témoins de l'évolution de cette discipline : sociologie de l'institution scolaire (la structure), sociologie des contenus de l'éducation (l'objet) et sociologie des acteurs de l'éducation (les acteurs).

Durkheim[35] est le fondateur de la sociologie de l'éducation en France. Il a analysé le système scolaire et mis en évidence la fonction de « socialisation méthodique des jeunes générations »[36] de l'école permettant la transmission généralisée à l'ensemble de la population, de savoirs, mais aussi de normes et de valeurs. L'école est alors perçue comme un instrument du « progrès social ». Puis, dans les années 60, les sociologues souhaitent déterminer dans quelle mesure elle est vecteur de mobilité sociale. Les théories de la domination font leur apparition et le système scolaire est alors défini comme l'outil de la

---

[33] Sur le département des PO, environ un tiers des élèves scolarisés en écoles primaires suit les cours « normalement » et certains d'entre eux font même partie des premiers de la classe.

[34] FELOUZIS Georges, *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF, 1997, p 2. BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002. LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, *Op.cit*.

[35] DURKHEIM Emile, *Education et Sociologie*, 1922, *L'éducation morale*, 1925 et *L'évolution pédagogique en France*, 1938, Paris, PUF.

[36] DURKHEIM Emile, 1922, *ibid*, p 51.

reproduction des inégalités sociales (P. Bourdieu et J.C. Passeron[37] et en socio-linguistique, B. Bernstein[38]) et de la division sociale du travail (C. Baudelot et R. Establet[39]). Ces thèses seront récusées, par R. Boudon[40] notamment, pour qui l'acquisition de savoirs s'apparente à un investissement plus ou moins important selon les qualités naturelles des individus, effectué en vue de revenus futurs, ces deux paramètres permettant de calculer le rendement de l'investissement éducatif. L'individualisme méthodologique utilisé ici, se propose donc d'expliquer les stratégies scolaires des familles, comme le résultat de l'agrégation de comportements individuels rationnels, définis selon le rapport coût/bénéfice le plus rentable. Plus récemment, l'institution scolaire a été étudiée en faisant le lien avec l'Etat, pour définir une typologie des formes scolaires (B. Charlot)[41] et aussi sous l'angle des politiques publiques et des valeurs qui y sont véhiculées (A. Van Zanten)[42]. Au-delà de ces ouvrages dont le but est d'expliquer les inégalités scolaires produites par/dans le système scolaire, un courant suit le même objectif en prenant en compte l'aspect culturel et ethnique des élèves (F. Lorcerie, J.P. Payet)[43].

Les contenus de l'éducation sont apparus en tant qu'objet de recherche de la sociologie de l'éducation, en Angleterre, dans les années 70, avec les travaux de M. Young[44] sur le « curriculum ». E. Durkheim avait déjà associé les contenus scolaires à la formation d'une « mentalité », « les états profonds de la conscience » de la société, et P. Bourdieu et J.C. Passeron avaient mis à jour la « violence symbolique » à l'épreuve au sein de l'institution scolaire : légitimation de la culture de groupes sociaux dominants permettant de reproduire la domination des personnes à faible « capital culturel », sous une forme socialement acceptable. La sociologie du curriculum poursuit cette analyse en combinant la sociologie de la

---

[37] BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers*, Paris, Ed de Minuit, 1964, et BOURDIEU Pierre, *La reproduction*, Paris, Ed de Minuit, 1970.

[38] Bien que nous dressions un état des lieux de la sociologie de l'école en France, il apparaît impossible de ne pas nommer certains chercheurs européens qui ont eu une place considérable dans la réflexion sur l'institution scolaire dans l'hexagone : BERNSTEIN Basile, *Langage et Classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.

[39] BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1972.

[40] BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973.

[41] CHARLOT Bernard, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994.

[42] VAN ZANTEN Agnès, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, 2004.

[43] LORCERIE Françoise, *L'école et le défi ethnique*, Paris, ESF/INRP, 2003. PAYET Jean-Paul, « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée », *Revue française de pédagogie*, n° 101, 1992 ; « Violence à l'école et ethnicité. Les raisons « pratiques » d'un amalgame », *VEI Enjeux*, n°121, juin 2000 ; « L'ethnicité, c'est les autres. Formes en enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés », in *VEI Enjeux*, Hors série n°6, décembre 2002.

[44] YOUNG Michael, *Knowledge and control*, Collier Macmillan, LTD, 1971.

connaissance et celle du pouvoir[45], dans l'optique d'étudier en quoi les programmes scolaires sont construits socialement (culture scolaire) à des fins politiques, morales et/ou économiques, mais aussi dans leur forme, à partir de la simplification didactique des savoirs scientifiques. La notion de tri scolaire et sa normalisation auprès des élèves sont développées dans cette vision des contenus de l'éducation : le « curriculum caché »[46] permet l'inculcation implicite et l'intégration de valeurs admises dans la société, telles que la concurrence, la compétition, la méritocratie, on peut alors parler de socialisation scolaire. En parallèle de cette sociologie, des recherches sur les rapports aux savoirs apparaissent afin d'avoir une vision plus fine des conditions permettant l'entrée, voire la réussite dans les apprentissages scolaires et ce quel que soit le milieu social d'origine de l'élève (E. Bautier, B. Charlot, JY. Rochex)[47] et son rapport à l'écrit. Dans cette perspective, il semblerait que la singularité de l'élève, le sens qu'il donne aux apprentissages et la fonction de transmission des savoirs de l'école, soient des points à prendre en considération (B. Charlot)[48].

Enfin, le troisième paradigme de la sociologie de l'école renforce la tendance que nous voyons apparaître petit à petit, à partir de laquelle les acteurs (surtout la figure de l'élève) prennent une place importante dans les analyses. L'étude de leur expérience scolaire se développe dans l'objectif de mettre à jour leur(s) logique(s) d'action et leur ressenti (F. Dubet et D. Martucelli)[49]. De plus, leurs inégalités d'acquisitions et de carrières scolaires sont aussi expliquées à partir d'éléments à dimension humaine : effet établissement (O. Cousin)[50], effet classe et effet maître (G. Felouzis, P. Bressoux)[51]. Il convient de souligner que ces analyses font la part belle aux interactions pédagogiques entre l'élève et le maître (Van Zanten)[52], en se positionnant nettement du point de vue de l'élève et ses résultats scolaires, ses ressentis, ses motivations, ses découragements, mais aussi à l'importance du lien entre l'école et les parents

---

[45] QUEIROZ de, Jean-Manuel, *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan, 2001, p. 38.

[46] PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Droz, 1984, 2e édition augmentée 1995.

[47] BAUTIER Elisabeth, CHARLOT Bernard, ROCHEX Jean-Yves, « Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000.

[48] CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

[49] DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

[50] COUSIN Olivier, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, 1993, XXXIV, pp 395-419.

[51] FELOUZIS Georges, *Op.cit*. BRESSOUX Pascal, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet école et effet classe en lecture », *Revue française de sociologie*, n°36-2, 1995, pp 273-294.

[52] VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.

d'élèves. À ce stade de l'exposé sur les différents paradigmes de recherche sur l'école, il est important de mentionner l'apport de l'interactionnisme et l'ethnométhodologie[53], dans la compréhension des relations entre le maître et l'élève au sein de la classe. Les significations que donnent les élèves à leur scolarité permettent de comprendre leur attitude face aux enseignants, aux savoirs. En ce qui concerne l'autre acteur de la relation pédagogique, à savoir le maître, l'enseignant, il est abordé sous l'angle de l'efficacité[54], du travail[55], de l'identité[56], de sa professionnalisation[57]. Il faut souligner que les ouvrages le concernant sont beaucoup moins nombreux que ceux sur les élèves.

Notre étude se positionne clairement dans ce troisième paradigme et choisi d'adopter le point de vue des enseignants afin d'expliquer la distribution inégale des savoirs et des compétences scolaires aux élèves. Nous reconnaissons donc « l'effet maître » en tant que « variable pour expliquer la dispersion des progrès des élèves à origine sociale donnée »[58]. Néanmoins, nous ne considérons pas les enseignants comme les uniques responsables de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves, mais comme les détenteurs et passeurs de savoirs[59]. La relation pédagogique qui met l'enfant au cœur des apprentissages, officialisée par la Loi d'orientation de 1989, contraint l'enseignant à entretenir des rapports personnalisés avec l'élève (contrairement à la relation auditorium/scriptorium pratiquée dans la pédagogie traditionnelle). Et il est apparu que les enseignants ont des comportements différents selon les élèves auxquels ils ont affaire, ce qui, à ce stade paraît tout à fait compréhensible. Cependant, la différence d'implication, de traitement envers les élèves[60] et en ce qui concerne les enfants du voyage le décrochage des enseignants, sont plus difficiles à concevoir. C'est à partir de l'observation d'une inégalité de mise en œuvre de la distribution des savoirs que la question

---

[53] COULON Alain, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993.

[54] FELOUZIS Georges, *L'efficacité des enseignants*, *Op.cit.*

[55] BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, *Op.cit*. LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, *Op.cit*.

[56] CATTONAR Branka, « Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse », *Cahier de recherche du GIR*, Louvain, 2001.

[57] LANG Vincent, « Les IUFM et la professionnalisation des enseignants », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école l'état des savoirs*, *Op.cit*, p 231.

[58] MERLE Pierre, « Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves », Bruxelles, De Boeck, *Education et Sociétés*, 2004-1, n°13, pp 193-208.

[59] Ce qui de nos jours est loin d'être évident tant nous reconnaissons de fonctions aux enseignants.

[60] FRIANT Nathanaël, LALOUA Elsa, DEMEUSE Marc, « Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe », *Education et formation*, n° 288, septembre 2008, p. 7-23. DESVIGNES Sophie, MEURET Denis, « Les sentiments de justice des élèves et pourquoi », in DURU-BELLAT Marie & MEURET Denis (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école.* Bruxelles, De Boeck, 2009, pp 187-199.

de l'implication s'est posée de manière plus évidente du côté des enseignants : comment un élève du voyage peut-il entrer dans les apprentissages si son maître ou sa maîtresse le met à l'écart des activités de la classe et ne lui transmet pas ou peu de savoirs ?

2.3. Problématique de recherche

La question mentionnée ci-dessus s'est vite avérée incomplète, car elle concerne uniquement les situations d'abandon ou de sous-scolarisation dans la classe. Or, il existe des enseignants qui prennent en charge les enfants du voyage avec le même engagement que pour les autres élèves. Ainsi, la question à poser est plutôt : comment les enseignants définissent-ils leur implication vis-à-vis des enfants du voyage ?

Dans le discours des enseignants, il s'avère que cette perspective n'implique que les élèves en situation de difficulté ou de retard scolaire : d'une manière quasi systématique, ils distinguent les enfants du voyage en situation de réussite scolaire du groupe des élèves du voyage. En témoigne cet extrait d'entretien :

« *Elle avait le niveau, tout à fait correct comme les autres. Donc, elle a été intégrée sans problème, aussi bien au niveau relationnel avec les autres qu'au niveau notionnel, puisqu'elle avait les notions. C'était pas la meilleure élève, mais c'était pas la plus mauvaise. C'était, elle était moyenne-plus tu vois, si je peux la définir. Donc elle, c'est pas vraiment une enfant du voyage* ».

Cet argument, mentionné à de nombreuses reprises, a le mérite de faire émerger des points centraux concernant la scolarisation des enfants du voyage :

- Le niveau scolaire de l'élève détermine, en partie, la future intégration de l'enfant du voyage au groupe classe et aux activités menées.
- Le rôle de l'enseignant reprend les fonctions qui sont généralement attribuées à l'école, à savoir l'instruction et la socialisation.
- Le rapport à la norme apparaît fortement : les enfants du voyage sont considérés comme des élèves hors norme et il est difficilement concevable d' « être du voyage » et de réussir à l'école, d'être dans la norme scolaire.

Ces trois éléments (l'élève, l'enseignant et la norme institutionnelle) sont au cœur de cette recherche et nous allons voir en quoi la relation entre l'élève du voyage et l'enseignant est fortement conditionnée par le rapport à la norme.

Dans les entretiens menés auprès des personnels éducatifs et de l'IA, mais aussi dans les discussions de type informel, le champ lexical de la norme a été fortement mobilisé : « *norme* », « *hors normes* », « *normal* », « *anormal* », « *normalement* » et de manière plus large, « *comme les autres* », « *pas comme les autres* », « *pareil que les autres* », etc. Ces termes ont servi à qualifier les écoles (« *le fonctionnement normal de l'école* ») et son organisation (« *normalement on doit faire l'ensemble du programme* »), mais aussi les enfants du voyage dans l'école (« *élève hors norme* », « *enfant comme les autres* », « *il suivait normalement* »,…) et leur scolarité (« *avoir une scolarité normale* », « *il avait pas l'âge normal* »). De plus, les enseignants signifient leur pratique d'enseignement auprès des enfants du voyage en utilisant des arguments concernant les principes généraux du droit à l'éducation, l'organisation du système éducatif (global et local), c'est-à-dire des références directes aux normes juridiques.

Dans cette optique, l'étude des textes de loi concernant l'éducation est devenue une étape incontournable de cette recherche, afin de saisir quelles sont les orientations qui cadrent les actions, quelles sont les normes, les règles mobilisées dans la pratique enseignante ? À partir de l'étude de terrain, nous pensons que l'enseignant ne peut totalement s'émanciper du cadre institutionnel qui constitue son environnement de travail et le transforme en quelque sorte, en garant de l'application des politiques publiques d'éducation. L'approche fonctionnaliste développée par E. Durkheim puis par T. Parsons, envisage l'action sociale comme l'intériorisation des normes et valeurs par les individus, qui agissent de ce fait suivant des rôles institutionnalisés. Dans cette étude, nous reconnaissons la prégnance des normes dans l'organisation des relations entre enseignant et enseigné[61] : elles constituent un idéal, une tension à laquelle les enseignants se réfèrent pour expliquer, décrire leurs activités de classe. À propos de l'enseignement, ils font référence au code de l'éducation et non pas au code de la route qui régit un autre domaine de la vie publique[62] ! Dans cette perspective, nous voulons cerner quelles sont les normes pour lesquelles les enseignants optent et qui sont plus ou moins partagées par les collègues de travail. En ce sens, nous faisons référence à l'approche wébérienne du droit[63], selon laquelle les règles influencent les conduites, après compréhension et interprétation de celles-ci. Ce processus induit une subjectivité dans l'application des règles : un enseignant agira à partir des normes institutionnelles déterminant

[61] LASCOUMES Pierre, définition du terme « normes », p 298, in BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie, RAVINET Pauline, (Dir), *Dictionnaire des politiques publiques*, *Op.cit*.

[62] CICOUREL Aaron, *Sociologie cognitive*, Paris, PUF, 1979, p 13-52.

[63] LASCOUMES Pierre, SERVERIN Evelyne, « Le droit comme activité sociale : pour une approche wébérienne des activités juridiques », *Droit et Société*, n°9, 1988, p 181.

le cadre de son activité professionnelle, bien qu'il puisse en faire valoir certaines plus que d'autres et ce, selon sa propre signification. Le cadre juridique scolaire s'avère donc indépassable dans cette étude, mais il convient de mentionner que le droit mobilisé ici ne concerne pas de manière spécifique la réglementation susceptible d'orienter la scolarisation des enfants du voyage en particulier, mais plutôt le droit à l'éducation dans sa globalité, dans lequel ils sont susceptibles d'être mentionnés. Dans la relation entre le maître d'école et ses élèves, l'enfant du voyage tend à être considéré comme un élève à part entière, faisant partie d'une classe, à laquelle l'enseignant est censé transmettre des savoirs. Nous mesurerons par la suite le poids de cette précision qui, à ce stade, peut paraître anecdotique. Mais revenons à l'approche wébérienne du droit pour ajouter que celle-ci admet que les règles de droit ne sont pas l'unique paramètre à étudier pour comprendre les situations sociales. Au sein des écoles publiques françaises sont à l'œuvre d'autres principes que l'on pourrait qualifier de professionnels. Ces derniers ne font pas l'objet de règles officielles, mais sont pourtant communément admis par les acteurs de l'institution scolaire et peuvent être considérés comme normes, dans le sens où ils s'imposent naturellement dans le fonctionnement d'une classe, d'une école. Ces normes qu'elles soient juridiques ou professionnelles, et l'appropriation qu'en font les acteurs du système éducatif, seront considérées comme étant le cadre délimitant et définissant le rôle des enseignants.

À ce stade de l'exposé de la problématique de recherche, il apparaît nécessaire de préciser que la notion de norme, bien que récurrente[64] dans le discours des enseignants, est rarement utilisée comme un élément explicatif de leur engagement vis-à-vis des enfants du voyage. Ainsi, nous prenons le parti de parler du point de vue subjectif des enseignants, pour comprendre le sens donné à leur action et ce, en mobilisant une grille analytique, née de la lecture globale des entretiens semi-directifs, qui dépasse leur compréhension individuelle du phénomène étudié.

C'est alors la relation entre le maître des écoles et ses élèves qui est normalisée et qui fait émerger des attentes[65] réciproques[66] dans le rôle à tenir par chacun. Le caractère statique de l'intériorisation des normes, est maintenant complété par une dynamique dans

[64] Nous faisons ici références aux « récurrences » mentionnées par KAUFMAN Jean-Claude, in *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2008.

[65] OGIEN Albert, *Sociologie de la déviance*, Paris, Armand Colin, 1995, p 167.

[66] « L'émergence des rôles est subordonnée à la réciprocité des individus, des groupes ou des ensembles composant la société », cf VIET Jean, « La notion de rôle en politique », *Revue française de science politique*, n°2, 1960, p 310.

l'accomplissement du rôle. Sans ignorer la distinction entre statut et rôle développée par R. Linton (1934), T. Parsons (1949), et A. Cicourel (1979), dans laquelle le statut se définit par les règles, les droits et devoirs liés à une position institutionnalisée et le rôle, par leur application ; nous préférons la position de S. Nadel (1970)[67] affirmant que ces deux aspects proviennent d'une même réalité et sont donc difficilement dissociables d'un point de vue méthodologique et théorique. Ainsi, le rôle, entendu comme « un terme général pour décrire certains devoirs, prérogatives et attitudes que les personnes ayant une même fonction dans un groupe tendent à avoir en commun »[68], est interprété selon l'environnement et le public spécifique auquel il est relié, pour s'y adapter.

Afin de comprendre en quoi le rapport à la norme est déterminant dans l'implication du maître d'école à l'égard de l'élève du voyage nous avons divisé cette étude en trois parties : ce qu'être enseignant signifie, ce que la présence des enfants du voyage vient bousculer dans leur pratique enseignante et enfin, comment ils font pour leur enseigner[69]. Ce sont ces trois étapes que nous étudions dans le travail de thèse :

- **Normalisation des rôles des maîtres des écoles**

Le programme de l'institution scolaire propose des objectifs, des orientations déclinés en un ensemble de mesures qui doit permettre de les atteindre. L'enseignant se retrouve au cœur de ce programme, pour lequel il reçoit une formation sur les fonctions de l'école, ses valeurs et les moyens (principalement pédagogiques et didactiques) d'y arriver.

Nous allons chercher dans le discours des enseignants à percevoir ce que signifie pour eux leur(s) activité(s). Dans un premier temps, nous reviendrons sur les différentes fonctions de l'école mentionnées, puis nous étudierons ensuite comment ils définissent eux-mêmes le rôle d'enseignant en école primaire. Enfin, nous verrons quelles sont leurs attentes vis-à-vis des élèves.

---

[67] PARSONS Talcott, LINTON Ralph, NADEL Siegfried, in OGIEN Albert, *Ibid*, CICOUREL Aaron, *Sociologie cognitive*, *Op.cit*, FOUGEYROLLAS Patrick, ROY Katia, « Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production de handicap », *Service social*, vol.45, n°3, 1996, p 38.

[68] Définition de LUMKIN in ROCHEBLAVE-SPENLE Anne-Marie, *La notion de rôle en psychologie sociale*, PUF, 1969, p17.

[69] Ces trois étapes font références au cadre d'analyse de l'action en commun proposé par THEVENOT Laurent, dans « L'action qui convient », in PHARO Patrick, QUERE Louis (eds), *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie*, Paris, Editions de l'EHESS, 1990 p 21 : moments où la coordination s'exprime par un ordre des choses, moments où l'inquiétude envahit la scène, ajustement normal de l'action en commun.

L'objectif de cette partie est de cerner dans le discours des enseignants, la perception de leur rôle au sein des écoles primaires et ce sans distinguer les publics scolaires auxquels ils ont affaire. Nous pouvons faire le lien avec la tension mentionnée plus haut, qui peut s'apparenter à un idéal à atteindre.

- **Incertitude de rôles**

À partir de cette définition générale des rôles d'enseignant, nous verrons comment il est interprété quand il s'agit des élèves du voyage. Dans les entretiens, nous avons perçu que selon les publics scolaires, le rôle de l'enseignant peut prendre des orientations particulières et/ou se distancier de la norme scolaire définie dans la première partie[70].

Nous cherchons à savoir ici ce que la présence des enfants du voyage vient remettre en question dans les pratiques enseignantes : comment sont ils perçus par les personnels éducatifs ? quels sont les éléments qui auront une influence sur l'implication des enseignants en facilitant ou en complexifiant leur prise en charge ?

- **Ajustements des pratiques enseignantes à l'égard des enfants du voyage**

Après avoir décrit en quoi consistait le rôle d'enseignant pour les élèves du voyage, nous allons décliner les différentes formes de prise en charge scolaire, sous la forme d'idéal-types[71].

Nous mentionnerons quatre types d'engagement à l'égard des enfants du voyage. Cet exercice aura l'inconvénient de présenter des modèles qui semblent figés et indépassables. Or, la relation entre le maître d'école et l'élève du voyage présente un caractère dynamique qui ne peut être omis ici, sous peine de présenter des résultats incomplets. Ainsi, nous détaillerons les différentes dynamiques à l'œuvre dans cette relation.

---

[70] VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, *Op.cit*.

[71] Selon WEBER Max, on obtient un idéal-type « en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets […] qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement pour former un tableau de pensée homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il est une utopie », in *Essais sur les théories de la science*, Paris, Plon, 1965, p 179-180.

Institutions-normes-rôles[72]

Avant de présenter notre approche méthodologique, il nous semble important de récapituler le lien que nous faisons entre les institutions, les normes et les rôles. Pour ce faire, les définitions que nous reconnaissons à ces trois notions et leur imbrication seront synthétisées ici.

À partir d'une définition politique de l'institution, nous admettons qu'elle agit sous la forme d'une contrainte sur l'individu, exercée en vue de réguler, d'organiser les rapports sociaux. Elle se caractérise par une stabilité dans le temps, mais aussi par l'évolution des groupes d'acteurs et des pratiques reconnues comme étant institutionnalisés. Son fonctionnement repose sur la transmission de normes et valeurs, comme moyen d'instituer un monde commun aux individus d'une société : s'y mêlent donc des composantes politiques et sociales.

L'école de la république a été conçue comme un organe de socialisation et d'inculcation de ces valeurs et normes, dont les instituteurs sont les vecteurs. Leur professionnalisation à travers la formation initiale, induit pour ces derniers une double socialisation scolaire : la première implicite, s'accomplit à partir de leur propre expérience de l'école, en tant qu'élève[73]. Et la seconde explicite car professionnalisante, les prépare à en devenir eux même les agents. Leur sont alors transmises des normes juridiques et des normes professionnelles : inscrites dans les textes de loi, les premières sont construites à partir de valeurs et de principes, véritable fondement idéologique des missions de l'école. Les secondes constituent un référentiel de pratiques permettant d'organiser le travail enseignant dans la classe et l'école. Les deux font l'objet d'une adhésion plus ou moins importante selon les individus, mais constituent une normativité à leur domaine d'activité.

Dans l'école, chacun s'occupe à ce qu'il convient de faire en tant que directeur ou enseignant. Leurs activités ayant cours dans une organisation, nous estimons pouvoir recourir à la notion de rôle. Celle-ci, grâce aux différentes facettes qu'elle présente permet d'étudier comment s'organise leur action en prenant en considération aussi bien le cadre normatif à partir duquel les agents de l'institution travaillent sur autrui, que les interactions avec les élèves, les pairs et la hiérarchie. Le poids des attentes est alors central dans le vécu des maîtres des écoles : d'un côté ils doivent répondre à celles de l'institution scolaire pour laquelle ils travaillent, personnalisée par les IEN et matérialisée par les Bulletins Officiels. Et de l'autre côté, dans leur classe, ils doivent faire face aux demandes, aux besoins des élèves. Les rôles attendus par les uns et par les autres peuvent être plus ou moins compatibles. Cela peut aboutir à un conflit de rôles, dont l'acteur trouvera l'issue dans une appropriation progressive de son rôle.

---

[72] Cet encadré a été réalisé à partir des ouvrages de Becker (1985), Berger et Luckmann (1996), Blais, Gauchet, Ottavi (2002), Cicourel (1979), Dubet (2002), Goffman (1961), Katz et Kahn (1966) in Perrot (1999), Lascoumes et Le Galès (2009), Ogien (1995), Rocheblave (1963), Thévenot (1990), Viet (1960).

[73] Elle est déterminante dans le choix du métier d'enseignant : une bonne expérience de l'école en tant qu'élève, permet à l'individu de s'y projeter en tant que maître des écoles.

3. Trois types d'informations mobilisées : trois méthodes de recueil de données

La méthodologie adoptée ici s'est modelée en plusieurs temps, véritables étapes de la réflexion qui ont fait émerger des besoins en termes d'informations et de données à analyser. À partir du modèle d'analyse de l'action publique appelé « pentagone des politiques publiques », P. Lascoumes et P. Le Galés[74], présentent cinq éléments à étudier : les acteurs, les représentations, les institutions, les processus et les résultats. Nous nous sommes fixés pour objectif de comprendre comment font *les acteurs* du système scolaire pour définir leur rôle, dans le contexte particulier de leur classe et pour le public spécifique des élèves du voyage. Pour ce faire, nous utilisons trois types de données qui sont les normes à l'œuvre au sein de *l'institution scolaire*, *les représentations* qu'ont les enseignants sur les élèves du voyage mais aussi sur leur rôle à jouer et enfin *leurs pratiques* d'enseignement contextualisées.

Nous allons développer maintenant comment ces différents types d'informations ont été recueillis : d'une part, grâce à l'étude des textes législatifs qui organisent la relation maître/élèves et d'autre part, en utilisant les outils classiques de recueil de données à savoir l'observation et les entretiens pour percevoir comment elle se déroule et comment elle est justifiée par les acteurs en question. Pour retracer la chronologie du recueil de ces informations, nous pouvons affirmer que l'étude de la législation a été mobilisée tout au long de la recherche et que l'observation a précédé les entretiens. Nous verrons que la pratique de l'observation participante dans les écoles primaires impose un questionnement sur l'implication du chercheur vis-à-vis de son objet de recherche. Et enfin, nous mentionnerons les limites de ce travail, conséquences d'un rapport particulier au terrain.

3.1. Les textes législatifs et réglementaires

Nous avons détaillé l'importance accordée au droit à l'éducation dans cette recherche. Les principaux documents mobilisés sont le Code de l'éducation, les lois et les décrets

[74] LASCOUMES Pierre, LE GALES Patrick, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, 2009, p13.

contenus dans ce dernier et la circulaire n°2002-101 du 25 avril 2002, concernant la « Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires ».

À partir de cette simple énumération de textes, nous mesurons la diversité des types de documents qui constituent le droit français et la complexité de compréhension que cela engendre, pour une personne n'y étant pas familiarisée. Une première lecture a été effectuée, focalisée sur le contenu des textes. Celle-ci a permis de comprendre que le Code de l'éducation compile des lois dans sa partie législative, afin de définir les grandes orientations du système éducatif français et des décrets dans sa partie réglementaire, pour en organiser le fonctionnement. Elle a aussi permis de se rendre compte que le Code de l'éducation comporte des textes de loi issus d'autres ministères que celui de l'éducation nationale. Dans ce sens, nous avons réalisé que l'organisation et le fonctionnement du système éducatif dépendent de plusieurs disciplines juridiques comme le droit constitutionnel, le droit administratif, le droit civil, le droit du travail, le droit de la santé publique, le droit pénal, et à un niveau international la Convention européenne des droits de l'homme et la Convention internationale des droits de l'enfant[75]. Ce qui ne fait qu'augmenter la complexité de l'étude de cette branche du droit.

Un deuxième temps de compréhension a eu lieu autour de la fonction et du poids des différents textes, principalement entre loi, décret et circulaire. Il est important de comprendre que la loi établit des principes, mis en application grâce aux décrets, qui en sont la forme pratique. Il existe donc un décalage entre la loi et son application. Ce décalage se produit dans le temps, entre la création d'une loi et la conception de sa forme concrète, mais aussi d'une façon extrême dans la réalisation effective du droit[76], car certaines lois ne sont jamais traduites en décrets d'application. De plus, certains textes n'ont valeur que de recommandation, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas conçus dans une perspective réglementaire, contraignante, mais plutôt de conseils. C'est le cas des circulaires.

Cette compréhension naïve et globale des textes étudiés a été suivie d'une lecture plus approfondie, liée à la problématique de recherche. À partir des grands principes du droit à l'éducation et des droits et devoirs induits par le droit à l'éducation pour ses bénéficiaires, comme pour ses agents, ont émergé trois questionnements :

---

[75] BUTTNER Yann, MAURIN André, THOUVENY Blaise, *Le droit de la vie scolaire. Ecoles-Collèges-Lycées*, Paris, Dalloz, 2005, p XIV.

[76] LASCOUME Pierre, LE GALES Patrick, *Sociologie de l'action publique*, *Op.cit*, p 27 sur l'ineffectivité du droit.

- Quels sont les principes et les valeurs transmis dans le droit à l'éducation ? À partir de quels principes le système scolaire français est-il conçu ?
- Comment est organisée la scolarisation des élèves dans le droit ? L'asymétrie de droits perçue sur le terrain se confirme-t-elle dans les textes ?
- Le droit prend-il en compte les besoins particuliers de certains types d'élèves ? Si oui, cela se traduit-il par l'affirmation d'une égalité ou par une différenciation de traitement ? Quel type de texte mentionne la particularité des enfants du voyage ?

3.2. L'observation

La délimitation du terrain d'observation se superpose aux postes de « maîtresse des voyageurs » occupés pendant quatre ans, dans dix écoles du département de PO (cf annexe 4). Parmi ces écoles, certaines ont été fréquentées plus que d'autres et sur des périodes plus ou moins longues. Ainsi le degré de connaissance et de familiarisation avec les personnels éducatifs de ces établissements n'est pas équivalent selon les établissements. Dans certains cas, la longueur de la période d'intervention dans une école n'a pas forcément déterminé la proximité avec les enseignants et les directeurs, et il est arrivé que les échanges sur le travail accompli, les progrès des élèves, l'amélioration de la prise en charge, s'établissent dès les premières rencontres. De plus, au cours de ces quatre années d'exercice, j'ai fréquenté régulièrement trois écoles du département, dans lesquelles j'ai acquis une connaissance des personnes qui y travaillent et de leur fonctionnement. Au sein de ces établissements, j'ai effectué à la fois mes observations (en affichant mon statut de chercheuse) et les entretiens avec les directeurs et des enseignants. L'objectif de cette démarche est de pouvoir confronter les discours aux actes, afin de « s'assurer de la réalité des pratiques en entretiens »[77]. Par contre, dans les écoles où j'intervenais de manière provisoire, l'observation se faisait de manière cachée.

Les écoles dans lesquelles je menais les séances de soutien scolaire étaient, au départ, fixées en fonction de la proximité géographique avec mon domicile. C'est pourquoi pendant deux ans, j'ai principalement fréquenté les trois écoles évoquées ci-dessus. La personne chargée du dispositif d'accueil scolaire des enfants du voyage, a pris conscience de cette

[77] ARBORIO Anne-Marie, FOURNIER Pierre, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Armand Colin, 2005, 2ème édition, p7.

limite de mon terrain de recherche lorsque nous parlions de mon activité, et des groupes d'enfants auxquels j'enseignais. La vision réduite que j'en avais l'a motivé à me faire intégrer des écoles diverses et à intervenir sur des groupes différents de ceux que je connaissais. Ainsi, d'un terrain de recherche entièrement réalisé sur un territoire rural, je suis passée à des écoles urbaines (dont certaines classées en zone d'éducation prioritaire ou ZEP) et péri urbaines. Le dispositif étudié s'est donc complété au fil des ans selon trois critères : types d'école et de groupe de voyageurs, mais aussi d'équipes éducatives.

L'observation participante en question a induit trois types de modes de présence[78], selon les acteurs étudiés :

- être au cœur de l'institution scolaire et de ce fait pouvoir observer et communiquer avec les équipes éducatives, à propos de la prise en charge de l'élève du voyage, mais aussi du fonctionnement de l'école.

- vivre la relation maîtresse/élèves du voyage et mettre en place des situations pédagogiques afin d'observer les réactions des élèves. C'est aussi dans ce cadre que je questionnais chaque nouvel élève du voyage, sur le sens qu'il donnait à leur présence dans l'école.

- créer du lien avec les parents pour échanger avec eux sur la scolarité de leur(s) enfant(s) et aussi observer les rapports entre les parents d'élèves et les enseignants, au niveau du portail de l'école.

La démarche mise en place ici, avait donc deux facettes qui correspondent aux deux types d'acteurs prenant part à l'expérience scolaire étudiée. En effet, mon attention se portait aussi bien sur le fonctionnement de l'école en général et vis-à-vis des enfants du voyage en particulier que sur l'implication et le discours des voyageurs vis-à-vis de la scolarité. Cela dit, l'observation directe menée au sein des écoles a été mise a profit pour cerner comment les enseignants pratiquaient leur rôle vis-à-vis des enfants du voyage, en accordant une attention particulière aux différences et ressemblances d'attitude par rapport aux autres élèves.

Au-delà d'un corpus d'informations consigné sous la forme de notes d'observation sur le déroulement des séances de soutien scolaire, les rapports entre l'intervenante pour les enfants du voyage (moi-même) et les enseignants pour organiser, coordonner les

[78] PERETZ Henri, *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La découverte, 1998, p 50. Mais aussi EMERSON Robert, « Le travail de terrain comme activité d'observation : perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes », in CEFAI Daniel, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, p 409.

enseignements et enfin les discussions avec les parents d'élèves, un autre type de connaissances s'est constitué au fil des années de manière inconsciente, informelle, latente[79] : l'imprégnation. Elle s'est déroulée de manière qualitative quand j'intervenais dans des écoles sur des périodes relativement longues (de un à six mois pour certaines) et de manière quantitative, puisque j'ai fréquenté une dizaine d'écoles. Dans le premier cas, je me suis familiarisée à une équipe éducative, son organisation, ses manières de faire et dans le deuxième cas, j'ai pu, par les différences et les ressemblances de fonctionnement, décoder les discours et les actes, qui au départ étaient appréhendés à partir de ressentis et d'intuitions. D'une certaine manière, cette imprégnation a permis de structurer ma pensée et cette approche particulière du terrain a été fondamentale dans la construction de l'objet de recherche.

3.3. Les entretiens

Si l'observation a été facilitée par mon statut de « maîtresse des voyageurs », il en a été différemment pour les entretiens : j'ai fait une demande d'autorisation administrative à l'Inspecteur d'Académie adjoint afin de pouvoir entrer dans les écoles et l'inspection académique et interviewer les enseignants et autres acteurs de l'éducation nationale, qui sinon sont soumis à l'obligation de secret professionnel, doublée de celle de réserve. Celle-ci m'a été accordée après avoir détaillé l'objet de ma recherche.

En ce qui concerne l'échantillonnage, les personnes interviewées[80] lors de cette enquête peuvent être classées en deux catégories : celles ayant un contact direct avec l'élève voyageur et celles agissant de loin ou de près sur la scolarisation de ces usagers.

Nous avons essayé d'interviewer l'ensemble des intervenants institutionnels ou non qui, au sein de l'école, sont en contact avec les enfants du voyage. Ainsi, les entretiens semi-directifs ont concerné : les directeurs d'école, les maîtres et les maîtresses[81], les intervenants du RASED (Réseau d'Aide et de Soutien aux Enfants en difficulté) qu'ils soient psychologue scolaire, maître E ou maître G, les trois types d'intervenants du dispositif d'accueil scolaire

---

[79] DE SARDAN Jean-Pierre Olivier, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, Les terrains de l'enquête, n°1, 1995, pp. 71-109. Consultable sur internet à l'adresse : http://enquete.revues.org/document263.html

[80] Cf annexe 4 : Récapitulatif des entretiens effectués et des écoles étudiées.

[81] Pour éviter l'emploi des noms déclinés sous leur forme masculine et féminine (maître/maîtresse, enseignant/enseignante, directeur/directrice, etc) nous utiliserons la forme masculine, qu'il faudra alors entendre comme un terme générique, plutôt que genré.

des enfants du voyage (Association d'Aide à la scolarisation des enfants tsiganes ou ASET, éducation nationale, dont l'enseignement privé).

Puis, il est apparu nécessaire de connaître le discours officiel, en vigueur dans les Pyrénées-Orientales, en matière de politique scolaire. Les différents acteurs de l'Inspection Académique ont donc été sollicités : secrétaire générale de l'IA, Inspecteurs d'Académie adjoint, IEN (Inspecteur de l'éducation nationale) et conseillers pédagogiques ont été questionnés, ainsi que l'antenne du CASNAV (Comité Académique de Soutien aux Nouveaux Arrivants et Voyageurs).

Les écoles enquêtées[82] ont été choisies à partir de deux critères : l'implication que j'ai eue dans certaines d'entre elles et la diversité des écoles accueillant des enfants du voyage. En effet, il est apparu incontournable d'interviewer les enseignants qui avaient été l'objet d'observations afin de mettre en perspective ce qui se fait et ce qui se dit sur ce qui se fait[83] : les entretiens ont été menés dans trois écoles dans lesquelles mon implication a été grande et sur lesquelles j'avais une connaissance approfondie. Nous notons ici la complémentarité des entretiens et de l'observation, et l'importance de croiser les informations recueillies afin de limiter la libre interprétation des données et d'en privilégier l'analyse[84].

Ces trois écoles, bien que différentes, présentaient la similitude d'être toutes situées dans des villages aux alentours de Perpignan. Afin de compléter l'échantillon, le coordinateur gens du voyage du CASNAV m'a conseillé deux autres écoles jugées intéressantes : la première, située dans Perpignan, est une école qui n'est pas classée ZEP[85], mais qui selon les enseignants et Directeur le devrait. La seconde est une école dans laquelle un nombre important d'enfants du voyage sont scolarisés chaque année. Elle se situe dans un village que nous qualifions de péri urbain, dans lequel la population des gens du voyage sédentarisés ou semi sédentarisés est très forte.

Dans chaque école, notre objectif est d'interviewer des enseignants qui ont eu des enfants du voyage dans leurs effectifs et que tous les niveaux soient représentés (CP, CE1, CE2, CM1, CM2). Nous avons pris le parti de ne pas privilégier une représentativité quantitative (dans les écoles, l'effectif d'enfants inscrits en CP, CE1 est largement supérieur

---

[82] Cf annexe 4 : Récapitulatif des entretiens effectués et des écoles étudiées.

[83] PERETZ Henri, *Les méthodes en sociologie. L'observation*, *Op.cit*, p13.

[84] KAUFMAN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, *Op.cit*, p 92.

[85] Dans les écoles que je connaissais, une école était classée ZEP. Je voulais y réaliser des entretiens, mais la Directrice ne m'y a pas autorisée.

à celui des CM1, CM2[86]), mais plutôt d'envisager l'école comme un système cohérent dont nous voulions comprendre le fonctionnement, dans sa globalité. Ainsi, notre objectif était d'interroger un enseignant de chaque niveau, afin de saisir les particularités dans la prise en charge des enfants du voyage.

L'entretien en lui-même porte aussi bien sur les représentations que sur les pratiques des acteurs[87]. Le guide d'entretien est composé de trois thèmes principaux, eux-mêmes déclinés sous la forme de plusieurs questions. Cependant, le discours des personnes interviewées mais aussi la progression du travail de problématisation ont apporté des questions supplémentaires, qui n'apparaissent pas ici. La méthode de l'entretien compréhensif s'est avérée adaptée à nos besoins, car elle sous-entend une souplesse et une évolution[88] dans l'utilisation des techniques d'enquête et aussi de la construction de l'objet. Il est à noter que nous utiliserons des extraits d'entretien dans le corps du texte, comme des illustrations concrètes des résultats de l'analyse du corpus de données. Dans un sens, nous rendons leurs paroles aux acteurs après les avoir « sélectionnées, coupées et mises en scène pour appuyer une argumentation, elles n'ont pas été inventées, et qui permet leur examen critique »[89].

Guide d'entretien

Présentations :

- Pouvez-vous présenter votre parcours de formation, parcours professionnel, l'école dans laquelle vous travaillez ?
- Pourquoi avez-vous choisi ce métier ? quelles étaient vos motivations ?
- En quoi consiste le métier de maître des écoles ? quels sont vos devoirs envers les élèves ?

Sur l'école :

- Selon vous, à quoi sert l'école ? quels sont ses fonctions, ses objectifs ?
- Pouvez-vous m'expliquer quels sont les moyens dont dispose l'école pour atteindre ces objectifs ?
- Quelles sont les valeurs ou les principes que vous défendez et qui font office de fil conducteur de votre pratique d'enseignant ?
- À travers votre parcours d'enseignant(e), avez-vous perçu une évolution de l'école ? Quelle évolution ? Quels sont ses nouveaux objectifs ?

[86] Selon les bilans diffusés par le CASNAV.
[87] BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 2001, p.33.
[88] KAUFMAN Jean-Claude, *Op.cit*., p.40.
[89] VAN ZANTEN Agnès, L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue, *Op.cit*, p 30.

<u>Perception des edv</u> :

- Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant du voyage ?
- Comment percevez-vous ces élèves ? ont-ils des caractéristiques communes ? ont-ils des besoins particuliers ?
- Selon vous quelles sont leurs attentes vis-à-vis de l'école ?

<u>Accueil scolaire des edv :</u>

- Quand un edv arrive dans votre classe/école comment faites-vous pour le prendre en charge ? Quels sont les points auxquels vous accordez particulièrement d'attention à son arrivée ?
- Pouvez-vous me raconter comment cela se passe quand vous enseignez aux edv ? Avez-vous une prise en charge différente ou pas, vis-à-vis de ces enfants ? Si oui, en quoi se différencie-t elle de la prise en charge que vous avez l'habitude de mettre en place ?
- Avez-vous les mêmes objectifs pour un edv que pour un autre élève ? Quels sont vos objectifs avec les gdv ? selon quels critères définissez vous vos objectifs avec les edv ?
- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez aussi bien du côté de l'élève que de la classe, de l'école, du système scolaire pour prendre en charge les edv ? Les facilités ?
- Au cours de votre formation, la scolarisation des edv a-t elle été abordée ? y voyez-vous un intérêt ?
- Par rapport à votre expérience, comment jugez-vous l'accueil scolaire des edv ? Comment pourrait-on améliorer la prise en charge de ces enfants ?

Avez-vous quelque chose à rajouter, qui vous semble important et que nous n'aurions pas abordé ?

3.4. <u>Quelle implication pour le chercheur ?</u>

Au cours de mon expérience de terrain, la réalisation de l'observation participante a induit une réflexion sur l'image que je projetais et qui était généralement acceptée au sein des équipes éducatives[90]. Si dans le milieu universitaire, je me qualifiais de chercheuse en sociologie qui prend un rôle d'intervenante pour les enfants du voyage afin d'effectuer son travail de terrain, dans les écoles et dans les interactions avec les enseignants et directeurs, il en était différemment. En effet, mon statut de chercheuse n'était dévoilé qu'auprès de personnes avec lesquels les rapports professionnels se sont intensifiés et ont permis des discussions plus personnelles. Mais dans la grande majorité des cas, c'est avant tout mon statut d'intervenante en soutien scolaire pour les enfants du voyage que je devais justifier, car

[90] EMERSON Robert, « Le travail de terrain comme activité d'observation : perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes », *Op.cit*, p 409.

il était loin d'être évident et accepté dans les écoles. Nous allons voir comment s'est décidée cette mise en avant du statut de « maîtresse des voyageurs », puis nous détaillerons la complexité et l'ambiguïté de celui-ci, qui aboutit à tenir un rôle[91] de « non-maîtresse ».

3.4.1. Une chercheuse dans l'école ?

Il a été dit plus haut que le poste d'intervenante en soutien scolaire pour les enfants du voyage a été négocié entre le coordinateur du dispositif d'accueil scolaire des gens du voyage et moi-même, alors étudiante en sociologie et dont le sujet de mémoire de maîtrise porte sur la scolarisation de ce public spécifique. De plus, le nombre d'années passées à travailler sur ce sujet, m'ont fait connaître auprès d'acteurs de l'IA plus ou moins impliqués dans l'organisation de l'accueil des enfants du voyage. Dans ce contexte, mon statut de chercheuse était plus souvent mentionné et parfois plus mis en avant par certaines personnes que celui de « maîtresse des voyageurs », car celles-ci me questionnaient sur l'état d'avancement de ma thèse. Ainsi, dans les bureaux de l'IA j'étais plus perçue comme chercheuse que comme personnel de l'éducation nationale, du fait de mes sollicitations pour les autorisations et aussi les entretiens.

La situation était bien différente dans les écoles puisque j'y venais avant tout pour enseigner aux enfants du voyage. C'est donc cette fonction qui était affichée dès le début des relations avec les membres d'équipes éducatives, et c'est autour de l'organisation de mes activités et des tâches à accomplir que s'effectuaient les échanges. Cependant, au cours de mes passages dans les écoles, la durée ou la sympathie envers certains enseignants m'ont amenée à dévoiler la deuxième activité que je menais et le sujet sur lequel portait ma recherche. À partir de ce moment-là, des discussions pouvaient aussi avoir lieu sous la forme d'une réflexion autour de la prise en charge des enfants du voyage au sein de l'école et des moyens pour l'améliorer. Il convient d'ajouter que cette nouvelle information à mon sujet était généralement transmise à d'autres enseignants : quand je dévoilais mes activités de chercheuse à une personne, je savais qu'une bonne partie de l'équipe éducative en serait informée. Toutefois, je n'ai jamais ressenti de changement de comportement à mon égard, si ce n'est l'évolution de la nature des discussions que nous pouvions avoir et qui prenait un ton moins pratique et plus analytique.

---

[91] La différence entre statut et rôle est comprise ici à partir de l'explication faite par Aaron Cicourel, dans *La sociologie cognitive*, où il mentionne le statut comme un rôle institutionnalisé.

Le constat de cette absence de méfiance vis-à-vis de moi en tant que chercheuse m'a conduite à une double hypothèse : premièrement, les enseignants ne soupçonnent pas que je peux les observer. Soit parce qu'ils ignorent les outils utilisés par les sociologues pour mener une recherche, mais même dans ce cas là, le sentiment de méfiance pourrait tout de même s'exprimer. Soit ils estiment que pour traiter un tel sujet, ce sont les enfants du voyage qui constituent le centre d'intérêt de mon observation plus que les enseignants, d'une part parce qu'ils sont généralement perçus comme source de problèmes et d'autre part, les enseignants se sentent relativement « protégés » dans l'enceinte de l'école. Deuxièmement, les enseignants me considèrent à partir de ce que j'apporte au fonctionnement de l'école et qui les concerne directement : des séances de soutien scolaire pour les enfants du voyage et non pas de la recherche. Je suis donc perçue avant tout comme « maîtresse des voyageurs », ce qui suscite d'ailleurs de nombreuses questions, contrairement à mon statut de chercheuse.

3.4.2. Légitimer le statut de maîtresse des voyageurs

Il est un fait que même lorsque mon identité de chercheuse était dévoilée, les questionnements dont j'étais l'objet portaient exclusivement sur l'origine de ma présence dans l'école, qui constitue une bizarrerie dans le système scolaire français. En effet, il est accepté que des enfants en difficulté scolaire soient pris en charge par des intervenants spécifiques (RASED). Mais qu'un soutien scolaire soit organisé et un intervenant envoyé pour s'occuper d'élèves choisis à partir de critères ethniques ou culturels, cela peut être considéré comme une anomalie républicaine ou pédagogique.

Ainsi, tout au long des quatre années au cours desquelles j'intervenais dans les écoles élémentaires, j'ai dû légitimer ma présence au sein des écoles, non pas comme chercheuse, mais comme « maîtresse des voyageurs ». Il est même arrivé qu'une directrice exige un document officiel, émis par l'IA, attestant de mes fonctions. Cela constitue une illustration extrême des justifications que je devais fournir, et habituellement elles se cantonnaient à des explications sur le dispositif d'accueil scolaire des enfants du voyage et sur les termes de mon emploi.

En général, le côté institutionnel du dispositif d'accueil scolaire rassure les enseignants, puisqu'il est organisé par le CASNAV. La différenciation de traitement mentionnée à ce niveau du système scolaire ne semble plus en opposition avec ses principes, étant donné que c'est en son sein même qu'elle est instituée. De ce fait, l'existence des CASNAV ne pose pas de problème aux enseignants, mais un intervenant spécifique pour les

enfants du voyage oui. Pour avoir subi ces questionnements pendant quatre ans, il est apparu que l'incompréhension de la prise en charge spécifique des enfants du voyage venait surtout du fait que je n'étais pas maîtresse des écoles, je n'avais ni passé le concours, ni suivi la formation à l'IUFM : statutairement, je n'étais pas leur égale. Ce qui donnait lieu à de nombreuses questions, pour savoir qui était mon employeur et dans quel cadre s'était effectuée la collaboration avec l'IA. L'historique de la scolarisation des enfants du voyage dans les PO permettait d'introduire et de faire comprendre le dispositif actuel et l'association de plusieurs acteurs éducatifs locaux, qu'ils soient étiquetés éducation nationale, ASET ou enseignement catholique[92]. Cependant, énoncer qui m'employait était plus complexe et ce, pour deux raisons : mon employeur changeait tous les ans et être associée à l'enseignement catholique n'étaient pas spécialement bien accepté dans certaines écoles.

Il m'est souvent arrivé de mentir ou plutôt de rester très vague sur mon statut afin de ne pas être dénigrée par les équipes éducatives, ce qui aurait abouti à une difficulté supplémentaire pour créer du lien avec ses membres. Deux raisons m'ont motivée : d'une part, il me semblait que mentionner le changement de mon employeur tous les ans, aurait donné une image précaire du dispositif dans lequel j'étais insérée, alors que dans certaines écoles, mon intervention se voulait être des plus stables. D'autre part, dans certaines des écoles fréquentées régulièrement, j'avais observé une animosité des équipes éducatives envers l'enseignement privé et catholique. Ainsi, l'année où ces derniers m'ont contractualisée, je me gardais bien de l'évoquer.

À partir de ces quelques points, nous voyons que la négociation des relations à l'entrée du terrain et aussi, dans la durée pour les maintenir, se faisait davantage au sujet du rôle que j'empruntais dans les écoles, que sur le « je » de chercheuse. En effet, il est apparu que les enseignants se préoccupaient plus de la légitimité de ma présence dans les écoles, que de la possibilité d'être des objets de recherche. Cette expérience subjective du terrain a créé de la connaissance, dans le sens où ma présence a fait émerger des réactions qui sont directement liées à mon sujet de recherche. C'est dans ce contexte que j'ai pu mesurer la prégnance des valeurs d'égalité et de laïcité, des normes institutionnelles en termes de statuts, le rapport ambigu avec la hiérarchie, dans le sens où elle sert de référence, mais dans un même temps est sujette à critiques, et un « effet établissement » dans le rapport qu'entretenaient les équipes éducatives vis-à-vis de l'intervenante pour les enfants du voyage. Il est apparu clairement que dans certaines écoles, j'étais accueillie avec beaucoup de curiosité et une certaine forme

[92] Cet historique sera fait un peu plus loin, dans la partie concernant la présentation du terrain de recherche.

d'intérêt, mais dans d'autres c'était l'indifférence qui prédominait. Avec le temps, il s'est avéré que cette disposition à mon égard était révélatrice de la disposition des équipes éducatives à l'égard des enfants du voyage.

3.4.3. Être une « non-maîtresse »

L'assimilation entre les élèves du voyage auxquels je dispensais des séances de soutien scolaire et ma présence dans les écoles a été très forte, à tel point que l'on m'interpellait parfois en me disant « *ah, la voyageuse !* » ou encore « *ah, les gitans arrivent !* ». Ainsi, être reconnue en tant que maîtresse[93] a été très long et dans certains cas, ma présence a toujours été considérée comme une mauvaise nouvelle, celle de l'arrivée des enfants du voyage dans l'école. Nous pouvons mettre en parallèle, la difficile acceptation qu'un enfant du voyage puisse s'intéresser à la chose scolaire et la difficile reconnaissance de mon statut de maîtresse pour ces élèves. De plus, l'organisation des séances de soutien scolaire et ma manière d'enseigner ont été des facteurs déterminants dans ce phénomène et avec du recul, il paraît évident que ma pratique était celle d'une « non-maîtresse »[94].

Mon rôle officiel était de prendre en charge les élèves en difficulté scolaire, pour les faire progresser dans les apprentissages de base (lire, écrire et compter). Le travail était effectué en petit groupe (maximum six élèves), ce qui évidemment contraste avec les effectifs des classes ordinaires, dans une salle qui nous était attribuée mais pas réservée, c'est-à-dire qu'en fonction des emplois du temps des uns et des autres, nous devions changer d'endroit. J'ai donc enseigné dans des salles des maîtres, des salles de photocopies, une infirmerie, des bibliothèques, des salles de RASED, des salles d'arts plastiques, des classes dont les élèves sont en séance de sport et même dans des couloirs ou dehors !

Les séances de soutien scolaire, qui à première vue semblent avoir lieu de manière isolée dans l'école, ont fait émerger dans la pratique, un besoin de coordination de l'action aussi bien avec les enseignants qu'avec les parents. La réussite des élèves ou encore leur entrée dans les apprentissages étaient le fil conducteur de mon activité et c'est ce qui m'a amenée à aller vers ces deux types d'acteurs : aller vers les enseignants, avait pour but d'établir une cohérence entre les enseignements qui se passaient dans la classe d'accueil et la

---

[93] BRUGGEMAN Delphine, *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire »*, *Op.cit*, p 248.

[94] Ce constat a été possible dans la rupture avec le terrain et à partir de la lecture de GAGNÉ Gilles, *« Qu'est-ce qu'enseigner ? »*, Paris, *Revue du MAUSS*, Penser la crise de l'école, n°28, second semestre 2006, p 70-84.

classe des voyageurs. C'était un véritable travail de coordination[95] qui était recherché. De plus, quand le contact était bon avec les enseignants, il était courant que des discussions sur le mode de vie des voyageurs aient lieu et que les enseignants témoignent de leur méconnaissance de ces élèves. Quant aux liens avec les parents, ils avaient comme objectif de réduire la distance qui existe entre les mondes de l'école et des voyageurs. Pour ce faire, j'ai instauré des contacts quotidiens au portail de l'école, avec les mamans qui venaient chercher leurs enfants à la sortie des classes, juste pour dire comment la séance du jour s'était passée, que ce soit en bien ou en mal. Ce contact permettait d'une part aux parents d'être moins méfiant vis-à-vis de l'école et d'autre part, de montrer aux enfants qu'un lien existait entre l'école et les parents. Cette démarche s'est poursuivie par des visites aux parents sur les aires de stationnement. À chaque fois, cela avait des conséquences immédiates et directes sur la relation pédagogique. Parmi les équipes éducatives, ce souci d'établir un lien avec les parents est très peu mis en pratique, même si un travail est mené par l'IA, pour que les enseignants des écoles à « public difficile » agissent dans ce sens.

En ce qui concerne la relation pédagogique, elle s'opposait pratiquement en tout point à la vie ordinaire de classe aussi bien sur le fond que sur la forme. Nous allons illustrer ce propos grâce à mon expérience professionnelle, au cours de laquelle j'adaptais les outils de travail et les règles selon le fonctionnement et les intérêts du groupe d'enfants.

Sur le fond, tous mes enseignements prenaient pour départ les acquisitions des élèves et il était courant qu'au sein d'un groupe de six élèves, le travail soit différencié en trois sous-groupes, ce qui aboutissait à une prise en charge pratiquement individualisée. La progression du travail se faisait autant qu'il se peut selon le rythme de l'élève. Autant préciser que mon intervention n'était pas soumise à une progression annuelle, ce qui me laissait une grande liberté dans la méthode de travail et le rythme des apprentissages.

De plus, les règles dans la classe des voyageurs étaient plus souples[96] que dans une classe classique : la mobilité était tolérée sur certains temps de travail collectif, les élèves pouvaient travailler debout s'ils le souhaitaient, des espaces de discussions étaient possibles et pour un travail individuel à réaliser, l'entraide était permise, non pas pour donner les résultats à l'autre, mais pour faciliter la compréhension de l'exercice.

---

[95] Cette démarche est aussi nommée co-intervention. cf « Individualisation », *Livret en classe*, Lyon, INRP-Centre Alain Savary, mai 2009.

[96] WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », *Op.cit*, p 364. L'auteur parle d'une forme de la stratégie de la fraternisation, nommée indulgence.

J'ai mis en place et utilisé des outils pédagogiques ayant pour thème la vie du voyage[97] afin de faire entrer l'oralité des élèves voyageurs dans la scripturalité de l'école. La prise en compte de la culture du voyage dans un travail scolaire permettait aux élèves d' « apprivoiser » de l'écrit, de leur faire prendre conscience que les écritures ne parlent pas uniquement des gadjé, mais qu'elles peuvent aussi concerner les voyageurs. Ce travail prenait la forme d'un livre des histoires de voyageurs dans lequel photos et textes composés par les élèves du voyage étaient combinés[98].

L'usage du cahier de travail était personnalisé : je ne donnais pas de consigne de type « écrire le titre à trois carreaux de la marge », « prenez votre stylo bleu », ou « soulignez ». Donc sur le fond, le type de travail était le même pour tous les élèves, mais la forme qu'ils leur donnaient était différente et le cahier devenait un objet à s'approprier.

Ces exemples illustrent l'écart entre deux pratiques d'enseignement, l'une institutionnalisée et l'autre presque improvisée, tout du moins avec des priorités : tout d'abord entrer dans les apprentissages, puis leur donner une forme scolaire classique.

3.5. Les limites de ce travail de recherche

L'expérience de terrain effectuée pour cette étude, qu'elle soit liée à l'observation ou aux entretiens, ne permet pas d'avoir une vision globale de la scolarisation des enfants du voyage. En effet, l'accès à certains acteurs a été limité, voire impossible. La scolarisation des enfants du voyage a été appréhendée à partir d'un terrain partiel, ce qui bien évidemment limite la portée de ce travail, car il ne concerne qu'une partie des acteurs impliqués.

Quels sont donc les acteurs qui n'apparaissent pas dans les résultats de cette recherche ?

Tout d'abord nous allons voir que l'observation participante menée dans les écoles n'a permis le contact qu'avec une partie des enfants du voyage et ensuite, que certains enseignants n'ont pu être observés et questionnés dans et sur leur relation avec les enfants du voyage.

3.5.1. Sur les enfants du voyage

[97] Pour avoir une idée plus précise de ce travail : cf CHARTIER Marie, « Histoires de voyageurs », *Revue Diversité*, Roms, Tsiganes, Gens du voyage, n°159, décembre 2009, p 142-145.

[98] Des exemples d'histoires créées en classe sont présentés en annexe 8.

Le rôle d'intervenante en soutien scolaire pour les enfants du voyage consiste à aider les élèves en difficulté scolaire, dans leurs apprentissages des savoirs de base. Pour ce faire, l'intervenant s'entretient avec le directeur d'école et les enseignants sur le niveau scolaire et les besoins des élèves et la décision d'une prise en charge spécifique revient à l'enseignant. Ainsi, les élèves qui arrivent à suivre les enseignements dans leur classe ne sont généralement pas admis dans les classes de soutien scolaire.

De ce fait, je n'ai été en contact qu'avec une partie des effectifs d'enfants du voyage scolarisés dans les écoles : ceux considérés en difficulté ou en retard scolaire. Les observations menées sur les comportements des élèves du voyage en situation d'apprentissage ne concernaient que des situations que l'on peut qualifier de complexes. C'est donc sur cette catégorie d'élèves que j'ai pu recueillir le plus de données, même si je me renseignais tout de même sur la situation des élèves qui ne présentaient pas de différence de niveau avec les autres élèves de sa classe. Cependant, il est arrivé que dans certaines écoles, je découvre la présence d'autres élèves du voyage que ceux participants aux séances de soutien scolaire, et ce après y avoir passé une période relativement longue. Ces élèves étaient totalement intégrés à l'école et à leur classe et en devenaient invisibles en tant qu'élève du voyage. On ne m'en parlait jamais.

Cela dit, deux dérives pratiquées au sujet de la prise en charge spécifique aux enfants du voyage biaisent le constat que nous venons de décrire. Même si elles se sont produites rarement, il apparaît intéressant de les mentionner, afin de prendre aussi en compte les irrégularités des comportements d'enseignants. En premier lieu, certains ne mentionnaient pas les difficultés scolaires des élèves et préféraient ne pas les confier à l'intervenant en soutien scolaire, non pas pour raisons pédagogiques[99], mais plutôt pour éviter que quelqu'un s'immisce dans la vie de sa classe. En second lieu, la présence de l'intervenant en soutien scolaire peut être perçue comme une aubaine, étant donné qu'elle permet de se « débarrasser » des élèves du voyage. Nous venons de voir que les enfants du voyage en situation de réussite scolaire ne sont pratiquement pas évoqués, mais dans de rares cas, les enseignants préfèrent tout de même les envoyer en soutien scolaire. Si l'on peut en premier lieu interpréter cette attitude comme une forme de ségrégation, nous pouvons aussi faire l'hypothèse que l'enseignant désire retrouver son groupe classe d'origine. En effet, les élèves supplémentaires, comme ceux répartis dans les classes de l'école quand un enseignant absent n'est pas

[99] Des enseignants ont un avis partagé sur ces séances de soutien scolaire : s'il est vrai que les conditions de prise en charge en petit groupe permettent un travail personnalisé, le fait de sortir l'élève du voyage de sa classe un quart de la journée, entrave son intégration au groupe classe.

remplacé, sont souvent perçus comme une source de perturbation du fonctionnement et de la dynamique de la classe.

3.5.2. Sur les enseignants

Les enseignants ont eux aussi été appréhendés de manière partielle, ce qui a plus d'incidences sur la réalisation de ce travail qui se donne pour objectif d'étudier la relation scolaire entre les enfants du voyage et les enseignants, du point de vue de ces derniers. Comme nous venons de le dire, certains enseignants étaient dans une attitude de contournement, d'évitement de l'intervenant pour les enfants du voyage. Cette attitude se produisait aussi de manière quotidienne au moment d'aller chercher ou de ramener les élèves du voyage dans leur classe, moment privilégié pour échanger sur la coordination des enseignements, sur les avancées ou non des élèves, sur des comportements de ceux-ci, etc. Dans ce cas, les discussions n'abordaient jamais ce/ceux pour quoi/qui nous nous rencontrions et portaient alors sur des sujets anodins, et d'autres encore ne m'accordaient aucune attention quand j'entrais dans la classe, ni ne parlaient à l'élève pour lui dire de me rejoindre : j'étais invisible. Dans sa forme la plus extrême, l'évitement de ce moment d'échange était total quand l'enseignant envoyait l'élève du voyage avant même que je passe le chercher en classe. De ce fait, ces stratégies d'évitement réduisaient mon champ d'observation et d'interaction, tout en apportant des informations implicites : il était évident que ces différents comportements et ces non-dits étaient porteurs de sens.

De plus, mon rôle m'a permis d'avoir des contacts soutenus avec les enseignants qui avaient des enfants du voyage en difficulté au niveau des apprentissages et celles qui ne présentaient aucune particularité, m'étaient presque étrangères, dans le sens où je n'en parlais que très rarement avec les enseignants concernés.

Puis, au moment de la constitution de l'échantillon de personnes avec lesquelles je voulais m'entretenir, le comportement d'évitement s'est poursuivi. Ces enseignants qui ne montraient aucun intérêt pour ce public scolaire, n'ont montré que peu d'intérêt pour le travail que je menais. Ainsi, l'échantillon d'entretiens qui compose mon corpus de données, ne contient pas de témoignages de ces enseignants et la connaissance que j'ai de leur expérience de scolarisation des enfants du voyage ne se fonde qu'à partir de l'observation éloignée de leur pratique, de discussions informelles et du témoignages des élèves du voyage qui composent leur effectif.

Ainsi, d'une manière générale, nous pouvons dire que les enseignants avec qui je communiquais le plus régulièrement et qui sont donc devenus mes informateurs, étaient des enseignants qui s'impliquaient dans la scolarité d'élèves du voyage en situation de difficulté ou retard scolaire ou qui étaient dans des dispositions positives vis-à-vis de ces élèves.

4. Présentation du terrain de recherche

« Un sujet scolaire ne peut être vraiment compris que quand il est rattaché à la série historique dont il fait partie, à l'évolution dont il n'est que l'aboutissement ».

Emile DURKHEIM

Ce détour dans l'histoire a pour but de contextualiser notre objet de recherche et de cerner les antécédents de la relation entre l'école et les voyageurs. En d'autres termes, c'est la forme de vie, définie par V. Descombes[100] comme « à la fois un fond psychologique de besoins, de désirs, de réactions naturelles et un fond historique d'institutions et de coutumes » que nous essayerons de percevoir ici.

Dans cette perspective, il apparaît important d'utiliser un jeu de miroir entre le monde du voyage et le monde des gadjé. Nous commencerons donc cette partie par la description des diverses politiques publiques à l'égard des tsiganes, pour arriver à la construction du dispositif d'accueil scolaire des enfants du voyage dans les PO. Puis nous verrons comment se positionnent les gens du voyage vis-à-vis de l'école.

4.1. Les politiques publiques à l'égard des Tsiganes

La politique scolaire s'inscrit dans un contexte politique général et la prise en compte de la spécificité tsigane à l'école, se fait en cohérence avec la politique générale à l'égard des tsiganes. Depuis le 15ème siècle, l'Etat français a pris une position de négation[101] des personnes et de la culture tsiganes, qui s'est soldée par trois types de politique que l'on peut

[100] DESCOMBES Vincent, *L'institution des sens*, Paris, Editions de minuit, 1996, p 93.

[101] Négation qui, dans l'Europe du 20ème siècle, sous le régime nazi en Allemagne, mais aussi dans les pays occupés, prendra la forme extrême de l'internement et de l'extermination.

qualifier d'antiromisme[102] qui *« ne sont pas exclusives l'une de l'autre (...). Cependant, il y a historiquement, une évolution de la première catégorie à la troisième »*. Nous reprendrons les trois catégories énoncées par Liégeois[103] en rajoutant la période d'internement :

4.1.1. L'exclusion

À l'arrivée, dans l'Europe du 15ème siècle, de groupes nomades qui se présentent comme pèlerins ou comme protégés par le pape, le roi de Bohême ou le duc de Savoie, l'accueil qui leur est réservé semble mitigé[104] : ils sont tantôt expulsés, tantôt *« nourris, logés, habillés par les cours régionales »*[105]. Il apparaît donc que dès les premiers contacts, les « bohémiens » suscitent déjà des sentiments ambigus, oscillant entre la curiosité et la répulsion. Ambiguïté qui reste toujours d'actualité.

Rapidement, un sentiment de méfiance se généralise vis-à-vis de ces peuples inconnus et en tout point différent des populations locales (langue, vêtements, disposition au travail, mode de vie…). Cette ignorance et cette différence sont à l'origine d'un rejet qui se manifeste tout d'abord de manière locale dès la fin du 15ème siècle, puis prend un caractère national quand l'Etat condamne la présence des bohémiens. Les politiques d'exclusion en France apparaissent au début du 16ème siècle sous la forme de bannissement, puis les tsiganes seront menacés de pendaison en cas de non-obéissance, de rasage de la barbe des hommes et des cheveux des femmes en cas de présence sur le territoire français, et par la suite, de galère sous la régence. Il convient de préciser que ces mesures n'empêchent pas la présence des bohémiens sur le territoire français : les pays européens voisins ayant adopté le même type de mesures à leur égard, la fuite semble inutile. Malgré une politique visant à faire partir les tsiganes d'Europe Occidentale, leur présence engendre une forte influence dans la création artistique (littéraire, musicale, de peinture, etc).

4.1.2. La réclusion

---

[102] ROTHEA Xavier, *France, pays des droits des Roms*, *Op.cit*, p 25.

[103] LIEGEOIS Jean-Pierre, *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, *Op.cit*, p37.

[104] AUZIAS Claire, *Les funambules de l'histoire : les tsiganes entre préhistoire et modernité*, Quimperlé, La Digitale, 2002, p 47.

[105] *Ibid*, p 47.

La généralisation des politiques d'exclusion des tsiganes dans les pays européens, aboutit à deux situations dont l'absurdité ne peut qu'être soulignée : étant expulsables en France et ailleurs, les tsiganes n'ont pas la possibilité de se réfugier dans un pays voisin qui ne soit pas hostile à leur présence. Ainsi, les politiques d'exclusion ont un effet mineur sur le départ des tsiganes, mais par contre leur confère un caractère de « hors la loi » lié à la nature même de ce qu'ils sont et non pas de ce qu'ils font.

En conséquence de cette menace de condamnation et comme le constate François Vaux de Foletier[106], les tsiganes disparaissent de France au 18ème siècle, non pas physiquement, mais en se rendant invisibles : au lieu de se déplacer en grands groupes, comme c'était le cas jusqu'alors, ils vont se déplacer plus discrètement, en petites unités. D'autre part, ils adoptent un fonctionnement semi-sédentaire et intègrent des villes, notamment le long de la frontière pyrénéenne. C'est notamment le cas de Perpignan où la communauté gitane est sédentarisée depuis le XVIème siècle. Ces deux évolutions font que « la réclusion, la disparition, jusqu'alors souhaitée géographiquement par un bannissement qui éloigne, le devient socialement par l'enfermement et l'éclatement du groupe, puis sa conformité au reste de la population, soit en s'y fondant tout à fait, soit en devenant un groupe social économiquement fonctionnel »[107].

À la fin du 19ème siècle, des tsiganes orientaux (bosniaques et hongrois) entrent en France au niveau des frontières du Rhin, et des Sinté Piémontais, viennent d'Italie en traversant les Alpes. « Une circulation intense dans un secteur aussi sensible provoqua une fixation au Rhin, et l'on accusa les Bohémiens, surtout après la guerre de 1870, d'être des agents de l'Allemagne »[108], activité qualifiée d'espionnage, qui prend d'ailleurs, un tout autre sens pendant la seconde guerre mondiale, quand les tsiganes, qui continuent à passer les frontières, sont acteurs de la résistance contre le nazisme[109].

Ces allers-retours entre pays, mais aussi les déplacements sur le territoire français font l'objet d'un contrôle. Il semble que dans la société française du XIXème siècle, la maîtrise des activités économiques ambulantes justifie la mise en place de la surveillance des vagabonds, comme le développe Robert Castel dans *Les métamorphoses de la question sociale.* Ces mesures concernent aussi bien les tsiganes que des corps de métiers ambulants, mais pour les premiers, les vérifications concernent aussi bien leur nationalité, leur profession

---

[106] VAUX DE FOLETIER François, *Mille ans d'histoire des tsiganes*, Paris, Fayard, 1970.
[107] LIEGEOIS Jean-Pierre, *Minorité et scolarité : le parcours* tsigane, Op.*cit*, p 40.
[108] ASSEO Henriette, *Les tsiganes, une destinée européenne*, Evreux, Gallimard, 1994, p 82.
[109] YOORS Yann, *La croisée des grands chemins*, Paris, Editions Phébus, 1992.

et le stationnement. Cependant, *« le repérage des bohémiens par la nationalité ou la profession s'avérait difficile »*[110] : un dénombrement des nomades est alors organisé et recense 400 000 vagabonds, dont 25 000 *« nomades en bande, voyageant avec roulotte »*[111]. Ces résultats s'ensuivent de débats parlementaires, qui aboutissent le 16 juillet 1912, à la création d'une pièce d'identité spéciale : le carnet anthropométrique pour les nomades. Il constitue un véritable moyen de contrôle des allers et venues des populations tsiganes, car celles-ci sont dans l'obligation de présenter ce document à leur arrivée et leur départ de chaque commune. De fait, cette législation les transforme en *« délinquants de droit commun »*[112], ce qui aboutit à la modification de leurs rythmes de déplacements, voire à leur sédentarisation.

4.1.3. L'internement[113]

Cette catégorie de politique à l'égard des tsiganes, ne fait pas partie du découpage effectué par JP. Liégeois, mais nous paraît pourtant incontournable et sans commune mesure avec les types de politiques menées jusqu'alors. Le contexte de guerre et la montée du nazisme font des tsiganes, des personnes dangereuses pour la nation. En effet, c'est dans un contexte sécuritaire que l'interdiction de circulation des nomades est proclamée dans un décret-loi, le 6 avril 1940 : « leurs incessants déplacements, au cours desquels les nomades peuvent recueillir de nombreux et importants renseignements, peuvent constituer pour la défense nationale un danger très sérieux ». Ainsi, les tsiganes ont interdiction de se déplacer pendant la durée des hostilités et sont assignés à résidence. Dès l'été 1940, l'arrestation et l'internement des non-sédentarisés commencent et ce dans la zone occupée ainsi que dans la zone libre. Cela permet à certains historiens d'affirmer que cette politique d'internement n'était pas une conséquence de l'occupation nazie, mais bien une idéologie instaurée par le régime de Vichy. Il convient cependant d'ajouter que leur détention dans des camps français ne se solde pas systématiquement par la déportation dans les camps de la mort, contrairement à ce qui est effectué en Autriche et aux Pays-Bas. Ce n'est qu'à partir de 1946, donc un an après la fin de la deuxième guerre mondiale, que les camps de tsiganes sont ouverts.

---

[110] ASSEO Henriette, *Les tsiganes, une destinée* européenne, *Op.cit,* p 87.
[111] *Ibid*, p 88.
[112] AUBIN Emmanuel, *La commune et les gens du voyage*, *Op.cit*, p 12.
[113] *Ibid*, ROTHEA Xavier, *France, pays des droits des* Roms, *Op. cit*, p 65-69.

4.1.4. L'inclusion forcée

Nous en arrivons à une période plus récente, puisque l'inclusion forcée débute après la deuxième guerre mondiale et le Samudaripen (le génocide des tsiganes). Suite à cette période de grande violence dans les sociétés européennes, l'émergence de l'esprit humaniste donne lieu à diverses actions en faveur des tsiganes : le milieu catholique et des associations de civils développent leur aide, leur secours, ce qui entraîne de la part de certaines municipalités et des autorités politiques, une prise de conscience de la détresse de cette population.

Si l'Etat développe une réglementation, qui organise peu à peu la globalité de la société française, il faut attendre 1969 pour que l'abrogation de la loi de 1912, à l'origine du carnet anthropométrique, ait lieu. Un parlementaire ayant travaillé sur la révision de la loi témoigne : « le grand mérite de ce projet est de permettre que, tendent à l'assimilation de notre forme de civilisation, des gens que jusqu'à présent nous avons mal acceptés pour ne pas dire rejetés »[114]. À partir de là, les tsiganes ne sont plus les sujets d'interdits explicites, forme de contrôle physique des personnes à exclure de la société, mais l'objet d'un contrôle social, mis en place au travers de lois[115] qui régulent leur vie de tsigane et d'une politique d'action sociale, menée sous couvert de leur « intégration sociale ». L'effet coercitif des politiques à l'égard des tsiganes se transforme en une soumission contrainte des tsiganes, au fonctionnement de la société environnante, qui « modifie[nt] radicalement les formes de relation à l'espace entretenues par les familles du voyage »[116], « les systèmes de relation entre les groupes »[117]. Plus récemment, l'éducation et la socialisation des enfants qui avaient lieu exclusivement au sein du groupe familial élargi, sont dorénavant partagées avec l'institution scolaire, et ce de plus en plus tôt[118].

4.2. Historique de la scolarisation des tsiganes

Après avoir présenté l'évolution des politiques à l'égard des tsiganes, nous allons maintenant focaliser notre propos sur la scolarisation des enfants tsiganes au cours de

---

[114] HUMEAU Jean-Baptiste, « Les politiques d'intégration à l'égard des gens du voyage en France, au début du siècle », in SANGUIN André-Louis, *Les minorités ethniques en Europe*, Paris, L'harmattan.

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

[116] HUMEAU Jean-Baptiste, *Ibid*.

[117] *Ibid*.

[118] FORMOSO Bernard, *Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une société*, *Op.cit*.

l'histoire[119]. Il y a évidemment des liens entre ces deux paragraphes et nous retrouverons dans les politiques éducatives, la typologie citée ci-dessus.

En Europe occidentale, les premiers témoignages datent du 18ème siècle et concernent les politiques de réclusion menées en Espagne et en Autriche. La scolarisation est donc utilisée à cette période, comme un moyen d'écarter les enfants de l'éducation de leurs parents, et contre la transmission du mode de vie tsigane. C'est donc « sous le signe de l'obligation et de la coercition » [120] que la scolarisation des enfants tsiganes commence en Europe. Pour autant, dans d'autres Etats européens leur éducation et leur instruction n'est aucunement envisagée.

Au 19ème siècle, l'école publique s'ouvre au peuple tout d'abord avec la loi Guizot de 1833, puis avec la loi Ferry de 1882, qui énonce les principes de laïcité, de gratuité et d'obligation scolaire et ce, dans le but de fonder la nation. Elle se dote alors d'une fonction de socialisation et d'intégration en usant d'un processus d'unification linguistique et d'inculcation de valeurs, mais aussi des notions de droits et devoirs, de morale, etc. C'est un double mouvement qui s'opère : les particularités régionales, linguistiques et culturelles, doivent être gommées, afin que naisse le sentiment de citoyenneté et d'appartenance nationale. Les missions religieuses généralisent les initiatives d'alphabétisation des tsiganes, en parallèle de l'enseignement organisé par les pouvoirs publics. La prise en charge des missionnaires a un caractère respectueux de la culture tsigane, qui donne lieu à de nombreux échanges sortant du cadre scolaire. En effet, ce sont les premiers à s'intéresser à la langue des tsiganes. Ils en constituent des lexiques et vont jusqu'à traduire des passages de la bible[121]. La perception différentiée de l'Etat et de l'église, le rejet de l'un et l'appropriation de l'autre peut avoir son origine ici.

Un peu plus tard, au 20ème siècle, toujours dans un contexte de généralisation de la scolarisation, les populations de vagabonds sont les absents, voire les perdants de ce processus. Cette mauvaise disposition face à l'école est perçue comme un signe d'arriération[122]. Le mode de vie des parents, assimilé à des contraintes professionnelles,

---

[119] REPAIRE Virginie, *La construction du lien social à l'école ou les enjeux culturels de la scolarisation des enfants tsiganes*, *Op. cit*. Une partie de sa thèse est consacrée à l'étude de l'évolution des politiques éducatives pour les tsiganes en rapport avec les objectifs de l'institution scolaire, pp 154-169.

[120] FORMOSO, *Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une* société, *Op.cit*, p 81.

[121] PIASERE Leonardo, *Connaissance tsigane et alphabétisation*, Italie, Université de Vérone, 1985, p 12.

[122] VIAL Monique, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, Paris, Armand Colin, 1990.

s'oppose aux conditions normales de scolarité. Dans ce sens, la loi de 1909[123] propose une prise en charge spécialisée pour cette population au sein de classes de perfectionnement ou d'écoles de perfectionnement. Les enfants de vagabonds sont alors scolarisés avec des handicapés ou arriérés, sous couvert d'intégration sociale.

Au cours de la période d'internement des populations tsiganes, certains camps appliquent l'obligation d'instruction des enfants, mais aussi leur éducation morale, qualifiée de déficiente dans le milieu familial. Cette perception des familles tsiganes, dont l'influence est jugée comme mauvaise et vicieuse, aboutit à la séparation et au placement d'enfants nomades dans des institutions laïques ou religieuses, afin d'être « rééduqués socialement »[124].

Après la deuxième guerre mondiale et la barbarie nazie, les grandes organisations internationales promulguent des textes législatifs afin de protéger les hommes, dans leur diversité. L'éducation est considérée comme un outil permettant la libération de l'homme et son émancipation, et les principes d'obligation, de gratuité et de non-discimination sont développés à partir d'une vision universaliste[125].

En France, l'obligation scolaire prend véritablement forme à partir de l'après-guerre et l'instruction obligatoire est allongée à l'âge de 16 ans, avec l'ordonnance Bertouin de 1959[126] : l'enseignement élémentaire pour tous est donc complété par l'enseignement secondaire en collège. À partir de 1966, la question de la scolarité des populations sans domicile fixe apparaît dans les textes réglementaires des Ministères de l'Education Nationale et de l'Intérieur. Le décret[127] se focalise sur le contrôle de la fréquentation scolaire et associe le paiement d'allocations sociales à l'assiduité scolaire. La mémoire de l'utilisation de l'obligation scolaire comme un moyen de les assimiler à la société environnante est vive. Le fait d'établir un lien entre la fréquentation scolaire et le versement des allocations, ne fait qu'alimenter les connotations négatives liées à l'école publique, alors jugée comme coercitive et non pas éducative par les populations concernées. De plus, la prise en charge scolaire des enfants du voyage se fait dans le cadre de l'enseignement spécialisé. En effet, les enfants du voyage font dorénavant partie des publics cibles de la politique de prévention des

[123] Loi relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés, Journal Officiel du 27 avril 1909.

[124] HUBERT Marie-Christine, *Les tsiganes en France 1939-1946, assignation à résidence, internement, déportation*, Thèse de doctorat, Paris X, 1997, pp508-509, in Repaire Virginie, *La construction du lien social à l'école ou les enjeux culturels de la scolarisation des enfants tsiganes*, *Op.cit*.

[125] C'est le cas de la Déclaration universelle des droits de l'homme, article 26, 1948 et de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, 1960.

[126] Ordonnance n°59-45, Journal officiel du 7 janvier 1959.

[127] Décret n° 66-104 du 18 février 1966, abrogé par le Décret en Conseil d'Etat n° 2004-703 du 13 juillet 2004 et modifié par le décret n° 2004-162 du 19 février 2004.

inadaptations. Selon la circulaire datée de 1970[128], leur intégration est prévue en sections d'adaptation pour enfants rencontrant des difficultés de développement, ou en classes pour enfants mis en situation d'échec par les difficultés de développement intellectuel. Le concept de handicap socio-culturel apparaît dans l'institution scolaire. En parallèle de ces dispositifs d'accueil particuliers, de nombreuses initiatives locales d'écoles sur les aires de stationnement ou de camions-écoles voient le jour.

Plus récemment encore, les textes de loi se complètent, pour que l'intégration des élèves du voyage soit de plus en plus organisée[129] et réalisée de la même manière que pour n'importe quel élève : « L'intégration dans les classes ordinaires est à privilégier, avec mise en place si nécessaire de soutiens pédagogiques. Elle est, dans tous les cas, le but à atteindre, même lorsque la scolarisation nécessite temporairement des aménagements »[130]. Dans la pratique, de nombreuses écoles acceptent ces élèves dans leur effectif, sans pour autant fournir par la suite des efforts en termes de prise en charge scolaire. Et trop nombreux encore, sont les témoignages d'enfants abandonnés au fond de la classe, à faire des dessins ou à attendre que la journée passe.

4.3. Présentation de la scolarisation des voyageurs sur le département des Pyrénées-Orientales.

[128] Circulaire n°IV 70-83 du 09 février 1970, concernant la prévention des inadaptations, groupes d'aide psycho-pédagogique, sections et classes d'adaptation, abrogée par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, puis par la circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002.

[129] Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (casnav). Cf annexe 3 : « L'activité des CASNAV doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires ».

[130] Circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002, concernant la scolarisation des enfants du voyage et des familles non sédentaires. Cf annexe 2.

Dans des perspectives plus proches, tant au niveau temporel que spatial, il convient de revenir sur l'histoire de la scolarisation des enfants du voyage, dans les écoles primaires du département des Pyrénées-Orientales. La période sur laquelle nous nous focalisons dans cette partie, commence avec les premières actions menées en camions écoles, ou antennes scolaires mobiles, en 1987 et se termine aujourd'hui. En effet, c'est au cours de cette période que la scolarisation des voyageurs s'est développée de manière quantitative et qualitative. Avant cela, la scolarisation se faisait de manière isolée et ne concernait qu'un nombre très faible d'enfants. Nombre qui est par ailleurs, difficile à recenser.

L'organisation de l'accueil scolaire des enfants du voyage sera détaillée ici. Nous aborderons dans ce chapitre, le degré d'implication des différents acteurs institutionnels (éducation nationale et enseignement catholique) et associatif de l'éducation, mais aussi, la modulation de leur participation, tant au niveau de l'organisation du dispositif que de l'enseignement.

Au fil des années, la répartition et l'importance des acteurs que nous venons d'évoquer a évolué. Nous proposons ici de découper cet historique en quatre temps, qui se justifient par la prédominance, pendant une période, d'un des acteurs cités ci-dessus, implication que nous mesurerons en termes de moyens humains (postes).

4.3.1. Les camions-écoles de l'Enseignement Catholique

À partir de 1987, une antenne scolaire mobile, appelée plus communément camion-école[131], est créée sur le modèle de l'action mise en place en région parisienne par les Frères des écoles chrétiennes. Cette action est initialisée par un Frère d'une école privée de Perpignan, avec le soutien de l'ASET, qui met à disposition les camions. Les enfants pris en charge, sont âgés de 3 à 16 ans et sont principalement issus pour les uns de familles semi-sédentaires qui stationnent au nord de Perpignan et pour les autres de familles de voyageurs venant du Cantal et de l'Aveyron. En parallèle de cette action purement éducative à destination des enfants, le Frère nommé ci-dessus, met en place d'autres types d'activités qui bénéficient toujours aux mêmes familles semi-sédentaires : service d'écrivain public, pour « remplir les papiers » et aussi, un accompagnement pour effectuer les démarches auprès de

[131] Sur ce mode de scolarisation voir BRUGGEMAN Delphine, *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire », Op.cit.*

différentes administrations ou services sociaux. D'autre part, une action de pastorales est organisée sur les terrains des familles catholiques. Ainsi, c'est sous une forme somme toute assez paternaliste, que la scolarisation des enfants du voyage est mise en place ici : on favorise et on diversifie l'accès à divers services publics.

Au fil des ans, l'objectif pressenti pour ce dispositif, à savoir la sensibilisation des familles à l'école afin de les amener progressivement à scolariser les enfants dans des établissement scolaires ordinaires[132], a été oublié et les antennes scolaires mobiles ont peu à peu été considérées comme de véritables écoles. À Perpignan, les camions-écoles ont fini par ne fonctionner que pour les groupes semi-sédentaires, parfois sur des terrains privés, quand les familles qui voyageaient le plus ont commencé à scolariser leurs enfants en écoles ordinaires.

Outre les remarques que nous pouvons faire sur la dérive de l'usage des antennes scolaires mobiles, telle qu'elle a eu lieu dans les PO, cette expérience a permis de faire émerger la problématique de la scolarisation des enfants du voyage et surtout la rencontre et la connaissance réciproque des mondes du voyage et de l'école. La conjugaison du vécu de ces différents acteurs constitue les fondations sur lesquelles a été bâti le dispositif actuel.

4.3.2. Les débuts de la scolarisation des enfants du voyage en école primaire : une nouvelle population à accueillir

En 1998, un des enseignants en camion-école, prend conscience de la limite de l'action qui se concentre alors sur certains groupes familiaux. Il commence à penser à une scolarisation en école, afin de toucher un plus grand nombre d'enfants. Pour réaliser ce projet, il va à la rencontre d'autres familles du voyage qui stationnent sur le département, mais aussi des mairies et de l'Inspection Académique, afin d'organiser l'accueil scolaire. C'est donc sous son impulsion et grâce à la volonté de certaines familles qui souhaitaient scolariser leurs enfants dans les écoles[133], que l'accueil scolaire est mis en place sous la forme « une famille, une école ». Cette formule a pour but de rassurer les équipes éducatives, mais aussi les familles du voyage: les écoles ne sont pas « surchargées » avec des enfants que l'on ne

[132] BRUGGEMAN Delphine, « Ecole et familles sur un même " terrain " d'entente », *Op.cit*, p 106.

[133] SICOT François, « La scolarisation dans les dispositifs atypiques », in GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir), *La déscolarisation*, Paris, La dispute, 2004, p 159. BRUGGEMAN Delphine, *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire »*, *Op.cit*, p 218.

connaît pas, qui sont perçus comme difficiles et qui, s'ils sont accueillis en grand nombre, changent significativement le public scolaire. Les familles peuvent scolariser une fratrie dans un même établissement, ce qui limite les déplacements et surtout rassure les parents et les enfants de savoir qu'ils ne seront pas seuls dans une école.

L'effectif des enfants inscrits est de 28 enfants la première année et au cours des deux années suivantes le nombre d'inscriptions passe à 40, puis à 80 et ne cessera de croître pour se stabiliser depuis l'année scolaire 2005/2006 aux alentours de 300.

Le bilan quantitatif des premières années de scolarisation sous la forme « une famille, une école » est positif, mais les résultats en termes d'apprentissages ne sont pas significatifs. Dès 2000, les familles concernées commencent à remettre en question « *l'école qui n'apprend pas aux p'tits* » et une rencontre est alors organisée entre les parents d'élèves et l'Inspecteur d'Académie. La réponse institutionnelle reste en deçà des besoins et c'est donc le secteur associatif qui est mobilisé.

4.3.3. Naissance du dispositif de scolarisation des enfants du voyage : le secteur associatif mobilisé

Pour instaurer des séances quotidiennes de soutien scolaire dans les écoles recevant des enfants du voyage, des intervenants sont contractualisés par l'ASET et répartis entre ces différentes écoles. L'objectif selon les dires de la personne responsable de cette action, est alors « *de créer un dispositif associatif efficace, pour montrer que ça marche et après demander à l'institution de prendre le relais* ». Cette action est retenue comme prioritaire dans le cadre du Contrat de ville pour l'année 2002, ce qui permet d'étendre l'action en dehors de la ville de Perpignan et sa communauté de communes. Pour l'année scolaire 2001/2002, le soutien scolaire est majoritairement associatif et jusqu'à l'année scolaire 2005/2006 le volume horaire pris en charge par l'ASET ne cessera de croître et restera majoritaire dans le dispositif (cf annexe 5).

Au sein de l'Inspection Académique, la situation locale est décrite comme telle : « *on a un dispositif un peu bizarre aussi, puisque y a une mission de service public qui est rendue, pour partie, par des associations. C'est vraiment quelque chose de bizarre, d'étrange et j'arrive à surmonter la difficulté de la manière suivante : en me disant, dans un premier temps, on a besoin de la souplesse de l'associatif, notamment dans la relation famille, pour nous aider à mieux accueillir, donc utiliser ce savoir faire et ces possibilités de réactivité,*

alors que une grosse machine et en même temps, c'est une fragilité parce que si on inscrit pas ça dans le droit commun, c'est extrêmement fragile du point de vue des financements, du point de vue des ressources humaines ». La situation est bien résumée ici et nous notons un consensus à considérer cette action associative comme un relais, dans une école qui pour l'instant n'est pas prête à assumer un public, qui présente des besoins spécifiques. Il y a donc contradiction ici entre cette « *anomalie qui participe au non engagement financier de l'Etat, de l'institution* » et l'impression, tout de même, d'offrir « *une solution adaptée* ».

Parallèlement à cette action associative menée dans les écoles publiques du département, dès la rentrée 2001, une lettre de mission de l'Inspection Académique, confirme le bien fondé de ce dispositif et charge institutionnellement l'enseignant qui en est à l'initiative de coordonner la scolarisation des enfants du voyage sur le département des PO.

Puis, à la rentrée 2002, un poste TMB (Titulaire Mobile Brigade) gens du voyage est crée par l'éducation nationale. Au début de l'année scolaire 2004/2005, l'institutionnalisation du dispositif va se confirmer par le passage de l'enseignant en charge du dispositif de l'enseignement privé à l'enseignement public et son rattachement au CASNAV. De plus, en 2005/2006, trois demi-postes CRI (Cours de Rattrapage Intégré) sont mis à disposition des enfants du voyage. De ce fait, le dispositif d'accueil scolaire des enfants du voyage s'institutionnalise aussi bien au niveau organisationnel que de l'enseignement.

4.3.4. Le retour de l'Enseignement Catholique : une mutualisation des moyens

En 2006/2007, l'Enseignement Catholique, après de longues négociations, accepte de transformer les anciens postes en camion école (qui entre-temps avaient été récupérés par l'école de rattachement) en poste CRI gens du voyage. Un accord est passé avec le directeur diocésain de l'enseignement catholique, et un poste et demi d'enseignement peut dans le cadre d'une lettre de mission, intervenir au service des enfants du voyage dans les établissements privés ou publics.

Aujourd'hui, ce personnel éducatif est rattaché soit à l'éducation nationale, soit à l'enseignement privé, soit à l'ASET. Malgré les différences de statut, la même mission leur est confiée : dans les écoles fréquentées par les enfants du voyage, prendre en charge ceux en retard ou en difficulté scolaire, tous les jours, sur un quart temps, afin d'intensifier les apprentissages de base (lire-écrire-compter).

4.3.5. Le bâtisseur du dispositif

La construction de ce dispositif est portée depuis le départ par une personne, à savoir un des enseignants en camion-école, qui dépend alors de l'enseignement catholique. C'est sous son impulsion que l'accueil des enfants du voyage dans les écoles primaires s'est développé et la dynamique actuelle du dispositif tient à sa personne. Son parcours en termes de statut est emblématique de l'évolution du dispositif : il a commencé en tant qu'enseignant du privé et c'est sous ce statut qu'à titre bénévole, il a interpellé les collectivités territoriales et l'Inspection Académique pour organiser la scolarisation des enfants du voyage. Au commencement de leur intégration dans les écoles, il a une double casquette privé-associatif, étant donné qu'il gère aussi les actions de l'ASET, c'est-à-dire recruter et répartir les intervenants en soutien scolaire, sur les différents établissements concernés.

En 2001, son rôle dans la mise en place du dispositif est reconnue par l'institution et il devient chargé de mission auprès l'IA des PO pour la solarisation des enfants du voyage ; cela alors qu'il est encore enseignant du privé. Il se retrouve alors dans une situation complexe puisqu'il représente l'éducation nationale, tout en étant enseignant du privé et militant associatif.

Depuis 2004, il est rattaché au CASNAV, donc intégré au service public et reste Président de l'ASET 66 et vice-président de l'ASET national. Il ressent aujourd'hui ce double statut de manière négative, car dans ses contacts avec les différents acteurs locaux partenaires du dispositif d'accueil scolaire des enfants du voyage, il ne peut à la fois représenter l'institution scolaire et jouer le rôle de contre-pouvoir des acteurs associatifs. Néanmoins, cette évolution de statut n'a pas entamé le sens de son action et à cet égard, les différentes « casquettes » dont il a bénéficié ou bénéficie encore actuellement, ne semblent constituer qu'un support à la réalisation d'un accueil scolaire des enfants du voyage convenable.

Il est donc devenu une personne incontournable dans le travail mené avec les gens du voyage et ce pour plusieurs raisons : il connaît très bien la grande majorité des familles qui viennent séjourner dans le département et a aussi acquis une grande compréhension du fonctionnement institutionnel. Il travaille en lien étroit avec les mairies, les collectivités territoriales, les communautés de communes et les établissements scolaires bien évidemment, mais aussi avec l'ensemble des partenaires institutionnels tels que la Caisse d'Allocation Familiale (CAF), ou encore la Direction Départementale de l'Equipement (DDE).

4.4. Les enfants du voyage dans l'école

Récemment, il a été observé qu'en France, les familles expriment une demande croissante de scolarisation, même en maternelle, qui pourtant ne rentre pas dans le cadre de l'instruction obligatoire. Les enfants ne sont plus envoyés à l'école pour remplir une obligation administrative, mais pour acquérir des connaissances. Nous allons maintenant étudier quelles sont les motivations de cette scolarisation croissante, puis les différents rapports qu'entretiennent les enfants du voyage avec l'école et enfin, la forme que prend cette expérience scolaire. Ces trois paragraphes sont construits à partir des discussions menées avec les parents d'élèves du voyage, au portail de l'école ou sur les aires de stationnement, mais aussi avec les élèves, au cours des séances de soutien scolaire, pendant lesquelles je demandais à chacun « à quoi ça sert l'école ? ».

4.4.1. Quelles motivations ?

Les gens du voyage ont commencé à scolariser leurs enfants de manière plus systématique depuis la fin des années 1990. Il est intéressant de noter ce changement et de comprendre quelles en sont les motivations. Le sens donné à la scolarisation des enfants du voyage est questionné ici pour cerner les différents besoins que les familles cherchent à combler par l'école et par là, comprendre dans quelles dispositions elles se trouvent face à la scolarité des enfants. La difficulté croissante des voyageurs à mener leur vie du voyage est récurrente dans le discours des parents et les lacunes ou l'absence totale de maîtrise des apprentissages de base (lire, écrire principalement) pose de plus en plus problème dans la vie de tous les jours, dans les obligations administratives et dans les activités économiques. Même si les parents ne verbalisent pas ce que l'école peut concrètement leur apporter, celle-ci est pourtant perçue comme le moyen, pour les nouvelles générations, de s'adapter à la société environnante tout en conservant le mode de vie du voyage. Elle se dote alors de trois fonctions : faciliter l'insertion et la pratique professionnelles d'une part, la vie quotidienne d'autre part et aussi de permettre aux enfants du voyage scolarisés d'être en contact avec le monde environnant de plus en plus tôt et donc d'en apprendre le fonctionnement. Ce sont ces trois points que nous allons développer dans ce chapitre.

- **Les pratiques professionnelles**

Malgré les stéréotypes négatifs concernant l'organisation économique des voyageurs, le tissu d'activités pratiquées est très diversifié et évolutif. Certaines activités considérées comme ancestrales (le travail des métaux, la maîtrise et la transformation d'éléments naturels de leur propre environnement, les arts et la fête, la récupération, l'artisanat et la vente ambulante) leur permettaient d'être autonome au niveau financier, avant le développement de la motorisation, la mécanisation et l'industrialisation de la production et aussi l'entrée progressive dans la société de consommation. Depuis, la légitimité professionnelle acquise grâce à la qualité certaine des travaux fournis a été bouleversée et les gens du voyage, les tsiganes en général ont dû faire évoluer leurs pratiques professionnelles.

De nouvelles activités ont donc été développées comme la brocante, la carrosserie, la vente de voitures, le commerce sur les marchés, les travaux du bâtiment et travaux d'entretien. De nombreux voyageurs ont réussi cette reconversion, d'autres ont conservé les activités traditionnelles et voient leur autonomie financière se réduire et de fait, leur dépendance aux prestations sociales croître.

Aujourd'hui, l'adaptabilité des voyageurs est de nouveau testée par une nouvelle forme de pressions : la réglementation croissante de toutes les activités professionnelles (taxes et paperasse), voire l'interdiction de certaines (vente ambulante), mais encore l'institutionnalisation et la forte concurrence dans le domaine de la récupération et enfin l'obligation d'être formé et surtout diplômé pour exercer une activité. L'espace professionnel qu'occupaient les voyageurs fait l'objet de contrôles et de législation et leur marge de manœuvre s'en trouve de plus en plus réduite.

La scolarisation se dote alors d'un double enjeu : elle doit permettre d'exercer des activités professionnelles qui, bien que manuelles, font appel à des documents écrits tels que les devis et/ou les factures. Elle doit aussi permettre de diversifier les métiers exercés par les voyageurs et assurer la reconversion et l'insertion professionnelles des jeunes, comme le verbalise une mère à sa fille « *la ferraille*[134] *c'est fini et puis, regarde, avec la ferraille j'ai plus de mains, tu veux avoir des mains comme moi ? ».*

[134] La ferraille consiste en la récupération de pièces métalliques en tout genre, qui seront revendues pour être recyclées.

- **La vie quotidienne**

Nous ne faisons pas attention à la place qu'occupe l'écrit dans notre vie quotidienne car cela nous est naturel et surtout parce que nous le maîtrisons. Pour les personnes qui ne savent ni lire, ni écrire, il en est différemment et ce sont de nombreuses actions qui ne peuvent être réalisées : un sentiment de honte, voire d'humiliation en découle. En effet, le contact direct dans les démarches administratives, commerciales, de services tend à être remplacé par des actions à mener en autonomie, face à des machines, des textes qui font office de consignes. De plus, le contrat écrit régit de nombreuses transactions (achat, assurance, location…). Et enfin, le permis de conduire, indispensable aux voyageurs, comprend un examen écrit sur le Code de la route. Toutes ces contraintes sont mentionnées par les enfants du voyage dans trois types de besoins liés à l'acquisition de la lecture et de l'écriture[135] : la vie du voyage, les actes administratifs et commerciaux, l'aide à la famille.

Pour les enfants du voyage, l'obtention du permis, du Code de la route et le fait de pouvoir « *lire les pancartes »* est la première réponse donnée quand on les questionne sur l'utilité de savoir lire et écrire. C'est leur mode de vie même qui est en jeu ici : au-delà de cette relation directe entre les apprentissages scolaires et l'acte de voyager, l'acquisition du permis de conduire permet aussi des petits déplacements quotidiens liés à une activité professionnelle, pour les hommes principalement, mais aussi à des trajets concernant les enfants (les conduire à l'école) et le foyer (faire les courses), pour les femmes. Malgré le caractère anodin de ce propos, cela conditionne pourtant la scolarisation de nombreux enfants qui ne bénéficient pas de transport scolaire.

La deuxième catégorie de réponses mentionnée par les enfants concerne les actes administratifs et commerciaux. Savoir lire et écrire permet de « *faire/remplir/lire les papiers* », « *savoir l'euro* », « *faire les commissions* », « *compter aux commissions si quelqu'un triche* », « *faire des chèques* ». Ici, « *les papiers* » concernent aussi bien les documents administratifs que les contrats signés pour l'assurance d'un véhicule ou l'achat d'un téléphone mobile…contrats qui peuvent être conçus à l'insu des voyageurs illettrés. De nombreux

[135] Nous mentionnons uniquement la lecture et l'écriture, car ce sont les deux savoirs les plus évoqués. En effet, le calcul et la mesure sont généralement mieux maîtrisés dans leur forme simple. Cf PIASERE Léonardo, *Op.cit*, p 13.

parents mentionnent le fait de ne pas être autonomes à ce sujet et de devoir obligatoirement faire appel à une tierce personne pour effectuer ces formalités à leur place[136].

Aider des membres de la famille revient aussi régulièrement dans les propos des enfants du voyage. La moitié des élèves considère que l'instruction acquise à l'école leur servira « *pour faire lire les enfants* », ce qui peut être perçu comme le manque ressenti par ces élèves, en matière d'aide aux devoirs et peut-être même de modèle parental en termes de scolarité. Ce sont donc les besoins occasionnés pas leur propre pratique scolaire qui font émerger l'utilisation possible des connaissances acquises au sein de l'école. De plus, ils mentionnent aussi des services à rendre au sein du groupe, tels qu'administrer « *des remèdes* » en cas de maladie, « *mon papa, des fois, il me demande de lire ce qu'il y a marqué sur la télé* » et un enfant a aussi mentionné la retranscription et la diffusion possibles « *des histoires de manouches* ».

- **Le lien social**

D'une manière historique, les gens du voyage vivent majoritairement en marge de la société environnante tout en étant dépendante d'elle. Les activités professionnelles qu'ils exercent et les achats qu'ils effectuent sont source de liens sociaux. Or, nous venons de voir qu'au cours de l'histoire moderne, les gens du voyage ont déjà dû se reconvertir professionnellement et qu'ils sont de nouveau soumis à une remise en question de leurs activités. La participation active à la vie sociale dans le monde environnant est donc de plus en plus compliquée et les familles verbalisent leurs difficultés à faire société en tant que voyageurs : « *c'est de plus en plus dur d'être voyageurs* ». Les pressions indirectes auxquelles ils doivent faire face aujourd'hui conditionnent la qualité du lien social entretenu avec la société environnante. En cas d'échec, les groupes familiaux se retrouvent entièrement dépendants des prestations sociales et dans une dynamique de repli sur le groupe, créée par la réduction d'activités économiques.

L'école, nous l'avons abordée à propos de la vie professionnelle peut servir à pérenniser les activités commerciales des gens du voyage, mais elle peut aussi jouer un autre rôle : par l'intermédiaire de l'école et du droit à l'éducation, les enfants ne sont plus exclusivement socialisés dans le milieu du voyage. D'une part, ils sont scolarisés comme tous

[136] BRUGGEMAN Delphine, *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire »*, *Op.cit*, p 222.

les enfants de France et d'autre part, ils acquièrent une connaissance du monde des gadjé, qui passe par l'apprentissage de codes, de normes et de valeurs permettant une adaptation plus facile à la société environnante. Ne dit-on pas que l'école est un modèle réduit de la société ? Nous pouvons voir dans cette dynamique un risque d'acculturation, qu'il convient pourtant de relativiser car « dans le cas des Roms il y a acculturation forcée due à l'emprise des sources du changement »[137]. Le phénomène d'acculturation serait en ce sens constitutif de la construction de leur culture : « la culture tsigane existe à force d'acculturation »[138].

Ainsi, les motivations qui mènent à la scolarisation des enfants du voyage et qui font sens pour eux sont doubles : l'école doit permettre de faire société, tout en préservant le mode de vie du voyage. Pour ce qui est de la première fonction attribuée à l'école, elle est somme toute, bien commune et en adéquation avec les représentations qu'en ont les enseignants. Quant à la seconde, il en est différemment. En effet, la position des gens du voyage défie l'institution scolaire qui a plutôt tendance à se vouloir intégratrice, voire assimilatrice. Aujourd'hui, les enfants du voyage montrent bien leur intérêt pour certains enseignements, ceux qui leur semblent utilisables et/ou appréciables, mais aussi leur indifférence pour ceux qui ne représentent aucune utilité à leurs yeux. Ce classement entre matière utiles et inutiles peut évoluer avec le temps, selon le sens attribué à la scolarisation. Ce qui est important de souligner ici est le fait que bon nombre d'élèves savent ce qu'ils attendent de l'école : lire, écrire, compter, sans toutefois exclure un intérêt pour d'autres matières selon les goûts des élèves en question.

4.4.2. Les enfants du voyage en tant qu'élèves[139]

Loin de considérer que les enfants du voyage constituent un groupe homogène, il existe pourtant des caractéristiques communes dans leur rapport à l'école. Pour les besoins de l'analyse, nous allons détailler différents traits que l'on pourrait définir comme idéal-typiques, dans le sens où ils seront à prendre comme des éléments de compréhension de l'élève du voyage, plus que comme une représentation exacte de la réalité.

---

[137] LIEGEOIS Jean-Pierre, *Mutations tsiganes*. *La révolution bohémienne*, Bruxelles, Complexes, 1976.
[138] *Ibid*, p 187.
[139] Les points soulignés dans ce paragraphe seront abordés à nouveau et développés plus loin

Il est assez courant de lire quelles sont les difficultés rencontrées par les enfants du voyage à l'école. Nous allons essayer ici de dépasser ce constat et d'énumérer quels sont les traits appartenant à la culture du voyage qui engendrent aussi bien une certaine résistance[140] (qui est certes bien souvent liée à des difficultés), qu'un engagement vis-à-vis des apprentissages. Les comportements que nous allons mentionner ci-après sont fortement conditionnés par la qualité de l'accueil qui leur est fait par l'enseignant. Ainsi, nous partons du principe que l'implication ou la non implication de celui-ci envers les enfants du voyage sert de révélateur de cet engagement et de cette résistance.

- **La résistance à la culture scolaire**

Dans le mode d'éducation des enfants[141], tout est mis en œuvre pour que l'enfant perçoive le monde des gadjé par rapport au sien et qu'il comprenne vite qu'en « dehors » du groupe, c'est dangereux. La crainte du monde des gadjé se transmet aussi bien de manière explicite quand les parents ont recours à la menace du gadjo qui « *viendra prendre les petits qui sont pas sages* », que d'une manière implicite, avec une différence d'attitude des parents au sein et hors des aires de stationnement. Les enfants jouissent d'une grande liberté de mouvement dans l'espace du campement, ils évoluent sans être sous la surveillance directe d'un adulte, mais plutôt sous le contrôle diffus de l'ensemble du groupe. Par contre, dès qu'il s'agit de sortir de l'enceinte du terrain de stationnement, les enfants sont toujours accompagnés d'un parent, qui les entoure de précautions et de sécurité. Dans ce contexte, les enfants du voyage qui arrivent dans une école pour la première fois et qui y sont laissés toute la journée par leurs parents ont peur : ils se retrouvent dans une position minoritaire, seuls parmi les gadjé et doivent évoluer dans un milieu qui est chargé de représentations très négatives. Ils développent alors une attitude défensive vis-à-vis des autres élèves et des enseignants qui se traduit généralement par leur regroupement dans la cour de récréation (ils sont très rarement scolarisés seuls dans une école), par une opposition à l'enseignant, un refus de participer aux apprentissages, aux leçons et souvent par des pleurs quand les parents partent de l'école. Cette attitude disparaît généralement avec le temps, quand un travail de mise en confiance est effectué par l'enseignant. Dans le cas contraire, il arrive parfois que

[140] Ces résistances ne sont pas le propre des enfants du voyage, mais plutôt des populations dont la culture est éloignée de celle de l'école. Ainsi, nous pouvons faire le parallèle avec la littérature qui concerne la scolarité des classes populaires, des populations immigrées, etc.

[141] FORMOSO Bernard, Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une société, *Op.cit.*

l'enfant ne revienne plus à l'école si celui-ci invoque auprès de ses parents, une mauvaise prise en charge, une maîtresse méchante ou encore un environnement raciste. Les enfants savent d'ailleurs très bien jouer de cet argument, mais les parents relativisent aussi leurs propos.

Chez les voyageurs, la transmission de la culture se fait de manière orale et il est très rare de trouver des livres chez eux. Ils parlent, content la réalité, mais ne l'écrivent pas ou ne la lisent pas. En d'autres mots, l'écrit ne fait pas sens pour les enfants du voyage, il ne les concerne pas. La différenciation entre « eux et nous » s'opère cette fois ci, entre l'écrit qui organise notre société et l'oralité qui organise la leur, comme en témoigne cet élève[142] : « *si y avait pas d'écritures y aurait pas Sarkozy, y aurait pas de lois, y aurait pas de préfets et puis les panneaux qu'y a partout, ben ce serait pas écrit, y aurait des dessins dessus, ce serait bien hein ?* ». Cette différence culturelle de taille dans le milieu scolaire où tout dépend de la maîtrise de l'écrit, se traduit par deux phénomènes qui peuvent aboutir à un refus de travailler : le premier est le manque d'autonomie vis-à-vis de l'écrit (même pour des enfants qui déchiffrent) et le second est la difficulté de faire entrer l'oralité dans la scripturalité, et par là donner du sens à l'écrit. Dans le premier cas, l'élève ayant à faire un travail en autonomie se retrouve dans l'incapacité de l'effectuer, car même s'il arrive à déchiffrer la consigne, il ne trouve pas le sens qu'elle contient. De nombreux enseignants s'étonnent donc d'avoir des élèves qui ne « *font pas leur travail* », bien qu'ils en aient les compétences. Si la situation se reproduit plusieurs fois, sans que l'enseignant prenne soin d'accompagner, d'expliquer la consigne, l'élève pourra s'enfermer dans le refus. Le second cas se présente quand le contenu des apprentissages s'oppose aux codes culturels manouches. Par exemple, une élève refuse d'écrire le mot hérisson sous cette forme et l'a écrit comme il est prononcé chez les voyageurs, c'est-à-dire « *la risson* ». L'élève justifie son refus en disant que l' « *on ne parle pas pareil* » et que pour elle hérisson ne correspond à rien. Autre exemple, vécu en cours de soutien pour les enfants du voyage en difficulté scolaire, pendant lequel un élève doit orthographier un mot manouche. Bien que la retranscription du mot en question ne présente aucune difficulté pour cet élève, il ne cesse de dire « *oh là, là, maîtresse c'est dur d'écrire en manouche !* » et veut même abandonner l'exercice. Le refus du travail n'est pas total, mais au contraire il y a une volonté d'effectuer l'exercice, sans faute d'orthographe, en intégrant des éléments de la culture du voyage : l'oralité et l'écriture sont mêlées ici et l'on voit la

[142] PIASERE Léonardo, *Op.cit*, p13.

négociation qui s'opère entre les deux, afin de ne pas menacer « la pensée tsigane ». Ce deuxième phénomène se manifeste uniquement si l'enseignant(e) est à l'écoute des problèmes auxquels doit faire face l'élève du voyage et tolère cet écart aux codes linguistiques gadjé. La aussi, ces refus s'atténuent avec le temps et l'on peut en déduire que les élèves voyageurs donnent le ton dès l'entrée dans la nouvelle classe, comme s'ils voulaient notifier par là qu'ils ne sont pas prêts à tous les compromis.

Nous allons maintenant aborder l'écart qui existe entre le passé scolaire des parents et l'expérience scolaire actuelle des enfants[143]. C'est à partir de la fin des années 1990 que la scolarisation des enfants du voyage s'est développée sur le territoire français, sous des formes différentes selon les Académies. Avant cela, elle avait lieu de manière épisodique et surtout pour se mettre en conformité avec les devoirs liés à l'obligation scolaire. En conséquence, l'illettrisme est très présent chez les voyageurs, bien qu'il y ait des lecteurs, surtout dans la génération des grands parents. Les actuels parents d'élèves ont un discours sur l'école à forte connotation négative et leur propre expérience de l'école est mentionnée comme traumatisante[144] à tel point que le désir de « *se venger de tout ce qu'ils ont fait* » reste encore vif, négative quand « *la maîtresse tordait les oreilles des p'tits et après elle était gentille pour pas qu'ils en parlent aux parents* » et que « *les autres enfants, ils nous disaient gitans, gitans* », voire peu concluante : « *j'y suis allé moi à l'école, ils m'ont rien appris* ». D'une manière générale, la volonté de scolarisation que les parents manifestent pour leurs enfants s'oppose à leur passé scolaire et au discours qu'ils peuvent tenir sur l'école. Certaines mères savent que leur expérience doit avoir des conséquences sur le rapport qu'entretiennent leurs enfants avec l'école, l'une d'entre elles dit « *mon exemple n'est pas bon pour les enfants, parce que je ne sais plus rien* ». De plus, certaines ont pris conscience qu'elles ne peuvent pas « *aider les enfants à faire les devoirs* », qu'elles ne savent pas comment faire pour témoigner leur intérêt vis-à-vis de ce qu'ils auraient appris, étant donné qu'elles ne peuvent pas comprendre. La complexité de la situation pour les enfants du voyage est de savoir comment se positionner dans une activité qu'ils sont seuls à pratiquer dans le groupe et pour laquelle les adultes manifestent une grande méfiance liée à leur passé scolaire, mais plus généralement à leur rapport à l'univers des gadjé. Au cours de l'expérience de scolarisation, l'enfant se trouve

---

[143] BRUGGEMAN Delphine, *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire »*, *Op.cit*, p 219, 227.

[144] SICOT François, « La scolarisation dans les dispositifs atypiques », in GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir), *La déscolarisation*, Paris, La dispute, 2004, p 157-158.

dans une situation culturelle inconfortable : il doit donner du sens à sa présence dans l'école, qu'il construit entre des faits « *ma mère, elle sait pas lire et elle est bien* » et le discours des parents « *mon fils faut qu'il apprenne* », « *l'école c'est important* », « *y en a besoin* ». Puis, il se doit d'intérioriser des savoirs sans pour autant avoir l'impression de « trahir » son groupe d'appartenance. Les refus manifestés par les enfants du voyage rejoignent ici ceux que nous avons abordés concernant la différence entre culture orale et culture écrite. Au fond, les actes de refus sont les mêmes, mais leurs raisons peuvent être diverses.

Dans les trois cas mentionnés ci-dessus, nous pouvons remarquer qu'ils sont induits par une rupture dans le fonctionnement « traditionnel » du groupe. Cette rupture est plus ou moins assumée par les enfants et leur famille, même si l'école fait dorénavant partie du monde du voyage. En témoignent les enfants qui le soir après la classe, jouent à l'école sur l'aire de stationnement : les élèves en début d'apprentissage de la lecture sont aidés par leurs aînés, qui prennent le rôle de l'enseignant. D'ailleurs, ils affirment de temps en temps que ce sont eux qui apprennent aux petits et non pas le maître ! Ils ont appris à lire et écrire à l'école, ils ont intégré des savoirs de gadjé, mais afin de réduire leur dépendance vis-à-vis du monde environnant, ils aiment reproduire la forme d'apprentissage qui se fait au sein du groupe des voyageurs. Ils en étendent juste la transmission, des savoir-faire aux savoirs scolaires.

- **L'engagement dans la culture scolaire**

Dans le paragraphe précédent, nous avons abordé des points de la culture du voyage qui constituent une entrave à l'implication des enfants du voyage dans la vie de l'école. Nous allons maintenant voir que d'autres pans de cette culture facilitent leur scolarisation. Mais avant tout, nous préciserons de nouveau que cette attitude positive face aux apprentissages et à la vie de la classe dépend de l'attitude de l'enseignant à son égard. Si l'enseignant lui laisse l'opportunité, la place d'être un élève de sa classe, l'enfant du voyage le lui rendra bien et comme le disent certains : « *c'est des enfants avec qui on peut bien travailler. Bon ça c'est en général, après c'est sur que parmi eux, y en a qui ont des grandes difficultés aussi* », « *moi je m'éclate avec eux, je trouve qu'ils s'investissent quand ils sont dans la classe* ».

À leur arrivée dans une nouvelle école, une nouvelle classe, les enfants du voyage adoptent généralement une attitude discrète, voire passive. C'est au cours de ces premiers moments que l'élève va observer le déroulement de la classe, afin de s'y adapter. Nombreux sont les enseignants à reconnaître aux enfants du voyage « *une extraordinaire faculté*

d'adaptation » et à en être presque admiratif : « *moi ce qui m'étonne c'est leur grande faculté d'adaptation : c'est qu'ils arrivent, ils s'adaptent au discours, ils s'adaptent à la nouveauté, on voit qu'ils sont pas perdus dans la classe, ils savent être discrets et en même temps, ils savent participer, enfin moi je les vois pas perdu, c'est pas des enfants qui sont perdus, on voit qu'ils ont l'habitude donc ça leur fait une souplesse* ». En effet, comme l'a perçu cette enseignante, le fait d'être dans le voyage développe une compétence à rapidement comprendre comment fonctionne le nouveau milieu qui les entoure, afin de pouvoir s'y positionner. Les enfants font de même dans la classe afin de prendre part à la répartition des tâches à effectuer (écrire la date, ouvrir les stores, etc) et vivre selon les règles établies.

Nous allons maintenant évoquer un autre point de l'éducation des voyageurs, qui est transposé dans le milieu scolaire, et plus précisément dans la relation qu'entretiennent les enfants du voyage avec l'enseignant : la sollicitude sollicitante[145]. Dès ses premières expériences sociales, l'enfant du voyage trouve une satisfaction rapide à ses besoins, ses désirs : « *nous on veut pas que les enfants ils pleurent* » disent les parents. Cependant, il est fortement impliqué dans les activités du groupe. Ainsi, les enfants intériorisent un principe d'échange, où l'expression des besoins rencontre une attitude généreuse et en retour, ils rendent des services et exécutent des petites corvées : s'ils reçoivent beaucoup, ce qui leur vaut d'être communément considérés comme des « *enfants rois* », ils donnent beaucoup aussi. Dans le milieu scolaire, cet échange fonctionne aussi, à partir du moment où l'enseignant s'implique vis-à-vis de l'enfant du voyage, le fait travailler et l'intègre au groupe-classe : l'élève démontre alors un volontarisme très fort pour rendre des services, pour participer à des exercices collectifs, pour faire son travail de manière appliquée. D'une manière plus globale, dans les familles manouches, l'enfant agit pour être en conformité avec les règles du groupe et donc s'accorder la reconnaissance de celui-ci. Il semble que le même fonctionnement soit à l'œuvre au sein de la classe : l'élève voyageur se plie aux règles du groupe-classe, afin d'être reconnu par celui-ci comme un de ses membres actifs.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les enfants du voyage savent quels sont les apprentissages dans lesquels ils s'investiront, autrement dit ils savent ce qu'ils viennent chercher à l'école. Si pour de nombreux élèves, le sens de l'école est de plus en plus difficile à percevoir, ce n'est pas vraiment le cas des enfants du voyage qui voient une utilité directe

[145] FORMOSO Bernard, *Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une société*, *Op.cit*.

aux apprentissages qu'ils pourront acquérir[146]. Pour certains, le désir d'apprendre se manifeste de manière très forte et se traduit par une sollicitation de l'enseignant soutenue : « *maîtresse donne moi du travail* », « *je veux des devoirs maîtresse* », « *Elle était très en demande, pour tout, elle venait me voir « marquez moi de l'écriture », elle me disait « maîtresse, si vous avez pas trop de temps là, vous me marquez de l'écriture, je le fais », je lui remarquais les mots. Vraiment si tous les élèves faisaient comme elle !* ». Il est d'ailleurs arrivé plusieurs fois, que des élèves dans une telle disponibilité, apprennent à lire en deux ou trois mois.

Un autre trait permettant aux enfants du voyage de s'engager dans les apprentissages consiste dans des habiletés cognitives, qui ne sont pas académiques, mais qui leur permettent d'éviter des difficultés. Pour illustrer ce propos voici quelques extraits d'entretiens passés avec des enseignant(e)s : « *c'est des gamins qui sont très débrouillards, qui contournent certaines difficultés par des moyens très ingénieux* ». En effet, les voyageurs développent des stratégies[147] afin d'arriver au résultat espéré par l'enseignant(e). Ces méthodes font référence à une grande intelligence pratique, qui sans doute leur vient de leur propre expérience de la vie : le peu de contraintes éducatives explicites amène les jeunes à analyser leurs expériences vécues pour en tirer des leçons. Ce fonctionnement cognitif induit par cet apprentissage pragmatique, s'ancre et s'adapte aux différentes situations auxquelles il doit faire face pour réaliser des exercices de mathématiques, mais aussi de français. De plus, ces capacités sont bien évidemment perceptibles dans des matières « pratiques », telles que les arts plastiques, le sport…

Contrairement au stéréotype concernant les enfants du voyage, admis comme étant des « *touristes* » à l'école, épris de liberté et ayant besoin d'intégrer un certain nombre de codes, de règles, des enseignants témoignent d'un comportement très scolaire de leur part : ils peuvent être demandeurs de travail, appliqués, calmes, volontaires. Ce constat pourrait être mis en parallèle avec l'évolution récente des publics scolaires, à propos desquels on entend souvent qu'il est de plus en plus difficile de se faire respecter d'eux, que la fonction éducative de l'école prend le dessus sur sa fonction d'instruction, que le travail d'éducation qui était

[146] Cela n'exclut pas le fait qu'ils se confrontent par la suite à des difficultés d'apprentissages.

[147] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, *Op.cit*, p 136.

auparavant fait dans les familles, ne l'est plus[148]. Le cas des enfants du voyage se trouve donc à contre-courant des autres élèves, quand ceux qui bénéficient d'une expérience positive de l'école, montrent combien ils sont en attente d'apprentissages.

4.4.3. La forme de l'expérience scolaire des enfants du voyage

Nous allons maintenant préciser comment s'effectue concrètement la scolarisation des enfants du voyage et ce à plusieurs niveaux : l'évolution du parcours scolaire des enfants du voyage, la fréquentation scolaire et enfin, nous verrons comment est vécue l'expérience de scolarisation.

- **Extension de la scolarité[149]**

Quand les voyageurs commencent à « *mettre les petits à l'école* », fin des années 1990, les jeunes d'âge collège n'ayant reçu aucun enseignement en amont ne peuvent être scolarisés. Ce sont donc les enfants en âge de la scolarisation obligatoire, c'est-à-dire 6 ans, qui sont concernés par ce phénomène. La maternelle se dote alors, dans les représentations des parents, d'un caractère facultatif et inutile, car c'est à partir du CP que commencent les apprentissages. De plus, à trois ans, âge d'entrée en maternelle, l'enfant est considéré par les voyageurs, comme très fragile, vulnérable, et doit être protégé par le groupe. Cependant, la prise de conscience de l'utilité de la maternelle se développe à partir de l'expérience de l'école primaire des enfants mais aussi, des discussions avec les enseignants, au cours desquelles ils abordaient ce manque. En effet, les enfants du voyage arrivant au CP, sans être passés par l'école maternelle, sont de fait en situation de retard scolaire. Ils n'ont pas fait tout le travail préliminaire d'apprentissage de la vie en groupe-classe, véritable travail de socialisation, ni l'expérience du rythme scolaire, ni les premiers apprentissages qui ont lieu de plus en plus tôt et qui font de l'école maternelle une propédeutique à l'école primaire.

---

[148] BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.

[149] TERRAIL Jean-Pierre, « Les familles confrontées à l'école », in TERRAIL Jean-Pierre (dir), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p 91. L'auteur parle d'extension vers l'amont pour la scolarisation en maternelle et d'extension vers l'aval, pour le passage de l'obligation scolaire à 16 ans. Ce double phénomène ne concerne pas les enfants du voyage, mais « l'extension irrépressible de l'emprise scolaire » qui a eu lieu en France, à partir des années 60.

C'est aussi à partir de l'expérience en école primaire que le parcours scolaire des enfants du voyage s'est étendu au collège, puisqu'il constitue la suite logique de la scolarisation. Or, cette progression ne se fait pas pour bon nombre d'enfants du voyage. La vision fantasmée que les gens du voyage ont de l'école s'amplifie au collège et celui-ci est perçu comme le lieu de tous les vices (drogue, drague, flirt, etc) et les méfiances qui se manifestent à l'école primaire, redoublent au collège. De plus, des parents mentionnent le fait que « *le collège c'est compliqué pour les voyageurs* », que « *pour les jeunes qui y vont, ça oblige la famille à se sédentariser* ». Afin de contourner sa fréquentation de nombreux jeunes sont donc inscrits aux cours du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance), ce qui revient plus ou moins à dire qu'ils sont déscolarisés, car seuls face à leur travail scolaire, il sont dans l'incapacité de le réaliser. Pour autant, certains jeunes manifestent une forte envie de poursuivre leur scolarité et ils fréquentent le collège, avec une prise en charge spécifique qui s'apparente à celle de l'école primaire : les enseignements dits fondamentaux sont effectués en groupe de soutien, mis en place spécialement pour eux et les autres enseignements sont suivis en classe. Il convient aussi de mentionner que dans le cas, où tous les acteurs de ce que l'on nomme la communauté éducative (enseignants, parents d'élèves, élèves) sont fortement mobilisés dans la scolarisation de l'enfant, des demandes d'intégration en SEGPA sont faites et mises en place. Mais dans tous les cas, les problématiques mises en exergue par la scolarisation en école primaire, se révèlent de manière encore plus forte au collège.

- **Fréquentation de l'école**

Nous voyons aujourd'hui, avec l'apparition d'une littérature ayant pour thème la déscolarisation, que le terme d'absentéisme peut revêtir plusieurs réalités. Or cette notion est souvent citée pour caractériser la scolarité des enfants du voyage. Il apparaît donc nécessaire d'analyser ce qu'il en est pour le public qui nous intéresse et ce à deux niveaux : la fréquentation d'un élève scolarisé dans une école et la rupture de fréquentation entre deux écoles, tout en précisant, en préalable, que l'effectif d'enfants non scolarisés n'est pas connu.

Dans le premier cas, nous parlerons ici des enfants qui sont inscrits dans les écoles primaires des Pyrénées-Orientales. En ce qui concerne la durée de séjour des élèves dans les écoles, je serais dans l'incapacité de généraliser le phénomène tant il existe de situations diverses. Cela dit, de plus en plus de familles effectuent les déplacements, selon le rythme des

vacances scolaires. Quand les enfants sont inscrits dans une école, ils sont généralement assidus, même si comme tous les élèves, il leur arrive d'être malade, de rater le bus, etc. Nous avons déjà mentionné le cas d'élèves qui, en fonction des premiers contacts avec une équipe pédagogique, ne se représentent plus jamais à l'école et nous y rajouterons le cas d'enfants qui ont une scolarité en pointillé. Cependant, cela reste minoritaire : c'est soit le fait de familles qui en sont encore aux prémisses de la démarche de scolarisation, soit qui ne saisissent pas ce que peut leur apporter l'école, soit pour lesquelles l'organisation du transport collectif et la fréquentation de la cantine sont problématiques. Dans ces situations-là, l'expérience négative contée par l'enfant ne motivera pas les parents à surmonter ces difficultés.

Dans le second cas, les informations sont encore plus difficiles à obtenir car elles concernent le suivi de l'élève sur toute une année scolaire et donc sur plusieurs départements et plusieurs écoles. Ce qui suit est construit à partir de témoignages d'élèves, de parents d'élèves et d'entretiens passés au chargé de mission du CASNAV. S'il paraît évident de considérer qu'il existe une coupure de quelques jours entre la radiation d'une école à l'inscription dans une autre, la réalité montre qu'elle peut dans certains cas, constituer une véritable rupture dans la scolarité des enfants. Plusieurs facteurs, que nous avons déjà abordés, peuvent être décisifs dans ce phénomène : les « à côté » de la fréquentation de l'école, à savoir l'accès au transport scolaire et à la cantine sont d'une importance capitale et il arrive souvent que lorsque l'un ou l'autre de ces services fait défaut, les familles ne puissent assumer la scolarisation. De plus, la qualité de la prise en charge joue un rôle non négligeable. Les familles de voyageurs perçoivent ce que nous appelons l'effet établissement, et ils différencient « *l'école qui apprend* », de « *l'école qui n'apprend pas* ». À ce sujet et à partir de nombreux témoignages de parents, nous pouvons dire que sur le département des Pyrénées-Orientales, l'accueil scolaire est relativement bien perçu : « *ici, ils sont bien, ils apprenont bien* ». À l'échelle départementale, l'accueil scolaire des enfants et des familles du voyage est fortement accompagné par le chargé de mission du CASNAV. Ce dernier va au-devant des familles, à leur arrivée, organise l'accueil des enfants dans les écoles du département et va même jusqu'à accompagner les grands groupes ou des groupes « fragiles » pour leur rentrée. Les familles acquièrent au fil des années, une autonomie en la matière. De plus, les parents savent qu'au-delà de ce qu'il se passe dans la classe, leur(s) enfant(s) sera(ont) pris en charge par un intervenant spécifique, tous les jours, en petit groupe. Cette dynamique d'accueil n'est pas généralisée dans tous les départements : « *pour ça c'est la*

misère d'être voyageur, parce que la maîtresse elle s'occupait bien de lui, c'était bien et puis on est partis, on est pas restés ». Les parents, par expérience, décident de l'intérêt ou non de la scolarisation de leur(s) enfant(s), dans une relation construite en jeu de miroir. Dans le cas de la scolarisation, nous pouvons noter l'importance de la réciprocité, à savoir que les familles s'engagent plus facilement à faire l'effort de scolariser les petits, quand l'institution scolaire s'engage à bien les recevoir, à leur apprendre. Il existe donc des situations très diverses en termes de suivi de scolarisation, qui se construisent selon la qualité de l'accueil scolaire, mais aussi de l'organisation pratique de cette scolarité. Certains enfants ont une scolarité continue au cours de l'année, d'autres sont scolarisés à certains endroits et pas à d'autres et d'autres encore, ne sont scolarisés que dans les écoles des Pyrénées-Orientales.

- **Le vécu des élèves du voyage**

L'expérience de l'école induit chez de nombreux enfants du voyage, une première prise de conscience de la différence et ce, à deux niveaux : différence culturelle et différence scolaire. Nous avons mentionné à plusieurs reprises des éléments concernant la première et une attitude d'adaptation, de mimétisme qui s'opère dans la classe. Par ce comportement, l'enfant du voyage veut être considéré comme scolaire, c'est-à-dire répondre aux attentes de l'enseignant et faire partie du groupe des élèves. La motivation de cette attitude est l'apprentissage du rôle d'élève et nous ne sommes pas confrontés à une différence entre voyageurs/gadjé (comme c'est le cas, plus tard, au collège), mais plutôt à une différence entre presque élèves/déjà élèves.

Selon le chargé de mission enfants du voyage du CASNAV, en ce qui concerne la différence scolaire « *les voyageurs, ils ont honte qu'on puisse les reconnaître comme étant des enfants qui savent moins en terme scolaire bien sur, et ils savent que ça se voit très facilement* ». Cependant, chez les voyageurs l'usage des taquineries publiques est courant pour que l'enfant intègre les valeurs et les pratiques de la communauté. En ce qui concerne l'acquisition des apprentissages, les enfants se moquent souvent de certains qui ne savent pas lire, ou qui ne progressent pas. Ici, le sentiment de honte se fonde sur leur différence de niveau scolaire et de rythme d'apprentissage, nuances qu'il convient de mettre en exergue entre élèves en difficulté scolaire et élèves qui apprennent à un autre rythme que les élèves sédentaires. Nous retrouvons le découpage qui s'opère dans les classes entre les élèves qualifiés de bons, moyens et faibles. Concernant les enfants du voyage, ce découpage peut se

faire entre élèves qui suivent le rythme de la classe, élèves en retard scolaire et élèves en difficulté scolaire. Les uns peuvent valoriser des apprentissages, les autres se sentent en situation d'échec. Là encore, le degré de reconnaissance de l'élève, selon « son véritable statut d'apprenant »[150] qu'accorde l'enseignant pourra être source ou non d'encouragement.

Nous sommes donc en présence d'un enjeu, qui fait l'objet de deux stratégies différentes mises en œuvre de manière simultanée. Pour devenir scolaire, l'adaptation du comportement à la norme de la classe se fait de manière naturelle, par mimétisme, mais l'acquisition de savoirs et de compétences nécessite un effort plus grand. Cela dit, ces deux stratégies n'ont pas le même poids dans la réalisation de l'intégration au groupe classe. En effet, les résultats scolaires et la progression de l'élève conditionnent son sentiment de reconnaissance comme élève apprenant et son intégration à la classe. Tant que l'enfant du voyage n'est pas entré dans les apprentissages, il ressent la honte mentionnée ci-dessus et donc le sentiment de ne pas être en adéquation avec les normes du groupe. Cette situation bloque l'enfant du voyage qui ne s'auto-autorise pas à créer du lien avec les autres élèves. Contrairement à loi d'orientation de 1989, dans laquelle l'enfant a été placé au cœur des apprentissages, il s'avère que pour les enfants du voyage d'âge primaire, l'élève prime sur l'enfant. En effet, ils attendent que les enseignants leur reconnaissent un rôle d'élève, avec des compétences d'apprenant et un comportement scolaire, plutôt qu'une appartenance culturelle. Le fait d'inclure la culture du voyage dans certains enseignements aide évidemment à réduire la résistance, l'opposition de l'élève à l'enseignant et/ou aux apprentissages, mais n'est pas indispensable : la priorité est donnée à la culture scolaire, par les élèves du voyage eux-mêmes. Et comme l'affirment les enseignants qui ont cette approche relationnelle et didactique avec les enfants du voyage, il s'avère que « *ce sont des élèves très scolaires* », « *qui réussissent* », « *avec qui il est agréable et intéressant de travailler* ».

Nous avons donc affaire à une scolarisation en construction et aujourd'hui, bien que certains voyageurs restent encore dans une posture négative vis-à-vis de l'école, une majorité de familles sont dans l'apprentissage de rôles sociaux (rôle d'élèves pour les enfants et rôle de parents d'élèves pour les adultes). Dans cet apprentissage pragmatique de l'école, c'est le sens de la scolarisation qui se modèle, et en retour, l'élaboration d'un sens de la scolarité des enfants, permet à ces derniers une meilleure implication dans les activités scolaires.

[150] MERLE Pierre, « Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves », *Op.cit*.

Après avoir présenté la construction de notre objet de recherche ainsi que l'histoire de la scolarisation des enfants du voyage en France et dans le département des PO, nous allons maintenant exposer les résultats de cette étude, en trois parties : la première consiste à cerner en quoi le rôle des acteurs de l'éducation nationale est fortement normalisé. La deuxième tente d'étudier ce que la présence des enfants du voyage, dans l'effectif d'une classe, remet en question dans les pratiques enseignantes. Et enfin la troisième, détaille les différents types d'engagement des enseignants à l'égard des élèves du voyage et les points qui donnent un aspect dynamique à cette relation.

Normalisation des rôles

« La multiplicité des finalités assignées à l'enseignement scolaire traduit l'ampleur des attentes et des demandes qui lui sont adressées. Mais leur dispersion dans de nombreux textes de portée juridique inégale, la formulation imprécise des objectifs essentiels et l'absence de hiérarchisation conduisent à obscurcir le débat sur l'efficacité du système scolaire. En se fondant sur le code de l'éducation, certains mettent en avant l'objectif de transmission des connaissances ; d'autres insistent sur celui des compétences nécessaires pour la vie en société ; d'autres encore assignent le premier rang à l'objectif d'égalité des chances ; certains, en s'appuyant sur les engagements européens de la France, mettent l'accent sur le rôle central de l'éducation dans la croissance et la compétitivité économique du pays, en privilégiant les objectifs de taux de diplômés de l'enseignement supérieur ou d'insertion professionnelle ; d'autres enfin pondèrent ces différents critères selon des proportions variables.

Par ailleurs, aux côtés des objectifs explicites fixés dans des textes, des objectifs implicites, parfois difficilement compatibles, imprègnent fortement l'organisation scolaire. Le système éducatif français est ainsi traversé de contradictions, dont celle, fondamentale, entre une vision méritocratique de l'école, conduisant à une sélection des meilleurs élèves, et une vision plus globale, orientée vers la réussite de l'ensemble des élèves. Cette situation crée des tensions non résolues dans la gestion du système scolaire qui oscille entre le développement de filières ou de dispositifs spécifiques et le maintien d'une organisation fondée principalement sur la transmission de connaissances à un ensemble indifférencié d'élèves. Dans ce contexte, le socle commun de connaissances et de compétences, défini par la loi du 23 avril 2005, peine à émerger dans un système qui reste largement structuré par des enseignements disciplinaires cloisonnés. De même, toutes les conséquences n'ont pas été tirées de l'objectif de réussite de tous les élèves pour la définition des missions des enseignants ou de l'organisation de leur service ».

L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, Rapport thématique public de la Cour des Comptes, 12 mai 2010[1].

[1] Pour accéder au rapport complet : http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPT/Rapport-education-nationale-reussite-tous-les-eleves-mai2010.pdf

La relation que nous étudions ici présente la particularité de se réaliser dans une institution, dont les acteurs se nomment « instituteurs[2] » même si officiellement ils sont des «professeurs des écoles », depuis 1989[3]. Cette considération met en exergue l'importance de la notion d'institution dans la scolarisation des élèves. Pour lui donner sa place dans cette étude, nous reprenons l'idée de « programme institutionnel » développée par F. Dubet, qui accorde à l'institution en tant que travail sur autrui une dimension dynamique, et se définit comme « le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé »[4]. Cette définition apporte un cadre théorique à notre réflexion : l'aspect interactionniste de la relation scolaire entre l'enseignant et les élèves est envisagé à travers le prisme de la formalisation de l'activité institutionnalisée[5]. La mise en œuvre de l'action publique est alors perçue comme un processus d'appropriation des normes formalisées, inscrit dans un territoire qui a une histoire[6]. Il convient ici de préciser qu'« une norme renvoie à ce qui est socialement admis. La normalité est à distinguer de la légalité. Les normes sociales sont des exemples de règles, plus ou moins explicites, adoptées par une société. Elles s'établissent en fonction de valeurs données et celui qui ne les respecte pas sera soumis à une réprobation sociale »[7].

L'organisation de l'activité étudiée légitime l'idée que l'enseignant a un double rôle à jouer vis-à-vis de l'institution et des élèves[8]. Il y a un ensemble de droits, de devoirs et d'attentes qui conditionnent l'action : l'institution scolaire exprime des principes, des objectifs, comme par exemple « l'égalité des chances » ou « 80% de réussite au bac », et les enseignants en sont les maîtres d'œuvre. Dans leur classe, la recherche de ces principes et de ces objectifs s'ajuste aux élèves auxquels les enseignants ont affaire.

---

[2] Au sujet des termes employés dans ce travail : instituteurs, maîtres des écoles, enseignants, professeurs des écoles seront utilisés sans distinction de sens. Et si nous devions en faire une, elle serait explicite.

[3] Le changement de statut s'est effectué à partir de la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989, avec la création des IUFM dès le 1er septembre 1990

[4] DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p 24.

[5] GOFFMAN Erving, *Asiles*, Paris, Editions de Minuit, 1968, p 229.

[6] BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie, RAVINET Pauline, *Dictionnaire des politiques publiques*, *Op.cit*. Définition de la notion de normes par LASCOUMES Pierre, pp 298-304.

[7] CHAPUIS Raymond, THOMAS Raymond, *Rôle et Statut*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1995, p 182.

[8] PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », in PAYET Jean-Paul & BATTEGAY Alain (Eds), *La reconnaissance à l'épreuve : explorations socio-anthropologiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008, p 105.

Ainsi, dans cette partie nous allons déterminer ce qui dans le discours des personnels de l'éducation nationale définit le cadre normalisé de l'activité enseignante. Dans un premier temps, nous verrons quelles sont les fonctions reconnues à l'école, dans lesquelles l'action des enseignants se situe. Dans un second temps, nous détaillerons la perception qu'ont les enseignants de leurs propres rôles. Et enfin, dans un troisième temps nous aborderons les attentes que ceux-ci mentionnent à l'égard des élèves et qui conditionnent la relation scolaire. Il est à noter que contrairement aux deux parties suivantes, les propos des enseignants ne sont pas marqués en fonction des établissements scolaires où ils travaillent. En effet, les discours sur les fonctions de l'école et le rôle des instituteurs est relativement homogène d'une école à l'autre, ce qui peut être considéré comme un indicateur de l'institutionnalisation de l'activité des professeurs des écoles, voire de sa normalisation, de sa typification[9].

1. L'école vue par les enseignants

Pour décrire ce qu'est l'école dans la société française, les enseignants énumèrent ses fonctions, ses objectifs et les évolutions récentes de son fonctionnement, qui affectent leur prise en charge des élèves. Ce sont les points que nous allons détailler maintenant.

1.1. À quoi ça sert l'école ?

Avant que l'école devienne obligatoire[10], la mobilité sociale était quasiment inexistante et les savoirs professionnels se transmettaient de génération en génération, dans un contexte local restreint. Le mode de socialisation de l'enfant se faisait sur un mode pratique, il apprenait par voir faire et oui dire. La participation de l'apprenant se limitait à imiter des savoirs faire et la réflexion n'était pas sollicitée. La formation de l'apprenant se faisait sous un mode non-pédagogique et « la maîtrise pratique se transmet dans la pratique, à l'état pratique, sans accéder au niveau du discours. On ne mime pas des modèles mais les actions des autres »[11].

[9] BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1996.
[10] La législation scolaire a vu le jour sous la III° République et c'est en 1882 que Jules Ferry rend l'enseignement primaire laïc, obligatoire et gratuit.
[11] BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Minuit, Paris, 1980, p 184.

Avec l'école, la socialisation de l'enfant devient scolaire et une nouvelle relation d'apprenant à enseignant naît : la relation pédagogique. Les règles la régissant et les contenus à enseigner ont pour particularité d'être fixés en dehors du contexte où l'acte éducatif a lieu, elles sont impersonnelles et font l'objet de politiques éducatives nationales.

De nos jours, il est reconnu que les fonctions de l'école se diversifient et se complexifient pour ne plus se cantonner à un rôle d'instruction et de socialisation[12]. En effet, sont apparues deux notions nouvelles, qui sont liées à l'évolution de l'institution scolaire. D'une part, l'éducation nationale qui se substitue à l'instruction publique dans l'intitulé du ministère dès 1932[13] : cette fonction est liée à la démocratisation de l'accès à l'école et plus précisément à la volonté d'une égalité scolaire. Et d'autre part, l'épanouissement de l'enfant s'est avéré important, principalement depuis la loi Jospin de 1989, qui le place au centre des apprentissages[14]. À partir de cette évolution, nous pouvons distinguer en termes de relations pédagogiques, la pédagogie traditionnelle et la pédagogie moderniste[15] :

- La première accorde une place centrale aux contenus et à la parole du maître. Elle se traduit par une relation auditorium/scriptorium, des exercices stéréotypés, des programmes bien définis et une stricte discipline. Les disciplines enseignées sont séparées et le savoir ne communique pas avec le sens des élèves. Elle se dote d'une fonction stratégique, dans laquelle la maîtrise des connaissances est primordiale. Les exigences sont ici explicites, visibles, liées aux matières à apprendre. L'acquisition des savoirs constitue un moyen d'émancipation par l'accès à la mémoire sociale accumulée.

- Quant à la seconde, centrée sur la personne, soucieuse des caractéristiques psychologiques de l'enfant, de son épanouissement, de sa créativité, de son jugement, elle se veut la moins scolaire possible. Le sentiment d'effort doit être réduit au maximum. Sa

[12] Ces deux fonctions étaient déjà reconnues par E. Durkheim, bien que dans la bouche des enseignants, le terme de socialisation prenne souvent une connotation différente, ce que nous développerons plus tard.

[13] L'appellation ministère de l'instruction publique a été remise en service pendant le régime de Vichy, jusqu'en 1941.

[14] DUBET parle de socialisation, d'apprentissages et de subjectivation, dans *Le déclin de l'institution*, *Op.cit*, p 104.

[15] Nous faisons ici référence aux pédagogies visibles et invisibles de BERNSTEIN Basile, à la pédagogie moderniste développée par LE GOFF Jean-Pierre, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999, et encore à la distinction faite par BULLE Nathalie entre l'éducateur moderne et l'éducateur progressiste, *L'école et son double*, . *Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Paris, Hermann Editeurs, 2009.

pratique sous-entend des méthodes d'apprentissage ludiques, le décloisonnement des disciplines, le développement de l'intérêt de l'élève à partir de ce qu'il connaît. Par conséquent sa fonction est plus opérationnelle que stratégique, elle a pour objectif de développer la capacité d'apprendre à apprendre. Les exigences de l'enseignant sont centrées sur le développement de l'autonomie personnelle, les évaluations ne sont moins focalisées sur les savoirs acquis par l'élève, que sur les compétences de l'enfant. L'accent est mis sur la socialisation de l'enfant plus que sur son instruction.

De ce fait, l'élève est évalué sur son développement aussi bien que sur ses apprentissages. La formation de l'enfant est modélisée grâce à l'établissement d'étapes d'apprentissages, formulées en terme de compétences[16]. Dès son plus jeune âge, l'enfant est mesuré, sélectionné. Or, la fonctionnalité et la rationalité de cet outil ne permettent pas de prendre en compte la singularité des expériences de la découverte et de la connaissance du monde. Les enfants doivent suivre un certain comportement, sinon ils sont non-conformes et jugés à partir d'un argumentaire psychologisant. La socialisation, l'éducation à la citoyenneté sont devenus des objectifs à part entière de l'école, alors que les pédagogies traditionnelles considéraient l'acquisition de savoirs, en tant que socle culturel permettant la socialisation. Le désir d'apprendre est devenu un objectif à atteindre, au même titre que l'autonomie, le respect des règles de vie, l'autodiscipline…Avant, c'était un acte gratuit dont l'intérêt se situait dans l'essence même de son contenu.

Ces trois fonctions (instruction, éducation et socialisation[17]) sont reprises par les enseignants à côté d'autres objectifs : nous les appellerons fonctions primaires de l'école, car elles sont inhérentes à son fonctionnement. Et nous les distinguerons des fonctions secondaires de l'école, induites par la scolarité et de fait, par l'accomplissement des fonctions primaires. Elles peuvent être considérées comme la « finalité de la fonction »[18] de l'école.

---

[16] Il est surprenant de constater le décalage entre la multiplication d'analyses sur les apprentissages en termes de compétences au détriment d'apprentissages en termes de savoirs et la quasi-absence de ce débat dans les entretiens passés aux enseignants.

[17] Selon DUBET François, MARTUCELLI Danilo, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, *Op.cit*, p 23, ces trois fonctions qu'ils nomment fonctions de distribution, éducative et de socialisation sont considérées comme idéales, essentielles voire indépassables.

[18] DURAND-PRINBORGNE Claude, L'éducation nationale : une culture, un service, un système, Paris, Nathan, 1992, p 17.

1.1.1. Fonctions primaires de l'école

Dans les trois fonctions assignées à l'école, nous verrons que des principes mentionnés dans le code de l'éducation comme lignes directrices de la politique éducative française, apparaissent ici.

- **Apprendre des choses**

Loin d'être une évidence, le fait d'énoncer que l'école sert à acquérir des connaissances peut devenir incongru face aux diverses fonctions qu'elle se doit d'accomplir aujourd'hui, comme en témoigne cet enseignant :

« *Moi je suis le mec traditionnel, enfin pas traditionnel, comme je dis toujours, je suis pas un instit' d'il y a 50 ans, mais pour moi le savoir est avant tout, c'est pas l'élève au centre de l'école, ça sert à rien c'est complètement crétin de dire l'élève est au centre de l'école, c'est le savoir qui est au centre de l'école* ».

Cependant, la question est complexe quand il s'agit de savoir ce que l'on y apprend puisque les enseignements ne se cantonnent pas à des savoirs dits savants :

« *Pour beaucoup de gens c'est essentiellement apprendre à lire, écrire et compter. Ce sont trois objectifs qui sous des formes différentes sont repris de réforme en réforme, avec une méthodologie différente suivant les périodes. C'est-à-dire que d'abord il vaut mieux savoir que savoir faire. Or actuellement, on est plutôt dans le contraire : il vaut mieux savoir faire que savoir. Ça veut dire que c'est toujours l'alternance des deux* ». Et encore : « *l'école sert à apprendre des connaissances, mais aussi des compétences. Toutes les connaissances de contenu, apprendre à lire, à écrire, à compter tout ça, mais aussi avoir des méthodes de travail, apprendre la discipline, les règles de vie. Il y a à la fois tout le contenu et puis tout ce qui est savoir être et savoir faire aussi* ».

Grâce à ces témoignages nous pouvons discerner trois types de savoirs que les élèves ont à intégrer durant leur scolarité : les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être[19].

[19] Dans le décret sur le socle commun des connaissances et des compétences, du 11 juillet 2006, les différentes matières sont déclinées en connaissances, capacités, attitudes que l'on rapprocher des savoirs savants, savoirs faire et savoirs être.

- Les savoirs

Pour introduire les programmes[20], il est souligné pour le cycle 2 (CP, CE1) que « l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française, la connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée et le calcul sur de petites quantités constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1 » et pour le cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) que « la maîtrise de la langue française ainsi que celle des principaux éléments de mathématiques sont les objectifs prioritaires du CE2 et du CM ».

La priorité est donnée aux savoirs fondamentaux ou de base et comme l'ont énoncé les deux enseignants ci-dessus : lire, écrire et compter ont une place centrale dans les apprentissages. Le socle commun de connaissances constitue l'évidence même des enseignements à privilégier. D'ailleurs les instituteurs témoignent souvent de l'importance consacrée à l'écrit, ce que nous aborderons de manière plus approfondie au sujet de la scolarisation des enfants du voyage. Pour l'instant, il est central de souligner, comme le font certains enseignants, que l'acquisition de la lecture et de l'écriture conditionne l'accès à tous les autres apprentissages, exceptées les activités sportives et artistiques. Concernant ces deux autres activités scolaires, elles ne sont citées qu'en dernier lieu après l'histoire, la géographie et les sciences et leur apprentissage apparaît comme secondaire : bon nombre d'enseignants n'hésitent pas à utiliser, en cas de besoin, les plages horaires qui leur sont réservées pour avancer sur des matières jugées plus importantes. Nous voyons bien que dès l'école primaire, la distinction entre des matières jugées rentables ou pas est faite[21] et cela est justifié par les attentes pressenties des parents d'élèves : « *on nous attend là-dessus* » disent les enseignants en parlant de leurs enseignements dans les matières fondamentales. D'ailleurs les évaluations qui ont lieu à la fin de chaque cycle (CE1 et CM2) confortent ce sentiment à un niveau institutionnel, étant donné qu'elles se font uniquement sur les mathématiques et le français. Cela se confirme dans le discours d'un IEN :

« *Ils se centrent sur les savoirs fondamentaux, parce que c'est là-dessus qu'on les attend : est-ce mon gamin il sait lire ? est-ce qu'il sait faire les opérations ? est-ce qu'il sait résoudre un problème ? voilà, c'est là dessus qu'on va les attendre, à la fois les parents et l'institution. S'il a pas trop de connaissances au niveau artistique, ou s'il est un peu gauche au niveau éducation physique, ma foi c'est pas là-dessus que va se jouer la discrimination* ».

---

[20] *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009*, CNDP/XO Editions, 2008, p 35 pour le cycle 2 et 55 pour le cycle 3.

[21] LAVAL Christian, *L'École n'est pas une entreprise : Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte, 2004. DURU-BELLAT Marie, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la démocratie*, Paris, Seuil, 2006, p 75.

L'importance donnée à ces enseignements-là a aussi une autre justification qui se trouve dans la nature même de ces disciplines et dans l'organisation de leurs enseignements. « Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et les compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques »[22]. La progressivité citée ici sous-entend que les savoirs de ces deux matières sont cumulatifs et suivent une progression définie, dans laquelle les leçons du début de l'année, de la scolarité permettent de suivre, de comprendre celles de fin d'année, de fin de cycle. Cela n'est pas le cas pour les matières comme l'histoire, la géographie, les sciences, pour lesquelles les leçons sont bien distinctes les unes des autres. Voici deux témoignages permettant d'illustrer ce phénomène :

« *Ben la progression, elle est faite, par exemple tout ce qui est étude de la langue, c'est fait depuis le CE1, on voit le verbe être et avoir au présent et plus tard on fera d'autres verbes du même groupe, puis le troisième groupe. Si ils ont pas acquis le début, on peut pas leur faire acquérir. Y a peut-être des leçons qui sont faites en CE2 qu'on peut faire, mais souvent c'est quand même une progression depuis plus petit. S'ils savent pas reconnaître le sujet et le verbe, on va pas leur faire faire les compléments. En général, tout ce qui est étude de la langue, c'est une progression depuis plus petit, après y a souvent des reprises, en CE2 on voit des choses, on les revoie en CM1, on en revoie en CM2* ».

« *Tu sais l'école c'est pas empiler des briques, c'est des choses qui s'entrecroisent. D'une année sur l'autre, t'en remets une couche, tu fignoles. C'est plus de la peinture tu vois, tu remets une couche et une autre et puis tu fais des petits raccords, c'est plus de la déco l'école, que de la construction. Non mais c'est ça, la plupart du programme de CE2, tu revois en CM1, tu complètes, en CM2 tu revois tout le CM1, tu vas un peu plus loin* ».

Dans un sens, cela induit une responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des élèves, mais aussi des enseignants qui les auront l'année suivante[23]. Car un enfant qui ne sait pas lire à son arrivée en CE1 se trouve en situation d'échec scolaire et met l'enseignant en difficulté dans sa pratique de classe :

« *L'avantage du CP c'est que l'évaluation, elle est tranchante en fait : en fin d'année quelqu'un qui sait pas lire, on se sent quand même responsable de pas avoir travaillé dans ce*

[22] Qu'apprend-on à l'école ?, *Op.cit*, p 29.
[23] TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002, p 59, 64.

sens. Parce que le CP, tu as le passage par la lecture, donc un enfant en début de CP rentre, il ne sait pas lire, en fin d'année, il doit savoir lire ».

À partir de ces extraits nous pouvons constater que le cycle 2 permet d'enclencher les apprentissages fondamentaux, d'entrer dans la lecture et l'écriture et se familiariser avec les chiffres, le dénombrement. Quant au cycle 3, il permet de consolider ces savoirs et d'en aborder d'autres, mais aussi de diversifier les apprentissages :
« *Donc moi j'entame le cycle trois, par rapport au cycle 2 où ils sont plus basés sur l'apprentissage de la lecture. Ils les consolident un peu en CE1, mais ici dans ce quartier c'est pas très, très bien acquis en fin de CP et des fois en fin de CE1, y a encore des difficultés. Moi j'arrive sur le cycle 3, où y a des nouvelles matières comme histoire, la vie ou les sciences, c'était découverte du monde avant, c'était moins spécifique et puis, on va plus loin en math, français, donc à partir du CE2 c'est déjà un grand changement pour eux et mon rôle c'est de les accompagner là dedans et d'essayer de les faire accèder au niveau du CE2, et bon dans le français c'est plus que de la lecture ou la lecture compréhension, encore que ici, ils travaillent bien en cycle 2, sur la littérature aussi. Donc nous on continue ce travail là en littérature. Après tout ce qui est ORL aussi, la grammaire, l'étude de la langue, ça va un peu plus loin, à partir du CE2 on rentre vraiment plus, ils l'entament un petit peu, mais au CE2 on est vraiment plus dans l'apprentissage de grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison, ils connaissent un petit peu, mais pas trop* ».

Au-delà des savoirs, des enseignants mentionnent aussi l'accès à la culture[24] qui se fait aussi bien à partir des séances réservées à l'art et aux pratiques artistiques, qu'au cours de sorties de classe. Cette démarche « *d'ouverture vers l'extérieur* » et « *d'accès à la culture* » apparaît de manière plus forte dans les écoles ayant des publics scolaires issus de milieux sociaux défavorisés. Elle semble représenter un enjeu fort pour les enseignants de ces écoles, alors que dans des établissements de village, les sorties de classe s'apparentent plus à des récompenses ou à des loisirs effectués en fin d'année, au cours desquels la dimension de découverte de connaissances est pratiquement absente. Dans « les écoles de la périphérie[25] » ou urbaines, les sorties sont toujours motivées par l'idée d'offrir aux élèves des moments, l'accès à des lieux et à des activités, que les familles ne peuvent leur fournir :

[24] Sur la distinction entre savoirs et culture, voir CHARTIER Anne-Marie, « Culture scolaire et savoirs. Approche historique », *VEI Enjeux*, n°133, juin 2003, p 205.
[25] En référence à l'ouvrage homonyme de VAN ZANTEN Agnès.

« *Ils sortent pas forcément les enfants de notre école, ils savent pas forcément ce que c'est qu'un musée, ils savent pas forcément ce que c'est qu'une peinture, c'est pas très très riche d'un point de vue culturel, pour la majorité des enfants de l'école. Donc sur le cycle 3 on a décidé de mettre en place un cahier d'art, qu'on a mis en lien avec le programme d'histoire. Donc en CE2, puisqu'ils vont de la préhistoire jusqu'à Jeanne d'Arc, ben ils doivent voir différents artistes, dans tous les domaines, sur cette période là. Pareil en CM1, pareil en CM2 et donc on garde trace dans un cahier d'art qui va suivre du CE2 au CM2. Donc les enfants si on leur présente, moi je leur ai présenté Delacroix, donc je leur ai présenté plusieurs tableaux, ils ont pu en choisir un, paf ils le prennent, ils choisissent ce tableau plutôt que celui là et ils le gardent dans leur cahier d'art et ils ont une trace. Et donc, tout ça on le fait sur tous les niveaux. Ça démarre cette année en CE2, on va voir comment ça arrive au CM2 dans deux ans. Voilà, donc un accès à la culture avec des sorties, proposées, en lien avec le Conseil Général puisqu'il y a les services éducatifs de différents sites qui ont pas mal de projets sympas, alors Tautavel*[26] *avec plein d'ateliers, j'ai des collègues qui voulaient aller au musée Rigaud, mais c'était complet, enfin voilà, on essaie au maximum d'ouvrir et de sortir, même si effectivement, on a pas les mêmes caractéristiques qu'une ZEP, mais c'est quand même assez fortement marqué aussi chez nous* ».

« *Le fait de simplifier les programmes, de les réduire à leur noyau dur, savoir faire des opérations, savoir déchiffrer, certes c'est incontournable, mais on ne peut pas le réduire à ça, l'école a une autre vocation et notamment une vocation culturelle. Je crois que si on fait l'économie de ça, ben encore une fois, on va continuer à creuser le fossé qu'il y a antre ceux qui sont en difficulté et ceux qui sont favorisés parce que même si on ne fait que des savoirs fondamentaux à l'école, eux à la maison ils auront de toute façon le piano, le cheval, tout ce que vous voulez. Donc l'école doit aussi, absolument développer ces compétences, pour tous* ».

- Les savoirs faire :

Si les informations données par les enseignants concernant les savoirs étaient nombreuses, elles sont plus rares concernant les savoirs faire et les savoirs être. Ce « curriculum caché »[27] doit pourtant être maîtrisé par les élèves, sans que cela relève

[26] Site archéologique dans le département des Pyrénées-Orientales où a été construit un musée de la préhistoire : http://www.tautavel.com/index.php

[27] PERRENOUD Philippe dans l'article « Curriculum : le formel, le réel, le caché », définit cette notion comme « la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement » : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

forcément d'enseignements à proprement parler. Ces compétences invisibles, comme les nommait Bernstein, peuvent être qualifiées de cognitives pour les savoirs faire et de sociales pour les savoirs être, bien que la distinction entre les deux soit difficilement repérable aussi bien dans le discours des enseignants que dans l'analyse qui en est faite : les deux types de savoirs se confondent dans le comportement de l'élève.

Toutefois, parmi les savoirs faire mentionnés, il est possible de faire la distinction entre des compétences d'apprenant et de la méthodologie pour être élève.

En ce qui concerne les premières, les manières d'enseigner actuelles s'opposent à la pédagogie frontale, dans le sens où les instituteurs échangent, interagissent avec les élèves afin de construire les savoirs dans la classe même, à partir de manipulation, d'expériences, d'observations. Cette pédagogie induit l'acquisition de compétences d'apprenant à partir desquelles le savoir, les leçons sont créés. Ainsi, les élèves ne sont plus uniquement évalués sur les connaissances acquises, mais aussi sur des aptitudes à apprendre, à réfléchir, à analyser, à observer, etc[28] :

« *Y a des passages ou des techniques, enfin au sens très large du terme, des passages, des techniques, des outils, des situations, qui vont faire qu'on va donner plus de chances à un élève pour qu'il apprenne à faire ou qu'il apprenne tout court* ».

« *Maintenant, y a des situations de découverte, y a des situations de problème, ils doivent proposer des stratégies eux-mêmes. Donc au niveau de la pensée, là on va de l'avant. Moi je pense que maintenant les enfants savent mieux penser par eux-mêmes, se forger une opinion par eux-mêmes et ça c'est très important. Mais ils ont quand même besoin de la discipline pour justement avancer dans les apprentissages, pour qu'il y ait pas que de la confiance en eux, il faut qu'ils aient les moyens de s'exprimer en toute confiance et les moyens de penser* ».

« *Leur donner surtout des méthodes d'apprentissage, des méthodes qui leur servent ensuite à pouvoir écrire par eux-mêmes, à savoir ce qui est important quand on écrit un texte, ce qui est important quand on veut faire passer un message, les façons de faire qui leur permettront de faire tout ça* ».

En plus de ces compétences d'apprenant, les élèves doivent apprendre des techniques opératoires, une méthodologie afin de se conformer aux exigences du fonctionnement, de l'ordre scolaire. Il existe des savoirs faire incontournables, car jugés indissociables des

[28] BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2003, p 108.

savoirs : l'exemple de la tenue d'un cahier est éclairant à ce sujet. À de nombreuses reprises, j'ai pu entendre des enseignants se plaindre d'élèves qui n'avaient pas intégré que le titre s'écrivait en rouge, en commençant à trois carreaux de la marge, etc. Ces normes d'écritures se transforment en savoirs faire dès lors qu'elles influent sur l'appréciation du travail présenté et/ou de l'élève, bien qu'elles ne fassent pas l'objet de véritables évaluations. La citation qui va suivre fait part de la préparation des élèves pour devenir collégien, au sein même de l'école primaire :

« *Ben on transmet des savoirs comme dans les autres niveaux, la seule différence peut être qui va jouer en CM2, c'est qu'on prépare au collège, donc c'est un peu plus spécifique à partir de ça. Donc euh, c'est surtout sur la méthodologie qui va être un peu différente pour la préparation au collège quoi. Pour les enfants, c'est-à-dire apprendre à gérer son travail à la maison, le cahier de texte, répartir son travail, pas penser qu'à s'amuser, commencer à leur faire comprendre qu'il n'y aura plus qu'une prof, mais dix, etc, etc. c'est pas facile, ils ont du mal à intégrer* ».

- Les savoirs être

Ils correspondent à l'adaptation de l'élève aux situations auxquelles il est confronté et à l'environnement dans lequel il se trouve. Ils sont en partie liés aux apprentissages, mais aussi à l'imprégnation du milieu. Dans l'école et plus précisément dans la classe, l'enfant se doit d'avoir un comportement type vis-à-vis des apprentissages, de l'instituteur et de ses camarades de classe. De manière récurrente dans le discours des enseignants, « *être scolaire* » sous-entend des normes de fonctionnement réglées à partir du respect de soi et du respect des autres, de la politesse, de la discipline et concernant les savoirs, d'une volonté d'apprendre qui doit se manifester.

« *C'est savoir être aussi, c'est-à-dire savoir être en collectivité, savoir être dans le groupe, savoir être avec des adultes, savoir être face à une tâche qui est demandé, l'attitude d'apprenant* ».

Il convient de souligner que l'importance donnée aux savoirs faire et aux savoirs être au détriment des savoirs savants, fait l'objet de critiques et de débats dans les domaines des sciences de l'éducation et de la sociologie de l'éducation[29] : le côté subjectif de ces savoirs et

[29] Cf ouvrages déjà cités de BERNSTEIN, BLAIS-GAUCHET-OTTAVI, BULLE, LE GOFF et PERRENOUD.

de leur évaluation, mais aussi la normalisation des comportements[30] que leurs exigences induisent chez les élèves sont dénoncés. Or, dans le discours des enseignants ces remises en questions sont quasiment absentes, justifiant par là même l'intitulé de « pédagogie invisible » ou de « curriculum caché ». Seul un directeur d'école urbaine associe la société et l'école à un rouleau compresseur :

« *C'est vrai que l'école c'est forcément une perte de culture puisque c'est normalisé, c'est tout le monde est pareil. Et la société moi je dis c'est un rouleau compresseur, quand on est pas dans la norme, c'est un rouleau compresseur et l'école souvent c'est un rouleau compresseur. Moi je vois à l'école, être rangé, les sonneries c'est quand même de la violence institutionnelle grandeur nature. Le gamin qui ne veut pas rentrer là-dedans, il passe des années difficiles. Et les parents qui ont aussi une vie marginale à l'extérieur et à l'école, on en a eu quelques-uns et quelques-unes comme ça, parce qu'on est quand même très contraignant sur les absences, les machins donc c'est un rouleau compresseur, inexorable, c'est à dire que c'est quelque chose qui est lent, petit bout par petit bout. C'est presque psychologique en fait. C'est vrai qu'un enfant qui est très scolaire, qui rentre dans ce cadre-là, il passe entre les mailles, il fait ses devoirs, il est toujours propre, il est toujours poli, et on a l'impression qu'il n'y a pas du tout d'agression, alors que je pense que c'est quand même difficile. Et celui qui ne rentre pas là-dedans, ça doit pas être facile. C'est pas facile à vivre* ».

- **Éduquer**

La difficulté de dissocier les savoirs faire des savoirs être est en partie due au fait qu'ils ne font pas l'objet de consignes d'application claires et que leur évaluation[31] ne porte pas sur une acquisition de savoirs, mais plutôt sur un comportement, une attitude face à ces derniers.

« *Alors dans la pratique, c'est vrai que y a une grande part d'emmagasiner les connaissances parce que c'est ce qu'on va évaluer à la fin. Mais on évalue pas tellement …*

Pour autant, il me semble que dans les grilles d'évaluations, maintenant, y a beaucoup de compétences qui sont évaluées.

---

[30] PERRENOUD Philippe, « Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? »: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_15.html

[31] BULLE Nathalie, *L'école et son double*, *Op.*cit, p 93. Elle dénonce le décalage qui existe entre l'importance que prennent les savoirs faire et les savoirs être dans les situations d'enseignement et le système d'évaluation qui est centré sur les savoirs savants.

Y en a, mais elles vont faire une petite partie comme ça (me montre avec ces doigts), alors que le reste va faire 6 ou 7 pages, pour savoir si tu sais conjuguer les verbes à tel temps et compagnie et, de plus en plus ».

En ce qui concerne les deux fonctions suivantes de l'école, à savoir éduquer et socialiser, le problème est le même : comment les dissocier dans le discours des instituteurs, alors que la finalité énoncée d' « *avoir un bon climat de classe pour favoriser les apprentissages* » est la même dans les deux cas ? Il semblerait que le critère de distinction entre les deux se trouve dans la manière d'arriver à cette fin. Les enseignants parlent de « *créer* » ou « *être* » dans ce climat favorable : l'éducation s'effectue dans l'apprentissage et l'enseignant y joue un rôle d'éducateur. Quant à la socialisation, elle se déroule à partir du vécu individuel des élèves, du quotidien de chacun, par imprégnation, et dans ce cas-là, l'instituteur endosse plus un rôle d'arbitre, de chef d'orchestre. Nous allons maintenant détailler ces deux points en commençant par l'éducation.

Il apparaît que la fonction éducatrice de l'école se fait en complément ou en opposition à celle qui a lieu dans le milieu familial[32], mais dans les deux cas, les enseignants partent du constat que les élèves sont mal ou pas assez éduqués et que l'école se doit de leur amener des valeurs, des règles permettant la vie de groupe, le vivre ensemble.

Dans leurs discours, deux tendances contradictoires sont énoncées concernant l'éducation familiale : d'un côté, certains parents sont perçus comme démissionnaires vis-à-vis de leur(s) enfants et de l'autre, certains sont jugés comme trop protecteur, trop à l'écoute. Que les parents soient estimés comme trop ou pas assez présent dans l'éducation de leur(s) enfants, le manque de repères, de règles à respecter est mentionné de manière récurrente. Ainsi, dans un cas comme dans l'autre, ils ne bénéficient pas d'un cadre éducatif, « *ils sont livrés à eux-mêmes* ».

« *Aujourd'hui c'est ce qu'il se passe et les parents, ils gèrent pas leurs enfants et du coup à l'école, vu que, soit ils gèrent pas leurs enfants, enfin non, ils gèrent pas leurs enfants mais ça peut aller dans deux sens : soit ils les laissent complètement tomber et ils se débrouillent, ils sont complètement voués à eux mêmes quoi, soit carrément, ils sont trop sur eux, trop couvés et dans le sens où, les parents ne sont plus du côté des enseignants quoi. Ils sont pas, ils soutiennent pas en général, bon quand on est parent, quand la mère punit son enfant,*

[32] BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation* et *Conditions de l'éducation*, première partie « La famille contre l'éducation ? », *Op.cit.*

logiquement, le père est censé le punir aussi pour que les deux aillent dans le même sens. Pour moi l'école et les parents ne font pas la même chose et c'est dommage parce que du coup, les gamins en pâtissent. Le respect qu'ils n'ont plus aujourd'hui, faisait que justement, les valeurs dont on parlait tout à l'heure y avait pas besoin de les transmettre, elles étaient connues automatiquement ».

« *On voit qu'il y a des parents qui sont, moi j'ai des parents qui sont venus me dire, en CE1 hein, « euh, je sais pas comment faire, mon enfant, on arrive plus à le gérer, il m'écoute pas, allez-y punissez!! », quelque part c'est quand même symptomatique d'un problème, les parents qui savent plus comment se comporter, ils savent plus. On a à faire à des parents perdus. J'allais dire des enfants perdus, c'est un lapsus, mais des parents perdus oui, je crois. Et donc les enfants sont en mal de repères, en mal de repères, si, si. Et puis, c'est assez général quand même, ça grossit* ».

« *Ben y a pas d'autorité, y a pas de repères, y a pas de cadres. Ils sont livrés à eux-mêmes et ils se construisent un petit peu aléatoirement, un peu de manière sauvage et puis après quand ils rentrent dans la classe où quand même je suis là, où il va falloir respecter l'autre, il va falloir respecter des consignes, il va falloir entrer un peu dans un moule. Ben là c'est plus difficile. Parce qu'à la maison ça ne fonctionne pas du tout de la même façon* ».

Dans cette double tendance éducative, les enseignants évoquent aussi la valeur que les parents accordent de moins en moins à l'école et au travail scolaire. La cohérence dans le discours est recherchée, afin que le sens donné à l'école soit le même dans les sphères scolaire et familiale. Ce sens doit être partagé pour que l'élève puisse s'impliquer dans les activités de l'école et ne soit pas source de perturbations.

« *C'est-à-dire qu'avant dans la bouche des parents, « en travaillant à l'école tu pourras t'en sortir », maintenant y a plus ça, « même en travaillant à l'école, de toute manière tu n'auras rien ». Donc cette image négative de l'école, à mon avis, est arrivée depuis les années 90, pas plus tard, avant l'école était encore ressentie comme un ascenseur social, ce qui n'est plus le cas maintenant et on a une perte de toutes ces valeurs, donc après ça agit sur le comportement des enfants pour lesquels, les enfants qui sont moyens ou qui sont dans une structure familiale en difficulté, où finalement on entend à la maison « regarde, moi j'ai travaillé finalement je suis au chômage », ça n'incite pas l'enfant à donner le meilleur de lui même à l'école. Donc on aura plus de problèmes de discipline, même si on a un discours autre que celui des parents, si on a pas le même discours dans la famille et à l'école, bon ben c'est pas évident* ».

« *Il a eu des élèves de ma génération, je suis née en 71, et il disait qu'à l'époque y avait moins de problèmes à gérer sa classe qu'avec les élèves qu'il a eu avant son départ à la retraite, en 2000. Alors on en discutait et lui pensait que c'était lié à l'importance qu'apportent les parents à l'école, qui actuellement est de moins en moins importante au sein des familles. Bon, je pense que l'école a perdu de sa valeur au sein de la famille, enfin c'est difficile parce que y a des familles pour qui c'est toujours important et les parents valorisent l'école, valorisent le travail qui est fait à l'école, mais tu as d'autres qui ne manifestent aucun intérêt quoi […] parce que certains enfants posent le cartable le soir et le reprennent le lendemain sans que les parents ne soient aller voir ce qu'ils avaient fait, sans leur demander « qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui à l'école ? », sans s'intéresser* ».

Les différences de discours sur l'école et de conception de l'éducatif entre la famille et l'école sont vécues par les enseignants comme une nouvelle mission de l'école à remplir vis-à-vis des élèves. Elle est envisagée comme un besoin émanant de la difficulté qu'éprouvent les parents à « *gérer* » leur(s) enfant(s), qui se répercute sur « *la gestion de la classe* ». Dans les deux cas, nous voyons que pour élever des enfants il faut nécessairement passer par l'éducatif, qui se dote alors d'une connotation gestionnaire comme en témoigne le champ lexical souvent employé. Ainsi, instruction et éducation vont de pair dans les fonctions de l'école et l'éducatif devient un outil permettant au groupe classe d'entrer dans les apprentissages.

« *Après au niveau des enfants, je pense qu'il y a une évolution de la prise en charge des parents par les enfants, euh des enfants par les parents, je dis le contraire, c'est peut être révélateur. Je pense qu'il y a un laisser-aller des parents où on a l'impression qu'ils attendent beaucoup de l'école, pas simplement au niveau enseignements, mais aussi au niveau éducation* ».

« *L'éducation au sens large étant s'insérer dans un groupe, dans une collectivité, ça commence à la maternelle, ça se poursuit et on voit bien que ces missions là sont très très importantes, parce qu'on voit qu'il y a de gros problèmes dans le second degré, de violence, de décrochage scolaire, d'absentéisme, tout ça, ça fait partie aussi, peut être d'une mission d'éducation qui n'est pas suffisamment développée, de mon point de vue. Du côté des familles, mais on peut rien faire, c'est pas mon problème les familles, mais quand même quand on accueille des enfants 6 heures par jour, on doit pouvoir faire quelque chose au niveau de l'éducation. Alors ça n'a peut-être pas le même poids que la famille, ça d'accord, mais on peut faire des choses* ».

En quoi consiste l'éducation des élèves d'une classe, d'une école ? La priorité est donnée au « *vivre ensemble* » : des valeurs et des règles doivent être inculquées aux enfants afin que la vie de groupe soit possible. Les enseignants définissent tous des règles de vie[33], même si une différence existe entre ceux qui les imposent et ceux qui les déterminent avec les élèves. Il est à noter que le respect, décliné en respect de soi, respect des autres et respect envers les grandes personnes, est revenu régulièrement dans les valeurs appliquées dans la vie de la classe et peut être perçu comme le véritable exercice « de la réciprocité des droits dans l'espace scolaire lui-même »[34]. Or certains enseignants notent le décalage entre la recherche d'un fonctionnement harmonieux de la classe, de l'école et un fonctionnement de plus en plus individualiste et injuste de la société.

« *On se substitue un peu à la famille, on leur apprend certaines choses qui ne sont pas vues à la maison : le respect, la vie en groupe, en communauté, accepter les autres, quoi d'autre ? apprendre la politesse, c'est le rôle de l'école aussi, mais je pense qu'on est amené à le faire plus qu'avant* ».

« *On essaie quand même que ce soit toujours « Liberté, Egalité, Fraternité », on est peut être aussi un petit peu rétro parce que on est toujours à leur parler alors le respect des autres, machin, alors que dans la société le respect des autres tu le vois pas beaucoup hein. Toujours essayer de garder ces valeurs. Je te dis, j'ai l'impression qu'on est un petit peu en décalage avec le monde tel qu'il est maintenant quand on leur ressasse tous ces trucs là. Parce qu'après dans la réalité de la vie, « liberté, égalité, fraternité », c'est celui qui s'en sortira le mieux qui écrasera les autres, c'est « moi ça me va bien, je fais ce que j'ai envie de faire et puis tant pis si je gène quelqu'un, donc euh »…disons qu'on essaie quand même de conserver ces valeurs à l'école* ».

L'extrait d'entretien qui vient maintenant illustre de manière synthétique « la pensée » des enseignants sur le volet éducation des fonctions de l'école. C'est pourquoi nous avons choisi de le restituer in extenso (mes interventions sont en caractères gras) :

[33] Il convient d'ailleurs de souligner qu'il existe une « mode » dans l'application des règles de vie. En effet, la méthode du feu tricolore, pour déterminer les périodes pendant lesquelles les élèves peuvent ou pas échanger entre eux, était appliquée dans de nombreuses classes et écoles du département.

[34] DUBET François, « Conflit de justice à l'école et au-delà », in DURU-BELLAT Marie, MEURET Denis (dir), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p 44.

« *Y a une part d'éducation aussi qui se fait, qui est maintenant partout je pense, dans toutes les écoles, on n'est plus que enseignants mais aussi éducateurs, y a beaucoup de choses qui ne se font pas à la maison, qu'on est obligé de faire en tant qu'enseignants.*

Donc le côté éducatif, il est en complément de l'éducation des parents ?

Oui complémentaire oui, quand y a un manque essayer de leur montrer que y a des choses qui ne se font pas, si on leur a pas dit, ils peuvent pas le deviner. Donc y a aussi cet aspect-là qu'il ne faut pas oublier.

Au niveau de ces deux fonctions, instruction et éducation, si tu devais les hiérarchiser comment ça se passerait ?

Je pense que l'un ne va pas sans l'autre parce que pour enseigner, il faut quand même qu'il y ait une part de respect, une manière de vivre pour rentrer dans l'apprentissage des matières. Donc pour moi c'est assez lié et l'un ne va pas sans l'autre. Si y a pas ce côté éducatif, on ne peut pas rentrer dans les apprentissages.

Donc c'est un outil qui permet d'accéder aux apprentissages ?

Oui, ce qu'il y a c'est que ça se fait pas dans des moments classe. Enfin, y a des moments où on apprend des choses et puis, y a des moments où on rappelle des règles, où on explique pourquoi on est là ».

- **Socialiser**

Les personnels de l'éducation nationale font un usage indifférencié des termes socialisation et sociabilisation pour parler de l'adaptation des élèves à la vie du groupe classe, passage nécessaire pour que les élèves rentrent dans les apprentissages. Cependant, plusieurs types de socialisations sont reconnus comme étant effectifs dans le milieu scolaire selon l'intensité du rôle que joue l'enseignant. En effet, soit la socialisation a lieu à partir d'apprentissages et/ou de règlements qui émanent directement de ce dernier, soit il ne fait qu'orchestrer les activités de la classe, soit il est absent et nous avons affaire ici à une socialisation entre pairs, entre élèves. Dans tous les cas, l'intégration des élèves au groupe est considérée comme un élément central, en ce sens l'acteur principal de la socialisation est l'élève. Il semblerait donc que l'aspect implicite du processus de socialisation qui s'opère chez les élèves, fait passer les enseignants en arrière plan, car ils ne le maîtrisent pas ou peu :

« *L'essentiel c'est d'acquérir des comportements, des capacités nouvelles qui permettront aux enfants de vivre ensemble, d'entrer dans les apprentissages. Donc y a pas que des programmes, y a aussi des dispositifs qui sont mis en place. Y a pas que des enseignants dans*

les écoles maternelles, y a aussi des aides maternelles qui sont dans les classes, y a une organisation particulière de l'espace, des emplois du temps qui font que l'école essaie du mieux qu'elle peut de favoriser la socialisation et l'insertion de tous ces enfants qui découvrent l'école, dans le milieu scolaire dans lequel ils s'apprêtent à vivre pendant 20 ou 30 ans selon les cas. Cet objectif-là, il est pas indiqué en tant que tel dans les programmes d'apprentissages. C'est la création d'un contexte favorable pour que les enfants puissent de manière satisfaisante, intégrer le milieu scolaire ».

« *En discutant avec des inspecteurs, ils te disent « tu prends le gamin, tu l'exclues, tu mets la table à l'envers et tu le mets dos au tableau ». Il ne veut pas jouer le jeu du groupe, tu le vires. Tu ne dois pas accepter un parasite dans ta classe. C'est simple. Donc tant qu'un gamin n'a pas compris ça, il fait pas parie du groupe. Le groupe classe c'est toi le patron, tu as les règles et tous ceux qui ne veulent pas les respecter sont exclus, c'est tout. Au bout d'un moment, tu verras, il se lassera le gamin, les gamins ont horreur d'être hors groupe. Donc il reviendra, il acceptera les règles et puis, petit à petit, il réintègrera* ».

Concernant la première forme de socialisation, nous voyons bien la proximité avec la fonction éducative de l'école. En effet, dans les deux cas la finalité est identique et peut se résumer au « *vivre ensemble* ». Néanmoins, la distinction que nous percevons dans le discours des maîtres des écoles se situe, non pas dans le type d'informations enseignées et assimilées, mais plutôt dans l'implication de l'acteur : en ce qui concerne l'éducation, le rôle de l'instituteur en tant que passeur de valeurs, de règles est central. Alors qu'au sujet de la socialisation, l'important est de voir ce que fait l'élève de ces informations : les a-t il assimilées ? s'en est-il accommodé [35]?

Tout comme pour l'éducation, la socialisation se fait en parallèle de celle qui s'opère dans le milieu familial, en ce sens nous la considérons comme une socialisation secondaire[36]. Dans cette logique d'assimilation de la manière de vivre scolaire, il est évident pour les enseignants que « *plus elle débute tôt, mieux c'est* ». L'école maternelle est donc présentée comme une étape clé de la socialisation scolaire, qui permet aux enfants d'intégrer le fonctionnement de l'école, ses règles de vie.

« *Y a aussi des enfants qui comprennent les règles, mais qui ont un vécu dans leur famille qui est différent. Moi j'ai deux enfants qui sont bons élèves, mais qui chez eux, je connais le*

---

[35] Sur la distinction entre assimilation et accommodation, voir DUBAR Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1998, p 20, 21.

[36] BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, *Op cit*.

contexte familial, il y a beaucoup de violence. Donc ils comprennent les règles, ils sont capables de les énoncer et de les justifier, de dire pourquoi on a pas le droit de se frapper à l'école et tout ça, mais c'est plus fort qu'eux, si on les cherche, ils vont répliquer quoi ! Et ils vont répliquer pas seulement verbalement, avec de la violence. Donc pour ces enfants-là, j'ai pas trouvé de solution encore, parce que c'est des enfants qui sont conscients qu'il y a des règles, mais qui dans leur vécu ont connu tellement de choses chez eux, que ça passe pas quoi, qu'ils arrivent pas à appliquer les règles ».

« *La vie en société ça s'apprend dès la maternelle, au niveau de la sociabilisation, au niveau respect de l'autre, respect des règles de vie, etc* ».

Nous venons de voir dans la partie concernant la fonction éducative de l'école qu'un décalage était perçu entre le discours sur l'école des parents et des enseignants. De ce fait, les apprentissages ne font pas toujours sens[37] pour les élèves et les enseignants se doivent d'agir pour leur en donner. En plus de transmettre des règles les enseignants prennent aussi le temps d'expliquer le sens des apprentissages, des exercices afin de favoriser l'entrée des élèves dans les savoirs.

« *Des fois, je perds une heure dans la journée, où je pose tout encore un coup et j'essaye de leur expliquer pourquoi ils sont là, à quoi ça sert, et que c'est pas pour moi, ni pour papa et maman, et que nous on en a rien à faire quoi. Que c'est pour eux et que, mais est-ce que ça rentre? Ça je peux pas l'évaluer hein, je peux pas l'évaluer comme, comme une évaluation qu'on fait dans une matière. Ça s'évalue pas quoi. Est-ce que ça rentre par une oreille et ça ressort par l'autre, on le saura dans quelques années, voir s'ils ont réussi leur parcours scolaire et s'ils auront compris. C'est pas quelque chose qu'on peut quantifier on va dire. Mais bon, j'essaye. Non mais c'est vrai après on sait pas trop s'ils savent pourquoi ils sont là. Dans l'absolu, on leur dit, tu vas à l'école et puis voilà, c'est tout, donc euh...* »

La distinction entre socialisation primaire et socialisation secondaire[38] se fait de manière évidente quand il s'agit de justifier que les activités de la classe s'apparentent à celles de la société. En effet, l'enfant passe de « la maison » où les activités sont fortement chargées émotionnellement[39] et attentionnées à l'égard des individus qui la composent[40], à l'école, dans

---

[37] BAUTIER Elisabeth, CHARLOT Bernard, ROCHEX Jean-Yves, « Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir », *Op.cit*, p179-188.

[38] BERGER et LUCKMANN, *La construction sociale de la réalité, Op.cit*.

[39] *Ibid*, p 181.

[40] BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, *Op.cit*, p 277.

un groupe classe, où il fait « l'acquisition de connaissance spécifique de rôle, les rôles étant directement ou indirectement enracinés dans la division du travail »[41]. C'est dans ce cadre qu'il fera l'expérience de la différence : différence culturelle, différence ethnique, différence de niveaux scolaires, différence de rôles, etc.

« *Moi je pense que l'école, c'est un reflet de la société, donc déjà pour montrer aux enfants qu'on est pas tous les mêmes, donc la mixité est très importante sociale, sexuelle, etc, c'est important qu'il y ait une mixité parce qu'une fois qu'ils seront dans la vie active, ils se rendront compte qu'en fait ce n'est qu'une reproduction de ce qu'on fait à l'école. Y a des chefs, y a des gens qui vont exécuter, un peu comme ça se passe dans une classe, mais bon avec le problème dans une classe où on peut répartir les rôles et les chefs, on est pas obligé même si on est maître de la classe, on est là en tant qu'observateur, mais on va distribuer les rôles aux autres enfants. Voir qu'on est pas tous pareil, qu'on va évoluer tous de manière différente* ».

« *Alors des fois, on travaille un peu comme en maternelle, on a des ateliers, on a les noms des enfants, y a des responsables pour la date, y a des responsables pour l'appel, pour les présents, pour euh. Moi je dis pas que c'est encore au top, mais ils en ont quand même besoin. C'est vrai que ça cadre et ça permet après de passer à une dynamique de travail. Donc ça c'est une première chose, mais je peux le faire, enfin, j'ai pas des grands principes, je le cadre au niveau de la classe, c'est une micro société la classe et il faut qu'il y ait des repères, donc ça c'est déjà une chose* ».

Enfin, la socialisation entre pairs, ici entre élèves, nous engage à faire le lien avec la distinction établie par M. Weber et reprise par C. Dubar entre formes d'action communautaire et sociétaire[42]. En effet, dans l'école nous pouvons percevoir différentes formes d'activités, qui font plus ou moins référence à des règles, à des valeurs, à l'affectif, à une tradition. Contrairement aux deux modes de socialisation précédents qui se réalisent à partir de règles et où le maître d'école a un rôle instituant, la socialisation entre pairs se fait sur le mode affectif, généralement à partir de la valeur de l'intégration au groupe classe. La vie des élèves, hors

[41] BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, *Op.cit*, p 189.

[42] WEBER Max, *Economie et société*, Tome 1, Paris, Plon-Pocket, 1995, p 78 : l'auteur définit les relations sociales de « communalisation » et de « sociation ». DUBAR Claude, *La crise des identités. La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, *Op.cit*, p 90-95.

groupe classe[43], qui se fait sans l'intervention du maître, est en partie organisée par la réussite scolaire. En effet, un bon élève aura plus facilement des copains dans la classe, qu'un élève dont le niveau scolaire est faible et nécessite une prise en charge différenciée, tout du moins cela semble se vérifier pour les élèves qui se situent dans une certaine moyenne. Pour les très bons élèves, comme pour ceux en grandes difficulté scolaire, la socialisation par les pairs est plus complexe. Au-delà, de la réussite scolaire, nous pouvons percevoir la portée de l'implication de l'enseignant vis-à-vis des élèves dans l'intégration de ces derniers à un groupe d'élèves. En effet, le discours et l'engagement de l'instituteur à l'égard d'un élève pour l'intégrer aux activités de la classe, définit le degré d'intégrabilité à des groupes d'élèves. [44]

« *À croire que l'instruction, comment dire, oui, l'instruction ouvre, ça coupe des barrières quand même* ».

« *Les élèves je trouve qu'ils intègrent moins facilement un élève qui est en difficulté qu'un élève qui est à leur niveau, ils doivent sentir, y a comme une barrière qui se crée, il est plus faible, il fait pas les mêmes choses que nous, ils créent une autre barrière encore* »

1.1.2. Fonctions secondaires de l'école

Nous venons de voir que les objectifs de l'école sont de permettre aux élèves d'acquérir des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être, mais aussi d'être éduqués et socialisés. Or ces apprentissages ne constituent pas une finalité en soi, car ils doivent être mobilisés par la suite. Le fait de vivre dans une école, d'être socialisé à son fonctionnement, sa culture et d'acquérir des savoirs doit permettre à l'enfant de « *grandir* » afin de s'insérer dans la société et ce à plusieurs niveaux. La scolarisation des enfants en école élémentaire a pour but de les former, pour continuer les études, devenir des citoyens et enfin, accéder à un emploi, un métier. Nous allons maintenant détailler ces trois « finalités de la fonction » de l'école à partir du discours des enseignants et des personnels de l'IA.

---

[43] Nous faisons ici la distinction entre le groupe classe orchestré par l'enseignant et le groupe d'élèves, divisé en sous groupes d'élèves, modelé indépendamment de toute autorité.

[44] Il est à noter que les enseignants ont perçu qu'une grande différenciation dans les activités de la classe rendait difficile l'intégration de l'élève au groupe classe et/ou à un groupe d'élèves. Par contre, ils ne mentionnent jamais le phénomène opposé, de l'élève « chouchou » qui lui aussi sera l'objet d'hostilité. Cf BARRERE Anne, MARTUCELLI Danilo, « La fabrication des individus à l'école », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, état* des savoirs, *Op.cit*, p 255.

- **Continuer ses études**

Avec la création du collège unique en 1975, l'école élémentaire devient une véritable étape vers l'enseignement secondaire[45]. Elle est réellement perçue comme le lieu où les élèves sont censés obtenir les connaissances, en termes de savoirs et de comportements, nécessaires à la réussite scolaire en collège[46]. D'une manière un peu caricaturale, les enseignants disent que l'école maternelle éduque les enfants à la vie de groupe, avec ses règles, son fonctionnement ; l'école élémentaire les instruit et leur transmet le socle commun de connaissances, décomposées en compétences d'apprenant et savoirs fonctionnels, qui leur permettront d'accéder à des connaissances plus approfondies au collège et au lycée. Les trois niveaux (maternelle, élémentaire, secondaire) présentent des particularités qui les transforment en degrés d'apprentissages à acquérir, afin de réussir l'étape suivante : nous avons vu que les fonctions de l'école élémentaire sont diverses, tout comme celles de l'école maternelle qui devient une propédeutique à cette dernière, en débutant les enseignements, Au-delà de savoirs que nous avons qualifiés de cumulatifs, il existe dans la structure même de l'école une construction graduelle de la scolarité.

« *Donc au niveau scolaire, partir de rien, arriver en maternelle, après, continuer les apprentissages, jusqu'aux apprentissages fondamentaux pour pouvoir aller au collège et ensuite continuer les études* ».

« *Donc instruire éduquer et former, former c'est plus le second degré puisqu'on va vers une orientation professionnelle, mais pour former il faut que les élèves quand ils sortent de l'école primaire, ils aient le socle commun, au moins, qu'ils aient un maximum de compétences, de connaissances et de capacités puisque ce sont les définitions actuelles, de façon à profiter au maximum du second degré* ».

Le socle commun de connaissances et plus principalement lire, écrire et compter sont dans le discours des enseignants les éléments nécessaires à une bonne scolarisation en collège. Ils parlent souvent du fait que de nombreux élèves arrivent au collège sans savoir lire et écrire correctement : « *contrairement à ce qu'on nous fait croire à la télé, y a une grande partie des enfants de 6ème qui ne savent pas lire* ». Ils savent que cela les place d'emblée en situation de

[45] Pour avoir un aperçu synthétique de l'évolution du système scolaire français, se rapporter à FOURNIER Martine, TROGER Vincent, *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Auxerre, Sciences humaines, p 65-67.

[46] KHERROUBI Martine, PLAISANCE Eric, « Les évolutions de l'enseignement du premier degré », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, état des savoirs*, Op.cit, p 27.

difficulté scolaire plus ample qu'à l'école primaire. En effet, le fonctionnement protecteur de l'école primaire avec un seul maître qui suit une seule classe tout au long de l'année, permet de trouver des solutions pour pallier à ces difficultés telles que le tutorat ou une aide plus soutenue de la part de l'enseignant. Au collège, ces dispositifs ne sont pas appliqués et les élèves s'y sentent bien souvent « perdus ».

« *On le voit bien, les enfants, pas encore à l'école primaire parce que c'est encore un endroit privilégié pour les enfants, parce que bon, ils aiment bien venir à l'école encore à cette époque là de leur vie. Les problèmes commencent quand on est au collège* ».

Le témoignage de cette enseignante qui a gardé sa classe depuis la grande section de maternelle jusqu'en CM2 (sauf pour une année) permet à partir de cette expérience particulière de mettre en exergue la difficile transition entre l'enseignement primaire et le secondaire.

« *Les parents ne choisissent pas l'enseignant de leur enfant et quand ils ont su que c'est moi, toutes ces années, au fur et à mesure, bon, on en a discuté et c'est vrai que l'année où ils ont été avec quelqu'un d'autre, on en avait conclu que c'était bien pour eux aussi parce que ils l'ont eu dur déjà, mais après en 6ème, ils ont plusieurs prof' donc c'est important pour eux, pourquoi ? parce que l'ambiance est bonne, donc ça va bien à tout le monde, mais si y a des problèmes ou une mauvaise ambiance qui se crée, moi je pense qu'il vaut mieux lâcher. Les avantages c'est que c'est des gamins qui ont confiance en eux et parfois même des gamins qui sont trop surs d'eux, ils ont pas de retenue, ils sont cash tels quels. Mais il faut bien à un moment donné qu'ils voient comment ça se passe autrement, parce que ma méthode de l'enseignement aussi est particulière, comme l'est celle de mes collègues. Donc c'est bien aussi qu'ils voient une autre forme d'autorité, une autre forme d'organisation. Donc y a du positif et y a du négatif. Disons que le lien créé renforce la confiance et le bien être dans la classe, y a un climat vraiment ça se ressent, qui est favorable je pense aux apprentissages. C'est une méthode comme une autre, après le recul, je l'ai pas moi même. Mais à choisir j'étais contente de les retrouver cette année et personnellement j'aime bien les garder. Mais pour eux, et c'est eux quand même les principaux intéressés, voilà je pense qu'il y a du bon et puis peut être que ça les empêche effectivement de s'adapter plus facilement au changement* ».

De plus, au sujet de futur scolaire des élèves, les membres des équipes éducatives émettent un fort signal concernant l'objectif d'amener la grande majorité des enfants au baccalauréat. Cette politique éducative de faire accéder l'ensemble des élèves à un

enseignement général, au détriment d'un enseignement professionnel, est mise en accusation de manière unanime et virulente.

« *Puis tu tombes sur ceux aussi qui en ont rien à faire de l'école, que tu traînes, que tu tires et qui choisissent une autre voie, que la voie normale quoi. Et personnellement, je leur ai toujours dit et ça a choqué les CM2 quand j'en avais, moi le bac ça m'est complètement égal, y a plein d'autres choses, peut être un CAP et vous arriverez toujours à en sortir quelque chose* ».

La problématique est abordée selon l'angle de la difficulté : difficulté scolaire des élèves qui n'ont pas le niveau scolaire ou le goût de suivre un enseignement général et difficulté du système scolaire de s'occuper de ces élèves. La première difficulté fait apparaître l'obligation pour les élèves d'être dans un cursus « *normal* », dans les filières générales, au lieu de pouvoir choisir une voie qui leur correspond mieux. Dans ce cas-là, les élèves éprouvent un manque de motivation pour les études qui se justifie par une carrière d'élève en difficulté scolaire et une envie d'apprentissage plus pratique et moins académique.

« *Ben revoir une formation professionnelle plus valorisée, pas faire comme on a fait dans les 20 dernières années où on ne favorisait pas le passage des enfants dans la voie professionnelle qui était complètement dévalorisée. Moi je pense qu'il faut la revaloriser et mettre les moyens dedans. Je pense que c'est une utopie de penser qu'on peut, que toute une classe d'âge peut arriver à des études universitaires, c'est une utopie. Avoir le bac c'est une chose, mais avoir le bac pour avoir juste le papier et après se retrouver les mains dans les poches, c'est pas l'objectif de l'éducation nationale. Moi je crois que là aussi c'est un rêve de penser que tout le monde peut intellectuellement avoir un même niveau. Non, moi je pense que c'est du rêve pur. Et donc pour tous ces jeunes qui ont des difficultés ou, alors ça peut être des difficultés intellectuelles liées au milieu social ou à l'environnement etc, parce qu'à un moment donné dans leur vie, je pense à tous ces jeunes, il faut leur donner l'espoir et ça passe par une formation professionnelle, développer de nouveaux métiers, mais une formation professionnelle de qualité, pas une formation professionnelle au rabais. On avait l'impression avant, qu'on mettait les enfants dans la voie professionnelle parce qu'on ne savait pas où les mettre ailleurs* ».

La présence de ces élèves dans les filières générales met en difficulté le système scolaire, car c'est principalement après la troisième, au collège, que l'orientation sur la voie professionnelle ou technologique peut être prise. Généralement, ce choix est effectué comme la solution à un problème, plutôt que comme une orientation à proprement parler : les filières

générales sont suivies par les « bons élèves »[47] et l'orientation professionnelle ou technologique est assimilée à la voie de l'échec, de la punition[48]. Cela est vécu par les enseignants comme un dysfonctionnement du système scolaire qu'il conviendrait de rétablir le plus rapidement possible.

« *L'enseignement professionnel, est-ce que c'est pas de l'enseignement ? Mettons un gamin en apprentissage, mettons un gamin en apprentissage, est-ce que c'est pas de l'enseignement ? moi j'ai des gamins y en a un, il veut être menuisier. Ben il va falloir qu'il se fasse chier jusqu'à 16 ans, dans un cursus normal avant de pouvoir choisir son métier, enfin c'est une aberration complète. Le gamin il sait lire, il a les bases, tu crois qu'au collège il va faire quoi jusqu'en 3ème ? il va pas apprendre à lire, écrire et compter, il sait déjà le faire. Donc il va apprendre quoi ? rien qui pourra l'intéresser et il va mettre le bordel en classe. Si tu veux c'est ça : les gens gueulent après les gamins qui foutent le bordel et la violence qu'il y a à l'école et d'un autre côté, quand on leur dit « ben ceux qui ont rien à faire à l'école et qui foutent le bordel, on va les mettre en apprentissage », ben non ! Bon ben, comment tu veux résoudre le problème ? Tu peux pas. À un moment donné, faut quand même être réaliste, y a une réalité. Je sais pas, c'est pas de la violence de mettre un gamin en apprentissage, c'est pas violent, ça veut dire quoi ces gens qui vont s'occuper d'intellectualisme et dire que la filière classique qui est bonne, dès que tu veux prendre un métier manuel trop jeune, ben non, mais c'est complètement con, je veux dire c'est, tu vois c'est, on part sur des à priori. On a pas d'ouverture* ».

Ce constat prend une tournure dramatique quand il est mis en perspective avec la difficulté actuelle pour les jeunes de s'insérer professionnellement[49], comme en témoigne la hausse du chômage dans cette population. La difficulté de trouver un emploi en adéquation avec le niveau de diplôme (de plus en plus élevé)[50] rend encore plus aberrante la norme sociale qui dévalue les métiers manuels au détriment des métiers intellectuels…D'autant plus qu'un discours médiatique montre que de nombreux artisans accèdent à un niveau de revenu supérieur à celui par exemple des enseignants !

« *Disons que comme on sait hélas, que c'est pas l'école qui va t'amener à quelque chose forcément plus tard, aussi, un peu, mais pas que ça, voilà* ! ».

---

[47] VASCONCELLOS Maria, *Le système éducatif*, Paris, La découverte, collection Repères, 2004, p 84.

[48] AGULHON Catherine, *L'enseignement professionnel, entre rénovation et domination*, in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, *Op.cit*, p 49.

[49] VASCONCELLOS Maria, *Ibid*, p 90.

[50] DURU-BELLAT Marie, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la démocratie*, *Op.cit*, p 45-47.

« *Je te parle de l'image des gens parce qu'ils ont très bien compris qu'un enseignant c'est la misère hein, enfin c'est le bas de l'échelle et qu'un artisan qui se débrouille bien, lui, il va se faire de la thune* ».

« *Ça après c'est l'image qu'on en donne, c'est à nous de redorer le blason de tous ces métiers manuels, plombier, électricien, mécanicien, qui financièrement vont gagner autant qu'un bon médecin, mai qui c'est vrai n'ont pas eu une bonne image* ».

Un enseignant propose une explication à cette politique éducative :

« *Moi je crois qu'il faut redorer le blason de la formation professionnelle, en redonner une bonne image. Moi je crois que c'est parce que nos gouvernements ont voulu que toutes les classes d'âge arrivent au bac en disant le bac c'est la meilleure des choses, alors que non, moi je crois que c'est pour cacher autre chose. Le fait de vouloir faire arriver toute une classe d'âge au bac et puis faire des études universitaires, c'est peut être pour maintenir le plus longtemps possible des gens dans le milieu éducatif et éviter que ces gens soient tout de suite dans le monde professionnel, ou alors faire vraiment des réelles économies, parce que il est vrai que le milieu des études professionnelles coûte beaucoup plus cher que la voie traditionnelle, donc là aussi, il faut se donner les moyens. Moi je pense, y a deux ou trois choses sur lesquelles l'Etat ne peut pas faire d'économie, c'est l'éducation et la santé. C'est les deux choses sur lesquelles on ne devrait pas regarder les dépenses, c'est l'avenir donc il faut mettre le paquet là dessus. Bon après c'est mal engagé, mais bon il faut espérer que l'on en prenne conscience, mais je crois que si on en prend pas conscience, on va dans le mur* ».

- **Devenir un citoyen**

Le rôle de l'école dans la formation des citoyens est central depuis l'obligation scolaire. À la fin du 19ème siècle, la France comme état nation n'existe pas, les régionalismes sont encore d'actualité et les langues régionales toujours vivantes. En rendant l'école primaire obligatoire, une génération entière se soumet à un processus d'unification linguistique. L'apprentissage du français étant alors considéré comme un certificat de citoyenneté et de nationalité. De plus, « la pratique de l'esprit des lumières, par la transmission d'une culture rationnelle et scientifique, était la meilleure garantie de l'exercice du devoir du citoyen »[51]. Or aujourd'hui la citoyenneté prend un nouveau visage qui s'identifie moins à la notion de

[51] BARRERE Anne, MARTUCCELLI Danilo, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, 1998, 39-4, p 657.

patriotisme, de sentiment national qu'à celle de démocratie et de l'exercice de ses droits et devoirs.

L'apprentissage de la citoyenneté revient souvent dans les entretiens menés auprès des personnels éducatifs : l'école « *sert à former des citoyens* », « *fait les citoyens de demain* ». Une distinction s'opère quant à son exercice dans les établissements scolaires. En effet, les enseignants parlent de la citoyenneté qui se pratique aussi bien au sein de l'école, qu'en dehors[52]. Cette distinction se fait aussi par rapport à l'âge : la citoyenneté dans l'école est le fait d'enfants, et celle qui a lieu dans la société se réalisera quand ils seront adultes. Nous allons voir comment ces deux types de citoyenneté sont envisagés.

- La citoyenneté dans l'école

Le déséquilibre qui existe entre les enseignants et les élèves en termes de décisions dans la vie scolaire est actuellement en train d'évoluer avec le développement des droits des élèves[53]. En effet, l'asymétrie de droits et devoirs entre ces deux acteurs est devenue inadéquate avec la mise en place du principe de l'élève au centre des apprentissages et de l'école. La prise en compte de l'individu et l'importance croissante du statut social de l'enfant sont aujourd'hui à l'œuvre au sein de l'institution scolaire, ce qui se traduit par « une conception renouvelée des relations maîtres-élèves »[54]. En effet, l'autorité indiscutée du maître fait de plus en plus place à une négociation entre les élèves et les instituteurs pour établir le règlement de la classe à partir de débats orchestrés par ces derniers. Or, il est intéressant de voir que dans chaque classe les mêmes points sont abordés, comme la prise de parole, l'écoute, ne pas manger du chewing-gum, etc. Nous pouvons faire l'hypothèse que les enfants ont déjà intégré les différents points qui font l'objet de règles de vie et ce, au cours de leur vécu scolaire. L'ordre scolaire est intégré par les élèves, la norme de comportement est connue et restituée dans le débat sur les points à respecter pour vivre ensemble. Le témoignage isolé d'une enseignante fait part d'une démarche d'équilibrage des relations maître-élèves plus complète, dans le sens où non seulement, dans sa classe les élèves définissent leurs droits et devoirs, mais aussi les siens. Contrairement à la première initiative, qui en fin de compte est déjà déterminée par l'expérience scolaire passée, cela permet

[52] BARRERE Anne, MARTUCCELLI Danilo, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Op.*cit, p 651.
[53] MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école un espace de non droit ?*, *Op.cit*, 2005.
[54] *Ibid*, p 7.

véritablement aux élèves de s'exprimer sur leurs attentes, leurs besoins et fixer la relation maître-élèves de manière symétrique.

« *Alors ce qui est règle de vie, tout ça c'est vraiment au quotidien. Par exemple les règles de prises de parole qui sont affichées là, on les a élaborées ensemble* ».

« *En début d'année, on élabore les droits et devoirs des élèves, mais aussi de la maîtresse. Et c'est eux qui disent ce que j'ai le droit de faire ou pas, on en discute ensemble bien sûr, par rapport à un débat, mais je trouve que c'est important de faire les droits et devoirs des élèves, mais aussi de la maîtresse, pour qu'on voit que…ils disent « enseigner, nous apprendre des choses », je suis d'accord avec eux, si on le fait ensemble, « aider les élèves, leur apporter du soutien s'ils en ont besoin, discuter avec eux s'ils en ont besoin, être à l'écoute » et après tout ce qui est devoir, c'est ne pas taper, ne pas insulter, comme eux finalement, ne pas taper les élèves, ne pas les humilier, ne pas les rabaisser, tout ça ça revient, ils en sont conscients* ».

Cependant, il y a des enseignants qui s'opposent à cette négociation, qu'ils jugent soit hypocrite car pour eux quoi que disent les élèves, l'enseignant aura le dernier mot, soit inadaptée car les enfants ont besoin que les adultes, ici les enseignants fixent des repères, des limites. Cette posture qui revient à imposer les règles de vie est très présente dans les discours et bien souvent elle est justifiée par les manques éducatifs du milieu familial.

« *Ce qui m'agace beaucoup c'est les gens qui font fabriquer leurs règles de classe par leurs élèves, ça c'est une escroquerie, c'est une escroquerie monumentale, mais ça ne ce fait pas partout, certaines de nos classes ne le font pas. Mais parce que les règles, c'est toi qui les fixes, toi quand tu nais est-ce que tu vas fabriquer les lois, dans lesquelles tu vis, non ! tu as des règles, en plus ici on a tous les mêmes règles, on a la charte. Si tu veux y a quelques années Pons a fabriqué une charte, il l'a distribuée à toutes les écoles qui dépendaient de ce collège. Et si tu veux tous les gamins appliquaient cette charte, ce qui fait que quand ils arrivaient à Pons, la charte était la même. Alors évidemment, on doit être les seuls à avoir conservé cette charte, mais si tu veux y a 10 règles, donc 10 règles c'est facile à retenir et chaque fois que tu es sanctionné, que tu prends une punition, c'est par rapport à cette charte. Donc t'as pas à négocier au départ. Quand je vois « je dois lever la main pour prendre la parole », là c'est même pas une règle de vie, c'est de l'éducation ça, on est plus, tu vois c'est pas une loi. « je ne mange pas de chewing-gum », ah ben oui, ça tu vois l'écrire ! En plus c'est d'autant une escroquerie parce que dans la mesure où imagine tous les gamins ensemble, décident de dire « ah ben on peut parler quand on veut », tu fais quoi toi, tu es tout seul, ben t'impose la loi, donc bilan des courses : en fait, c'est de la manipulation, c'est un*

peu comme le père Noël, c'est pareil quoi, mais c'est beaucoup plus grave parce qu'ils sont plus grands. Donc si tu veux t'es presque en politique là, tu leur fais croire qu'ils sont libres, alors que tu as déjà décrété toutes les lois. Donc si tu veux, moi je pratique la loi c'est ça et puis on se réfère à cette loi ».

« *Moi je sais que j'aime bien qu'il y ait des repères dans la classe, qu'il y ait des responsables, qu'ils fassent pas de bruit, qu'ils respectent leurs camarades. Donc je mets en place un feu tricolore, il est derrière la porte là et ils savent quand est-ce qu'ils peuvent parler à voix haute, quand est-ce qu'ils peuvent pas parler à voix haute, quand est-ce qu' ils peuvent se déplacer dans la classe, quand est-ce que voilà, j'aime bien que ce soit carré, voilà. Et puis, ils ont besoin de s'y référer: « mais là on est en zone orange, on peut parler », parce que sinon ils ne peuvent pas parler à voix haute, parlez en chuchotant, ils parlent n'importe quand, très souvent, n'importe quand et ils savent pas comment. Donc, je trouve qu'ils ont besoin de repères, ils ont besoin de repères* ».

Ainsi, la pratique de la citoyenneté dans la classe peut prendre différentes formes, et bien souvent elle consiste à respecter la loi de la classe plus qu'à la déterminer. Cela s'apparente à la conception traditionnelle de la relation pédagogique dans laquelle « l'élève, à fortiori l'élève jeune, est considéré comme un être incomplet, qui doit être soumis à une forte discipline afin de faire émerger l'homme qui sommeille en lui contre l'enfance elle-même »[55].

Cela dit, il convient de rappeler ici que la présente étude est réalisée dans des écoles élémentaires, donc auprès d'un public « d'élèves jeunes », qui généralement n'a pas encore conscience d'avoir des droits en tant qu'élèves et se soumet aux consignes du maître « tout puissant »[56].

En ce qui concerne l'exercice de la citoyenneté à l'échelle de l'école, la tendance est la même, à savoir que les règlements d'établissement sont fixés par les équipes éducatives, puis communiquées aux élèves, qui prennent alors connaissance des règles de vie de l'école et du système de sanction qui lui est associé. L'apprentissage de la citoyenneté passe alors par la prise de conscience que des lois définissent la vie en société, que les élèves doivent appliquer sous peine de sanction. L'asymétrie de droits et devoirs apparaît clairement ici, car en aucun cas les enseignants ne sont eux aussi soumis à une réglementation stricte de ce qu'ils ont le droit de faire ou de ne pas faire aux élèves et donc à une sanction en cas de comportements

[55] BARRERE Anne, MARTUCELLI Danilo, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Op.cit*, p 655.

[56] MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école un espace de non droit ?*, *Op.cit*, p 91.

déviants. Cependant, le sentiment d'injustice qui a été mis en évidence au collège et au lycée et qui amène une certaine forme de violence scolaire, est rarement mentionné dans les écoles primaires.

« *Par rapport aux conseils des maîtres, projet d'école tout ça, on a axé beaucoup sur les règles, le respect des règles, on a le livret de comportements, qu'on a mis en place : pour chaque élève, chaque bimestre on le remplit et ça aussi, tous les enseignants font la même chose, c'est que si un autre maître puni un élève dans la cour, c'est soutenu par les autres. Si y a quelque chose de grave, c'est noté dans ce cahier des comportements, l'enseignant est au courant et les parents seront au courant aussi. Alors, on a un bilan bimestriel, donc juste avant chaque vacance on le remplit. Alors ça peut être positif comme négatif, on valorise l'élève qui se tient bien, qui a un bon comportement et on rappelle ce qui ne va pas chez les autres et derrière, y a un volet avec les incidents. Donc là c'est vraiment pour les choses graves qui se sont passées. Donc y a les deux côtés. On valorise quand même les côtés positifs, les comportements quand y a pas de soucis* ».

Cependant, certaines écoles jouent le jeu de la vie citoyenne et deviennent de véritables communautés dans lesquelles les règles de vie sont définies pour tous ses membres quels que soient leur statut professionnel et culturel. Néanmoins, ces décisions concernent des points de dysfonctionnement relevés par les élèves, mais en aucun cas ces derniers ne peuvent intervenir dans les décisions qui sont le fait d'adultes dans l'école, par exemple sur les sanctions appliquées à un élève. Ainsi, l'exercice de la citoyenneté scolaire n'est que partielle par rapport à tous les domaines de décisions qui ont cours dans l'école.

« *Les délégués de classe ont été élus démocratiquement dans chaque classe à la fin septembre. Il y a si vous voulez un mimétisme entre ce qui se passe dans la société et ce qui se passe dans une classe. C'est-à-dire on reproduit le schéma de la campagne électorale, des candidatures, y a un vote : chaque classe a un délégué titulaire et un délégué suppléant et je les réunis à peu près chaque quatre semaines. Et là, les enfants parlent librement, ils exposent tous leurs problèmes en vrac et je leur explique. Je leur explique, je les écoute, il y a certaines choses que je me fais un devoir, si j'estime que c'est possible, je vais voir la mairie, je leur dis « bon écoutez, les enfants m'ont fait remarquer qu'il y a des tags depuis deux ans, est-ce que vous pouvez passer un coup de peinture ? ça coûte trois fois rien ». Parfois les exigences, je leur explique « je ne peux pas, car je n'ai pas d'argent, j'ai pas le budget », « c'est quoi un budget ? » , « un budget c'est ça, ça, ça ». c'est l'apprentissage si vous voulez de la vie en société quoi ! Alors ça va pas haut, mais si vous voulez les enfants ce sont leurs*

problèmes quotidiens. Il s'avère qu'à terme dans cette cour, avec 360 gamins, il va bien falloir faire des zones, arriver à faire des zones de jeu, on ne met pas impunément 370 enfants de 6 à 11 ans à jouer en même temps, vous vous rendez compte ? Donc ces réunions de délégués sont un moyen pour l'école, comme dans les classes y a souvent des règlements de classe ».

Bien que cet idéal démocratique ait tendance à être pris en compte, la domination des enseignants sur les élèves reste tout de même d'actualité. En effet, nous avons perçu dans le discours des enseignants que l'exercice de la citoyenneté ne concernait que les choses des élèves, et les règles de vie qui leurs sont imposées, ne le sont pas pour les équipes éducatives : celles-ci se situent donc au dessus des droits et devoirs de la communauté des élèves. En ce sens, nous pouvons dire que la condition d'appartenance à une communauté[57], nécessaire à l'établissement de la citoyenneté dans un groupe, qui serait ici composé par les maîtres d'écoles et les élèves, n'est pas effective dans l'école : nous notons la présence non pas d'une communauté, mais de deux qui se distinguent par leur rôle réciproque au sein de l'école et dont l'une dicte le fonctionnement à l'autre.

Cependant, la timide évolution de la prise en compte des droits des élèves dans l'école est perçue comme une menace pour certains enseignants. La récente mise en accusation d'enseignants que ce soit pour des affaires de pédophilie, de violence scolaire, ou du système scolaire en général, sur des problèmes d'intégration d'enfants handicapés est ressentie comme une levée de l'impunité des agents de l'éducation nationale. La juridicisation des relations scolaires peut alors être considérée comme une attaque de la légitimité des enseignants.
« *Je pense qu'on a plus assez de pouvoir nous aujourd'hui pour justement, vu que les parents démissionnent, nous on les remplace un peu on va dire, il faudrait quand même qu'on ait un peu plus de pouvoir sur eux. Qu'on soit pas critiqué si on dit « oh ben je vais prendre les ciseaux et je vais te couper les cheveux », on en finit par devoir aller au poste de police parce qu'on dit ça à des enfants quoi, ou parce qu'on l'attrape par la manche, donc y a des limites, y a des enfants qui se permettent de, pas au primaire, quoi que c'est arrivé, qui se permettent de violenter des profs et des enseignants et nous on a le droit de rien faire quoi. Je dis pas qu'il faut les frapper c'est pas ce que je dis, mais y a un décalage, y a un décalage entre la façon qu'ils sont eux et ce que nous, on peut faire et de la façon dont nous on peut, c'est bête à dire,*

[57] BARRERE Anne, MARTUCCELLI Danilo, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Op.cit*, p 653.

mais maintenant c'est de la défense, donc la façon dont on peut se défendre. C'est complètement décalé par rapport à l'évolution des enfants quoi ».

De plus, il est important de souligner qu'au-delà de sa fonction éducatrice, l'exercice de la citoyenneté dans l'école se dote principalement d'une fonction de régulation de la vie scolaire des élèves et des enseignants[58]. Il est vrai que cela se fait moins sentir dans les écoles primaires, pour les raisons que nous avons déjà citées plus haut : les problèmes de violence scolaire, de déscolarisation sont plutôt le fait des collégiens et des lycéens. Cela dit la diffusion des règlements intérieurs et les divers outils de communication autour des règles de vie et des comportements des élèves, sont nécessaires à la bonne marche des écoles. Ainsi, l'autorité et la discipline ne sont plus forcément incarnées par la figure de l'enseignant, mais par des lois, des règlements et de plus en plus, par des contrats éducatifs, pour les élèves difficiles.

- La citoyenneté en dehors de l'école

Si l'apprentissage et la pratique de la citoyenneté dans l'école et dans la classe permettent d'organiser les relations entre élèves et entre les élèves et les enseignants, elles contribuent à former des adultes à devenir des futurs citoyens, c'est-à-dire avoir une connaissance des institutions françaises pour connaître l'organisation de la vie politique, prendre conscience des droits et devoirs qui incombent à chaque individu et enfin, des possibilités de participation à la vie publique. L'instruction civique et morale apparaît dans les programmes avec un double objectif : en cycle 2, elle sous-entend l'apprentissage de savoirs être et « les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes » et en cycle 3, « en relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'union européenne, notamment la déclaration des droits de l'homme et du citoyen »[59].

« *La connaissance, montrer aussi aux enfants qu'on a des devoirs, mais qu'on a des droits aussi. Rendre l'enfant citoyen, tout simplement. Ça c'est vraiment le rôle principal de l'école, de le rendre citoyen* ».

---

[58] GUIRAUD Marc, MERIEU Philippe, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997 ou en ligne, http://www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/ecoleouguerrecivile.pdf

[59] *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, Op.cit*, p 47 pour le cycle 2 et p 85 pour le cycle 3.

Cette formation prend donc deux formes distinctes : la première, que nous venons d'aborder dans le chapitre précédent, conçoit la vie scolaire par « *mimétisme* » avec la société et met en jeu l'exercice de la démocratie et d'une manière plus générale la vie en société. Il est assez intéressant de voir que deux visions sont proposées dans lesquelles les pratiques font référence soit à un idéal démocratique (où le processus de participation citoyenne est mis en place à partir d'élections, les élèves sont ainsi pris à parti pour régler les problèmes vécus dans l'école), soit à une vision plus pragmatique de la citoyenneté (dans laquelle le citoyen ne fait que se conformer à des règles, des droits et devoirs décidés en dehors de toute concertation, mais en accord avec les valeurs reconnues comme étant communes à tous les membres).

« *Voilà, donc on a mis en place un carnet de vie scolaire, on a essayé de mettre en place des règles qui soient acceptées par tous et que les enfants puissent savoir que quelque soit l'adulte qui intervient, il a les mêmes réponses* ».

Il est fait référence à l'acquisition de connaissances qui peuvent être directement en lien avec la chose publique ou pas. Le maître d'école se voit dans l'obligation de transmettre les valeurs et les règles permettant la vie en société, d'organiser des animations au sujet de la sécurité, de la sécurité routière, des débats sur les discriminations, etc.

« *Moi j'ai cultivé dans cette classe l'esprit de solidarité, qu'ils se suivent eux, c'est des élèves qui ne se jugent pas, qui s'entraident, chacun sait absolument les difficultés qu'il a et il a bien conscience que c'est pas les mêmes que son voisin, ils en parlent librement, y a déjà eu des petits clashs, parce que pareil, ils se connaissent tellement bien, mais ils sont très solidaires et ce climat de classe c'est ce que j'ai voulu instaurer* ».

De plus, il enseigne l'organisation de la vie démocratique, dans laquelle la règle de droit est centrale. Cela peut s'accompagner de visites de certains organes locaux tels que le tribunal ou le Conseil général pour se familiariser à leur fonctionnement. Nous sommes ici dans l'apprentissage de la vie publique à proprement parler. Or certains enseignants considèrent que les enseignements généraux et leurs acquisitions constituent la garantie d'une formation leur permettant d'exercer leur citoyenneté.

« *Donc être libre quand on sait lire c'est ne pas se faire avoir, faire respecter ses droits, si tu sais pas lire tu es perdu, tu te fais abuser constamment, t'as aucun moyen de défense* ».

Là encore, nous sommes en présence de deux visions différentes de l'apprentissage de la citoyenneté : la première sous la forme d'une vulgarisation des exigences de la vie en société que l'on pourrait assimiler à une démocratisation de la citoyenneté. Tous les élèves doivent acquérir une connaissance du fonctionnement de la nation française et de l'implication de chacun, nécessaire à son bon fonctionnement. La seconde plus traditionnelle et issue de la pensée des Lumières, consiste à former des élèves à un esprit critique leur permettant de prendre les bonnes décisions dans la société, l'environnement dans lequel ils vivent. L'éducation morale et les savoirs savants sont les outils permettant d'arriver à cette version républicaine de l'accès à la citoyenneté.

Cependant, quelle que soit la forme donnée à l'apprentissage de la vie en société, des enseignants parlent du décalage qui existe entre les valeurs qui sont à l'œuvre dans l'école et en dehors de celle-ci. À chaque fois qu'un tel décalage est mentionné, la citoyenneté scolaire est qualifiée d'idéale par rapport à celle qui est pratiquée en dehors de ses murs.
« *Maintenant c'est vrai que l'école a des valeurs, qui se retrouvent pas forcément, enfin c'est le sentiment que j'ai, depuis des années, y a une place qui a quand même évolué par rapport à 20 ans en arrière : l'école n'est pas l'unique, seul lieu de savoir. Par contre, c'est encore un des rares lieux où il y a encore des règles de vie sociale, de respect de l'autre, des choses comme ça, qu'on retrouve pas forcément toujours à l'extérieur* ».

- **Accéder à un emploi**

Nous avons déjà abordé le sujet dans le paragraphe sur la poursuite de la scolarité et mentionné la difficulté croissante pour les jeunes diplômés de s'insérer professionnellement dans la société[60]. En effet, les enseignants témoignent du changement de la finalité de l'école dans le sens où la mobilité sociale qu'elle a induite des années 1950 à 1980[61], suite à la massification scolaire, n'est plus d'actualité. Pire encore : des jeunes, à la sortie d'études supérieures sont obligés d'accepter des emplois d'un niveau de salaire inférieur ou se

[60] Dans un rapport de l'OCDE sur l'emploi des jeunes, deux catégories de jeunes à risque sont mentionnées : les « laissés pour compte » et les « débutant en mal d'insertion », in ENDRIZZI Laure, « La relation école-emploi bousculée par l'orientation », *Dossier d'actualité*, n°47, septembre 2009

[61] MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte. L'auteur fait une typologie des différentes périodes de la démocratisation scolaire en France avec la démocratisation uniforme, démocratisation égalisatrice et ségrégative. DUBET François, DURU-BELLAT Marie, « Déclassement : quand l'ascenseur social descend », in *Penser la crise de l'école*, Paris, Revue du MAUSS, n°28, 2006, p 85.

retrouvent sans emploi[62]. Comme l'a témoigné une enseignante plus haut, la réussite scolaire n'est plus le seul paramètre pour définir le « mérite professionnel »[63].

Néanmoins, il est un fait que le parcours scolaire conduit à l'obtention d'une qualification, utilisée en vue d'obtenir un emploi. Le niveau et la spécialité de la qualification induisent généralement un domaine d'activité et un type d'emploi. La correspondance entre le monde scolaire et le monde professionnel est d'ailleurs facilitée et clarifié par l'utilisation de la notion de compétence : l'école permet d'acquérir des compétences et « dans l'entreprise, on cherche à évaluer les compétences requises par l'emploi »[64].

« *Ben je pense qu'un des rôles important de l'école, c'est d'amener l'enfant à passer à l'adulte et après au monde actif, donc oui c'est quand même pour lui donner une formation qui lui servira plus tard pour le monde professionnel. Moi je pense que c'est quand même un des rôles de l'état, de l'école donc de l'état. Donc donner les moyens à l'école d'aujourd'hui de redonner espoir à tous ces gens et tous ces jeunes que l'école à ce rôle* ».

Le discours de certains enseignants à ce sujet témoigne de la préoccupation qu'ils ont à donner du sens au parcours de formation des élèves en fonction de leurs capacités et de leurs désirs, mais aussi les possibilités offertes par l'institution scolaire. Les enseignants amènent les élèves à penser à un projet de vie, dès l'école primaire. Ce projet de vie se doit d'être concret et réalisable afin que l'orientation de l'élève s'y adapte au mieux. C'est-à-dire que les enfants ne peuvent plus penser à devenir président, princesse, footballeur ou cosmonaute, mais doivent se projeter dans une profession qui leur corresponde…dès l'école primaire. Cette notion de projet est aussi à l'oeuvre dans le monde du travail, de l'insertion professionnelle et de l'entreprise[65] et en constitue un outil managérial.

« *Après c'est vrai qu'il y a aussi l'optique du métier pour plus tard et que les gamins on leur bourre déjà un petit peu le mou déjà petit avec ça* ».

« *Faut qu'on leur donne le goût de venir et l'envie d'apprendre et qu'ils aient des projets et que leurs projets soient réalisables. Bien souvent, actuellement, même si les enfants ont des*

---

[62] Nous ne nous opposons pas à l'idée que le diplôme protège du chômage, mais les enseignants observent la difficulté croissante de l'insertion professionnelle des jeunes.

[63] DURU-BELLAT Marie, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la démocratie*, *Op.cit*, p 45-47.

[64] ROPE Françoise, « Savoirs, savoirs scolaires et compétences », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, *Op.*cit, p 167.

[65] « Les individus ayant conscience de la nécessaire construction de leur existence dans la durée, se projettent naturellement dans l'avenir à partir des entreprises présentes. Ainsi, le projet consiste à se fixer des objectifs précis et à élaborer une stratégie permettant de les atteindre », in BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990 et AVARGUEZ Sophie, « Les enjeux du management par projet dans le secteur associatif », in *Les extensions du domaine du management. Genèse, Conquêtes et Résistances*, Revue Mana, l'Harmattan.

projets, ils ne sont pas réalisables parce qu'il n'existe pas des filières qu'ils veulent suivre, on leur donne pas la possibilité de mener à bien leur projet ».

De plus, l'activité professionnelle est reconnue comme une valeur d'intérêt public. En effet, les enseignants en parlent comme si l'accès à un emploi et l'activité de travail faisaient partie d'actes citoyens. Ainsi, la scolarité des élèves, en tant que porte d'entrée vers le travail, est considérée comme le moyen de devenir citoyen. La valeur travail, très valorisée en France et en Europe[66] et qui d'ordinaire s'apparente plus à l'individualisme et à la réussite personnelle, revêt ici un caractère collectif : travailler est un acte citoyen, une mise à disposition d'une force de production pour le bon fonctionnement de la nation.

« *Par contre, je suis convaincu qu'on apprend pas de la même manière, quand on apprend en groupe. Je pense qu'on ne prépare pas les mêmes individus, on prépare des citoyens qui ne sont pas formatés de la même manière, le fait d'apprendre ensemble, c'est aussi la capacité à créer du savoir ensemble, donc ça prépare aussi des citoyens qui seront capables aussi de travailler ensemble dans le secteur économique, de la production, qui normalement seront plus capables de travailler ensemble et de produire ensemble des biens matériels, des idées, des concepts…* »

« *Ses fonctions, c'est essentiellement pour apprendre et apprendre à devenir grand, donc apprendre un certain nombre de choses, de connaissances qui permet aux enfants de pouvoir vivre en société et de pouvoir, je vais avoir une réponse très infantile, de pouvoir un jour accéder éventuellement à un travail. Donc c'est à la fois, y a l'aspect respect des règles sociales et à la fois l'aspect connaissances, instruction et comment dire, devenir un citoyen qui a un métier et qui évolue dans la société du mieux qu'il peut, quelles que soient les capacités qu'il a. Donner les mêmes chances aux uns et aux autres pour devenir un citoyen qui travaille* ».

Afin de clôturer ce chapitre sur les fonctions attribuées à l'école, nous ne pouvons faire l'économie d'aborder la question de l'apprentissage de l'autonomie. Sur le site internet Eduscol, du Ministère de l'éducation, nous pouvons lire ceci concernant le vivre ensemble : « L'École est le lieu où les élèves acquièrent les compétences qui leur seront indispensables tout au long de la vie, au delà de leur scolarité, pour poursuivre leur formation, construire leur avenir personnel et professionnel, réussir leur vie en société et exercer librement leur

[66] BRECHON Pierre et TCHERNIA Jean François, (dir.), *La France par ses valeurs*, Paris, Armand Colin, 2009. Dans le palmarès des valeurs des français, la famille est y citée en premier, suivie par le travail.

citoyenneté : autonomie, responsabilité, ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, exercice de l'esprit critique. Ils y apprennent à vivre ensemble dans une société démocratique et républicaine »[67]. Le terme « autonomie » est revenu à de très nombreuses reprises au sujet de toutes les fonctions mentionnées ci-dessus, en ce sens son apprentissage est transversal à tous les autres : « *autonomie face aux apprentissages* », « *être autonome* », « *les rendre autonome pour qu'ils se débrouillent dans la vie* », etc. L'autonomie devient le maître mot des enseignants[68] : « *l'école doit les rendre autonome* ». Cette compétence revêt un caractère ambigu dans le discours des enseignants puisque d'un côté ils doivent l'acquérir au cours de leur scolarité pour la mettre en pratique tout au long de leur parcours de formation, leur vie d'adulte et professionnelle, mais d'un autre côté, elle fait partie des compétences attendues et évaluées à la fin des cycles 2 et 3[69] et des savoirs être nécessaires à la réussite de la vie scolaire. De toute évidence, il existe une contradiction dans le discours des enseignants, car l'apprentissage et la mise en pratique de cette compétence doivent avoir lieu de manière simultanée : dans le cadre de leur scolarité, les élèves doivent faire preuve d'autonomie pour apprendre l'autonomie !

1.2. Quelles tendances actuelles ?

Au cours de mon expérience professionnelle dans les écoles primaires, les enseignants ne cessaient de parler de l'évolution de l'école et de la succession des réformes, bien souvent sur le ton de la critique. Ainsi, au cours des entretiens, je leur ai demandé d'en parler afin de cerner leur perception des politiques éducatives actuelles. Il est intéressant de voir qu'aucun point positif n'a été évoqué et qu'elles sont souvent vécues comme « *de la poudre aux yeux* » ou comme « *un retour en arrière* », dans tous les cas comme inadéquates.

Ce qui retient principalement l'attention des enseignants est l'évolution des programmes, qui associée au passage à la semaine de quatre jours induit une transformation dans leur manière d'enseigner. De plus, ils ont aussi un regard très critique sur les mesures prises pour lutter contre l'échec scolaire, qui consistent en l'instauration de séances de soutien

---

[67] http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html

[68] LE GOFF Jean-Pierre, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, *Op.cit,* voir le chapitre intitulé l'autonomie à tout prix.

[69] Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, *Op.cit*, voir Compétence 7 nommée « Autonomie et initiative », p 52 pour le cycle 2 et p 92 pour le cycle 3. Il est à noter que la notion de projet mentionnée plus haut fait partie de l'apprentissage de l'autonomie.

scolaire hebdomadaires. Et enfin, les évaluations de fin de cycle, qui font l'objet de vives polémiques dans les médias, sont effectivement très mal perçues par les enseignants. D'une manière générale, ces évolutions induisent, de manière indirecte, un changement dans les pratiques de classe. Nous allons examiner ces points afin de cerner l'ampleur de leurs revendications, mais avant tout, il convient de souligner la grande homogénéité dans les propos des enseignants quelle que soit l'école à laquelle ils appartiennent.

1.2.1. Plus d'enseignements à faire en moins de temps

Nous n'avons pas encore évoqué le thème des programmes d'enseignements car ils sont plutôt envisagés comme faisant partie intégrante du rôle de l'enseignant, que des fonctions de l'école. Nous verrons par la suite combien ils occupent une place centrale dans cette étude, mais pour l'instant nous allons les aborder en tant que quantité de savoirs à enseigner, à mettre en lien avec le temps disponible pour le faire.

- **Des programmes de plus en plus chargés**

Les programmes constituent la liste des enseignements à aborder et des savoirs et compétences à acquérir selon chaque cycle et pour chaque matière. Des progressions sont proposées pour le français et les mathématiques, du fait de la nature même de ces deux matières, qualifiées plus haut de savoirs cumulatifs. Ils font depuis quelques années l'objet de nombreuses réformes, qui ont un effet sur la pratique enseignante. Leur étude confirme les propos des maîtres des écoles concernant leur accélération[70]. Dans ce sens, certains enseignants[71] avouent parfois ne pas prendre en considération les évolutions des programmes la première année de mise en œuvre, car ils craignent un autre changement dans les années à suivre. Il semble donc qu'il existe une sorte de période d'essai des programmes et des réformes en général, permettant de voir s'ils sont confirmés ou pas dans le système éducatif local et national. Au-delà des critiques sur le rythme soutenu des réformes qui ne permet pas

[70] La succession de réformes concernant les programmes depuis 2002 : les programmes officiels de 2002, le décret relatif à la mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences de juillet 2006, les programmes de l'école primaire dans le cadre de la mise en œuvre du socle commun, avril 2007, le programme pour l'école élémentaire de 2008. BARRERE Anne parle de « valse des programmes », in *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, *Op.cit*, p 47.

[71] Une distinction s'effectue, à ce sujet, entre les enseignants qui sont en poste depuis peu d'années et les « anciens » instituteurs. Les premiers auront tendance à respecter les consignes officielles, alors que les seconds en ont une approche plus distanciée.

vraiment de s'approprier les nouveaux programmes, les enseignants posent le problème de l'augmentation du volume d'enseignements à faire passer aux élèves.

« *Bon les programmes y en a ras le bol, on change sans arrêt et on en a rajoute, on en rajoute, on en rajoute, on arrête pas* ».

« *Après sur le fonctionnement général, alors ça aussi quand on est jeune enseignant, à chaque fois qu'il y a une réforme on s'efforce de l'appliquer. Quand on est un peu plus ancien dans le métier, qu'on sait comment les choses fonctionnent et ben les nouvelles réformes, on attend qu'elles soient vraiment bien installées pour que, peut être qu'on va faire un effort pour les appliquer. Non mais c'est vrai, parce que les ministres passent, chaque ministre veut appliquer un nouveau truc, t'offrir un bon fonctionnement de l'école, mais c'est pas toujours applicable, c'est pas toujours intéressant à mettre en place* ».

Au cours des entretiens, les maîtres des écoles distinguent deux formes d'évolution des programmes. La première se situe dans la diversification des matières. L'école pour s'adapter au monde extérieur[72] se doit de répondre à certains besoins en termes de formation. Ainsi, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante et l'initiation aux nouveaux outils d'information et de communication sont apparus récemment dans les programmes de l'école élémentaire. En effet, même si l'enseignement d'une langue étrangère apparaît dans les années 1990 dans les cours moyens, sous la forme d'expérimentations, c'est avec les nouveaux programmes de 2002 qu'il devient obligatoire, et avec la loi d'orientation de 2005 qu'il tend, non sans mal, à se généraliser à l'ensemble des niveaux de l'école élémentaire. Pour ce qui est de l'apprentissage de l'informatique ou dans le langage officiel les technologies de l'information et de la communication (TIC)[73], elles suivent à peu près le même parcours que les langues vivantes : elles apparaissent en tant que savoirs scolaires en 1991 et sont inscrites dans le socle commun de connaissances en 2005.

« *Enseignement des langues, enseignement de l'informatique, tout ça oui j'aimerais bien, je me sens capable de le faire, ça me gène pas d'enseigner l'informatique ou l'anglais, mais je manque de temps. On nous demande trop de choses. Et alors là en plus avec des heures en moins, ça devient encore plus difficile quoi !* ».

---

[72] BARRERE Anne, JACQUET-FRANCILLON François, *La culture des élèves : enjeux et questions*, in Revue française de pédagogie, n°163, avril-mai-juin 2008, p 8.

[73] FLUCKIGER Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », in *Revue française de pédagogie*, n°163, *Op.cit*, p 52.

La seconde évolution des programmes concerne la quantité de compétences et de savoirs à aborder chaque année dans les apprentissages de base, à savoir le français et les mathématiques. Selon les enseignants, il y a un retour à des programmations chargées, et souvent l'apprentissage précoce des trois techniques opératoires (addition, soustraction et multiplication) est mentionné pour les mathématiques, ainsi que certains temps de conjugaison et les verbes difficiles, en français. La tendance générale est de dire que pour chaque niveau d'enseignement et depuis les nouveaux programmes de 2008, « *on va plus loin* ». Un exemple qui concerne le CE1 :

« *Dans les matières soi-disant fondamentales, y a plus de choses à voir. Nous par exemple en conjugaison, on se limitait au présent, dans l'école hein, sinon théoriquement t'avais futur, passé composé, maintenant, tu as présent, futur, passé composé, imparfait, plus apprendre des verbes qu'on apprenait pas avant euh, faire, dire, prendre et je sais plus, toute une flopée comme ça, compliqués comme tout, et c'est énorme. Après en math, dans les multiplications on avait 2, 5, 10, on a 2, 3, 4, 5, 10* ».

A Partir de l'actualité récente, nous comprenons que le choix de mettre au programme telle ou telle matière, à enseigner sous telle ou telle perspective est un véritable outil des politiques éducatives. L'exemple de l'enseignement des sciences économiques et sociales (SES) au lycée illustre ce propos à merveille[74]. Cela-dit, cette problématique se retrouve dans les programmes de l'enseignement élémentaire, même si l'enjeu idéologique semble moins évident. En effet, si les SES se veulent plus concrètes et inscrites dans une perspective gestionnaire plus qu'analytique, la combinaison de programmes plus lourds et de la diminution des heures d'enseignement mène doucement les enseignants à se focaliser sur le socle commun de connaissance. Ces derniers constatent qu'ils privilégient certains savoirs et prennent conscience de l'évolution de la culture commune transmise par l'école. Au-delà de la répartition des horaires selon les matières à enseigner qui font l'objet de critiques car irréalisable[75], il est important de noter qu'insidieusement, une focalisation sur les enseignements « utiles » se produit, au détriment d'enseignements à connotation culturelle[76]. La caricature de cette tendance se trouve dans un rapport interne de l'éducation nationale et

[74] Sur les différents enjeux de la réforme de l'enseignement des sciences économiques et sociales, voir : http://www.journaldumauss.net/spip.php?article397

[75] http://www.sauv.net/prim_horaires.htm . Ce site propose des comparatifs au fil des réformes, sur les horaires, les programmes, etc.

[76] CHARTIER Anne-Marie, « Culture scolaire et savoirs. Approche historique », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°133, 2003, p 205.

concerne les sorties scolaires : « il est indispensable de lutter contre les habitudes de grignotage du temps installées avec les sorties scolaires et les interventions extérieures, qui déconcentrent les élèves et qui font perdre beaucoup de temps sur les apprentissages, en prenant des mesures de restriction des empiètements tolérés, et parfois encouragés, sur le temps scolaire, en revoyant et limitant les agréments et autorisations »[77].

« *Par rapport aux nouveaux programmes bon, ils sont quand même chargés, c'est exigeant, et puis c'est surtout la quantité, on demande beaucoup et on s'aperçoit que si on veut travailler correctement et s'investir dans certaines disciplines, on peut pas, on va en survoler d'autres. Tout en respectant le programme mais on ne peut pas s'investir dans toutes les disciplines à fond ou tout expérimenter, c'est pas, sinon on aurait pas assez de temps* ».

« *Mais comme je disais hier, découverte du monde ça se réduit, le temps consacré à ça se réduit comme une peau de chagrin. Au niveau horaire ça a complètement changé là, depuis cette année. On était parti sur 5 h de sport, il doit en rester deux. Mais alors, c'est aussi un cercle vicieux parce qu'on te dit plus « il faut faire 9h de français par semaine », on te dit « il faut faire entre 8h30 et 11h », sachant que tout ce qu'on a rajouté à mettre dans le programme, 11h ne suffiront pas. Je te dis des chiffres au hasard comme ça, mais y a moyen de retrouver avant/après et tu verras ce que deviennent toutes les matières dites secondaires. Maintenant c'est français, math, évaluation, français, math, évaluation* ».

Ce dernier constat est d'ailleurs repris de manière officielle dans une circulaire prévue pour préparer la rentrée 2010 : « Ces programmes, en application depuis la rentrée 2008, font une place renforcée à la maîtrise des automatismes de base en français comme en mathématiques. C'est par la maîtrise de ces automatismes que les élèves de l'école primaire peuvent accéder rapidement à des savoirs complexes dans tous les domaines de connaissance ; c'est sur leur maîtrise que se construit une réussite scolaire durable, au-delà de l'école élémentaire »[78].

---

[77] CLAUS Philippe, ROZE Odile, *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire*, note n°2009-072, Paris, Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Juillet 2009, p 5.

[78] Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010 : http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html

- **Des semaines plus courtes**

Le nombre d'heures de classe n'a cessé de diminuer depuis le début de l'école obligatoire et en moins d'un siècle, il est passé d'environ 1340 à 850 heures annuelles. Nous pouvons noter des paliers[79] dans cette évolution, dans laquelle le nombre hebdomadaire d'heures est révélateur :

- de 1887 à 1969 : 30 heures,
- de 1969 à 1989 : 27 heures,
- de 1989 à 2008 : 26 heures,
- depuis 2008 : 24 heures.

Dans la réforme de 2008, c'est non seulement la semaine de classe qui a été amputée de deux heures, mais aussi le rythme scolaire, car bien que la tendance a été amorcée quelques années auparavant dans certaines écoles, la semaine de quatre jours n'est devenue obligatoire qu'au cours de cette nouvelle directive ministérielle. La baisse du temps d'enseignement[80], accompagnée de l'augmentation des programmes posent problème aux enseignants, qui perçoivent ces deux mesures comme incompatibles.
« *On a quand même plus de choses à faire dans le programme, en moins de temps, puisqu'il y a deux heures de moins* ».

Dans le discours officiel de l'éducation nationale, la réflexion sur les rythmes scolaires devient une priorité[81] et d'autres propositions d'aménagement des horaires sont d'ores et déjà prévues pour les années à venir. Ces futures réformes font écho à des bilans effectués par les Inspections générales de l'éducation nationale, qui au sujet de la semaine de quatre jours avancent que : « sur le temps consacré aux enseignements : au terme de l'année scolaire, il se confirme que, de l'avis général des enseignants, le temps manque pour faire tout le programme d'enseignement, ce qui était d'ailleurs prévisible. L'année scolaire n'est plus que

[79] Loi sur l'organisation de l'enseignement primaire du 30 octobre 1886, suivie du règlement scolaire de 1887, Arrêté du 8 août 1969 d'Olivier Guichaud, Loi d'orientation du 14 juillet 1989 de Lionel Jospin, Arrêté du 9 juin 2008 de Xavier Darcos,

[80] Cela correspond à la définition de l'intensification du travail, par *« l'accumulation de contraintes temps dans la réalisation du travail »*, in MOLINIE Anne-Françoise, VOLKOFF Serge, « Intensité du travail et santé dans un organisme administratif : une enquête statistique à l'Agence Nationale pour l'Emploi », *Pistes,* 2000, volume 2, n°1.

[81] Sur l'accueil du site du ministère de l'éducation nationale, le débat sur les rythmes scolaires y est présenté comme une priorité de l'été 2010 : http://www.education.gouv.fr/cid51928/la-reflexion-sur-les-rythmes-scolaires.html

de 144 jours théoriques (quatre jours pendant 36 semaines), et 140 jours en fait, alors que la moyenne européenne est de 185 jours (Regards sur l'éducation - OCDE 2008) »[82]. Dans le même rapport, il est aussi affirmé que ces nouveaux rythmes ne correspondent pas à ceux des enfants, ce qui occasionne de la fatigue, et diminuent les opportunités de contact entre les enseignants et les parents d'élèves.

Dans le discours des enseignants, ces deux derniers points n'ont jamais été énoncés au sujet des réformes actuelles. Cependant, la fatigue des élèves et des enseignants fait l'objet de discussions entre collègues, qui pré-existent à 2008-2009 et témoignent de périodes dans l'année où il est plus difficile aux enseignants d'enseigner et aux élèves d'apprendre : ces deux périodes se situent à l'approche des vacances de Noël et à la fin de l'année scolaire, entre les vacances de Pâques et celles d'été. Même si la semaine de quatre jours a peut-être accentué ce phénomène, cela n'est pas nouveau contrairement au constat de leur difficulté croissante à effectuer les programmes dans leur ensemble, et ce, de manière à favoriser la réussite des élèves.

- **Du sur-mesure pour les élites ?**

Le constat de l'augmentation de la charge d'enseignements est unanime, même auprès des jeunes enseignants, qui émettent généralement des réserves au sujet de l'évolution de l'école, sous prétexte d'un « *manque de recul* ». Le phénomène qui nous préoccupe ici doit être fort pour que ces derniers le ressentent et s'expriment à son sujet. De plus, quand les maîtres d'école abordent les conséquences que cela peut avoir sur l'apprentissage des élèves, il y a là aussi un discours unanime sur la mise en échec des élèves et principalement les élèves en difficulté.

« *Ben le problème c'est que c'est pas réaliste, c'est très beau, c'est très, en théorie, c'est le retour un peu en arrière avec beaucoup de grammaire au programme et je pense pas que le problème soit s'il faut donner beaucoup de grammaire, beaucoup d'orthographe pour que les enfants progressent, c'est juste qu'on a oublié que les enfants avaient évolué, que c'est plus les mêmes, on réalise pas de la même façon et leur donne trop de choses à faire, et effectivement, en tout cas notre public à nous, a besoin de plus de temps, il a pas le même fonctionnement, il a pas la même culture, ce qui nous paraît pour nous évident comme le*

[82]CLAUS Philippe, ROZE Odile, *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire*, *Op.* cit, p 4.

mot, par exemple « échelle » pour eux n'est pas évident, ils ne savent pas ce que c'est. Donc effectivement on peut pas commencer de la grammaire tant que déjà, y a pas le vocabulaire qui est en place ».

Cependant, il est possible de distinguer deux types de mise en échec[83] : la première provient de l'accélération du rythme des enseignements, c'est-à-dire que les enseignants, pour arriver à « *boucler les programmes* », traitent les leçons plus rapidement, en leur accordant moins de séances. Ainsi, les élèves qui ont besoin de faire et refaire des applications, n'ont pas assez de temps pour assimiler les nouvelles notions. Dans ce rythme, les instituteurs prennent aussi moins le temps pour « *accompagner* » les élèves. Ainsi, les élèves en retard ou en difficulté scolaire le sont d'autant plus depuis ces nouvelles réformes.

« *Voilà, encore une fois, comment dire, les instructions, les directives là qui sont actuelles, ça nous a pas trop arrangé non plus hein, parce qu'il fallait faire moins d'heures, on a fait deux heures de moins, avec moins de jours travaillés. Donc c'était cavaler, cavaler, cavaler, et du coup ben, c'est toujours pareil ceux qui sont en difficulté ou ceux qui ont besoin d'attention, on a toujours l'impression qu'on les laisse de côté, voilà* ».

La seconde, concerne l'augmentation de la charge d'enseignements : nous avons vu que pour chaque niveau, les enseignants ont à traiter plus de notions différentes avec leurs élèves, qui de leur côté ont à assimiler plus de savoirs. Cela entraîne chez les premiers l'impression de mettre en difficulté certains élèves[84]. Ce sont les élèves les plus fragiles qui sont les plus touchés, en témoigne cette enseignante dans une école « *qui pourrait être classée ZEP* » :

« *Y a trop de choses et beaucoup trop difficiles, c'est beaucoup trop difficile. On y est pas du tout, pas du tout. On est en train de mettre des enfants dans des, enfin, on est en train de fabriquer des élites, je ne sais ce qu'ils veulent faire hein, de mettre des enfants complètement à la rue quoi. C'est beaucoup trop, c'est beaucoup trop difficile* ».

Et dans une autre école de village, à public mixte, les enseignants ressentent une tendance à l'amplification des différences de niveau entre les élèves :

« *C'est vrai que quand je suis arrivée ici, y a 14 ans, quelque chose comme ça, avec mon premier CE1, quand je regarde ce que l'on faisait, on faisait beaucoup plus de choses que ce*

---

[83] BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, *Op.cit*, p 56-58, le chapitre en question est intitulé « le freinage des « cadences » ou l'allègement des programmes ».

[84] TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, *Op.cit*, p 260.

que l'on faisait les dernières années. Et cette année, on revient un petit peu vers ça, bon avec la différence que t'avais l'impression que ça passait plus facilement, que ce que ça passe maintenant. Donc, difficultés d'attention, de mémorisation de la part des enfants…est-ce que c'est vraiment ça, est-ce que c'est nous qui l'exigeons d'une autre manière, je sais pas. Enfin, je crois pas, j'ai vraiment l'impression qu'on arrivait à faire plus de choses. Bon maintenant, quand on te dit que le niveau baisse, c'est pas vrai, parce que quand tu les écoutes lire, par exemple, en CE1, t'en as qui arrivent et qui lisent déjà couramment et divinement bien. Bon, pas tous, moi je trouve que le fossé se creuse quand même entre les bons et ceux qui sont à la traîne ».

1.2.2. Des effectifs à la hausse

Une autre tendance apparaît, même si elle ne semble pas encore généralisée à toutes les écoles, à toutes les classes. Les enseignants parlent d'effectifs qui augmentent et ce depuis peu (rentrée 2008). Néanmoins, ils ne savent pas si c'est un effet conjoncturel, démographique, ou structurel qui relève de décisions politiques. Le temps permettra de le dire, même si les annonces officielles faites au sujet du non-renouvellement des départs à la retraite et de la suppression de postes, laissent à penser que cette tendance risque de se confirmer. D'autre part, le fait que dans certaines écoles ce phénomène n'est jamais annoncé, peut suggérer sans que cela soit confirmé, que certaines écoles sont plus protégées que d'autres, parfois au sein d'un même village.

« *Non, non ça évolue, moi en 10 ans fixe sur l'école X, en moyenne jusqu'à maintenant j'étais à 23, 24, cette année je suis à 27, donc est-ce que ça va continuer dans les années qui suivent ? mais bon je pense qu'on a une augmentation, qu'on a un peu plus d'enfants en classe. On a plus d'enfants pour le même nombre d'enseignants. Nous, avec les collègues, on a remarqué ça, est-ce que ça va se confirmer pour les années qui viennent, je sais pas. Comme le seuil d'ouverture est de plus en plus haut, on s'attend pas non plus à voir de création, donc je pense que c'est un manque de personnel, de moyens* ».

Là encore, les instituteurs arrivent à la conclusion que ce phénomène complique la mise en place de travail différencié, réalisé en groupes de niveau au sein de la classe. Cette organisation de travail, à partir de laquelle les enseignants arrivent à avoir un suivi individualisé est mise à mal par l'augmentation du nombre d'élèves.

« *Les effectifs pour moi sont chargés, quand les classes ont des effectifs importants, ça se répercute sur la pratique de l'enseignant et puis c'est vrai qu'on a du mal à enseigner correctement. Et donc c'est vrai que c'est un gros problème les effectifs de classes chargées, c'est un gros problème et je pense que quand on est en effectif réduit, autour de 25, mais pas plus, 20, 25, c'est l'idéal pour travailler dans de bonnes conditions, et pour les élèves et pour l'enseignant. Au delà, on peut pas faire trop d'individualisation, trop de différenciation, c'est difficilement gérable, au niveau de la classe* ».

Si à première vue ce sont les élèves les plus en difficulté qui pâtissent d'une certaine dispersion du maître parmi ses nombreux élèves, certains enseignants témoignent d'un avis différent. En effet, selon eux la différenciation dans un grand groupe classe se fait toujours de manière soutenue vis-à-vis des élèves en grande difficulté, mais moins auprès des élèves « *moyens* » qui arrivent tant bien que mal à suivre :

« *Quand même 5 élèves de plus ou de moins dans une classe c'est énorme, surtout quand tu veux essayer de travailler en groupe, mais j'ai toujours ce sentiment qu'en aidant ceux qui sont très en difficulté, je laisse quand même pas mal de côté ceux qui pourraient vraiment progresser si j'étais vraiment présente avec eux. Le problème c'est que eux plus ou moins ils arrivent à se dépatouiller sans moi, sans vraiment progresser finalement, mais à se dépatouiller. Tandis que ceux que je prends avec moi en groupe, eux tout seuls, ils se dépatouilleraient même pas, donc voilà.* ».

Ainsi, les enseignants suggèrent que si la tendance à la hausse des effectifs se poursuit, le travail différencié sera plus difficilement applicable. La conséquence serait en fonction des choix pédagogiques, une moindre progression des élèves « *moyens* » et/ou une mise en échec des élèves en difficulté. En effet, c'est en fonction des priorités pédagogiques de l'instituteur que la distribution de l'accompagnement individualisé privilégiera tel ou tel groupe d'élève.

1.2.3. La régression pédagogique

Les deux points que nous venons de mentionner, c'est-à-dire la densification du curriculum et la hausse des effectifs, induisent des changements dans les pratiques pédagogiques. À partir des témoignages des maîtres des écoles, nous pouvons affirmer qu'une autre réforme est à l'œuvre, bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'annonces officielles. Cette réforme que l'on pourrait donc qualifier de cachée fait référence à la pédagogie traditionnelle,

sans qu'elle s'y rapporte entièrement. En effet, les enseignants qui sont dans une démarche de construction des savoirs avec les élèves (pédagogie constructiviste) se voient dans l'obligation de réduire les étapes de l'élaboration d'une leçon, pour arriver plus rapidement aux notions nouvelles, transmises de manière frontale. Ainsi, les enseignants font évoluer leurs pratiques de classe afin d'être en conformité avec les exigences des programmes ou tout du moins, pour tendre vers cela. Ce processus se traduit par une réduction des périodes de manipulation et d'expérimentation et aussi par le passage à des apprentissages mécaniques, explicites[85].

- **Moins de manipulations**

La pédagogie traditionnelle se base sur l'idée de transmission de savoirs et une perception de l'enfant comme étant une page blanche à remplir de connaissances. Quant au modèle comportementaliste inspiré par les travaux de Pavlov, il met au centre des apprentissages l'acquisition de réflexes conditionnés. Depuis les années soixante-dix, ces deux conceptions de la relation maître/élève cèdent peu à peu le pas aux pédagogies constructiviste et socio-constructiviste, inspirées par les travaux de Piaget et Vygotski. Pour ces deux auteurs, l'enfant est reconnu comme détenteur de connaissances, de représentations qui s'avèrent centrales dans le processus d'apprentissage, car c'est à partir d'elles que l'élève construit de nouveaux savoirs[86]. En ce sens, la loi Jospin de 1989 constitue la reconnaissance officielle d'un élève acteur de ses apprentissages.

« *On laissait moins participer les enfants, maintenant y a des situations de découverte, y a des situations de problème, ils doivent proposer des stratégies par eux-mêmes. Donc là au niveau de la pensée, on va de l'avant. Moi je pense que maintenant les enfants savent mieux penser par eux-mêmes, se forger une opinion par eux-mêmes et ça c'est très important.[…] Avant, je pense qu'on nous laissait moins penser, c'était beaucoup plus dirigiste, c'était du « béhaviourisme ». alors que maintenant on fait du constructivisme : on construit les notions à partir de ce qu'ils connaissent et de leurs sentiments à eux aussi, on tient compte de leur personne* ».

[85] BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, *Op.cit*, p 56.

[86] Si l'on assimile souvent Piaget et Vygotski, il n'en demeure pas moins que la notion de constructivisme, commune dans leur manière de penser les apprentissages des enfants, diffère en plusieurs points notamment en termes de pédagogie : le premier pense l'acquisition de connaissance comme un processus individuel, dans lequel la découverte par l'expérience crée du savoir (pédagogie de la découverte). Le second donne un rôle central à l'enseignant, véritable médiateur culturel entre les savoirs et l'enfant (pédagogie de la médiation).

Or, si certains principes de la pédagogie constructiviste se sont généralisés en classe, dont la construction des leçons avec les élèves, cela reste très en deçà du programme constructiviste dans sa globalité[87]. En effet, cette ouverture pédagogique reste incluse dans un fonctionnement institutionnalisé, qui présente une très grande résistance au changement, « si bien que nombre de réformes éducatives demeurent des cimetières de bonnes idées qui n'ont pas été mises en pratique »[88]. Cette problématique peut être illustrée par l'instauration des classes de cycle, elles aussi inscrites dans le code de l'éducation à la suite de la loi d'orientation Jospin de 1989, mais dont l'application se heurte à une habitude de fonctionner par classe de niveau. La rigidité du système scolaire français se laisse modeler dans certains contextes généralement difficiles, tels que les établissements classés ZEP ou assimilés. Dans ces lieux, le fonctionnement par classe de cycle et les initiatives pédagogiques sont mis en œuvre afin de permettre une plus grande souplesse d'accueil des élèves en retard ou en difficulté scolaire[89].

Mais revenons à ce que nous avons nommé « réforme cachée » : l'évolution pédagogique qui se généralise depuis les années 1990 dans les écoles primaires françaises, fait rarement l'objet de critiques frontales du ministère de l'éducation (exception faite de celle de G. De Robien, qui faisait la critique de la méthode de lecture globale et prônait un retour à la syllabique, alors perçue par les enseignants comme un manque de connaissance de leurs pratiques) et de réformes directes. En effet, elle est actuellement mise à mal par des effets collatéraux aux réformes actuelles, qui pourtant vantent et réaffirment la liberté pédagogique[90]. Or de manière détournée et implicite, les maîtres des écoles sont de plus en

---

[87] VELLAS Etiennette, « La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes, Laboratoire Innovation-Formation-Education », (LIFE), Université de Genève, janvier 2001 : http://www.unige.ch/fapse/life/chantiers/life_chantier_11.html. BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, *Op.cit*, p 96. L'auteure parle de cours dialogué, de cours participatif.

[88] PERRENOUD Philippe, « Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_32.html

[89] VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, *Op.cit*. MANGEZ Eric, « *Les différentes figures locale de la réforme du premier degré"*, Colloque « A la recherche de solidarités », Charleroi, Octobre 2005, p 4 : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cris/documents/atelier_4_EM__rvf_.pdf

[90] Nous pouvons ici souligner le parallèle avec l'université, où la LRU, la loi pour les libertés et les responsabilités des universités du 10 août 2007, aboutit à la diminution de la liberté d'action des enseignants chercheurs, cf BEAUD Olivier, *Les libertés universitaires*, Académie des Sciences Morales et Politiques (ASMP), 9 novembre 2009 : http://www.asmp.fr/travaux/communications/2009/beaud.htm. OGIEN Albert, LAUGIER Sandra, *Pourquoi désobéir en démocratie ?*, Paris, La découverte, 2010, p 120, 138. Ils parlent de confusion lexicale : des termes, traditionnellement associés à des valeurs démocratiques (liberté, autonomie, etc), font maintenant partie d'un langage économique, gestionnaire.

plus contraints de réduire les temps d'apprentissage qui ne sont plus considérés comme tels, et les étapes de construction de la leçon sont donc moins nombreuses :

« *Cette année c'est net, la différence est énorme. Les programmes et puis aussi la manière de travailler parce que, bon comme les programmes s'alourdissent, ben tu es obligé de, enfin, tu ne peux plus passer par l'expérimentation, tu peux plus passer par tout un tas de choses, si tu veux faire ce qu'on t'a demandé, ou alors tu le fais pas.*

Donc ça veut dire quoi ? on revient au maître qui dicte les leçons ? comment tu fais ?

Disons que nous on essaie de quand même ne pas y revenir mais on laisse moins de temps de découverte peut être. Si tu veux, un exemple concret : en ce moment on est en train de travailler les mesures de longueur, ben les années précédentes, on fabriquait des instruments avec des bouts de ficelles, des papiers, des ci, des ça et puis bon, on tâtonnait. Cette année comme y a pas beaucoup de temps, il faut quand même 2, 3 séances avant que ça soit bouclé, ben de suite, j'ai introduit les unités traditionnelles et on va de suite utiliser la règle, on a pas passé, disons que on a sauté deux séances au minimum, ou t'aurais tripoté, tâtonné, etc. Et je crois qu'on va être de plus en plus obligés de faire comme ça ».

« *On a des programmations communes de toute manière, c'est-à-dire on prend les compétences à acquérir en fin de cycle. Ça a pas changé le fonctionnement, ça a changé la pratique de classe. Moi j'ai l'impression qu'on veut un savoir maintenant, de base, c'est-à-dire le socle commun et pour y parvenir, ça laisse moins de place à la recherche* ».

- **Plus de « bachotage »**

En chargeant les programmes et les effectifs des classes, la manière d'enseigner évolue vers une conception plus globale de la réalité de la classe. L'intensification du travail des enseignants joue en défaveur de l'interaction entre les élèves et le maître et ce dans les phases d'élaboration des leçons, mais aussi dans les phases d'application. Le suivi personnalisé, bien que de plus en plus présent dans les classes, devient difficile à gérer avec un nombre important d'élèves. Ainsi, les enseignants qui ont appris à prendre en considération les attitudes individuelles d'apprenants, pour amener les élèves à avoir une réflexion sur leurs apprentissages, doivent faire machine arrière et être dans une démarche plus mécanique d'enseignement. Cette tendance se fait ressentir aussi bien sur les méthodes d'enseignement, où le « par cœur » est censé réapparaître et sur le cloisonnement du curriculum, que dans les contenus qui semblent se focaliser sur des techniques opératoires, plus que sur la réflexion.

« *Maintenant on a changé, quelques-uns ont compris que ça servait à rien de revenir en arrière, le B et A BA, ça sert à rien, mais dans le même temps on veut quand même, par exemple les nouveaux programmes de CP, il aurait déjà fallu qu'on aborde la division, heureusement ça a été retiré. On a quand même gardé la multiplication. Alors on nous répond que c'est ce qu'on faisait y a cinquante ans, mais y a 50 ans, on faisait la multiplication, mais on faisait pas de l'anglais, on faisait pas de l'informatique, on avait pas toute l'ouverture à la culture qu'on a maintenant, qu'on devrait avoir maintenant, mais qu'on ne va plus pouvoir avoir puisqu'on voudrait nous faire revenir à ces méthodes d'apprentissage du par cœur. Le par cœur, on l'a assez dénoncé pour pas y revenir, le par cœur ça n'apporte rien ou alors dans les classe du CM on va les enquiquiner avec des subjonctifs imparfait, des trucs comme ça* ».

« *Après avoir essayé pendant des années de travailler en groupe, enfin des choses comme ça, on en revient de nouveau à des choses beaucoup plus, on nous demande des choses beaucoup plus ciblées, j'allais dire un peu du bachotage. Par exemple, les évaluations de CE1, ou les évaluations de CM2, sont très, il manque la dimension, comme je dis, culture. Voilà, on nous demande des choses bien académiques, très ciblées, des dates à retenir, mais pas forcément l'inscrire dans un domaine culturel ou autre. Par exemple, ils verront un tableau de la Joconde, ils reconnaîtront la Joconde, mais après savoir de qui il est, où ça se passe, le mettre dans un contexte d'évolution de la peinture par exemple, ça c'est fini, on nous le demande plus, de faire des rapports entre des matières, des liens, on nous demande plus ça. Enfin, on le sent maintenant, avec les dernières instructions.*

Donc là, dans le passé très proche ? *Ouais, ces deux dernières années. Cette année et l'année dernière.* ***Et vous le sentez par rapport à quoi ?*** *des consignes qu'ils nous, là on a regardé les évaluations de CE1, les textes qui sont demandés, par exemple travailler sur les inférences, des textes comme ça où il faut réfléchir, où il faut anticiper, faire des anticipations de lecture, y sont de moins en moins. On nous demande par exemple, des techniques opératoires, mais c'est pas forcé, quand on sait faire des techniques opératoire, de résoudre un problème où il faudra réfléchir pour les appliquer. Voilà, on saura faire des choses de très répétitives, j'allais dire du BLED, même si j'aime pas le BLED, un retour vers ça* ».

- **Un retour ?**

Dans les discours des enseignants, les termes « *retour* », « *revenir* » sont bien souvent employés quand il s'agit de s'exprimer sur l'évolution ressentie de l'école. Ils donnent

l'impression que les changements qui ont été faits sur l'approche pédagogique plus respectueuse de l'enfant, l'ouverture culturelle sur l'extérieur, une recherche de transdisciplinarité sont maintenant à oublier. Or dans les pratiques de classe, on assiste plus à un métissage de méthodes d'apprentissage qu'à un retour à la pédagogie traditionnelle.

« *On a des gens qui ne doivent pas savoir ce que c'est qu'un enfant quand ils font les programmes de l'école. Je parle là des exigences qu'on a envers des enfants de 6 ans, qui ne sont plus du tout les mêmes qu'il y a ne serait ce que 10 ans ou même 5 ans. C'était très bien, y a avait l'expérience de la main à la pâte, on va dire que ça existe toujours, ce qui est faux. La main à la pâte c'était faire des expériences, découvrir, etc et on apprenait un tas de choses comme ça. Maintenant, depuis De Robien, la mode est revenue à une nostalgie de l'ancien temps, où on entendait les mouches voler dans les classes, où les gamins ânonnaient et les gens étaient contents, ils comprenaient pas du tout ce qu'ils lisaient mais ils savaient déchiffrer et les gens étaient contents. Donc on voudrait nous faire revenir à ça, c'était ce que voulait De Robien* ».

« *C'est une vieille demande ça, qui revient de nouveau, j'ai l'impression qu'il y a un balancier qui revient vers des valeurs un peu, au temps où le ministère de l'Education Nationale, c'était le ministère de l'Instruction, il fallait alphabétiser, enfin je vais peut être tomber dans la caricature, on revient vers des choses comme ça* ».

Ce ressenti bien que très fortement exprimé, ne fait pas encore l'objet de changements concrets dans la classe, pour l'ensemble des enseignants. Néanmoins, le fait même de mentionner l'absence de changement, témoigne de l'intuition ou de la connaissance de cette tendance à l'œuvre dans d'autres classes ou d'autres écoles.

« *Après au niveau des objectifs et de la façon d'enseigner, moi j'ai pas changé grand chose dans les 4 années qui ont passé. Par rapport aux nouveaux programmes etc, pour l'instant bon j'ai pas changé grand chose. Toujours pareil, je trouve qu'on nous demande trop de choses, on a pas le temps de tout faire comme il faut* ».

Nous voyons ici l'aspect dynamique du système scolaire et de l'application des politiques éducatives. Les réformes annoncées officiellement qui, dans le discours des personnes interrogées prennent un caractère quantitatif, peuvent être associées à une politique gestionnaire qui traite de quantité de savoirs à transmettre aux élèves, du nombre d'heures de cours pas semaine, du nombre d'élèves dans une classe, etc. Ces objectifs quantitatifs, socle de l'idéologie de la performance, conduisent à la mise en œuvre des réformes cachées, qui elles, sont qualitatives et concernent les méthodes d'apprentissage, la pédagogie. Il serait

d'ailleurs intéressant de savoir si ces effets sont réellement recherchés par le ministère de l'éducation nationale ou s'ils constituent des dommages collatéraux aux réformes en cours. Un IEN nous donne son interprétation :

« *Donc pour que tous réussissent, on s'est donné les moyens, je veux dire chaque ministre propose des nouveautés, donc ces programmes c'est une première réponse parce qu'ils ont été faits en comparaison avec les anciens programmes de 2002, qui étaient jugés par le ministre actuel (Xavier Darcos) comme beaucoup trop confus, beaucoup trop ambitieux et beaucoup trop pédagogiques, au sens où il y avait beaucoup trop de représentations. Le propos ça a été de réaffirmer la liberté pédagogique et de dire voilà « vous devez absolument avoir abordé et fait atteindre ces objectifs et ces notions aux élèves que vous accueillez, pour cela nous les avons simplifiés, nous les avons écrits dans un langage que tout le monde peut comprendre y compris les parents », les parents à la maison qui peuvent aider les enfants, c'est toujours les mêmes hein, alors pour justement anticiper sur ces difficultés là, le ministre a proposé une aide personnalisée pour les élèves jugés en difficulté moyenne ou importante par les enseignants, donc c'est deux heures par semaine* ».

1.2.4. Lutte contre l'échec scolaire

Nous avons mentionné la réduction de la semaine d'école de deux heures et le passage de la semaine de cinq à quatre jours. Or ces deux heures n'ont pas été supprimées, mais transformées en heures hebdomadaires de soutien scolaire, appelée aide ou accompagnement personnalisé : les maîtres des écoles doivent prendre en charge les élèves en retard ou difficulté scolaire de leur classe, pour leur faire retravailler les notions qu'ils n'auraient pas assimilées, comprises. Cette autre nouveauté a été mise en place, tant bien que mal, passée une période de doute quant à la forme à donner à ces heures de soutien scolaire. Cette action, dans la lutte contre l'échec scolaire, a certes porté ses fruits auprès de certains élèves, mais s'est aussi avérée inefficace et inadéquate pour d'autres.

- **Accumulation de dispositifs de soutien scolaire**

En 1990, les RASED sont créés pour lutter contre l'échec scolaire et proposent un suivi des élèves en difficulté scolaire, décidée entre l'enseignant, les parents d'élève et le réseau d'aide. Sont distingués des problèmes d'apprentissage, d'éducation et psychologiques,

pour lesquels officient trois types d'acteurs différents : les maîtres E, les maîtres G et les psychologues scolaires. Cependant, l'efficacité de ce dispositif est mise à mal par l'agrandissement des secteurs d'action des personnels des RASED, ce qui aboutit à un « *saupoudrage* » d'aide étant donné le grand nombre d'élèves qu'ils doivent suivre sur plusieurs écoles. Depuis la rentrée 2008, l'accompagnement ou l'aide personnalisée se met en place et s'ajoute à l'action des RASED, sans que le projet ait fait l'objet de directives claires concernant la répartition des différentes aides selon les types de difficultés rencontrées par les élèves. Si avec le temps cela se clarifie, la première année a donné lieu à des tâtonnements pour mettre en place le soutien scolaire personnalisé. De plus, il convient aussi de mentionner le dilemme auquel sont confrontés les enseignants pour « *faire le tri* » entre les élèves en retard, en difficulté moyenne, en grande difficulté, etc, en sachant que les places pour être pris en charge par le RASED sont de plus en plus rares et que le suivi s'allège faute de moyens humains.

« *Le RASED, une personne pour 300 élèves, le problème du RASED, il faut pas confondre, actuellement c'est ce qu'il se passe, les enfants en très grande difficulté et les enfants en difficulté. Alors moi je te parlais des enfants en difficulté, ce serait bien qu'ils soient pris en charge en petit groupe, par des enseignants non spécialisés, qui leur permettraient de leur faire travailler des notions qu'ils n'ont pas acquises ou mal acquises, pour les faire progresser. C'est ce qui se passe, bon cette année le gouvernement a mis en place le soutien personnalisé, c'est bien, mais le problème c'est qu'en contre-partie, on a enlevé aux autres enfants deux heures de classe par semaine. Donc on donne à ceux qui sont en moyenne difficulté, mais on donne rien à ceux qui sont pas du tout en difficulté. Donc il faut faire le même programme avec moins d'heures, on donne un peu à ceux qui sont en petite difficulté, en grande difficulté normalement ils sont pris en charge par le RASED. Mais ça reste insuffisant au niveau des moyens en personnel, surtout pour une école à 15 classes, donc on a sur XXXX, une maîtresse du RASED qui fait 15 classes et 7 sur YYYY, ça fait une personne pour 22 classes, donc elle ne peut pas intervenir sur tous les niveaux. Y a un réel problème au niveau du personnel, sans demander à chaque fois du personnel à tout va, y a un manque de personnel, pour s'occuper des enfants en difficulté et surtout en grande difficulté* ».

« *L'année prochaine, je sais même pas ce qu'il y aura, cette année la psychologue, elle a un secteur très vaste, donc elle fait des bilans, des choses comme ça, mais y a pas de travail de possibilités pour elle de faire un suivi réel des enfants. Les collègues qui sont maîtres E, spécialisés c'est pareil, ils ont tellement de demandes que, il faut qu'ils fassent un tri. Donc forcément on passe à côté de certains enfants, toujours. En privilégiant quand même le cycle*

2, en se disant que si on intervient plus tôt, on pourra peut-être éviter les catastrophes et le cycle 3 est laissé toujours, pas à l'abandon, mais voilà, quand il y a des cas vraiment critiques, ils les prennent, mais c'est la difficulté et puis y a un maître E pour 330 élèves, je veux dire, c'est pas… »

Dans les écoles citadines faisant partie du classement ZEP ou RAR, le choix de l'aide proposée aux élèves est encore plus complexe, car encore plus diversifiée.
« *Donc c'est un peu de la poudre aux yeux, c'est l'effet d'annonce : on dit aux parents « voilà, y a un réseau d'aide, y a des tas de maîtres spécialisés, y a de l'aide personnalisée », en plus ça c'est mis en place aussi, un peu à la va vite, donc pour coordonner entre l'accompagnement éducatif, l'aide personnalisée, l'aide spécialisée, des fois, on sait pas trop qu'est-ce que c'est qui différencie le personnel spécialisé qui intervient et l'aide personnalisée pour les enfants. Alors on essaie de pas prendre les mêmes enfants, parce que certains enfants feraient du cumul, ils iront au CMP, ils iront au RASED, ils iront à l'aide personnalisée, ils iront à l'accompagnement éducatif et au bout du compte ça manque de cohérence et d'unité* ».

- **Résultats mitigés selon la difficulté de l'enfant**

Contrairement au bilan officiel sur l'aide personnalisée, qui semble être construit à partir de constats positifs et l'omission des points négatifs, les enseignants eux dressent un bilan mitigé de ce dispositif. En effet, au sujet des élèves en retard scolaire ou en difficulté moyenne, ils corroborent le bilan officiel qui notifie que « que les élèves ayant besoin d'une consolidation, d'un coup de pouce, y trouvent leur compte : l'aide personnalisée permet de renforcer ce qui a été engagé en classe et n'est pas totalement compris. Ce dispositif permet des ajustements rapides et sur des durées courtes pour des difficultés ponctuelles (aide personnalisée permettant d'éviter le décrochage et de remettre vraiment à niveau, de mieux réguler les écarts dans les rythmes d'apprentissage entre enfants pour ceux qui ont simplement besoin de plus de temps) »[91]. Par contre, d'une manière unanime les enseignants annoncent l'échec de l'accompagnement personnalisé pour les enfants qui se trouvent en grande difficulté scolaire et ce, pour diverses raisons : la première, concerne le manque de formation des enseignants pour faire de l'enseignement spécialisé. En effet, les maîtres E des

[91] CLAUS Philippe, ROZE Odile, *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire*, *Op.cit*, p 7.

RASED emploient des méthodes différentes pour faire entrer les élèves dans les apprentissages, souvent à partir du jeu, de supports ludiques, de travail oral, etc. La seconde raison, qui est de fait liée à la première, est la non adéquation de l'aide personnalisée proposée par les enseignants et les difficultés des élèves qui relèvent indirectement de problématiques sociales et/ou psychologiques, et non pas d'apprentissage à proprement parler.

« *Y a eu la nouveauté du soutien scolaire là, qui est difficile à mettre en œuvre, enfin difficile à mettre en œuvre non, ça a été mis en œuvre, mais c'est difficile d'aider les élèves sur des temps, moi je les prenais le midi. C'était la première fois, donc on nous a proposé de faire le mercredi, je sais pas si ça changerait quelque chose parce que pour moi, les élèves les plus en difficultés, finalement j'arrivais pas à les aider, c'était les élèves en difficulté moyenne, moyenne plus que j'arrivais à aider. Les élèves en très grande difficulté, finalement ça relève vraiment des RASED, des réseaux d'aide. Moi je trouve que j'avais pas un bagage assez costaud pour les aider. Parce que les maîtres là qui viennent dans les écoles, c'est vraiment eux qui, pour moi, peuvent aider ces élèves là. Les élèves les plus en difficulté, il ne faut pas juste leur expliquer la leçon après ou leur faire rattraper ce qui leur a manqué l'année d'avant, s'ils n'ont pas acquis quelque chose. C'est vraiment, ça vient d'ailleurs, y a souvent un problème autre. S'ils arrivent pas être là dans la classe, à être concentré, c'est y a un problème soit dans la famille, soit l'enfant lui même qui a un problème psychologique* ».

- **De la poudre aux yeux ?**

Les effets d'annonce sur la lutte contre l'échec scolaire et sur les mesures mises en place pour lutter contre, ne sont pas reçus de manière positive dans les écoles, par les enseignants. L'aide personnalisée, malgré ses effets positifs, est vécue comme une responsabilisation de plus par les enseignants, alors que la reconnaissance de leur travail est au plus bas et que leurs avis sont ignorés, en dépit des concertations officielles. Mais le plus préoccupant est le sort qui est fait aux élèves en grande difficulté : l'accompagnement personnalisé ne semble pas adéquat et les enseignants spécialisés se font de plus en plus rares. À ce sujet, la menace de la disparition des RASED est source d'inquiétude. Néanmoins, le lien entre les deux dynamiques (implication des enseignants dans la lutte contre l'échec scolaire et disparition des RASED) n'est pas fait par les enseignants, probablement parce que ces deux types d'aide ne se valent pas à leurs yeux et ne correspondent pas aux mêmes besoins. Ainsi, l'évolution en cours, si elle se poursuit et va vers une plus grande gestion des élèves en difficulté par les enseignants, ne pourra être une solution satisfaisante pour

l'ensemble des élèves concernés. En ce sens, même si les enseignants s'impliquent dans le dispositif d'aide, ils le considèrent bien souvent comme un pis-aller.

« *Après je crois qu'on met des leurres aussi, l'aide personnalisée pour les enfants en difficulté, c'est du saupoudrage. Les deux heures par semaine et les stages d'été, voilà, on fait plaisir aux parents et je sais pas si on résout globalement les difficultés* ».

« *Bon, c'est vrai que les élèves les plus en difficulté, je pense pas que 2 heures par semaine, ce soit quelque chose qui, donc on essaye de prendre des élèves qui sont à la frange de difficultés, pour essayer de les rattraper et les faire continuer. Mais les élèves en grande difficulté, on va les retrouver tout le temps et c'est pas l'aide personnalisée ou l'accompagnement éducatif, des choses comme ça, qui à mon avis, résoudront le problème. Par contre, la suppression des postes spécialisés, des choses bien ciblées ça oui, parce que c'est important* ».

« *Alors c'est vrai que moi, j'ai une période assez courte pour voir vraiment une évolution profonde, mais le peu que j'ai pu apercevoir, c'est des réductions de crédits, donc on travaille avec moins de gens, on a moins de possibilités, ça c'est, ça me paraît évident déjà depuis le début, ne serait ce qu'au niveau des RASED, des réseaux d'aide qui prennent en charge les enfants en difficulté, qui sont en train de disparaître, tout simplement parce qu'il n'y a pas les crédits. Donc on nous demande de nous occuper des enfants en difficulté, on dit qu'on va tout faire pour eux, mais en fait c'est pas vrai, puisqu'on nous coupe beaucoup de crédits qui étaient alloués à ces secteurs* ».

1.2.5. Les évaluations nationales

Le dernier point soulevé par les enseignants concerne les évaluations nationales, elles aussi mises en place à la rentrée 2008. Elles ont fait l'objet de nombreuses critiques et certains ont refusé de les faire passer à leurs élèves. Le mouvement des « désobéisseurs »[92] a été médiatisé à cette occasion. Il concerne aussi l'aide personnalisée et là encore, le rapport sur la mise en place des réformes parle de « «récalcitrants » à ce nouveau service [qui] ont été réduits de quelques centaines d'opposants déclarés dans ou par les médias à un petit nombre de situations individuelles, qui font l'objet de retraits de salaires ». Le ministère considère le

[92] Mouvement de directeurs et maîtres des écoles qui s'opposent aux réformes en cours, qu'ils perçoivent comme une destruction du service public qui va à l'encontre des besoins des citoyens. Cf CAZALS Bastien, *Je suis prof et je désobéis*, Montpellier, Indigène éditions, avril 2009.

mouvement des « désobéisseurs » comme un avis marginal sur les réformes de 2008. Mais concernant les évaluations de fin de cycles (CE1 et CM2), de nombreux enseignants s'y sont pliés tout en les désapprouvant. Les IEN en sont conscients et ne se rangent pas forcément du côté de la réforme, qu'ils sont pourtant censés faire respecter, comme en témoigne celui-ci :
« *Des exercices qui ont été proposés, quelques fois, étaient extrêmement difficiles, au point qu'ils étaient infaisables dans la mesure où les enseignants n'avaient pas encore abordés certaines notions. Donc tout ça, ça a créé du mécontentement, mais d'une façon unanime, très générale, en tout cas. Ce n'est pas de la part des enseignants une opposition au principe de l'évaluation des élèves, ça j'en suis absolument convaincu, puisque depuis que je suis ici, dans la circonscription en tout cas, quand existaient les évaluations CE2, tous les ans, j'avais donné un temps de travail, de formation, d'animation, pour exploiter les résultats et essayer de voir quelles réponses on pouvait apporter. Donc ça, on l'a beaucoup accompagné, pendant plusieurs années et les gens avaient vraiment été convaincus de l'intérêt et c'était pour eux, à un moment donné, un repère. Donc là, on est plus dans une logique de diagnostic mais plutôt de bilan, avec à un moment donné, planait le doute sur ce qu'on ferait de ces résultats. Est-ce qu'on risquait pas de comparer les écoles, faire des palmarès, ça existe donc bon. Donc tout ça, ça a créé du mécontentement de la crispation, mais bon je pense qu'il faudra réajuster un peu le tir, mais sur le principe des évaluations, les enseignants ne sont pas du tout opposés, au contraire. Le mécontentement, il vient du fait que les gens ont l'impression de ne pas être consultés, qu'on ne prend pas en compte leur avis et donc leur professionnalité. Ça a été pareil pour les nouveaux programmes 2008, ça été pareil pour plein de choses, d'où ces tensions, mais après sur le fond, les gens sont tout à fait près à discuter, à faire avancer les choses* ».

Les critiques faites par les enseignants portent sur des points très divers des évaluations nationales, tels que le calendrier, les exercices proposés, les critères d'évaluation qui posent problèmes à leurs élèves. Mais ils énoncent aussi d'autres points les concernant eux-mêmes et l'école en général. Leur questionnement porte donc aussi bien sur le comment et sur le pourquoi de la mise en place de ces évaluations. De plus, il est à noter qu'à aucun moment elles ont été abordées comme un outil pédagogique[93] permettant de mieux cerner les difficultés de leurs élèves, dans le but d'ajuster la prise en charge en fonction de leurs besoins,

[93] NORMAND Romuald, DEROUET Jean-Louis, « Le développement d'une culture de l'évaluation à l'éducation nationale. Comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ? », *Rapport de recherche pour le Commissariat général du plan*, INRP, 2005, p 180.

ce qui constitue pourtant un des principaux arguments officiels pour les justifier[94]. En effet, les enseignants distinguent les évaluations sommatives (type évaluations nationales), des évaluations formatives[95] qu'ils effectuent régulièrement et sous diverses formes au sein de leur classe, qui elles se dotent de la fonction pédagogique mentionnée ci-dessus.

« *Dans la classe, on est évalué tous les jours. Donc comme c'est un contrôle quotidien, ils s'en rendent pas compte, c'est pas une fois par mois contrôle de math ou quoi, c'est tous les jours. Donc je vois les problèmes qu'ils ont au jour le jour, pour pouvoir les traiter au plus vite, pas laisser traîner des lacunes* »

- **Mise en échec des élèves**

Au lieu d'être abordées comme un outil pédagogique, les enseignants considèrent les évaluations nationales de CE1 et CM2 comme un élément perturbateur et pire encore, comme une mise en échec de nombreux élèves. À partir des éléments soulevés par l'ensemble des enseignants interrogés, nous arrivons à la liste des revendications élaborée par les « désobéisseurs du Gard »[96].

D'une manière générale, le contraste entre la démarche de classe, à partir de laquelle les instituteurs cherchent à valoriser les élèves, et les évaluations, qui de fait mettent beaucoup d'élèves en situation d'échec scolaire, est mis en avant dans les entretiens comme posant problème. Et ce, à plusieurs niveaux :

- niveau scolaire des élèves / difficulté des exercices proposés,
- progression des apprentissages / évaluations en cours d'année sur l'ensemble du programme,
- rythmes des élèves / facteur temps dans les évaluations,
- enseignement constructiviste / évaluations sur des savoirs mécaniques, opérationnels,
- évaluations critériées / réponses vraies ou fausses.

---

[94] Les évaluations nationales datent de 1989 et avaient déjà le même objectif. Or, le ressenti et l'utilisation des enseignants sont bien différents. Cf NORMAND Romuald, DEROUET Jean-Louis, « Le développement d'une culture de l'évaluation à l'éducation nationale. Comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ? », *Op.cit*.

[95] Pour consulter les définitions des trois types d'évaluations (pronostique, sommative et formative) se rapporter au chapitre « évaluation des apprentissages », in *Dictionnaire de l'éducation*, VAN ZANTEN Agnès (dir), Paris, PUF, 2008, p 312.

[96] http://desobeisseursgard.over-blog.com/article-evaluations-ce1-49951516.html

« *Je vois ce que je fais là (elle fait passer les évaluations CE1), c'est beaucoup trop difficile, là si je vous montre les évaluations nationales, je vais vous dire, c'est un examen de prépa concours HEC (rires)* ».

« *On évalue en CM2 des connaissances que les enfants n'ont pas acquises ou n'ont pas vues, donc c'est pareil l'évaluation elle est très particulière selon le moment où on la fait, c'est des évaluations qui sont faussées si on fait des évaluations en milieu d'année et qu'on demande toutes les compétences de l'année, c'est sur qu'à un moment donné ça pose problème. Donc il faut vraiment poser au bon moment l'évaluation, il faut voir la prise en compte de tout parce que dans les évaluations y a le facteur temps. Nous il est rare, au cours d'une année, quand on fait des évaluations, de prendre en compte le facteur temps, souvent nous on essaye que tous les enfants réussissent. On veut tous les amener à la réussite. Maintenant, il est évident que tous les enfants ne travaillent pas tous au même rythme. Donc le facteur temps, c'est pénaliser des enfants qui vont peut être le faire en 1/2 h alors que d'autres le font en 5mn. Et si on met le facteur temps, comme facteur important de l'évaluation, bon ben cet enfant ne réussira pas. Et dans les évaluations nationales c'est ce qu'il se passe* ».

- **Mise en échec de l'école ?**

Ainsi la non-reconnaissance de la fonction de diagnostic des évaluations nationales amène les enseignants à expliquer cette démarche non plus dans un objectif d'« assessment », mais plutôt d'« educational evaluation» et donc dans une volonté de régulation du système éducatif par l'évaluation de l'efficacité de l'action publique. Ils ont donc conscience, pour certains, de l'intensification de la pression gestionnaire à l'œuvre dans le système éducatif.

Dans un premier temps, c'est le passage d'une obligation de moyen à une obligation de résultat qui se fait sentir. Les enseignants, sans employer véritablement ces termes, sentent qu'à partir des résultats obtenus par leurs élèves, les évaluations peuvent aussi servir à les évaluer eux mêmes et/ou l'établissement auquel ils appartiennent[97]. Dans ce sens, ils portent de plus en plus la responsabilité de la réussite ou de l'échec de leurs élèves[98]. Le témoignage

[97] Ce sentiment est apparu avec les évaluations de CE2, en 1990, Cf, NORMAND Romuald, DEROUET Jean-Louis, *Op.cit*, p 182-183, mais il tend à s'intensifier avec les nouvelles évaluations nationales.

[98] VINOKUR Anne (dir.), *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?*, Paris, L'Harmattan, 2007.

de l'IEN présenté ci-dessus abordait ce point et pour compléter son propos, voici l'extrait d'un entretien passé à un jeune directeur d'école :

« *On est quand même assez libre dans les classes et on a la chance d'avoir des gens, des supérieurs hiérarchiques intelligents, je parle pas pour tous et pour tout le monde mais, ils nous laissent encore travailler dans les classes, pas comme on l'entend, bien sûr y a un cadre officiel, mais on nous impose pas tant le résultat que ça finalement, encore. On le sent venir, on sent que c'est là, on sent que c'est une demande, mais on se dit que ça va peut être passer quoi. Enfin, je me le dis (rires). Mais évaluer, on évalue toujours, on est obligés d'évaluer, c'est vrai que je pense qu'il y a eu des époques où on a moins évalué que maintenant. Bien sûr, il faut être attentif, il faut faire attention, mais à des moments on ne peut pas faire autrement que de faire, puisqu'on est malgré tout des, comment, des fonctionnaires et parfois, on a pas le choix, il faut qu'on fasse. Y a, par contre, moi je trouve, là ça fait pas longtemps non plus que je suis enseignant, mais y a de la part de la hiérarchie, des fois plus de pressions qu'il y avait avant. Et ça c'est plus des anciens qui le disent, parce que moi je m'en rends pas trop compte* ».

Dans un second temps, la réforme est questionnée sous un angle politique, pour comprendre quelle idéologie la guide, quelle politique publique est à l'œuvre. Sans aller au bout de cette réflexion, les enseignants arrivent à la conclusion que c'est une politique de casse du service public qui est menée et pour la justifier, les évaluations nationales permettent de montrer qu'il ne fonctionne pas bien, en l'état. À aucun moment, les rares enseignants ou directeurs d'école qui ont cette réflexion arrivent à l'idée que les résultats des évaluations nationales ou les enquêtes internationales réalisées par l'OCDE (enquête PISA), peuvent justifier toutes les réformes sur lesquelles ils émettent un avis très critique[99]. Pour l'instant, les enseignants n'ont pas encore de certitudes sur les objectifs de ces réformes, mais ils parlent volontiers d'impressions, de sensations et emploient bien souvent le conditionnel pour s'exprimer à leur sujet.

« *Après bon sans faire de politique, disons que l'école et les services publics sont pas au cœur des préoccupations. Comme je disais, alors peut être que c'est caricatural, mais on voudrait démontrer que l'Education Nationale ne fonctionne pas, on s'y prendrait pas autrement, avec les évaluations telles qu'elles sont présentées, avec ce qu'il s'est passé depuis 10 ans, comme évolution dans la pédagogie* ».

[99] BOTTANI Norberto, « Les évaluations internationales des acquis des élèves et leur impact sur les politiques d'éducation », *Revue Politiques d'éducation et de formation*, 2004, n°11.

2. Les rôles de l'enseignant

Après avoir étudié quelles sont les fonctions de l'école et dans quelle dynamique elle se trouve, nous allons détailler les rôles que les enseignants se reconnaissent en son sein. Comme pour le chapitre précédent, nous ne cherchons pas en priorité à en avoir un regard critique, mais plutôt à comprendre comment ces acteurs auto-définissent leurs actions à mener dans l'institution scolaire. En effet, nous pouvons rappeler ici que c'est à partir de cette définition que nous étudierons comment ils les interprètent pour les enfants du voyage, ce qui aboutit à l'élaboration de diverses logiques d'action.

Dans l'introduction, nous avons mentionné que les rôles se déterminent à partir de normes juridiques et professionnelles. Les premières, émises par le Ministère de l'éducation, sont compilées dans le code de l'éducation et font l'objet d'un enseignement à l'IUFM[100]. En effet, « les politiques publiques peuvent être envisagées comme des structures normatives qui cadrent les actions des acteurs individuels, collectifs et des organisations »[101]. Tous les enseignants en poste ont eu une formation à ce sujet et même si le code de l'éducation évolue d'une année sur l'autre, les nouvelles réformes sont transmises sous la forme de BO (Bulletins Officiels) dans toutes les écoles et aussi de manière orale par la hiérarchie[102]. Quant aux secondes, elles sont aussi transmises au cours de la formation initiale et font l'objet de réajustements une fois en poste. Nous pouvons donc affirmer que les normes juridiques façonnent le rôle de l'enseignant dans une perspective descendante (top down) en établissant les principes et les valeurs à mettre en œuvre dans leur pratique professionnelle, l'enjeu à traiter et les objectifs à atteindre[103], et que les normes professionnelles bien qu'enseignées à l'IUFM[104], sont établies en réaction avec les expériences de terrain, de la société dans une perspectives ascendante (bottom up)[105]. En effet, ces normes professionnelles prennent en compte l'évolution de la société, des publics avec lesquels les enseignants travaillent et ce,

[100] Avec la réforme sur la masterisation des concours, le contenu des formations universitaires pour les futurs maîtres des écoles ne fait pas, à priori, l'objet d'un consensus sur les contenus. Jusqu'à la rentrée 2010, était d'actualité le BO n°1 du 4 janvier 2007, intitulé cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/default.htm

[101] LASCOUMES Pierre, LE GALES Patrick, *Sociologie de l'action publique*, *Op.Cit*, p 87.

[102] Il est un fait que les toutes les lois ne sont pas connues des maîtres des écoles, principalement celles qui ne concernent qu'une minorité d'élèves, de situations. C'est l'effectivité des lois dont il est question ici.

[103] Définition de la norme de LASCOUMES Pierre, in BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie, RAVINET Pauline, (Dir), *Dictionnaire des politiques publiques*, *Op.cit*.

[104] Ce qui vaut à la formation des maîtres en IUFM d'être qualifiée de professionnalisation du métier d'enseignant.

[105] LASCOUMES Pierre, LE GALES Patrick, *Ibid*, p 14-15.

dans le but d'atteindre les objectifs fixés dans les politiques publiques. Elles sont envisageables car se forment à partir du manque de règles concernant l'exercice pratique de leur profession[106]. Nous percevons ici l'aspect dynamique de la notion de rôle qui se définit à partir des relations qui ont lieu dans l'environnement de travail[107], et que nous tenterons de décrypter dans les parties suivantes de ce travail.

Dans les deux cas, les normes transmises induisent des actions normalisées à mener. Les normes juridiques et professionnelles peuvent alors être considérées simultanément comme une attente de rôle de l'institution et des élèves et leur famille. Pour reprendre les termes créés par Katz et Kahn[108], « le rôle transmis » fait l'objet d'une appropriation par les maîtres des écoles et devient alors un « rôle reçu », une fois confronté aux attentes particulières rencontrées dans les écoles, les classes. Nous allons donc étudier le rôle transmis, composé de normes juridiques issues du code de l'éducation et des normes professionnelles assimilées soit au cours de la formation initiale, soit par imprégnation des codes admis dans les établissements scolaires. Nous pouvons percevoir une articulation entre ces deux niveaux de normalisation du rôle, dans le sens ou les normes juridiques définissent les lignes de conduite à avoir c'est-à-dire un rôle institutionnel et les normes professionnelles qui se situent plus dans l'agir et dans des attitudes à adopter avec les élèves.

2.1. Rôle institutionnel

Cette partie s'est construite à partir d'un aller-retour entre les entretiens passés aux personnels éducatifs et le code de l'éducation. En effet, il s'agit ici de mettre en exergue la prégnance des principes de l'éducation nationale dans le discours sur la pratique enseignante. La notion de rôle associée à celle de statut aurait dû nous amener à étudier les droits et devoirs des enseignants dans leur classe (Droit dans l'école), afin de connaître le cadre de leurs activités. Or, la recherche de documents à ce sujet montre que, d'une part les enseignants n'ont pas de consignes claires définissant ce qu'il doivent faire ou ne pas faire et d'autre part,

[106] SUDNOW (1965), cité par PERROT Serge, « Identification des différentes formes de conflits de rôles : le cas des jeunes diplômés nouvellement embauchés », *Communication au congrès de l'AGRH*, Lyon, 1999.

[107] GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de minuit, 1973.

[108] KATZ R, KAHN R.L, *The Social Psychology of Organizations*, Wiley&son 1966 (Deuxième édition en 1978) cité par PERROT Serge, « Nature et conséquences des conflits de rôle », *Communication à la journée de recherche CEROG-AGRH*, « Stress, burnout et conflits de rôles » IAE d'Aix-En-Provence, 27 Mai 2005.

l'obligation scolaire ne semble pas construite de manière symétrique entre les enseignants et les élèves, pour organiser leurs relations : il est relativement facile de trouver les droits et devoirs des élèves dans l'école[109], contrairement à ceux des enseignants[110], qui finalement concernent peu la vie scolaire. Il en est de même pour les règlements intérieurs qui sont élaborés bien souvent en termes de devoirs uniquement pour les élèves, comme s'il était entendu que les professeurs des écoles ont une conduite irréprochable envers leurs élèves et que ceux-ci ne peuvent en aucun cas être maltraités [111].

Ainsi, nous avons retrouvé trois principes généraux du code de l'éducation dans le discours des enseignants : l'égalité des chances, la liberté pédagogique et l'obligation de résultat. Nous allons maintenant voir comment les enseignants traduisent ces principes.

2.1.1. Égalité des chances, égalité de traitement, équité

Article L111-1 du Code de l'éducation[112] :
L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Il est un fait que la première réponse des enseignants au sujet de leur rôle concerne la transmission des savoirs quels qu'ils soient (savoirs savants, savoirs faire et savoirs être) et toutes les réponses suivantes ont à voir avec les moyens permettant d'arriver à cette fin.

Le principe républicain d'égalité est fortement mobilisé par les instituteurs et bien évidemment celui d'égalité des chances. En sociologie de l'école, la notion d'égalité n'est pas univoque : elle a été découpée en égalité de droit et de fait[113], ou encore en égalité d'accès, de traitement et de résultats[114]. Au sujet de leur rôle, les enseignants parlent de l'accès et du traitement, par contre l'égalité de résultat n'est jamais évoquée, ni même comme un idéal à atteindre. Cela dit, concernant les deux premiers principes de l'école républicaine, nous

[109] BUTTNER Yann, MAURIN André, THOUVENY Blaise, *Le droit de la vie scolaire*, *Op.cit*, p 109. Dans le chapitre intitulé « organisation de la vie scolaire », n'apparaîssent que les droits et devoirs des élèves.
[110] POCHARD Marcel, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, p 116. Ce rapport officiel notifie le flou de la définition du métier d'enseignant.
[111] MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit*, *Op.cit*, p 108.
[112] Les extraits du Code de l'éducation proviennent de la version en vigueur l'été 2010.
[113] VAN ZANTEN Agnès, *Les politiques d'éducation*, *Op.cit*, p 42-47.
[114] DURU-BELLAT Marie, *Scolarité obligatoire, scolarité commune, scolarité uniforme*, in Repenser l'école obligatoire, Paris, Albin Michel, 2004, p 17.

pouvons noter un glissement de sens de ces notions, témoin de l'évolution de la fonction sociale de l'école qui est passée de la massification à la démocratisation scolaire[115].

Dans un premier temps[116], ils mentionnent l'obligation d'accueillir tous les élèves dans leur classe, dans l'école. Cela fait ici référence au principe républicain d'égalité face aux droits : l'accès à l'école pour tous est garanti sans discrimination ethnique, religieuse, etc[117]. Des enseignants sont conscients que des élèves échappent à l'obligation scolaire (enfants du voyage, enfants sans papiers, enfants roms, enfants handicapés, etc), mais cela n'est pas de leur ressort. Par contre, dès qu'un élève franchit le portail de l'école, ils estiment que cela « *fait partie du métier* » de les accueillir. Il semble donc que l'accueil scolaire ne correspond pas à la même réalité que l'accès à l'école. Cette dernière se définit comme « la possibilité d'accéder, de pénétrer dans un lieu » et l'accueil comme l' « action d'accueillir »[118]. On passe donc d'un droit effectivement rendu accessible à tous les enfants en âge d'être scolarisé, à une action que doivent réaliser les enseignants : l'accès à l'école se généralise et les enseignants se doivent donc d'accueillir tous les élèves. La différence faite entre égalité de droit et égalité de fait est ici parlante.

« *Ça fait partie des obligations de tout enseignant d'accueillir tout public. Parce que je pense qu'à un moment donné c'était du volontariat, après c'était un peu négocié et maintenant, je pense que ça doit être, ça fait partie des choses que l'on doit faire, j'ai pas dit contraint, mais que l'on doit faire, ça fait partie du métier. On doit accueillir les enfants du voyage, on doit accueillir des enfants en situation de handicap, on doit accueillir tous les publics que l'on a devant nous. Je pense que ça fait partie des choses normales* ».

Puis, on en vient au principe d'égalité des chances dans l'école où là encore, la distinction entre deux sens est faite, bien qu'à première vue elle soit difficile à cerner tant les

---

[115]PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?,* Paris, PUF, 1986. Cet auteur renomme la massification scolaire en démocratisation quantitative, qu'il peut ainsi comparer à la démocratisation qualitative, que l'on appelle communément démocratisation scolaire. Il fait la distinction entre l'accès à l'éducation en termes d'élèves scolarisés et le niveau de qualification acquis à la sortie du système scolaire. MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte, 2009, p 76.

[116] DUPRIEZ Vincent, VERHOEVEN Marie, « Le renouvellement du débat sur l'égalité à l'école : fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone », *Les temps modernes*, Education nationale : les faits et les mythes, n°637, mars-juin 2006, p 479-501. Les auteurs distinguent trois périodes successives de la mise en œuvre de l'égalité des chances : au 19ème siècle, l'égalité d'accès. Au début du 20ème siècle, l'égalité de traitement et à partir des années 70, les politiques compensatoires ou de différenciation.

[117] BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, *Op.cit*, 2002, p 157.

[118] Dictionnaire ROBERT.

termes employés sont semblables. Le premier moyen pour atteindre l'égalité des chances est centré sur les savoirs et assure la réussite scolaire, professionnelle, sociale par le même enseignement pour tous[119], combiné au mérite de chacun. Les programmes d'enseignements et principalement le socle commun deviennent la garantie que tous les élèves d'un même cycle abordent les mêmes notions et donc peuvent les acquérir, ce qui donne lieu à l'idée de transmission d'une culture commune :

« *C'est essayer d'apporter à tous la même chose. En lecture, essayer de, les albums, les contes y en a certains qui connaissent par cœur parce que les parents leur lisent l'histoire, alors que certains découvrent à l'école. Mettre au niveau, à ce niveau, on leur raconte des histoires et c'est important d'avoir la même référence culturelle. Donc arriver à leur donner les mêmes chances à chacun* ».

Or l'échec scolaire des catégories de population les plus éloignées de la culture scolaire démontre les limites de cette politique :

« *Un enseignant qui fait de la pédagogie frontale, qui donne la même chose, au même moment à tous les élèves, fait de la discrimination active. Alors aujourd'hui, ça me semble être des problématiques essentielles dans notre système éducatif en particulier dans les ZEP, mais partout, et ça on ne sait pas bien le faire* ».

« *Ils ont beau dire que toutes les écoles sont toutes identiques, c'est pas vrai.* ***Pour autant y a quand même le cadre des programmes ?*** *oui, ça devrait, mais l'Ecole X, chez moi ou l'école Y, c'est pas du tout la même chose. On peut aller plus loin parce que y a des enfants, qui ont quand même à la maison, les parents ont un niveau, l'école c'est aussi quelque chose qui a, pour eux qui est important, bon pour certains c'est pas….* »

La second moyen, qui tend à être majoritaire aujourd'hui, car « *l'égalité des chances, à l'heure actuelle ça veut rien dire* », peut prendre le terme d'équité et/ou de discrimination positive, et est mentionnée comme suit par un IEN [120]:

---

[119] DUPRIEZ Vincent, DUMAY Xavier, « Les conceptions de justice des enseignants du primaire », in DURU-BELLAT Marie, MEURET Denis (dir), *Les sentiment de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p 143.

[120] Cet extrait d'entretien témoigne d'une confusion entre l'égalité de traitement et l'équité (principe compensatoire). OGIEN Albert, LAUGIER Sandra, *Pourquoi désobéir en démocratie ?*, *Op.cit*, p 120 : les auteurs parlent de confusion lexicale entre le monde de l'école et l'esprit gestionnaire qui la dirige.

« *Le fil conducteur à mon avis, le principal c'est celui d'équité, moi je dirai pas équité, moi je pense que l'égalité de traitement me semble tout à fait indiquée : faire en sorte que tous les élèves de l'école républicaine soient considérés de la même manière et qu'on leur donne les mêmes chances de réussite.* […] *L'égalité de traitement, essayer dans une société, en particulier dans le département, une école extrêmement haute en couleurs du point de vue de la population, on a des enfants d'origines très diverses, de réussir à mettre en œuvre une pédagogie qui soit vraiment fondée sur l'égalité de traitement entre les élèves et de mettre en œuvre un fonctionnement de l'école qui considère toutes les familles sur le même pied d'égalité, avec le même comportement respectueux, attentif, à l'égard de toutes les familles quelles qu'elles soient, aussi bien de la maman voilée qui vient chercher son enfant que du chef d'entreprise qui vient à la porte de l'école maternelle pour chercher sa petite fille* ».

À première vue, la différence entre équité et égalité de traitement est loin d'être claire et il a fallu approfondir le sujet pour arriver à cette définition :
« *Avoir un traitement égal vis-à-vis de tous, ce n'est pas avoir un traitement uniforme vis-à-vis de chacun des élèves. C'est d'abord leur accorder un égal niveau d'attention et ensuite d'apporter, à chacun si possible, ce dont il a besoin en fonction de ses origines sociales, de ses difficultés particulières, de ses éventuels handicaps, etc. Et c'est là que les questions pédagogiques se posent : c'est la question de la différenciation, c'est la question des aides personnalisées, c'est la question de l'aide spécialisée, de la mise en œuvre de tout ça, de la coordination de tout ça qui me paraît absolument essentielle. Et de ce point de vue, l'égalitarisme est contraire à la notion d'égalité de traitement et c'est au contraire, c'est une fois qu'on a réglé, et ça c'est très difficile à régler, la question de l'égalité de traitement entre tous les élèves et entre toutes les familles auxquelles appartiennent ces élèves, parce qu'il y a aussi cette question-là, une fois réglée cette question, on a effectivement réussi à faire en sorte d'avoir une posture qui soit conforme à cette volonté d'égalité de traitement. Après il faut la mettre en œuvre, et la mettre en oeuvre avec des dispositifs pédagogiques appropriés, suffisamment différenciés pour tenir compte des différences, parce que l'égalité de traitement ça suppose pas l'uniformité, encore une fois, des populations scolaires. Tous les enfants dans une classe, y en a 25, ils sont pas les mêmes* ».

À partir de ce témoignage, il semble évident que la question de l'hétérogénéité des publics scolaires est à l'origine d'une telle posture et apparaît comme « un problème

public »[121]. P. Bourdieu a montré que le même enseignement, les mêmes méthodes, les mêmes techniques de transmission et les mêmes critères de jugement appliqués à tous les élèves conduisent le système scolaire « à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture » [122]. C'est à partir de la loi d'orientation de 1989 que l'élève est mis au centre du système scolaire à la place des savoirs, et que la pédagogie différenciée est apparue comme la solution à l'inégalité de résultats scolaires : « pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité »[123]. Nous avons déjà évoqué l'existence d'une « période d'essais » pour la mise en œuvre des réformes dans les écoles, en ce qui concerne la différenciation[124], elle a souvent été douloureuse pour les enseignants[125] qui ont dû faire évoluer leurs pratiques. Au début des années 2000, des enseignants réagissaient vivement au sujet de cette exigence du ministère.

« *« Qu'est-ce qu'il faut faire, mais enfin vous n'y pensez pas ! Vous faites du différencié, mais enfin c'est normal ! » Donc il faudrait travailler avec 25 enfants, dans le meilleur des cas, parce que moi j'ai des collègues qui sont à 27-28. Voilà, nous on travaille à 25 enfants en préceptorat, parce que du différencié c'est ça, c'est du préceptorat !*».

Le manque de consignes d'application au sujet de la forme à donner à la différenciation a abouti à un double malentendu : premièrement, la confusion sur sa mise en œuvre comme en témoigne l'extrait d'entretien précédent, qui bien souvent en fait soit du préceptorat où chaque enfant aura une leçon différente, soit de l'individualisation dans l'application des leçons, c'est-à-dire la différenciation des exercices à faire selon des groupes de niveau, de besoin qui composent sa classe. Deuxièmement, le malentendu qui existe entre cette volonté ministérielle et le manque de moyens mis en place pour y arriver, ne serait-ce qu'en termes d'effectifs (cf chapitre « des effectifs à la hausse).

---

[121] Définition proposée par LASCOUME Pierre, LE GALES Patrick, *Sociologie de l'action publique*, *Op.cit*, p 69 : « le problème ne devient public que lorsque les acteurs mobilisés parviennent à l'inscrire dans l'espace public, c'est-à-dire lorsqu'il devient un sujet d'attention, voire de controverses et que des positions se confrontent pour en caractériser les composantes ».

[122] BOURDIEU Pierre, « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol 7, n° 3, 1966, p 336.

[123] Cf Loi d'orientation de 1989, dite loi Jospin.

[124] En France, la nécessité d'une pédagogie différenciée apparaît au début des années 20 avec les travaux de FREINET Célestin. Elle s'institutionnalise après la Loi Habi de 1975 qui induit le passage d'un traitement des différences structurel à pédagogique, qui doit maintenant être pensé non plus à partir du système scolaire, mais dans la classe. Puis, c'est à partir des années 80 que LEGRAND Louis en donne la définition suivante : « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » en 1984. Il sera suivi par MEIRIEU Philippe qui en devient le porte parole.

[125] LANG Vincent, « Les IUFM et la professionnalisation des enseignants », *Op.cit*, p 231.

Plus récemment, les enseignants font part d'une assimilation du programme induit par la différenciation[126] et ce aussi bien de la part des anciens que des jeunes enseignants. La méthode pédagogique généralement utilisée dans les classes[127] :

- alterne des moments de différenciation successive (différentes phases d'apprentissages) et différenciation simultanée (différentes activités menées en groupes),
- propose quatre temps dans les apprentissages, à savoir la découverte, l'intégration, l'évaluation et la remédiation (pas souvent mise en place dans la classe),
- met en place des groupes de niveau, souvent pour les temps d'intégration et des groupes de besoins au cours de la remédiation.

Pour arriver à cette quasi généralisation de la différenciation, certains enseignants mentionnent la difficulté rencontrée pour assimiler et mettre en place une nouvelle méthode d'enseignement dans leur classe. De plus, il existe des personnes qui s'opposent aux évolutions pédagogiques prônées par le ministère et maintenant enseignées dans les IUFM :
« *Ils (les enseignants qui utilisent des principes pédagogiques dans leur classe) ont pas du tout l'esprit scientifique et ils partent sur de l'idéologie pédagogique, avec le pape Meirieu, pour moi qui est l'antéchrist de l'éducation nationale, mais bon et puis voilà, on bourre le mou aux gens, on leur fait croire qu'on peut apprendre comme ça là, en faisant trois trucs, on fait de l'observation, fait chier la langue, allez !!!* ».

Cependant, nous pouvons parler d'une institutionnalisation de la pédagogie différenciée, tant elle est devenue commune dans les écoles primaires dans les enseignements de français et de mathématiques. Ainsi, la valeur républicaine d'égalité est toujours d'actualité au sein de l'institution scolaire même si elle ne correspond plus aux mêmes pratiques pour la mettre en œuvre. Nous sommes passés par une conception de l'égalité des chances où l'objectif est de transmettre les mêmes contenus, à une autre où l'acquisition des contenus est recherchée. Nous avons annoncé plus haut que le système scolaire s'était centré sur les savoirs, puis sur les élèves. Nous voyons ici que cela induit parallèlement une focalisation sur l'acquisition des savoirs plutôt que sur leur transmission[128]. Or, leur acquisition s'élabore entre

---

[126] ROBBES Bruno, « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie mise en œuvre », janvier 2009, sur le site web de MEIRIEU Philippe : http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

[127] Cela est à mettre en perspective avec les évolutions récentes de l'école que nous avons développées plus haut, cf p 114.

[128] Cette distinction est bien souvent faite concernant les termes enseignement et apprentissage. Le premier est le fait des enseignants et le second des élèves. Cf DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF Editeur, 1992.

deux types d'acteurs (les enseignants et les élèves) et si depuis 1989, l'élève qui est placé au centre du système éducatif, nous verrons par la suite, que la tendance actuelle serait d'y placer l'enseignant.

2.1.2. De l'obligation de moyen à l'obligation de résultat

Article L311-1 du Code de l'éducation :
La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation.

Article L311-3 du Code de l'éducation :
Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève.

Article L122-1-1 du code de l'éducation :
La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. (…) L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité.

Le contrôle des enseignants se fait par voie hiérarchique à partir des évaluations effectuées par les IEN : ces derniers veillent à ce qu'il y ait adéquation entre l'action pédagogique menée en classe et les instructions officielles, ou comme le définit un IEN « *la première mission c'est de contrôler que l'institution fonctionne bien, que les enseignants à leur poste fassent ce pour quoi ils sont payés, ça c'est la première mission. Elle est forcément corrélée avec une mission d'information, donc faire en sorte que les directives ministérielles soient comprises concernant les programmes et appliquées* ».

Si l'importance des programmes d'enseignement dans l'organisation du système éducatif a pu être perçue dans les parties précédentes, il s'avère qu'ils constituent la colonne vertébrale du système éducatif français. Dans le principe, nous avons déjà énoncé qu'ils sont sensés constituer la garantie d'égalité de tous les élèves face aux savoirs enseignés. Dans la pratique, leur respect devient la principale obligation à laquelle sont soumis les professeurs

des écoles. L'obligation de moyens qu'ils doivent remplir, combine suivi des programmes et efficacité des méthodes pédagogiques mises en place pour les transmettre (les premiers sont bien définis par le ministère et la seconde est choisie par les enseignants). Dans le discours des enseignants, les programmes sont centraux et leur responsabilité y est souvent associée. Effectivement, ils s'y rapportent toujours et constituent l'instruction officielle à suivre. De plus, à partir du vocabulaire employé, l'on peut noter que l'obligation scolaire pour les enseignants se décline en « *devoir* » de suivre et finir les programmes avec leur classe. En termes de norme institutionnelle, il est certain que les programmes contribuent fortement à la définition du rôle des enseignants.

« *Mes devoirs vis-à-vis d'eux, ben déjà leur amener tout ce que je peux au niveau enseignement et leur faire suivre bien le programme* ».

Nous avons déjà signalé le décalage entre la quantité de savoirs et de compétences à transmettre et le temps scolaire qui y est consacré. Cela amène les maîtres d'école à constater leur incapacité à les suivre dans leur globalité et donc leur obligation à faire des choix sur leur rapport aux programmes. Nous avons repéré deux postures différentes à ce sujet : la première, consiste à privilégier le rôle à jouer vis-à-vis de l'institution scolaire et donc le respect des programmes. L'enseignant qui fait ce choix-là, a pour objectif de « *boucler les programmes* » : il verra alors l'ensemble des notions à aborder, parfois en « *survolant* » ou en les enseignant de manière rapide et ce, au détriment de leur acquisition par les élèves.

« *Ils (les programmes) étaient très chargés, alors c'est pour que, bon enfin, ils étaient très chargés, bon y a eu une période où on a diminué, les 3, 4 dernières années là, on avait diminué, on avait allégé et là, on revient avec ce qui était autrefois avec un petit plus. Résultat, on y arrive pas.*

Tu veux dire que le programme n'est pas bouclé en fin d'année ?

Moi j'y arriverai pas en tout cas. Cette année, bon les autres années, bon à force, c'est vrai qu'en fin d'année tu les bourres, tu les bourres, pour essayer d'arriver au bout. Alors ça reste pas, mais enfin, ça fait rien au moins toi tu te dis « j'ai fini, j'ai fait mon devoir », bon, mais cette année, même en les bourrant, je pense que non ».

La deuxième, donne la priorité aux élèves et à leur rythme d'apprentissage, c'est-à-dire que ce n'est plus l'exercice de mise en conformité avec les instructions officielles qui prévaut, mais l'apprentissage des élèves. Ici, l'instituteur enchaîne les leçons en prenant le temps de les aborder de manière à favoriser leur acquisition auprès d'une majorité d'élèves. Ainsi, pour

transmettre les nouvelles notions, les séances sont plus longues et/ou plus nombreuses que dans le premier cas.

« *Je ne les respecte pas et on est beaucoup à ne pas les respecter, y a des choses qui passent à la trappe, on est obligés. On nous demande de plus en plus de faire de choses et on a de moins en moins de temps. Effectivement, c'est malheureux à dire, mais c'est vrai que je préfère faire de la qualité que de la quantité [...]. Cet enfant-là, il a besoin de plus de temps, si je lui donne pas ce temps ça servira à rien. La leçon sera même pas, c'est même pas qu'elle sera acquise parce qu'il arrive qu'elle soit même pas acquise comme ça, mais effectivement ça sera pas survolé* ».

Dans les deux cas, l'impossibilité de faire l'ensemble d'un programme sur une année scolaire induit aussi des choix sur les matières jugées plus importantes que d'autres. En effet, nous voyons ici l'importance accordée au socle commun de connaissances et principalement à la maîtrise de la langue et les mathématiques. Ces deux matières seront privilégiées comme nous l'avons déjà souligné et leur progression prévue sera abordée du début à la fin. Cela est facilité par l'usage de fichiers d'exercice de type « Mika » pour l'apprentissage de la lecture ou « J'apprends les maths avec Picbille »[129] dans lesquels sont organisés les enseignements à effectuer sur une année. De plus, certaines compétences peuvent être qualifiées de transversales, dans le sens où elles sont mobilisables dans plusieurs matières. C'est principalement le cas d'exercices de rédaction et de lecture-compréhension, qui dans le cycle 3, font l'objet d'exercices sur les heures de français, mais qui sont réalisables en histoire, géographie, sciences, etc. L'organisation du planning concernant ces exercices jouit donc d'une certaine flexibilité.

« *On essaye de respecter le programme et de faire en sorte que tous les élèves aient acquis les compétences, toutes les compétences, mais dans certaines disciplines, par exemple découverte du monde, on va choisir, est-ce qu'on va faire les plantations ? On va pas forcément tout faire ce qu'il serait possible de faire dans une année, on va faire des choix, disons qu'en français, math, on voit tout. Forcément, si on prend un fichier en mathématiques, le fichier est fait de telle sorte que toutes les compétences à la fin de l'année, si le fichier est fini, toutes les compétences seront vues et les compétences doivent être acquises* ».

[129] Aux éditions RETZ, les fichiers sont effectués en conformité avec les programmes officiels. Le choix de mentionner ces deux fichiers se justifie par les nombreuses fois où, dans les écoles, je les ai vus utilisés. Evidemment, il en existe d'autres.

« *Donc effectivement, des fois, on saute la production d'écrit, on fait beaucoup moins de productions d'écrits, on les fait à un autre cours et on prend plus de temps à ce moment là.*
Et alors comment tu choisis ce que tu fais et ce que tu fais pas?
Par priorité, malheureusement par priorité et effectivement, ça va peut être choquer, mais...ben voilà, c'est des priorités effectivement : si on devait faire deux fois sport dans la semaine, ben malheureusement on le fera qu'une fois. Arts plastiques pareil, même si c'est des matières comme les autres et que je fais en plus arts plastiques parce que j'adore ça, c'est vrai que bon ben voilà, il faut qu'ils sachent ça à la fin de l'année ».

L'obligation de moyen se transforme peu à peu en obligation de résultat pour les enseignants qui portent de plus en plus la responsabilité de la réussite des élèves[130]. Au-delà de la menace de classement des établissements et des enseignants à partir des évaluations nationales, il existe une pression grandissante de faire acquérir le socle commun à tous les élèves comme en témoignent deux IEN, puis un enseignant :
« *Y a toujours eu des élèves en difficulté, mais maintenant on sait qu'il faut absolument, parce que l'école républicaine d'hier, elle amenait un certain nombre d'élèves, et ceux qui n'y arrivaient pas ben tant pis pour eux, ils faisaient autre chose et y avait du boulot pour eux. Mais là on est plus, il faut que tout le monde réussisse, on est passé à la démocratisation, on en est plus à la massification, donc ils savent ça, ils savent qu'il faut que tous réussissent* ».
« *Alors évidemment on prône le culturel, toutes ces choses on l'a dit « surtout faut pas les laisser tomber », c'est un peut hypocrite et les enseignants en ce moment, ils ont l'impression qu'ils sont attendus en termes de résultats, en termes d'efficacité, c'est des termes qu'on entend et donc ils mettent le paquet sur ces aspects là parce que c'est là dessus qu'ils sont attendus. Donc c'est vrai que d'un côté les programmes insistent beaucoup là-dessus, sans négliger le culturel mais il faut trouver du temps pour* ».
« *Les devoirs c'est d'essayer d'amener la plus grande partie des enfants, en fonction du niveau qu'on a, à l'objectif qu'on se fixe en fin d'année. Moi j'ai un CP, mon objectif c'est de les amener tous à la lecture en fin d'année. Ça c'est mon devoir* ».

[130] OGIEN Albert, LAUGIER Sandra, *Pourquoi désobéir en démocratie ?*, Paris, La découverte, 2010, p 72-73.

Cette tendance à la responsabilisation[131] des enseignants se traduit pas une nécessité de contrôler les apprentissages des élèves sur une année. Ainsi, le partage hebdomadaire d'une classe entre deux maîtres ou encore le déplacement des élèves sur une année va à l'encontre de ce besoin d'être maître de l'évolution, de la construction des connaissances des élèves d'une classe.

« *On a notre propre classe, on est maître de la classe, du fonctionnement, de l'organisation, voilà, on ne dépend pas du fonctionnement d'une autre personne [...] On ne peut pas se permettre de, que les élèves n'apprennent rien, il faut que quand même, que les élèves apprennent des notions et qu'on évalue s'ils ont vraiment acquis ces notions et ces compétences. C'est un devoir notre part, de s'assurer qu'ils ont acquis des notions. Ils sont là pour ça et on est là, notre rôle c'est, selon moi, c'est pour moi de leur apprendre des choses* ».

De plus, nous pouvons noter une autre tendance dans le discours des professeurs des écoles : bien que la catégorisation des élèves passe encore par des critères ethniques, culturels, de plus en plus, le niveau scolaire et les besoins spécifiques qui en découlent, prennent de l'importance dans l'étiquetage des élèves. En effet, les jeunes enseignants sont plus ouverts à la différence culturelle, qui passe au second plan, derrière la réussite scolaire de leurs effectifs.

« *Le devoir d'essayer de les faire réussir tous, d'essayer, de tout faire pour ça et de les respecter quelle que soit leur origine ou quelle que soit leur situation, quel que soit leur comportement, essayer de les faire avancer même si y a des problèmes de comportement ou des trucs comme ça, tout enfant est éducable* ».

2.1.3. Une liberté pédagogique relative

Article L912-1-1 du Code de l'éducation :

La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.

[131] Nous verrons par la suite que l'affirmation de la liberté pédagogique dans le code de l'éducation s'accompagne d'une responsabilité croissante des enseignants vis-à-vis des résultats de leurs élèves.

En parallèle des programmes, qui constituent une véritable contrainte dans l'organisation des activités pédagogiques menées auprès des élèves, les enseignants sont nombreux à évoquer le fait d'être libre, de jouir de liberté dans leur classe.
« *Je me suis rendue compte de tout ce que ça avait de bien aussi quand tu étais fonctionnaire et puis, que tu es quand même libre dans ton boulot, tu peux le faire, oui d'accord tu as les programmes, mais après tu fais un peu ce que tu veux dans ta classe, comme tu as envie* ».

Cette liberté qualifiée de pédagogique par le ministère de l'éducation nationale concerne plusieurs points dans les décisions prises par les enseignants : les supports de travail utilisés, la progression des enseignements sur l'année et enfin, les méthodes pédagogiques employées. Nous allons décrire ces trois points et nous verrons que le sentiment de liberté est plus que relatif, comme en témoigne l'article du code de l'éducation qui l'officialise.

Pour effectuer leurs enseignements, les professeurs des écoles utilisent des supports pédagogiques qui varient selon leurs affinités pédagogiques et les niveaux scolaires. En effet, les enseignants peuvent choisir les manuels sur lesquels ils travaillent principalement le français et les mathématiques, les textes à partir desquels les élèves font des exercices de compréhension ou de mémorisation (poésies) et aussi les albums jeunesse ou les premiers romans à lire en classe. La littérature jeunesse a pris une place importante au sein de l'école élémentaire, dans l'optique de développer l'envie de lire chez les jeunes, mais aussi de construire une démarche d'apprentissage autre que celle desdits manuels. Au cours de l'année, des représentants de maisons d'édition passent dans les écoles pour faire connaître leurs ouvrages aux enseignants ou leur envoient directement des exemplaires. Les manuels sont réalisés conformément aux programmes, afin qu'ils abordent toutes les notions et compétences prévue pour chaque niveau. Cependant, des anciennes méthodes, comme Ratus[132], sont toujours utilisées. Ainsi, ce n'est pas la conformité avec les instructions officielles qui détermine forcément le choix des manuels, mais plutôt les objectifs pédagogiques mentionnés pour chacun d'eux[133]. D'ailleurs, des instituteurs travaillent sur les mêmes supports depuis de nombreuses années, en dépit des réformes qui se succèdent. Nous

[132] Aux éditions HATIER, date de la fin des années 80.
[133] NEVEU Valérie (Dir), *Lecture au CP, guide pour choisir un manuel*, Paris, CRDP, 2004.

pouvons voir qu'à ce niveau-là, la liberté des enseignants est grande[134], même si la préparation de la progression et des cours peut constituer une contrainte[135], qui induit l'utilisation d'une méthode, plutôt que des fiches fabriquées par eux-mêmes[136].

« *Donc forcément, en français, math, on se doit de faire des choix sur le choix des livres, le choix de, mais les notions à la fin seront vues, quel que soit ce qu'on aborde en français ou en math. Les choix sont plus, le choix des manuels, le choix des textes, des exercices, mais les compétences sont acquises et les notions sont vues, c'est quand même respecté au niveau des programmes. Voilà, c'est plus un choix au niveau des supports, mais on a pas à sélectionner les compétences. On suit quand même, on respecte les programmes. Voilà, c'est un choix sur la manière de faire et puis surtout sur les supports* ».

« *Alors que là, c'est vrai qu'avec autant de manuels, de méthodes, tu fais tes méthodes, y a des pratiquants de « je fais ma méthode, je suis intelligent, je suis un génie, donc je vais faire mon manuel à moi, en pompant à droite et à gauche ». Moi je dis : « prenons un bon manuel, choisissons le, aimons et puis pratiquons le ». Moi j'ai jamais changé de manuel. Les programmes, tout passe, tu t'aperçois que c'est ça qui est fondamental, les programmes passent, mais le fond reste. On te rajoute un truc, on t'en enlève, mais c'est toujours la même chose, donc moi ça fait 17ans que je fais la même chose : même manuel, même lecture, tout* ».

Viens ensuite la liberté concernant la programmation et la progression[137] des enseignements. Les programmes ont été créés dans le but d'unifier les savoirs transmis aux élèves quelle que soit l'école où ils se trouvent, mais ils ne sont pas pour autant prévus dans un ordre précis, selon un planning. De ce fait, chaque maître des écoles établit, à partir du programme qu'il a à faire sur une année, un enchaînement de leçons construit selon une cohérence propre. La cumulativité des enseignements de français et mathématiques induit une complexification des notions abordées et les spécificités de la classe sont prises en compte dans la programmation. Les nouveaux enseignants vivent cette liberté comme une source de

[134] Dès la proclamation de l'école obligatoire, Jules Ferry reconnaît « aux enseignants eux-mêmes le contrôle de leurs outils pédagogiques » et va même jusqu'à préconiser la réalisation de supports pédagogiques utilisés en classe, in LEGRAND André, *L'école dans son droit*, Paris, Michel Houdiard Editeur, 2006, p 36.

[135] Principalement pour les jeunes enseignants : une contrainte de temps, mais aussi de confiance.

[136] PERRENOUD Philippe, « L'ambiguïté instituée. À propos de la liberté méthodologique des maîtres primaires », *Educateur*, n°6, 1987, p 5.

[137] La progression comprend un enchaînement de séquences, apportant un ordre dans les apprentissages, un itinéraire, des passages obligés, des temps de synthèse, des bilans. La programmation consiste à placer les apprentissages prévus dans l'ordre de la progression, dans le cadre du calendrier scolaire.

stress[138], causée par la difficulté de combiner le contenu des programmes avec un emploi du temps hebdomadaire ou annuel et des supports qui conviennent.

Depuis 2008, le BO[139] officialisant les nouveaux programmes est accompagné de progressions. Nous pouvons constater que cette liberté s'exerce donc dans le cadre d'attentes précises de l'institution et sous le contrôle hiérarchique, pendant les inspections[140]. Certains enseignants se rappellent de remarques à ce sujet :

« *À un moment, on avait même entendu de la part de l'inspection « pourquoi vous faites le son D aujourd'hui ? M'enfin c'est quoi ça ? Vous faites le son D, mais lui il aurait peut-être besoin du son OI à la place et lui aurait peut-être besoin du son I, qu'il n'a pas compris »* ».

Enfin, la troisième liberté concerne la pédagogie mise en place par le maître dans sa classe. Sans entrer dans le débat entre pédagogie traditionnelle et pédagogie nouvelle, ou encore dans l'énumération des différents courants pédagogiques, nous allons ici pointer la multitude de types de prises en charge, malgré une standardisation de certaines pratiques. P. Perrenoud dégage les aspects transversaux de la pratique enseignante[141] qu'il catégorise ensuite en organisation de la classe et du travail scolaire :

« - le degré de différenciation de l'action pédagogique,

- la nature du contrôle social, le caractère imposé/négocié de l'ordre (social et matériel) en classe,
- le type d'activités, leur structuration, leur sens, le pouvoir des élèves sur leur contenu et leur conduite,
- l'animation du groupe-classe, le fonctionnement coopératif à l'échelle du groupe ou de sous-groupes,
- la maîtrise des différences et distances culturelles dans la communication et le maintien de l'ordre,
- l'intensité et la nature des communications en classe, entre élèves et avec le maître, les modes de participation,

---

[138] Il suffit d'aller sur les forums enseignants pour trouver des demandes d'aide à ce sujet : http://forums-enseignants-du-primaire.com/ , http://www.lazil.com/forum/forum_1.php?page=1 par exemple.

[139] Hors série n°3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, p 31 progression pour le cycle 2 et p 34 pour le cycle 3. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

[140] Nous notons que les postures des IEN vis-à-vis des méthodes employées par les enseignants ne sont pas homogènes. Dans certains cas, la flexibilité et/ou la confiance de l'IEN est mentionnée, alors que dans d'autres, c'est plutôt une remise en question critique des pratiques de classe qui a lieu.

[141] PERRENOUD Philippe, « La pratique pédagogique, entre l'improvisation réglée et bricolage », *Éducation & Recherche*, 1983, n° 2, pp. 198-212 (repris dans *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chapitre I, pp. 21-41).

- le degré d'ouverture à l'extérieur, aux événements, aux parents, à diverses personnes-ressources ».

À partir des entretiens menés auprès des enseignants et des observations réalisées dans plusieurs écoles, il s'avère que les deux premiers points listés ci-dessus semblent assez homogènes, voire institutionnalisés. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la différenciation est une pratique maintenant devenue commune dans les écoles, bien qu'employée sous des formes distinctes ; tout comme certaines règles de vie, telle que lever le doigt pour demander la parole, respecter le maître et ses camarades ou encore l'utilisation d'outils comme les feux vert/orange/rouge pour régler les discussions entre élèves qui apparaissent dans plusieurs écoles. Il en est aussi de même au sujet des méthodes d'apprentissage de la lecture qui font tant couler d'encre. Or il s'avère que le débat entre les méthodes syllabique et globale semble artificiel car dans la grande majorité des classes les enseignants font un métissage de ces deux méthodes avec une prédominance de l'une ou de l'autre, selon les méthodes utilisées.

« *On a totalement abandonné le syllabique, c'est-à-dire qu'on se pose pas la question, tu as les méthodes syllabiques, les gens gueulent après mais personne ne les a lues ces méthodes syllabiques. On te dit syllabique, qu'est-ce que tu t'imagines ? que tu vas faire du syllabique pendant un an, c'est ce que la plupart des gens imaginent. Ben non, ça dure quelques semaines et après tu passes au texte* ».

« *Moi c'est une approche mixte, donc une partie globale et une partie syllabique, comme pratiquement maintenant toutes les méthodes de lecture [...] C'est-à-dire que lorsqu'on décode un mot, lorsqu'on tombe sur une difficulté dans un texte global, sur un mot qu'on arrive pas à décoder, si on a déjà vu la syllabe, on a toujours le support du tableau syllabique à côté, qui nous permet de dire « regarde, on a vu ce son », parce que ce qui est difficile dans l'enseignement, c'est tout ce qui est compétence transversale. Lorsqu'on fait de la phonologie, l'enfant il sait que B et A ça fait BA, mais pour le réinvestir dans un texte, quand il va voir BA dans un texte, il va pas tout de suite dire que c'est BA. C'est-à-dire qu'il y a toujours un délai de temps qu'il faut pour qu'il s'approprie le son BA.* ».

« *Nous on a des consignes au niveau de l'inspecteur qui nous fait entièrement confiance, dans notre manière de travailler.*

Et dans les manuels, ça (la méthode syllabique) n'apparaît pas plus fortement ?

Si, si, y a de plus en plus de méthodes qui sont revenues à du syllabique pur et dur. Après pour l'instant, on reste libre de notre pédagogie, donc nous dans l'école, on se voit pas faire

du syllabique pur et dur[…] Si tu regardes la plupart des livres, y a peu de livres qui font du global pur et dur, par contre, y a de plus en plus de méthodes qui font du syllabique pur et dur, parce que c'est vrai ça c'est une directive, ça a été une directive ministérielle au début de Darcos ».

Cependant, plusieurs enseignants mettent l'accent sur la meilleure efficacité de la méthode syllabique pour les élèves en difficulté[142], ce qui est généralement appliqué pour les enfants du voyage.

« *Moi les méthodes syllabiques, je les utilise plus particulièrement pour les élèves en difficulté, parce que c'est vrai que, on a remarqué avec mon collègue que ça aidait pas mal les élèves en difficulté. Maintenant pour ceux qui ne sont pas en difficulté ou pour un apprentissage classique, c'est moins rébarbatif, parce que c'est quand même, c'est dénué de sens, c'est souvent des listes de mots, des listes de syllabes qu'on répète* ».

En ce qui concerne les autres points, il existe probablement autant de possibilités que d'enseignants en situation. Le témoin de ce phénomène est la classe en elle-même qui, au-delà des différences de bâtiments, semblent toutes uniques du fait de la diversité de disposition des tables et du bureau du maître, d'utilisation de l'espace (coin lecture, coin informatique, coin coloriage, etc), d'affichage aux murs de productions (collectives, individuelles, didactique ou pas, etc), de présence d'aquarium, vivarium, etc. Puis, se pose ensuite la différence d'occupation de l'espace avec les élèves, qui peuvent se déplacer dans la classe pour aller chercher du matériel, un livre, ou aller dans le coin lecture une fois leur travail terminé, ou qui se déplacent au bureau du maître contrairement à d'autres qui doivent solliciter ce dernier afin qu'il vienne à leur table, qui n'ont pas le droit de se lever, etc.

Les relations entre l'instituteur et ses élèves sont aussi très variables et de natures diverses. La différence la plus facile à repérer est l'usage du vouvoiement ou du tutoiement pour interpeller le maître, alors que dans l'autre sens c'est le tutoiement qui prédomine. Nous pouvons aussi noter la facilité plus ou moins grande qu'ont les élèves à solliciter leur maître selon que ce dernier se montre plus ou moins proche de ses élèves. En effet, l'écoute et la disponibilité qu'il démontrera vis-à-vis des sollicitations enfantines, mais aussi le fait qu'il soit sévère, qu'il crie, qu'il punisse ou bien qu'il blague, qu'il soit dans la discussion pour

[142] TERRAIL Jean-Pierre, « La syllabique est-elle réactionnaire ? », Paris, *Revue du MAUSS*, Penser la crise de l'école, n°28, second semestre 2006, p 134.

régler les problèmes, sont autant de points qui déterminent comment les élèves se comportent à son égard[143]. L'on note ici que l'attitude du maître induit généralement une relation particulière des élèves, dans laquelle le lien affectif fait polémique, bien que largement reconnu comme un moteur dans les apprentissages des élèves de cycle 2 principalement :

« *Donc moi je crois que dans la classe, je suis d'abord une maman, qui les voit comme une maman et qui appréhende leur problème comme une maman. Et après je passe je passe de l'autre côté et j'essaie de trouver des solutions. Je les appréhende d'abord comme ça* ».

« *Donc si tu veux, ça dérape à partir du moment où tu as des qui essayent de bien faire, de bien faire, de s'investir et si tu veux, ils prennent trop sur eux, ils mettent trop d'affectif dans leur enseignement et à un moment donné, pas systématiquement mais bien souvent quand tu as un déraillement des enseignants, c'est ça. T'as la baffe qui part, y a, ça déborde […] Et si tu veux, il faut bien comprendre que tu es un adulte et que c'est à toi de te contrôler et se contrôler c'est pas, ça veut pas dire supporter, parce que c'est ça l'énorme différence, t'es pas là pour supporter qu'un gamin fasse la loi, te pompe l'air, pourrisse ta classe, etc. celui là, tu l'évinces. En discutant avec des inspecteurs, ils te disent « tu prends le gamin, tu l'exclus, tu mets la table à l'envers et tu le mets dos au tableau ». Il ne veut pas jouer le jeu du groupe, tu le vires. Tu ne dois pas accepter un parasite dans ta classe. C'est simple. Donc tant qu'un gamin n'a pas compris ça, il fait pas partie du groupe. Le groupe classe c'est toi le patron, tu as les règles et tous ceux qui ne veulent pas les respecter sont exclus, c'est tout* ».

« *Bon en plus, ils sont petits, donc on a vachement de relations assez proches, pas fusionnelles, mais dans l'affectif. Ça a vachement un rôle important. Sans m'en rendre trop compte sûrement, mais c'est pas, je travaille pas là dessus essentiellement, juste c'est la relation avec, sans m'en rendre compte ça doit passer* »

De plus, les activités effectuées au sein de la classe ont un impact sur le rapport entre le maître et ses élèves. Si elles sont organisées autour de débats, de discussion, si la parole des enfants est souvent sollicitée et prise en compte dans les décisions concernant le fonctionnement de la classe, voire de l'école[144], l'enfant acquière l'habitude de communiquer avec l'enseignant. Et il en est de même quand les activités d'apprentissage sont centrées sur l'élève, dans une optique de construction des savoirs. Ici, c'est véritablement les dispositions des enseignants à mettre l'élève au centre des apprentissages dont il est question. Ainsi, même

[143] LEROY-AUDOUIN Christine, PICQUEE Céline, « Ce que déclare les élèves de l'école élémentaire et pourquoi », *Revue Education et Société*, n°13/1, 2004, p 213 et 216. Ces auteurs montrent que les compétences pédagogiques ont une place moins importante dans le discours des élèves sur leur enseignant, que les facteurs personnels.

[144] Cf chapitre sur la citoyenneté dans l'école, p 104.

s'il existe différents moyens de le mettre en place, il n'en demeure pas moins que cela constitue une demande institutionnelle que les enseignants tendent à réaliser soit pas conviction de son bien fondé, soit pour s'y conformer un tant soit peu.

« *Toutes ces compétences transversales, on va dire, avoir confiance en soi, savoir penser par soi-même, qui sont indispensables à la vie d'un adulte, je pense qu'avant à cause d'une trop grande discipline on inhibait les enfants, ils parlaient moins, ils avaient moins confiance en eux et donc je pense que ça devait bloquer certains apprentissages. Mais inversement, il faut de la discipline, donc justement c'est difficile maintenant de trouver le juste milieu et de pas laisser faire n'importe quoi, mais aussi de leur laisser la parole, qu'ils puissent s'exprimer. Je trouve que c'est très important* ».

« *Donc à partir d'un album, on travaille sur cet album, mais pas sur le texte de l'album, c'est-à-dire on retravaille, on pose des questions sur le texte et c'est pas forcément, c'est pas l'album, on crée des textes, voilà. Donc par exemple là, on travaille sur l'histoire de Loup gris, ben c'est pas, le texte ne fait pas partie de l'album (parle du texte qui est affiché dans la classe), on l'a inventé quoi* ».

La liberté pédagogique est toute relative quand nous mettons bout à bout les instructions officielles, les formations pédagogiques au cours desquels sont transmises des méthodes considérées comme les solutions au problème d'inégalité scolaire entre élèves, les contraintes structurelles qui pèsent sur le déroulement des activités de classe et aussi les consignes syndicales ou d'un courant pédagogique auquel appartiennent les enseignants. Ces derniers ne sont pas contrôlés de manière quotidienne par le directeur d'école, mais plus ou moins tous les trois ans par un IEN, qui est leur supérieur hiérarchique direct.

« *Le problème de l'éducation nationale c'est que les enseignants sont perclus d'idéologie, c'est-à-dire que tu ne peux plus, écoute moi je me suis engueulé par exemple sur la dictée. Depuis que je suis en CM1, je fais toutes les semaines une dictée non préparée, on travaille sur un thème et on fait une dictée. La dictée, ah oui depuis deux ans je suis à la mode, bien sûr, mais pendant toutes ces années, jusqu'aux dernières années, j'ai eu un bulletin syndical où, mais on insultait les gens qui faisaient de, je me suis engueulé avec la nana qui a écrit ça, c'est de l'idéologie à l'état pur* ».

« *J'ai pas mon mot à dire sur la pédagogie des enseignants dans les classes, donc j'ai pas à intervenir sur ce qu'il se passe dans les classes, au niveau du travail, c'est pas du tout mon boulot (de directrice d'école élémentaire)* ».

En ce sens, ils peuvent avoir le sentiment d'être libre, néanmoins, la véritable liberté qu'ont les enseignants dans leur classe se joue dans leurs relations avec les élèves, leur manière de communiquer et le choix des supports sur lesquels ils vont travailler (même si par ailleurs les manuels et autres méthodes sont standardisés). Le reste fait l'objet de consignes officielles directes ou indirectes, qui sont certes plus ou moins suivies[145], mais qui font de toute manière partie de ce cadre législatif qui détermine l'activité des enseignants. Le discours des enseignants est à ce sujet plus qu'ambivalent car d'un côté ils mentionnent leur sentiment de liberté et d'un autre côté, ils énoncent eux-mêmes les contraintes à cette liberté pratiquement sans avoir conscience de la contradiction.

La pression croissante qui pèse sur les enseignants avec l'obligation de résultat et la liberté pédagogique qui se réduit, nous amène à penser que ce n'est plus l'élève qui est au centre du système éducatif, mais l'enseignant[146]. Depuis les années 80, l'action publique s'est focalisée sur les apprentissages des élèves, en le mettant au cœur du système éducatif et du processus pédagogique : les crédits sont distribués selon le principe de discrimination positive, qui suggère de donner plus à ceux qui en ont le plus besoin. Les ZEP sont établies selon des critères de réussite scolaire, mais aussi du niveau socio-économique des familles, afin qu'elles bénéficient de conditions d'enseignement privilégiées. De plus, l'enseignant a fait une place croissante aux élèves, en acceptant les individualités de chacun. Bien que l'assimilation et la mise en œuvre de pratiques constructivistes et de différenciation ne correspondent pas entièrement à leurs principes initiaux, une majorité d'enseignants s'en est tout de même emparée. Aujourd'hui, il semble que l'efficacité des enseignants fasse l'objet de questionnements et qu'à partir de la logique d'obligation de résultat, leur responsabilité soit directement impliquée dans la réussite des élèves. La liberté pédagogique qui a été réaffirmée par la loi d'orientation de 2005, est synonyme de responsabilité de la part des enseignants[147]. Ainsi, après avoir intégré des perspectives qualitatives de réussite scolaire, à partir de réformes pédagogiques, le système éducatif est soumis à des perspectives quantitatives de résultats scolaires, dont les évaluations nationales sont les nouveaux outils. Pour les enseignants, cela induit la combinaison de ces deux orientations, réalisée à partir de leur

[145] Selon PERRENOUD Philippe, « L'ambiguïté instituée. À propos de la liberté méthodologique des maîtres primaires », *Op.cit*, c'est justement le fait de pouvoir « s'écarter des méthodologies et des moyens officiels lorsqu'ils ne leur conviennent pas » qui est source de ce sentiment de liberté.

[146] Cette déduction ne témoigne pas véritablement des entretiens menés auprès des personnels éducatifs, sauf cas isolés, mais est plutôt effectuée à partir de leur analyse transversale.

[147] PERRENOUD Philippe, « L'ambiguïté instituée. À propos de la liberté méthodologique des maîtres primaires », *Op.cit* , p 4.

responsabilisation. Tous ces termes faisant appel au champ lexical de la performance, comme en témoigne la présentation de la LOLF[148] : « L'objectif est de faire passer l'Etat d'une logique de moyens à une logique de résultats. Jusque-là, on s'intéressait davantage au volume des moyens consacrés à une politique, qu'aux résultats concrets obtenus grâce à ces moyens. Désormais, les discussions budgétaires portent non seulement sur les moyens, mais aussi sur l'efficacité des dépenses, par rapport à des objectifs définis pour chaque programme. En s'inscrivant dans une logique de pilotage par la performance - ou en d'autres termes, en cherchant à améliorer l'efficacité de la dépense publique en orientant la gestion vers des résultats prédéfinis - l'administration publique s'engage à réformer sa culture, ses modes de fonctionnement et ses méthodes de travail »[149].

Mais revenons à la définition que donnent les enseignants de leur propre rôle…

2.2. Rôle professionnel

Nous venons d'énumérer les principes appartenant au Code de l'éducation qui, selon les enseignants, orientent leur action en classe. Maintenant, nous allons développer ce qui est mis en œuvre, dans la relation avec les élèves, pour « *faire classe* ». Ce sont donc des attitudes, des comportements que nous allons évoquer, dont les termes sont aussi employés dans le code de l'éducation, sans y être véritablement définis ou développés. Par contre, c'est au cours de la formation en IUFM que la manière d'enseigner est transmise aux futurs instituteurs[150]. Bien qu'institutionnalisée, nous mettons ici l'accent sur le fait que cette formation diffuse des techniques professionnelles à appliquer, même si les enseignants, une fois en poste, s'en écarte plus ou moins pour leur donner la forme qui semble adéquate.

2.2.1. S'adapter aux élèves

Il est assez courant de voir des articles de presse ou des ouvrages dont les auteurs s'interrogent pour savoir qui de l'enseignant ou de l'élève doit s'adapter à l'autre afin de

[148] OGIEN Albert, LAUGIER Sandra, *Pourquoi désobéir en démocratie ?*, *Op.cit*, p 78.

[149] Sur le forum de la performance de l'action publique : http://www.performance-publique.gouv.fr/la-performance-de-laction-publique/lessentiel/dune-logique-de-moyens-a-une-logique-de-resultats.html

[150] Nous n'entrerons pas dans les détails au sujet des instituteurs sur liste d'attente au concours, qui entrent en fonction sans avoir suivi de formation.

favoriser la réussite scolaire. Au sein des écoles, ce débat ne semble pas actif tellement les enseignants ont l'impression de s'adapter à la réalité de leur classe :
« *Moi je suis enseignante et quoi qu'il en soit je suis enseignante pour tous les enfants. Donc là, partant de là, c'est à moi à m'adapter* ».
« *On peut pas continuer, enfin je sais pas, mais on peut pas fonctionner avec un schéma dans la tête et en face des enfants qui ne rentrent pas dans ce cadre là, ou alors on passe des années mais je ne sais pas comment, d'abord on leur apporte rien à mon avis* »

Cette adaptation est née avec la mise à l'agenda de l'hétérogénéité des classes comme problème public. Aujourd'hui, l'adaptation de l'enseignant aux élèves induit leur compréhension, c'est-à-dire qu'il doit arriver à replacer l'élève dans son contexte de vie et cerner le problème qui se pose entre cet enfant et l'école, cet enfant et le maître, cet enfant et les apprentissages scolaires. En ce sens, l'enseignant doit mobiliser des compétences qui dépassent l'enseignement et tous ne sont pas aptes et/ou d'accord pour le faire.
« *On s'aperçoit que de plus en plus, il faut prendre en compte tout un tas de facteurs qui au départ n'étaient pas dans l'éducation nationale : le relationnel avec les parents, la situation familiale, donc y a tout un tas de trucs, de critères qui rentrent en compte et on s'aperçoit qu'on doit tenir le rôle d'assistante sociale, d'éducateur, d'enseignant. C'est très difficile à définir en fait et on s'aperçoit que plus on avance dans le métier, plus on manque un peu de formation dans tout ce qui est domaine psychologique, relationnel, pour lequel on a pas été formé, parce que nous on est formé plus pour un passage de connaissances, un côté pédagogique* ».

Cependant, les difficultés auxquelles doivent faire face les enseignants sont multiples et donnent lieu à différents types d'adaptation. Afin de favoriser les apprentissages des élèves, la prise en compte de leur rythme et de leur niveau scolaire par les instituteurs implique deux formes distinctes d'adaptation. La première sous-entend une certaine souplesse dans l'enseignement de nouvelles notions au niveau de l'emploi du temps. Il semble que l'adaptation aux rythmes d'apprentissages des élèves se fait à partir du temps réservé à leur assimilation. Ainsi, l'adaptation aux élèves prend ici la forme de leçons plus longues ou de séances plus nombreuses. Quant à la prise en considération du niveau scolaire des élèves, elle fait référence à la pédagogie différenciée dont nous avons parlé plus haut, et plus précisément aux exercices d'application à réaliser en autonomie. Leur difficulté et leur quantité varient selon les groupes de niveaux, de besoins, qui sont plus ou moins accompagnés par

l'enseignant, pour les effectuer. En effet, il prendra le temps de ré-expliquer la leçon, de décoder une consigne, de débloquer des élèves sur certains exercices, etc. Cela a été principalement mentionné pour le français et les mathématiques et ne s'applique pas forcément aux matières qui ne font pas partie du socle commun de connaissances.

« *Moi je suis dans la classe pour m'adapter aux enfants, c'est-à-dire que moi, les enfants qui sont dans la classe, c'est pas eux qui doivent s'adapter à moi, c'est plutôt l'inverse. Donc moi, j'essaye de les analyser, de voir à peu près quelles sont leurs difficultés, comment ils réagissent à peu près et après, je fais en fonction d'eux. Et donc moi je pars du principe que je dois aider tout le monde. Ben à partir de ce moment-là, on fait une séance de math, elle va pas durer 45 minutes comme on nous apprend à l'IUFM. Moi, elle peut durer 1h30, il faut que tous les enfants aient fini. Y a des enfants qui sont plus longs que d'autres et donc ceux là mettent beaucoup plus de temps, les autres ils ont du travail en plus, ils ont des fiches d'autonomie, ils se débrouillent tout seuls, ils continuent leur travail, avec la correction derrière, mais je veux savoir pourquoi l'enfant a faux, s'il a pas compris la consigne, s'il a pas, voilà si simplement il sait pas. Et après j'essaye de me mettre à leur niveau, pour moi c'est ça. C'est-à-dire qu'on est dans la classe pour aider les enfants* »

« *Alors en général, je vais toujours parler français et math. Français et maîtrise de la langue, conjugaison, orthographe, je parlerai peut-être de la littérature après. Je pars toujours d'une constatation collective, ils réfléchissent sur un cas, ensuite j'essaie de construire la leçon avec eux, toujours c'est-à-dire qu'ils n'ont pas une leçon écrite au tableau à copier, sans en avoir discuté avant, on arrive toujours grâce à un exercice à essayer d'élaborer la leçon qu'ils copieront ensuite sur leur cahier. Et ensuite, une fois qu'ils ont la leçon qu'ils ont apprise à la maison, etc, pendant plusieurs séances on va travailler sur des exercices de structuration. Et c'est là que j'essaie de m'adapter aux capacités des élèves. C'est-à-dire que la quantité d'exercices varie, la difficulté des exercices aussi peut varier en fonction des élèves. Travail en autonomie ou travail avec l'enseignante en fonction des difficultés qu'ils vont rencontrer, que je peux constater sur leur cahier. Donc si pendant une ou deux séances, je me rends compte que certains élèves ont vraiment eu du mal à faire des exercices et ben à la troisième séance, je vais les prendre pour travailler avec moi, au fond de la classe. Ceux qui ont tout compris, qui vont très, très vite, eh ben ils auront forcément plus d'exercices à faire, parce que y en a pour qui ça va très, très vite, y en a qui ont le temps de faire, 5, 6 exercices alors que d'autres ont eu le temps d'en faire tout juste 1* ».

De plus, les exigences des enseignants vis-à-vis des élèves en matière de travail personnel et donc du découpage entre travail de classe et travail externalisé[151] est parfois déterminé selon le degré de réalisation des devoirs : les enseignants peuvent abandonner l'idée d'en donner s'ils observent qu'ils ne sont pas faits.

« *Avec le public qu'on a, les élèves n'apprennent pas leurs leçons. Donc je vois pas l'intérêt, y a certains parents, moi j'ai une belle mère qui est d'origine maghrébine, qui a énormément de mal avec l'école et je sais que le soir avec son fils c'est la guerre parce que elle y arrive pas, et donc ça l'énerve et le seul moment de la journée qu'elle passe avec son fils, c'est à s'énerver pour les devoirs. Voilà, donc moi je préfère en donner très peu, c'est des révisions et ils révisent la lecture, ils lisent la lecture, mais la majorité des choses se font en classe* ».

« *Moi je peux te dire que j'en ai 6, 7 qui n'apprennent jamais leurs leçons et qui ne font jamais leur boulot à la maison. Bon ben voilà, c'est comme ça, on va pas les pendre. Si tu veux faut aussi accepter, si tu veux, tu dois mettre la pression au départ et au bout d'un moment, tu laisses tomber* ».

Au-delà des apprentissages, les enseignants doivent aussi s'adapter au groupe classe. Sa « gestion » varie d'une année sur l'autre, d'une classe à l'autre et une relation particulière se met en place entre le maître et les élèves afin de favoriser la transmission des savoirs. Ainsi, le professeur des écoles articule l'instruction et l'éducation des élèves : en général l'éducation au vivre ensemble conditionne la qualité de l'instruction.

« *On adapte forcément à la classe que l'on a et aux enfants que l'on a : si les enfants sont respectueux, sont concentrés, sont calmes, nous on va les aborder autrement, on va avoir une pratique enseignante basée sur l'enseignement. Si on se retrouve face à une classe très agitée, avec des enfants qui s'insultent pendant la classe, on va s'attacher à la gestion de la classe, à la discipline voilà, et le, ça va nous retarder au niveau du programme, voilà. On va plus s'attacher à faire la gestion de classe qu'autre chose, donc on va réagir autrement. On s'adapte forcément à ce que nous propose la classe et le groupe classe.[…] Tout dépendra des enfants : j'aurai de l'autorité par exemple dans une classe et je vais réagir exactement de la même façon dans une classe, mais je n'aurai pas d'autorité. Donc ça dépend aussi de l'enfant et de comment il ressent mon autorité. Autant par exemple j'ai de l'autorité en CE1 dans cette classe, parfois je ne dis même pas un mot qu'ils se taisent, mais par exemple dans*

[151] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, *Op.cit*, p 17.

mon expérience en CM2, dans une classe, je pouvais employer n'importe quel moyen, que je n'avais pas d'autorité sur certains ».

Concernant l'adaptation aux élèves, qui rappelons-le a été officialisée en 1989, les enseignants sont nombreux à témoigner du décalage entre la formation qu'ils ont reçue à l'IUFM et la réalité de la classe. Ce décalage a lieu à deux niveaux : le premier consiste en l'absence de certains savoirs nécessaires pour faire classe. La formation est principalement axée sur la construction des leçons, la didactique, mais aborde très peu la gestion de la classe ou la psychologie de l'enfant et/ou de groupe qui permettrait d'avoir des clés supplémentaires de compréhension et des pistes d'action. La seconde, exprimée plus régulièrement, concerne « *le formatage* » des futurs enseignants à construire des séances idéales, pour des classes et des élèves idéaux. Même les jeunes enseignants qui enseignent dans des « bonnes écoles » mentionnent la différence entre ce qu'ils ont appris à faire en théorie et le réajustement nécessaire dans la pratique. Certains parlent de « *culpabilisation* » face à ce qu'ils devraient faire et ce qu'ils font effectivement. À ce sujet, une des récurrences[152] dans le discours des enseignants est de dire « *on fait ce qu'on peut* », qui témoigne de deux décalages : la premier s'opère entre les enseignements dispensés à l'IUFM et la classe, et le second, entre les instructions officielles et la réalité dans l'école. Dans les deux cas, il convient de mettre en exergue le fait que les élèves et la scolarité qu'ils doivent suivre sont idéalisés et conçus, voire normalisés, à partir d'exigences qui dépassent celles de la majorité des élèves[153]. Nous sommes familiarisés au fait que les élèves soient mis en échec par le niveau culturel exigé dans l'école, mais nous le sommes moins quand il s'agit d'admettre que ce fonctionnement tend aussi à mettre en échec les enseignants.

« *On nous formate à l'IUFM en nous disant il faut que vous fassiez comme ça, on est très culpabilisés à l'IUFM : on nous montre des séances qui sont fabuleuses, avec des enfants qui vont effectivement réfléchir, qui vont faire des recherches des trucs comme ça, et on s'aperçoit que c'est pas du tout ça* »

« *L'IUFM ça apporte au niveau de la préparation des séances, comment construire une séance, comment construire un cours, voilà. Maintenant au niveau de la gestion de la classe, ça n'apporte rien, enfin pour ma part, ça ne m'a rien amené. La gestion de la classe et la*

[152] KAUFFMAN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, *Op.cit.*

[153] BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, *Op.cit*.

façon d'appréhender une classe, je l'ai appris sur le terrain. C'est pas l'IUFM qui m'a dit « faut faire ça, faut réagir comme ça », c'est pas vrai ».

« *Je suis sortie de l'IUFM avec plein d'idéal dans la façon d'enseigner, dans la façon de mener la classe, dans la façon d'aider les enfants en difficulté, etc, et puis là au bout de 4 ans déjà sur le terrain, je me rends compte qu'il y a beaucoup de choses qu'on nous enseigne à l'IUFM, et qui ne sont pas vraiment réalisables après dans la vie quotidienne de la classe. Par exemple, travailler en groupe de soutien ou de besoin, c'est réalisable, mais dans une certaine mesure en fait. Moi au départ, je pensais que vraiment il y avait une grosse autonomie de la plupart des élèves dans la classe et que oui, je pouvais m'occuper de 3 ou 4. Et je me rends compte en fait, qu'en s'occupant de 3 ou 4 trop régulièrement, eh ben on peut en perdre 6 ou 7 à côté qui eux ne sont pas finalement capables de travailler en réelle autonomie. Et ces élèves-là, c'est toujours pareil, ceux du milieu, ceux qui sont moyens et qui avec l'aide de l'enseignant pourraient vraiment progresser, eh ben j'ai l'impression que dans la façon que devrait fonctionner l'école actuellement, ceux là on les perd en fait, parce qu'on s'intéresse à ceux qui sont très en difficultés, on est très présents pour ceux qui sont très en difficulté et ceux qui sont moyens, ben finalement il faut qu'ils essaient de se dépatouiller un peu tout seuls. Bon après ceux qui sont bons, avec ou sans toi, de toute façon ils y arrivent* ».

2.2.2. Être un modèle

Une autre part du rôle professionnel des enseignants est d'avoir conscience d'être un modèle pour les élèves, dans le fonctionnement de la classe[154]. Leur comportement, leur implication dans le rôle de maître des écoles sert de référence aux élèves pour définir leur rôle d'élève. D'une certaine manière, c'est à partir de l'attitude de l'enseignant que les élèves percevront ses attentes à leur égard et qu'ils les intérioriseront[155]. Cette disposition peut être consciente ou inconsciente, reconnue ou pas, mais dans tous les cas elle est à l'œuvre et les jeunes enseignants en témoignent souvent, à des niveaux différents. Nous voyons ici l'importance des interactions dans la définition des rôles réciproques d'élève et de professeur des écoles, qui marquent le niveau de langage à adopter dans la classe, le type de relation maître/élève, l'implication dans le travail et l'effort à fournir, le droit de se tromper, etc.

---

[154] BARRERE Anne, MARTUCELLI Danilo, « La fabrication des individus à l'école », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, *Op.cit*, p 255.

[155] Thèse de ROSENTHAL et JACOBSON sur « l'effet pygmalion » à l'école, in TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, *Op.cit*, p 87 et DE QUEIROZ Jean-Manuel, *L'école et ses sociologies*, *Op.cit*, p 54.

« *Le devoir de…pas de modèle, mais de référent. Leur montrer de référent, de modèle, mais comme eux on peut se tromper, on a le droit à l'erreur, leur montrer, là ils sont contents que la maîtresse elle s'est trompée. Ce matin j'ai marqué la date « mardi 28 avril », « maîtresse !!!», j'ai même pas fait exprès, ils étaient contents, la maîtresse elle s'est trompée, elle aussi elle se trompe* ».

« *Pour eux le maître, il sert uniquement à corriger les copies, à faire le cours, point final. Donc ça, le travail avant, ils le voient pas. Par contre, quand ils arrivent en classe et qu'ils voient un superbe affichage, « ah ben oui, mais qui l'a fait? », et là ils réalisent qu'effectivement y a du travail. Et si déjà moi je travaille à la base, ben eux ils ont envie de travailler, en se disant ben voilà, « pourquoi lui il travaillerait pas et nous on travaillerait pas »* ».

« *En tant qu'enseignant on a quand même une part, on est comme un modèle et on peut pas se permettre de faire n'importe quoi. On a une ligne de conduite à tenir en dehors de tout ce qui est enseignement* ».

La reconnaissance de leur responsabilité dans l'implication des élèves dans la vie de la classe, des apprentissages est relativement nouvelle, en témoigne la présence quasi exclusive dans le discours des jeunes enseignants. Cela peut se comprendre comme un effet de la nouvelle responsabilisation des enseignants dans la réussite de leurs élèves. Chez les anciens enseignants, cette dernière n'a pas lieu de manière homogène et si certains la reconnaissent, d'autres la nient :

« *Pour moi l'école c'est pas de la science si tu veux, tu peux pas savoir ce qu'un gamin a réellement appris ou pas appris et ce qui dépend de ce que tu as fait, de ce qui dépend pas de toi, parce que là aussi y a une bonne part qui se fait naturellement, tu peux ne pas être là, ça peut être n'importe qui, le gamin apprendra de la même manière. Donc, la part de l'enseignant c'est une toute petite part, c'est tout* ».

2.2.3. Accompagner les élèves, les aider, les respecter

En plus de ces deux dispositions que l'on peut qualifier d'éducatives, une autre attitude est souvent mentionnée comme étant constitutive du rôle d'enseignant. Elle fait référence à une certaine attention à la personne qui fait l'apparition aujourd'hui sous le terme anglo-saxon de « care » défini comme « une activité générique qui comprend tout ce que nous

faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde", de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible »[156]. Sans vouloir entrer dans le débat de la féminité du « care », de la masculinité de la justice et de la survalorisation de cette dernière, il est un fait que la population enseignante dans le premier degré est à 80% féminine[157] et que la part d'affectif qui entre dans la relation maître/élève est bien souvent dénigrée, car considérée comme réservée à la sphère du privé[158].

« *Y a énormément de part d'affectif dans la relation, c'est ce qui d'ailleurs leur donne envie, parce que sans affectif tu ne les atteints pas : le cours froid magistral froid et distant, c'est pas pour eux et si tu ne te places pas comme je dis, comme une mère de famille, tu ne peux pas comprendre leurs problèmes, si tu ne comprends pas leurs problèmes, tu ne peux pas les atteindre. Donc évidemment que moi dans ma classe c'est 70% d'affectif et 30% du reste* ».

Dans le discours des enseignants, nous retrouvons les phases dégagées par Tronto pour effectuer un bon « care »[159] : le « caring about » qui implique une disposition à percevoir un besoin, le « taking care of » qui consiste en l'acceptation de la responsabilité de prendre en charge ce besoin, le « care giving » c'est-à-dire l'action mise en place pour répondre au besoin et enfin, le « care receiving » ou la réaction du bénéficiaire de l'action, du soin. Ainsi, attention, responsabilité, compétences et réceptivité en constituent les clés. Nous avons déjà mentionné ces dispositions pour évoquer l'adaptation des enseignants aux élèves en situation d'apprentissages.

Or ici, nous nous situons en amont de cette situation et il s'agit pour les enseignants de mettre les élèves dans les bonnes conditions d'apprentissage : les attentions portées aux enfants sous forme d'accompagnement, d'aide, de respect se font dans le but de mettre en adéquation les objectifs de l'institution scolaire d'accès à un niveau de connaissances, avec les capacités des élèves à y arriver.

« *Mon rôle c'est de les accompagner là dedans et d'essayer de les faire accéder au niveau du CE2* ».

---

[156] TRONTO Joan, *Un monde vulnérable, pour une politique du* care, Paris, La découverte, 2009, p 143.

[157] *La féminisation du personnel du ministère de l'Education nationale*, Repères et références statistiques, édition 2007, Chapitre sur les personnels, p 277 : http://media.education.gouv.fr/file/33/8/6338.pdf

[158] Présentation de CAILLE Alain, CHANIAL Philippe, *L'amour des autres, care, compassion et humanitarisme*, Revue du MAUSS, n°32, second semestre 2008, p19.

[159] TRONTO Joan, *Un monde vulnérable, pour une politique du* care, *Op.cit*, p 147-150.

Ainsi, quand les enseignants parlent d'épanouissement des élèves, de leur bien-être, de respect à leur égard, l'on pourrait croire que cela fait référence à une préoccupation directe des individus auxquels ils enseignent. Or, si dans les faits cela s'accompagne de « care giving », cela ne constitue pas une fin en soi. Dans les extraits ci-dessous, nous arrivons à percevoir que faire aimer l'école, accéder au bien être et à l'épanouissement témoignent d'un besoin de cohérence pour l'enfant entre la sphère familiale et le monde scolaire, ou entre la socialisation primaire et la socialisation secondaire. Nous avons déjà mentionné une différence d'éducation, mais aussi de discours sur l'école entre ces deux milieux, reste à savoir ce que va faire l'enfant de ces données. Afin qu'il intériorise deux mondes différents, il apparaît nécessaire de s'identifier et cela ne peut se faire que s'il y a relation émotionnelle, ce que les enseignants ont instinctivement compris quand ils mettent de l'affectif dans la relation pédagogique. Cependant, « la socialisation secondaire devient affectivement chargée jusqu'au point où l'immersion dans la nouvelle réalité et l'engagement sont institutionnellement définis comme nécessaires » et « l'individu intériorise la nouvelle réalité mais au lieu qu'elle soit sa réalité, elle n'est qu'une réalité qu'il utilise en fonction de buts spécifiques »[160]. Il semble donc que la question du sens de la scolarité est perçue comme un besoin chez les enfants, auquel les enseignants doivent répondre afin de créer la « nécessité » d'apprendre.

« *Et puis j'aime, je me dis qu'ils ont la chance, on a la chance en France de pouvoir aller à l'école, et ils ont la chance de pouvoir être bien, donc j'aime qu'ils soient bien en classe et tout simplement, bien dans l'école. Donc quand ils traversent le couloir le matin, qu'ils arrivent et qu'on voit qu'ils sont légers et qu'ils ont leur cartable sur le dos et qu'ils rentrent en classe avec la banane, et ben c'est ça quoi, c'est génial. Même si après c'est pas toujours évident pour eux. Rien que ça : se sentir bien à l'école* ».

« *Moi j'aime bien, j'aime bien participer on va dire avec des mots scientifiques, des mots savants on va dire, participer à l'épanouissement des enfants, ça me plait : essayer de les motiver, tout ça c'est pas facile de les tirer vers le haut, mais, c'est une chose que j'aime bien* ».

« *Pour moi le maître mot c'est respecter, respecter l'élève en tant qu'individu et en tant que personne. C'est avoir une attitude envers lui, comme lui doit avoir une attitude envers les autres élèves et envers les autres adultes. Je pense qu'il faut pas l'oublier ça, dans tout ce qu'on leur propose.*

Et donc ça se traduit par quoi concrètement?

---

[160] BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, *Op.cit*, p198 et 234.

Des relations en classe, quand y a, quand on leur propose quelque chose, une façon de leur présenter les choses pour que bon, ils adhèrent plus ou moins, pour que ça reste pas frontal et dire, bon ben on fait ça et ça, on cherche pas à le comprendre, voilà, non. Et puis, expliquer un minimum de pourquoi on fait ça et dans quel but et ils arrivent eux-mêmes à se projeter dans « bon l'année prochaine, ça servira pour plus tard, ça servira pour ça, si on fait ça maintenant, c'est parce qu'il y a une raison ». Je pense que c'est important ».

« *Ce que j'essaie de faire, c'est de créer une relation, ce que je disais tout à l'heure, changer un peu des fois, même si y avait pas beaucoup à faire, mais changer l'image de l'école, changer un peu l'image de l'enseignant, c'est beaucoup dans le relationnel, quand le relationnel passe bien, ça peut débloquer beaucoup de choses, voilà, c'est surtout ça* ».

2.3. Les attentes de rôle des enseignants à l'égard des élèves

La définition d'un rôle ne se fait pas de manière univoque et nous avons vu que la réciprocité avait son importance. Nous venons d'aborder l'adaptation des maîtres aux élèves et aussi l'adaptation réciproque avec la figure de l'enseignant comme modèle de la classe. Le caractère dynamique et interactionniste de la relation maître/élèves est ici central : les deux acteurs ont des attentes de rôle vis-à-vis de l'autre qui constituent comme un « modèle théorique de comportement »[161] à partir duquel chacun établit un jugement selon le degré de conformité avec le rôle vécu. Ce jugement peut d'ailleurs être assimilé à la notion d'étiquetage développée par l'interactionnisme et l'ethnométhodologie[162] qui a un effet sur l'appréciation de l'élève et la relation scolaire[163].

Nous allons maintenant détailler les attentes formulées par les enseignants vis-à-vis des élèves, ce qui nous permettra de comprendre qu'elles concernent aussi bien des valeurs scolaires que des critères individuels[164].

---

[161] ROCHEBLAVE Anne-Marie, « La notion de rôle : quelques problèmes conceptuels », *Op.cit*, p 301.

[162] COULON Alain, *Ethnométhodologie et éducation*, *Op.cit*, BECKER Howard, *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985.

[163] TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, *Op.cit*, p 87.

[164] Dans les paragraphes qui suivent, peu d'extraits d'entretien viennent illustrer notre propos, car les attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves ont été perçus au cours de discussions informelles avec les enseignants mais surtout en entretien, au sujet spécifique de la scolarisation des enfants du voyage : « C'est par l'insuccès, par la façon dont il (un accroc dans le cours de l'action) conduit à un réaménagement dans le cadre des exigences en vigueur ou ouvre sur des exigences d'un autre type, que nous appréhenderons ces différentes façons de convenir », *L'action qui convient*, THEVENOT Laurent, in PHARO Patrick, QUERE Louis, *Les formes de l'action*, Paris, Ed. EHESS, pp 39-69. Le texte utilisé ici est sous forme PDF : http://gspm.ehess.fr/docannexe.php?id=554

2.3.1. Être scolaire

Cette première attente est à mettre en lien avec l'élève idéal[165] qui sert de référence à la formation des maîtres. Même si les enseignants reprochent à l'IUFM de leur avoir appris à faire des séances idéales[166], pour des élèves idéaux, il n'en reste pas moins que les attentes énoncées à leur sujet vont dans le même sens. Malgré le ressenti négatif du décalage entre leurs apprentissages professionnels et la pratique, ils intègrent néanmoins ces critères pour classer[167] leurs élèves.

Les professeurs des écoles attendent de leurs élèves qu'ils « *soient scolaires* », qu'ils aient intégré le « *métier d'élève* »[168]. Pour définir ce que revêt l'être scolaire, les enseignants citent des dispositions très différentes les unes des autres et qui font penser à l'évolution de l'argumentation sur les inégalités scolaires des élèves ou leurs aptitudes à apprendre, qui est passée d'une explication basée sur le don, au handicap socio-culturel[169]. En effet, « le métier d'élève est défini avant tout comme l'apprentissage des règles du jeu. Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoirs-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence. Assimiler le curriculum c'est devenir l'indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière »[170]. La distinction qui est faite entre des élèves scolaires ou pas, est construite à partir de compétences et aussi de conformisme à la culture scolaire.

« *T'as ce qu'on appelle les bons élèves, ceux qui sont vraiment formatés, qui savent que l'école fonctionne comme ça, donc ils fonctionnent comme l'école veut qu'ils fonctionnent.*

---

[165] BECKER Howard, « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves », in FORQUIN Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1997, p 258. PERRENOUD Philippe, « Métier d'élève, comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? », *Op.cit*, et du même auteur : « Sociologie de l'excellence ordinaire, diversité des normes et fabrication des hiérarchies », 1987 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_01.html

[166] Définition de l'idéal : « la représentation abstraite d'une perfection impossible à réaliser. Il est ce qui se conçoit sans que le concret, l'incertain ou le relatif ne le contraignent. Il est une représentation subjective (une idée au sens étymologique), qui se situe au-dessus de la limite et de la contradiction. L'idéal est la possibilité de se représenter les choses et les hommes sans prendre en compte leurs limites » : DUJARIER Marie-Anne, *L'idéal au travail dans les services de masse*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Paris VII, 2004, p 4.

[167] Le classement des élèves est perçu par TERRAIL, comme une des fonctions des enseignants, ce qui en aucun cas n'a été énoncé au cours des entretiens.

[168] PERRENOUD Philippe, « Métier d'élève, comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? », *Op.cit*.

[169] TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, *Op.cit*, p 62-63. FORQUIN Jean-Claude, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p 141.

[170] SIROTA Régine, « Le métier d'élève », in *Revue Française de pédagogie*, n° 104, juillet-août-septembre 1993, p 89.

Voilà, donc ceux là si tu veux, y a pas besoin de, c'est pas un combat, c'est un plaisir. Et après t'as tous les autres, là c'est quand même le plus violent quand même. Non mais voilà, il faut gronder, il faut féliciter, il faut euh, moi ma classe c'est une équipe de sport, donc si tu veux tu as des capacités pour chacun, t'as des potentialités pour chacun et il faut qu'ils aillent au maximum de leurs potentialités ».

Le premier point concerne les compétences d'apprenant : même si les enseignants ne font pas directement référence à des aspects biologiques, ils abordent tout de même des caractéristiques propres aux élèves, comme leurs habiletés cognitives, leur facilité à raisonner, à réfléchir, voire à leur intelligence, leur vivacité d'esprit. Les objectifs d'acquisition de connaissances inhérents aux fonctions de l'école induisent pour les élèves, une disposition à l'activité intellectuelle qui doit se traduire concrètement par la manifestation d'un intérêt pour celle-ci, mais aussi la démonstration de sa mise en œuvre. Ces points sont rarement mis en lien avec le milieu d'origine des enfants et le caractère socio-culturel que peut sous entendre leur assimilation. En ce sens nous les avons rapprochés de la notion de don, de talents.

Le second point, appelé conformisme par Sirota est cité comme une adéquation plus ou moins grande entre le milieu culturel de l'enfant et celui de l'école : « on peut alors considérer que l'élève, pratiquant son métier d'enfant, est porteur d'un habitus de classe plus ou moins proche des attentes culturelles et des modèles de rôles latents proposés par l'institution scolaire »[171]. Plus la différence est importante, moins les capacités à jouer le jeu de la classe seront évidentes pour l'élève, d'autant plus que les règles du jeu ne font pas l'objet d'une demande explicite de la part des enseignants, ce qui leur vaut d'être nommées « curriculum caché »[172]. Les enseignants se réfèrent ici à la participation des élèves aux activités de la classe et aux apprentissages, à la compréhension de ce qu'ils sont sensés effectuer comme tâches. C'est donc une attitude qui est attendue ici, une attitude d'élève qui peut se composer de l'obéissance aux consignes et aux ordres de l'enseignant, de la capacité d'initiative, de la juste mesure de la prise de parole ou des moments de silence, de la réalisation du travail demandé, etc.

« *Après en classe, il est très scolaire, le travail est fait à la maison, tout ce que je donne, la lecture s'est revu.*

Et ça veut dire quoi être très scolaire ?

[171] SIROTA Régine, *Le métier d'élève*, *Op.cit*, p 87.
[172] SEMBEL Nicolas, « Autour des mots "le travail scolaire" », *Recherche et Formation*, n° 44, 2003, p 126.

Ben en classe, il travaille, il fait son travail, il a compris de suite le métier d'élève quoi. Alors que moi, j'avais une petite qui est comme ça, elle attendait quoi, elle comprenait pas ce qu'il fallait faire, elle osait pas, alors elle attendait, dans son coin. Alors en plus, une petite fille oubliée dans le groupe classe, vu qu'ils sont en différencié tout le temps. Si on s'occupe pas d'eux, ils nous sollicitent pas, alors que Tyson quand il a fini, il vient me voir, on passe à autre chose, il a envie d'avancer quoi ».

La dernière phrase de cette enseignante fait référence à une motivation à apprendre. Cela est très souvent mentionné par les enseignants comme signe distinctif entre les élèves : « *ceux qui veulent apprendre* » et « *ceux qui s'en foutent* ». Pour certains professeurs des écoles, il est évident que les élèves n'ont pas naturellement le goût pour l'apprentissage, voire même s'y opposent.

« *C'est obligé quelqu'un qui ne veut pas, qui bien souvent ne veut pas acquérir des connaissances, donc c'est un combat, donc c'est douloureux, donc si tu veux faut le faire de la façon la moins douloureuse possible* ».

La manifestation de l'envie d'apprendre influence le travail de l'enseignant : la motivation des élèves détermine en quelque sorte la motivation de l'enseignant. La notion de temps est ici importante, particulièrement si la non-motivation dure. En effet, le manque d'envie de travailler peut aussi se manifester de manière ponctuelle, sans que cela ait de conséquences. Même s'il semble évident que la relation avec chaque élève est différente au-delà de toute différenciation pédagogique, l'individualisation croissante de la relation maître/élèves renforce le processus méritocratique dans l'école, où les élèves doivent mériter leurs apprentissages. Cela ne revient pas à dire que le professeur des écoles met de côté un élève qui n'est pas motivé pour apprendre, mais plutôt qu'il nuance son implication à son égard. L'obligation pour les enseignants de faire réussir tous les élèves modère bien évidemment cet effet, qui se traduit généralement par une redéfinition des exigences, des objectifs à l'égard des élèves[173]. Cela se joue aussi bien au niveau d'un établissement, d'une classe, que d'un élève.

« *C'est toujours plus agréable de s'investir pour un enfant qui en ressent le besoin, qui est demandeur, que pour un enfant qui en à rien à faire et le montre, voilà !* ».

[173] L'intériorisation de l'attitude des élèves par les enseignants pour définir leur implication, s'apparente à l'effet pygmalion révélé par Rosenthal et Jacobson, *Op.cit.*

« *Après différencier pour un élève qui ne travaille pas parce qu'il n'a pas envie et différencier pour un élève qui a envie, mais qui n'y arrive pas par rapport à ses difficultés tout ça, c'est pas la même chose* ».

En amont de la définition d'être scolaire dans la classe, il convient de souligner aussi que la présence dans l'école fait partie d'attentes des enseignants. En effet, l'assiduité d'un élève constitue un des critères permettant de qualifier un élève « *qui s'en fout de l'école* » ou pas. La famille et le milieu culturel d'origine étant alors fortement mobilisé pour justifier la valeur de l'école : « *c'est culturel, chez eux l'école n'est pas valorisée* » et de fait, l'implication ou non de l'élève et sa famille dans la scolarité.

Nous pouvons résumer le discours des enseignants, en affirmant qu' « être scolaire » c'est aller à l'école de manière assidue, en se pliant à la discipline et aux règles de l'école, du maître, en montrant un intérêt certain pour les apprentissages, en travaillant et en participant de manière adéquate aux activités de la classe. Nous pouvons donc déduire que l'élève qui est scolaire est en situation de réussite et suit un parcours de scolarité sans redoublement. Il présente donc une adéquation entre son âge et le niveau scolaire correspondant.

2.3.2. Être autonome

Nous avons déjà abordé l'autonomie des élèves, comme une notion ambivalente dans le système éducatif français[174], car elle fait aussi bien partie des compétences à acquérir au cours de la scolarité élémentaire, que des attentes des enseignants à l'égard des élèves, comme nous allons le voir maintenant.

Il est un fait que la mise en place de la pédagogie différenciée sous-entend la constitution de groupes de niveaux, de besoins au sein d'une même classe. Ce fonctionnement induit une présence différenciée de l'enseignant auprès de ces groupes, qui se traduit pour les élèves, par une alternance de moments de « *travail en autonomie* » et de travail orchestré ou suivi par le maître[175]. Comme son nom l'indique, le travail en autonomie consiste en la réalisation d'exercices seul ou par groupes d'élèves, sans la présence du maître à leur côté[176].

---

[174] LE GOFF Jean-Pierre, *La barbarie douce*, *Op.cit*, LAVAL Chritian, *L'école n'est pas une entreprise*, *Op.cit*.

[175] LAHIRE Bernard, « La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », in

« *Des fois, on prépare, on leur donne le travail et puis on s'est carrément planté, parce qu'ils ne peuvent pas le faire en autonomie, ils peuvent pas le faire des fois avec toi, ou alors, il faut vraiment que tu sois constamment avec eux, ils t'accaparent* ».

Cette organisation du travail scolaire est conditionnée par plusieurs formes d'autonomie des élèves, mobilisées au cours de différentes étapes du travail à effectuer que l'on peut décomposer en autonomie face à la consigne, autonomie en lecture et en écriture, c'est-à-dire face à l'écrit, autonomie de réalisation. Tout cela apparaît dans les nouveaux programmes, au sujet de la compétence « autonomie et initiative » à acquérir en fin de cycle[177].

La première forme d'autonomie mentionnée concerne les consignes de travail. Dans un premier temps, il s'agit pour l'élève de comprendre ce que le maître lui demande de faire, que la consigne soit communiquée sous forme écrite et/ou orale. La compréhension de la consigne écrite présente la difficulté supplémentaire de la maîtrise de la lecture et sous-entend qu'au cours du cycle 2, les consignes soient mixtes : le professeur des écoles présente une consigne écrite afin que l'élève s'y familiarise, qu'il accompagne d'une explication orale[178]. Au fil des années et de l'acquisition de la lecture, les consignes écrites sont d'avantage utilisées, bien que plus complexes. À ce stade, nous faisons seulement référence à la compréhension de ce qui est demandé, au niveau de la communication et du langage. En sociologie de l'éducation, il est reconnu que « les structures de communications particulières à l'enseignement, [ont] des règles propres, différentes des conversations ordinaires »[179], ce qui s'observe très facilement dans les écoles, tant les enseignants ont généralement un niveau de langage élevé[180]. Cela fait d'ailleurs l'objet d'instructions officielles[181]. De ce fait, l'élève doit

---

Revue française de pédagogie, volume 135 n°1, 2001, p 152.

[176] GAYET Daniel, *C'est la faute aux parents : les familles et l'école*, Paris, Syros, 1999, p 55.

[177] Qu'apprend-on à l'école ?, *Op.cit*.

[178] « Dans notre corpus, 75 % (55/73) des unités de travail suscitant des difficultés de compréhension à l'école élémentaire sont en relation avec des consignes initialement écrites. À peu près la moitié de ces consignes semble avoir fait l'objet d'un accompagnement oral à un moment ou à un autre, sans qu'il soit bien facile d'en déterminer la qualité ou l'étendue », in LEGRAND Guy, *L'image des difficultés de compréhension des élèves chez des enseignants*, CNDP, mis en ligne en juillet 2004 : http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-images-Imp.htm#A173

[179] DE QUEIROZ Jean-Manuel, *L'école et ses sociologies*, *Op.cit*, p 57.

[180] BERNSTEIN Basile, *Langage et classes sociales*, *Op.cit*.

[181] BO n°1, du 4 janvier 2007, *Le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*. Dans les compétences professionnelles des maîtres apparaît « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer » détaillé comme suit : « dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire quelle que soit sa discipline. Il est attentif à la qualité de la langue chez ses

se familiariser et intégrer le vocabulaire nécessaire à la compréhension des consignes, ce qui implique un rapport réflexif au langage.

Nous venons de souligner l'existence des consignes écrites et orales et l'importance de la maîtrise de la lecture pour les comprendre. Or l'écrit peut être considéré comme une véritable norme dans l'institution scolaire, mais aussi plus largement dans la société. L'écrit est devenu le support de toute information et son utilisation incontournable, comme en témoignent les objectifs de l'école républicaine au sujet de sa maîtrise et les programmes de lutte contre l'illettrisme. Au sein de l'école, la culture de l'écrit règne en maître[182] et conditionne la réalisation du travail scolaire et l'évaluation de connaissances acquises, à partir de leur restitution écrite. Un élève qui a acquis les connaissances pour effectuer un problème de mathématiques, mais qui rencontre des difficultés à lire un énoncé, à comprendre les consignes et/ou ne peut pas s'exprimer correctement à l'écrit se trouve en difficulté pour faire le travail demandé et peut échouer au cours d'une évaluation. Ainsi, l'autonomie vis-à-vis de l'écrit est centrale à l'école et conditionne la réussite des élèves, bien que les enseignants en sont arrivés à un fléchissement de rigueur sur les fautes d'orthographe et de syntaxe, pour valoriser le fond et non plus la forme d'un travail, et surtout pour encourager les élèves dans leur apprentissage de production écrite.
« *On explique aux parents que le but du jeu c'est pas de corriger, mais juste que les gamins produisent et soient à l'aise dans l'écriture. Donc ça fonctionne pas mal le cahier d'écrivain, même si c'est une horreur pour les parents au niveau de l'orthographe : « mais vous vous rendez compte les fautes qu'il y a et vous ne les corrigez pas »* ».

L'autonomie pour réaliser un travail consiste en un processus cognitif de mise en correspondance d'informations de départ, d'un questionnement et d'un résultat escompté. Nous avons déjà abordé la compréhension des informations de départ, de la consigne. Il s'agit maintenant pour l'élève de traiter ces informations à partir de certaines techniques, outils, de faire le lien entre les consignes et les actes permettant de la traiter. Les enseignants de cycle 2 utilisent d'ailleurs des outils pédagogiques, comme par exemple, des consignes simples

---

élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents ».

[182] LAHIRE Bernard, « La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Op.cit*, p 157.

(coller, entourer, couper, etc) illustrées par le résultat attendu (tube de colle, stylo qui entoure, ciseaux, etc).

Le respect du code a son importance pour les enseignants, car un élève qui entoure au lieu de souligner peut être sanctionné, pas forcément par une mauvaise notation, mais par l'étiquetage d'élève qui ne comprend ou ne suit pas les consignes, et ce, même si le travail à effectuer, c'est-à-dire la mise en exergue de mots, phrases, etc, a été réussie. Cela se complique lorsque l'exercice demandé doit se résoudre à partir de techniques opératoires, comme lors de résolution de problèmes en mathématiques. En effet, le maître attend un raisonnement, impliquant l'utilisation d'une technique, qui en général correspond à la leçon étudiée[183]. Cependant l'élève peut arriver au résultat escompté par un raisonnement ou par l'utilisation de techniques autres que celles pensées par le maître. Cela peut être perçu comme problématique pour l'évaluation du travail réalisé : l'élève a-t il juste ou faux, étant donné qu'il est arrivé au bon résultat en utilisant les mauvais outils ?

L'autonomie de réalisation est liée à l'autonomie face à l'écrit et à la consigne et nous voyons ici que l'autonomie est une compétence transversale au « métier d'élève », dans le sens où ce dernier ne doit pas agir sans « réflexion et délibération »[184]. Il doit avoir une réflexion sur le langage adopté, le travail demandé et les techniques et savoirs à mobiliser avant de donner ses réponses au maître, selon la forme langagière et écrite qui lui convient. Nous pouvons encore une fois pointer l'importance des attentes de l'enseignant et du caractère interactionniste de la relation maître/élèves.

2.3.3. Être propre et bien habillé

La troisième attente formulée par les enseignants ne concerne pas la chose scolaire et fait d'avantage référence à la personne qu'au rôle d'élève[185]. Il semble que les enseignants

---

[183] cf notion de « postulation mimétique » de SENSEVY Gérard, définie comme « une tendance professorale à considérer en situation que l'élève a compris ce qu'il fallait qu'il comprenne dans les termes où lui (professeur) comprend », in « Modèles de l'action du professeur : nécessités, difficultés », in MERCIER Alain, LEMOYNE Gisèle, ROUCHIER André (dir.), *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001,

[184] CASTORIADIS Cornelius, *L'individu privatisé*, Manière de voir, n°46, Révolution dans la communication, juillet-août 1999, p 75-77.

[185] MERLE Pierre, *L'élève humilié*, *Op.cit*, p 57. L'auteur distingue les injures faites aux élèves selon qu'elles sont liées ou non à la compétence scolaire : c'est donc un jugement sur la personne et non pas sur l'élève qui est effectué.

accordent une certaine importance à l'apparence de leurs élèves tant au niveau de l'hygiène que de la manière de s'habiller.

L'apprentissage des règles d'hygiène fait partie du programme de l'école élémentaire, mais il semble que cela ne constitue pas l'origine de cette attente. C'est davantage le désagrément causé par un manque d'hygiène qui est manifestement le moteur de cette exigence. Les odeurs, la saleté, la crainte d'attraper des poux sont évoqués par les enseignants comme des freins dans leur prise en charge. Ainsi, il est préférable pour un enfant d'avoir une image soignée, paraître/être propre pour que l'enseignant ne ressente pas de la répulsion à s'occuper d'un de ses élèves et que ses camarades en fassent de même.

« *Ils étaient pas toujours très propres sur eux, parfois ils étaient un peu négligés* », « *elle est impeccable sur elle* ».

De plus, l'habillement des enfants a aussi son importance dans le jugement des enseignants. Cela semble assez paradoxal, car ils critiquent la concurrence qui existe dans les cours d'écoles au sujet des habits, des marques, tout en étant sensibles à l'apparence de leurs élèves. C'est le fait de paraître soigné qui semble avoir la fonction d'un marqueur social et en conséquence d'un marqueur scolaire[186] : avoir une apparence soignée peut être assimilé à l'exécution d'un travail soigné dans les discussions entre enseignants. Dans tous les cas, les enfants qui ne sont pas dans les standards de l'habillement sont qualifiés de différents, et il est intéressant de voir que malgré la disparition de l'usage de la blouse, il existe tout de même un type d'uniforme attendu par les enseignants, et tout écart à cet uniforme est perçu comme un écart à la norme scolaire.

« *À l'époque, les gosses ils venaient en blouse déjà, nous aussi hein d'ailleurs, bon et y a avait pas si tu veux cette question de qui sera le plus habillé et qui aura le plus de marques, nous on s'en fichait, on était tous au même niveau, déjà vestimentaire* ».

« *Il était un peu différent au niveau de l'habillement, c'était assez euh, enfin, il était un peu, ça se voyait qu'il avait pas trop d'argent, donc des vêtements un peu… ».*

Dans les entretiens ces deux paramètres sont apparus à plusieurs reprises, mais il est un troisième paramètre qui a été verbalisé dans les discussions informelles, voire professionnelles avec les enseignants et qui concerne la beauté des élèves[187]. À plusieurs reprises nous avons pu vérifier qu'un élève qualifié de « *mignon* » fait l'objet de

[186] TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, *Op.cit*, p 73.
[187] *Ibid*, p 72.

commentaires positifs de la part de sa maîtresse. Or, il est apparu que ce n'est pas seulement la beauté de l'enfant qui était en jeu, mais d'une manière plus générale son apparence et son attitude à l'égard du maître.

De toute évidence, les attentes de rôles des enseignants font références à des savoirs être et des savoirs faire, plus qu'à des savoirs savants. En ce sens, les enseignants n'attendent pas seulement que les élèves acquièrent des savoirs, mais plutôt qu'ils le fassent d'une certaine manière : le conformisme évoqué par Sirota semble bel et bien central dans l'appréciation des enseignants. Ainsi, nous pouvons affirmer que l'élève doit se mettre en conformité avec des devoirs (assiduité, travail, hygiène, etc) afin qu'il ne soit pas sanctionné par un jugement, un étiquetage de la part de son maître.

Incertitude des rôles : les perceptions enseignantes des élèves du voyage

Après avoir établi la définition des fonctions de l'école et le rôle que les enseignants se donnent en son sein, nous allons planter le décor de la scolarisation des enfants du voyage, en faisant l'analyse de leur présence dans les classes[1]. En effet, nous cherchons à savoir ici, ce en quoi les élèves du voyage bouleversent l'ordre des choses[2] à tel point que le rôle des enseignants ne correspond plus aux attentes de rôles de l'institution. Dans cette optique, nous admettons que « les élèves sont bien au centre de la définition de l'activité professionnelle dans la mesure où la distance entre ce qu'ils sont et les attentes des enseignants en matière de normes d'éducation, d'acquis cognitifs et de disposition vis-à-vis des savoirs et de l'institution scolaire, oblige ces derniers à entreprendre une révision fondamentale des représentations et des modes d'exercice forgés dans la formation initiale ou dans l'exercice de travail dans d'autres types d'établissements »[3].

Pour ce faire, nous allons sonder les perceptions que les enseignants ont des enfants du voyage : tout d'abord, il s'agit de déconstruire le lien qui est souvent fait entre les gens du voyage et les gitans sédentarisés de Perpignan et ensuite de connaître leurs représentations à l'égard de ce public scolaire. Enfin, les deux derniers chapitres de cette partie sont construits à partir de la contradiction récurrente[4] « *les enfants du voyage sont des enfants comme les autres* », « *les enfants du voyage sont des élèves hors normes* », afin de comprendre comment ces élèves sont perçus dans leur rôle d'élève.

[1] Nous verrons par la suite que les discours et les pratiques des enseignants concernant la présence des enfants du voyage se construisent aussi à partir d'une dynamique de l'établissement. Nous reprenons ici les deux dimensions étudiées par Van Zanten dans *L'école de la périphérie* (l'établissement et la classe) comme lieux où se re-construisent les normes éducatives.

[2] THEVENOT Laurent, « L'action qui convient », *Op.*cit, p 21. BOLTANSKI Luc, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation,* Paris, Gallimard, 2009, p 88. PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », *Op.cit*, p 109. WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », *Op.cit*, p 357.

[3] VAN ZANTEN, *Ibid*, p 240.

[4] KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, *Op.cit*, p 100.

1. Gitans sédentarisés et gens du voyage : différences et ressemblances

Les tsiganes, d'une manière générale, jouissent d'une image ambiguë[5]. Les représentations que la société environnante en a, sont aussi bien teintées d'une fascination, que d'une méfiance à leur égard. En effet, tout au long de l'histoire, ils ont prouvé qu'ils avaient de grandes capacités professionnelles et artistiques. Leurs compétences professionnelles variaient en fonction des groupes, mais d'une manière générale, nous pouvons affirmer leur compétences professionnelles pour ce qui est du maquignonnage, du dressage d'animaux, de la chaudronnerie et d'une manière plus large tout ce qui a trait aux métaux, la vannerie, la psychologie au travers des activités de liseuse de bonnes aventures, etc. Quant à leurs compétences artistiques et du spectacle, il paraît inutile de les énumérer ici tant elles sont reconnues, aussi bien au niveau de la musique que du cirque ou encore de la danse. Donc, les gadjé les sollicitent fortement pour ces compétences professionnelles et artistiques et leur réputation n'est plus à faire, même si comme nous l'avons déjà mentionné, ces domaines d'activité ont évolué vers la mécanique, carrosserie (notons le lien avec la chaudronnerie et les métaux), la foire, le ravalement de façade, la vente sur les marchés.

Cependant, leur mode de vie, leur culture a toujours été facteur d'incompréhension au sein de la société environnante. Et qui dit incompréhension, dit mise à l'écart, méfiance, ostracisme. Le stéréotype tsigane s'est fondé sur la différence de vie entre un monde sédentaire et un monde nomade. Le fait de « ne pas avoir de prise sur » est source d'inquiétude, et la liberté souvent associée au nomadisme prend des formes de menaces pour les populations sédentaires. Le tsigane devient voleur : voleur de poules, voleur d'enfants… Aujourd'hui, cette réputation de voleur lui reste collée à la peau et elle s'est précisée par une réputation de trafiquants en tout genre. Néanmoins, il est important de préciser que la liberté de mouvement des tsiganes est souvent assimilée à une liberté de mœurs, de règles morales : ils sont classés « sans morale ».

---

[5] LIEGEOIS Jean-Pierre, *Roma, Tsiganes, Voyageurs*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1994. Cf chapitre « Le tsigane imaginé. Les Images manipulées », pp183-196. PIASERE Leonardo, *Connaissance tsigane et alphabétisation*, *Op.cit*, p 6 : « négation et émerveillement, ont toujours constitué les ingrédients de base, ou mieux la structure de l'atome imaginaire édifiée par les populations européennes à l'égard des tsiganes ».

Nous voulons à présent connaître le discours des enseignants sur les enfants du voyage, savoir s'il correspond à cette image ambiguë, généralement partagée : quelle connaissance ont-ils d'eux ? comment les considèrent-ils ? comment les perçoivent-ils en tant qu'élève ? quel sens donnent-ils à leur présence dans l'école ? Ce questionnement doit nous permettre de cerner les ressemblances et/ou différences de ces élèves par rapport aux élèves gadjé et par là, de comprendre les points qui questionnent les enseignants et d'une manière plus large l'institution scolaire, mais surtout de percevoir quels sont les facteurs explicatifs de la distanciation de rôle qui a lieu lors de la scolarisation des enfants du voyage.

Ces points vont maintenant être développés, mais avant tout il convient de faire un détour afin de souligner l'amalgame, la confusion qui est parfois faite entre gitans sédentarisés et gens du voyage.

En effet, sur le département des PO, une population gitane sédentarisée est présente à Perpignan de manière très « visible » dans les quartiers Saint-Jacques et La Réal, quartiers du centre ville et à la cité du nouveau logis qui se trouve au nord de la ville, et dans une moindre mesure dans de nombreux villages alentours. Ce sont d'ailleurs deux groupes distincts, l'un catalanophone et l'autre d'origine espagnole, qui sont sédentarisés dans la ville et représentent « entre 8 000 et 10 000 gitans, soit 10 % de sa population totale » et « leur scolarisation est ainsi source de préoccupation ou d'attention » du fait de « l'échec massif des enfants de familles gitanes », comme en témoigne le rapport annuel des inspections générales de 2009 dont le chapitre 6 leur est consacré[6]. La problématique scolaire des populations gitanes sédentarisées se différencie de celle qui nous concerne ici, car les préoccupations institutionnelles ne se limitent pas à des problèmes pédagogiques, mais englobent la faible fréquentation des établissements scolaires, un manque d'assiduité et la forte ségrégation des élèves gitans dans les écoles que l'on nomme communément « écoles gitanes », mais aussi une grande instabilité des équipes enseignantes[7].

« *Moi j'ai été nommé à l'école X, qui est une école gitane, dans une classe de perf', j'avais que des gitans et j'avais 8 ans de pion au collège Y qui était au dessus, donc je savais. Mais au bout d'un trimestre je savais plus ce que je faisais, je savais plus si j'étais enseignant là*

[6] Le dit rapport est en ligne : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000483/0000.pdf pp.139-160.

[7] Le projet expérimental mis en place dans l'école de La Miranda exige d'ailleurs un engagement sur le moyen terme, cf NORMAND Christine, PIOU Elsa, « Projet expérimental La Miranda : 3 ans déjà… », *Revue Diversité*, n°159, décembre 2009, p 111.

dedans. Enfin, par rapport à ce que j'ai fait par la suite, je faisais autre chose, c'était vraiment particulier, les exigences sont pas les mêmes ».

« *Y a l'absentéisme à régler, y a un problème de langue aussi et puis le niveau n'est pas le même. On demande des choses à l'école Y (une école gitane) qu'on demande pas ici, l'absentéisme chez moi, c'est 95 ou 97% de présents, on a pas d'absentéisme, en majorité ils viennent. A l'école Y, il faut travailler sur la présence, c'est autre chose. On ne travaille pas sur les mêmes choses, même si ils iront au collège et on va les retrouver dans les mêmes classes* ».

Sans développer, nous pouvons souligner que cette problématique est fort connue dans le milieu enseignant par ouï-dire ou par expérience. Ainsi, parmi les enseignants interviewés certains ont enseigné dans une des « écoles gitanes », d'autres connaissent des personnes qui y travaillent et d'autres encore appartiennent à une école dans laquelle des enfants gitans sont scolarisés. Il est alors courant que dans les entretiens, les enseignants fassent référence aux enfants gitans pour parler des enfants du voyage, soit pour faire la distinction entre ces deux groupes, soit pour les assimiler et les distinguer des gadjé et ce, selon le thème évoqué[8]. Dans le discours des enseignants, les gitans et les gens du voyage ne font pas partie de la même réalité, même s'il y a des points de ressemblance. Nous mettons ici le doigt sur toute la complexité pour un gadjo de comprendre et de nommer ces différences et ressemblances.

« *Alors comment tu définis un manouche, je comprends pas quelle est la définition d'un manouche par rapport à un gitan ?* ».

« *Après on a des, alors eux se disent, moi je me suis fait donner un cours carrément, j'ai attrapé des mamans et je leur ai demandé « bon vous allez m'expliquer », parce qu'au départ c'était « moi je suis gitane, moi je suis du voyage, moi je suis foraine, moi je suis du cirque ». Donc on s'y perd* ».

[8] BASTENIER Albert, *Qu'est-ce qu'une société ethnique ?Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*, Paris, PUF, 2004, pp 148-161, chapitre intitulé : La différenciation et la hiérarchisation ethnique. BARTH Fredrik, « Les groupes ethniques et leurs frontières », *Op.cit*, pp 231-234, chapitre intitulé : les groupes ethniques et la stratification.

1.1. De la distinction entre gitans et gens du voyage …

Au-delà des différences de mode de vie, entre sédentarité et voyage, les deux groupes sont distingués de par des supposés attributs ethniques, tels que le nom de famille et l'apparence physique. Ce sont là des choses concrètes que les enseignants peuvent facilement justifier, même s'il y a évidemment des exceptions à la règle : les gitans portent des noms à consonances espagnoles, alors que ceux des gens du voyage ont des origines germaniques ou françaises. Les premiers sont très bruns, alors que les seconds peuvent être très blonds[9]. À partir de ces critères, ils dissocient gitans et gens du voyage, tout en ayant des doutes sur la légitimité d'un tel découpage.

« *Quand je parle des gitans, je parle pas d'enfants du voyage, parce que moi les enfants du voyage que j'ai eu, j'ai pas l'impression que ce soit des gitans.*

Par rapport à quoi ?

Ben par rapport à leur nom et tout ça quoi ! ».

« *Tu as une typologie physique, raciale : les teints mats, cheveux bruns, qui ressemblent, qui ont le type hindou, c'est pas des mecs qui viennent du nord, c'est pas des manouches ceux là [...] Ce que je veux te dire, t'as une population qui est mélangée ici. Et, bon je vais pas revenir sur mes critères physiques, mais ceux qui ont les parents à la cité Bellus[10], ont le teint mat et les cheveux bruns. Quand même malgré tout, quand je parle de physique c'est pas un critère de je trie les bons et les mauvais, c'est pas, c'est un constat, le physique, fait partie aussi des critères d'une population, d'une ethnie* ».

1.2. …à leur amalgame.

Malgré ces différences, les enseignants perçoivent des similitudes culturelles que l'on pourrait qualifier de culture du voyage.

---

[9] COSSEE Claire, « 'Tsiganes', 'gens du voyage', 'rroms' ou autres ethnonymes ? », *Op.cit*, p11. BIZEUL Daniel, *Nomades en Frances : proximités et clivages*, Paris, L'Harmattan, 1993, p 184. Ces deux auteurs témoignent du sens reconnu aux différentes couleurs de peau, parmis les populations tsiganes.

[10] Ancien nom de la cité du nouveau logis.

Pourquoi réfléchir en termes de culture du voyage ?

Cette idée s'est imposée à la suite de plusieurs rencontres aussi bien avec des parents d'élèves que je prenais en charge dans les écoles, qu'avec des gitans sédentarisés de Perpignan que j'ai croisé à diverses occasions. D'une part, la population des gens du voyage n'est pas composée uniquement de personnes d'origine tsigane (les voyageurs et les yéniches ne le sont pas, contrairement aux manouches), pour autant, elles ont des fonctionnements identiques et pour une personne extérieure à leur monde, il est difficile de les distinguer[11]. D'autre part, les gitans sédentarisés de Perpignan parlent toujours aujourd'hui « d'avoir le voyage dans le sang », « d'être dans le voyage ».

La culture de ces populations aurait un socle commun lié au voyage. Si l'on considère le départ des tsiganes d'Inde, au V^{ème} siècle et leur arrivée en France au XV^{ème} siècle, nous pouvons résumer leur histoire à dix siècles de voyage, sans exclure la possibilité de longues étapes dans les pays traversés. Au cours de l'histoire plus récente, nous savons que le voyage était lié aux persécutions, pressions subies et aux périodes de troubles. Le voyage était donc un moyen de fuite.

C'est donc la vie du voyage et les relations avec le monde sédentaire qui ont modelé petit à petit une organisation, dans laquelle se retrouvent des principes tels que le repli sur le groupe, la solidarité, le pur et l'impur, la territorialisation humaine de l'espace, la dépendance à l'environnement englobant, un rapport ambigu aux institutions.

« *Ce qui m'a le plus marqué c'est ces familles qui ne voyagent pas, mais qui se disent du voyage, parce que le papa voyageait, « mais là maintenant on bouge plus, on est sédentaires, mais on est quand même des voyageurs » et c'est très, très fortement marqué. Là on a une grosse famille, y a le papi et la mamie qui sont sur le terrain, qui ne bougent plus, mais lui voyageait et les fils sont sur le terrain avec leur famille, y a vraiment cette culture du voyage. Y a un rapport à l'extérieur qui est différent des personnes qui sont sédentaires* ».

Cette culture commune est ressentie à propos du rapport parents/enfant, le mode d'éducation, mais aussi de la relation craintive aux personnels enseignants. C'est souvent sur ces sujets-là que les amalgames sont faits entre les gitans et les gens du voyage, et qu'ils sont alors distingués des gadjé.

« *Je crois que c'est « l'enfant roi », mais dans son bon sens. Je veux dire que pour les parents de cette communauté, pour eux l'enfant est important, très important. Je crois que c'est pas toujours le cas dans notre communauté, je dirais urbaine entre guillemets. C'est « l'enfant roi », on entend parfois dire « de toute façon ce gosse là c'est l'enfant roi chez lui », c'est péjoratif. C'est pas le cas, ce sont des gens qui, moi je suis frappé, suivent leurs gosses, qui*

[11] REYNIERS Alain, « La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école », *Op.cit*, p 17.

suivent leurs enfants, qui s'en occupent. En général, ils sont impeccables, ils ne souffrent pratiquement de rien, ils sont bien habillés, ils sont bien nourris, ce sont des enfants dont on s'occupe. je crois que c'est un point commun. Et à tout point de vue, je pense qu'il y a un noyau familial solide en général, très solide ».

« *Les relations, elles ne sont pas prévisibles, c'est pas tout à fait le terme… elles ne sont pas formelles, dans le sens que on vient voir le Directeur parce qu'il faut un papier ou quand ils ont un coup de sang, donc réclamations qui leur semblent essentielles. Avec les instit' cela se situe en général au niveau du portail*[12]*, quand les enseignants raccompagnent les enfants. Ce sont des relations opportunistes : « tiens puisqu'il y a l'enseignante, je vais lui dire ». Il y a très peu la démarche classique, « je prends rendez-vous avec l'enseignant pour parler de mon enfant ». Ce n'est pas une démarche qui leur est familière, du tout. Peut-être parce qu'ils ont quand même un sentiment de marginalité* ».

« *Après le problème des sorties avec la population d'enfants voyageurs, alors je regroupe sous le terme de voyageur, vraiment tout, on a le problème du bus. Donc les familles ne veulent pas, quand on dit y a une sortie, et ben « non, il faut prendre le bus ! », même si c'est pas loin, elles veulent pas. Donc il faut ramer, on y arrive, on a de moins en moins de familles qui s'opposent, alors on le sait très bien, alors je plaisante quand on a une sortie, je dis aux mamans, au moment de monter dans le bus : « je sais, s'il arrive quelque chose, je suis morte, d'accord ! », c'est clair, c'est dit, elles le prennent avec le sourire, on a eu du mal mais ça avance et c'était notre souci quand on a dit ouvrir vers l'extérieur, d'accord, ouvrir mais on sait qu'on risque que la porte reste fermée pour certains enfants encore parce qu'il y a ce problème du transport* ».

Cependant l'amalgame peut aussi être fait à partir des comportements déviants ou qui posent problème[13]. Les stéréotypes véhiculés sur les gitans de Perpignan font référence à

---

[12] CHARTIER Marie, « Le passage du portail de l'école : un aller-retour vers la minorisation », in OLIVE Jean-Louis, MUCCHIELLI Laurent, GIBAND David (dir), *Etat d'émeutes, état d'exception. Retour à la question centrale des périphéries*, Perpignan, PUP, 2010. Dans cet article nous étudions justement ce qui se joue au niveau du portail des écoles et au cours de ces rencontres.

[13] FASSIN Eric, intervention orale faite à l'occasion de la journée « Roms, et qui d'autre ? », à Montreuil, samedi 11 septembre 2010, organisée par CANUT Cécile et KOVACSHAZY Cécile (avec LACOSTE Thomas) : « fin juillet, quand le gouvernement a mis en place sa rhétorique de stigmatisation, les critiques ont dénoncé « l'amalgame »: nos gouvernants n'étaient-ils pas en train de confondre les Roms étrangers avec les gens du voyage français ? Sans doute ; reste qu'un tel amalgame n'a rien d'accidentel ; il est essentiel. La dérive est inscrite dans le principe. Les populations qui posent problème, autrement dit, qui sont construites comme « problématiques », ce ne sont plus tant les étrangers que celles et ceux dont la situation remet en cause le partage, supposé aussi simple et évident que l'intitulé du nouveau ministère opposant l'immigration à l'identité nationale, entre « eux » et « nous » ».

divers trafics, à un non respect des règles de vie en société, à une incapacité à s'intégrer[14]. La référence aux gitans peut alors servir à identifier certains groupes de voyageurs catalogués comme déviants. Force est de constater que ces discours-là ne sont plus ancrés dans une connaissance pragmatique des gens du voyage et des gitans, mais dans les représentations négatives, communément admises. Cependant, ils servent à parler de l'hétérogénéité des gens du voyage, constat qui est le fait d'une connaissance, partielle certes, mais réelle de cette population.

« *Moi quand je parle des gitans, je parle de ce que je connais du monde gitan, c'est-à-dire des gens qui arrivent pour 15 jours à un endroit, s'installent illégalement, pourrissent le truc, viennent quand même à la mairie pour avoir le bon d'inscription à l'école, mettent le gamin une fois de temps en temps et ce genre de gamin c'est difficile de faire quelque chose et voilà, pour moi, quand je parle des gitans c'est plutôt ça. Après y a ceux qui viennent sur les terrains prévus pour eux, qui s'installent pour un moment, qui viennent faire par exemple la saison de la cueillette de ceci ou de cela, qui eux restent plus longtemps, alors pour moi ça c'est pas des gitans, c'est des gens du voyage* ».

1.3. Un rapport différent à l'école

S'il apparaît nécessaire pour les maîtres d'école de savoir identifier ce qui rapproche ou sépare les gitans et les gens du voyage, le rapport qu'entretiennent les élèves et leur famille à l'école se charge de les distinguer.

« *Les gitans de Perpignan c'était particulier parce qu'ils étaient sédentaires. Et curieusement dans cette école de gitans, on accueillait pas de gens du voyage, c'est curieux* ».

En effet, d'après les enseignants les deux groupes en question n'ont pas les mêmes liens avec l'école et ce à plusieurs niveaux. Il semblerait que le sens donné à la scolarisation des enfants ne soit pas forcément le même, ou plutôt qu'il présente une intensité différente. Les enseignants font le lien entre les formes de relation scolaire maître/enfants et

[14] MAMONTOFF Anne-Marie, « Dynamique de la fonction identitaire des représentations sociales dans le cas d'une rencontre entre deux cultures », *Anuario de Psicología*, vol. 39, nº 2, septembre 2008, p 256-257 : « Les valeurs et critères d'ambition qui animent les pratiques professionnelles (le travail nomade), sont destinés à construire et à maintenir le lien groupal, la solidarité entre ses membres et la liberté vis-à-vis des non-Tsiganes. La notion de réussite n'est pas liée à une reconnaissance professionnelle individuelle. Le Tsigane s'épanouit en vivant au quotidien le lien d'attachement avec les siens (par opposition à l'indépendance), ce qui permet de sauvegarder une identité qui se bâtit du «dedans» par le rejet du hors-groupe (la société d'accueil) ». Le même genre d'arguments est repris pour montrer qu'ils ne peuvent pas réussir à l'école.

familles/école. En d'autres mots, les difficultés rencontrées par les enseignants dans les écoles gitanes, mais aussi dans les écoles de village, sont vécues comme le témoin d'un manque d'implication des familles à l'égard de la chose scolaire. Or la scolarisation des enfants du voyage semble moins compliquée que celle des enfants gitans, telle qu'elle est perçue par les enseignants, car leurs attitudes apparaissent plus en conformité avec les exigences, les attentes des personnels de l'éducation nationale[15].

« *Eux (les voyageurs) c'est plus intéressé par la chose scolaire que les gitans, qui eux je ne sais pas trop de quoi ils vivent ces gens là, je les connais pas et puis qui ont une culture orale, qui non seulement n'ont pas envie mais n'expriment pas le besoin d'apprendre à lire et à écrire. À Perpignan, y a un collègue qui s'est pris deux claques parce qu'elle avait insisté pour que la gamine apprenne à lire* ».

Néanmoins, la sédentarité des gitans présente des avantages concernant la connaissance des familles, qui au fil des enfants scolarisés s'approfondit. Ils sont présents toute l'année et suivent toute leur scolarité dans la même école. Ainsi, les familles sont connues des équipes éducatives au même titre que les autres familles dont les enfants fréquentent l'école. Cela n'est pas forcément le cas pour toutes les familles des enfants du voyage, même s'il est fréquent qu'elles reviennent d'une année sur l'autre. Il est à noter que la politique de scolarisation des enfants du voyage de la ville de Perpignan s'est construite sur le principe « une famille : une école » et qu'aujourd'hui la connaissance réciproque est un des points positifs mentionnés par un directeur. Ainsi, certaines familles de voyageurs, celles qui restent plusieurs mois et reviennent tous les ans, sont connues dans les écoles, les autres le sont moins ou pas du tout. Il ne faut pas oublier que les contacts entre enseignants et voyageurs ne se font pas facilement[16].

« *Maintenant c'est vrai qu'on a fait en sorte d'avoir des familles qui viennent de manière régulière, d'année en année. On a établi un certain contact avec certaines familles, donc y a une confiance aussi en l'école* ».

« *Pour moi les gitans c'est les enfants qu'on a sur la commune : les Cortez, les Salgero, les Borja. Mais là, les enfants du voyage je sais pas si c'est des gitans ou si c'est pas… non mais franchement, parce qu'on les connaît pas les familles : ils les amènent en camion là et des*

[15] RINAUDO Christian, « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », *Revue européenne de migrations internationales*, vol 14, n° 3, 1998, p 36.

[16] CHARTIER Marie, « Le passage du portail de l'école : un aller-retour vers la minorisation », *Op.cit*.

fois on a rien, pas de dossier scolaire, on les connaît pas en fait et je me dis souvent, on a pas de rapports avec eux ».

Cependant, le même type d'amalgame que nous avons déjà mentionné plus haut, peut être fait à propos des comportements scolaires déviants des élèves. C'est-à-dire qu'un comportement de refus, de résistance aux apprentissages ou au professeur de la part d'un élève du voyage peut aboutir à sa qualification d'élève gitan, en référence aux difficultés rencontrées dans les écoles gitanes. Ce phénomène témoigne de représentations qui sont ancrées dans le territoire des PO, où sont présentes les populations gitanes. Leur proximité et les rumeurs qui courent à leur sujet en font des tsiganes mieux connus en apparence que les gens du voyage, et donc une référence.

« *C'est une école où y a beaucoup d'enfants gitans, alors c'est pas forcément, ils sont sédentaires la plupart, mais on va dire que la culture de l'école est un peu la même, beaucoup d'absentéisme, pas beaucoup d'implication dans le travail scolaire, des acquisitions très, très, très faibles, j'avais une amie qui avait les CM1/CM2, pour la lecture elle faisait du niveau CE1* ».

2. Ignorance, stéréotypes et connaissance pragmatique sur les gens du voyage

Nous pourrions croire que les enseignants qui ont des enfants du voyage dans leurs effectifs apprennent à les connaître, mais ce n'est pas obligatoirement le cas. Et il est un fait que cet apprentissage au sujet de leurs élèves peut globalement témoigner de la qualité de la prise en charge, de l'intérêt qu'ils auront porté à la scolarisation de ces élèves. Or c'est la méconnaissance voire l'ignorance au sujet des voyageurs qui se dégage des entretiens. À partir de ce constat, nous pouvons cerner deux types de discours à leur égard : certains enseignants, loin d'accepter cette méconnaissance ont recours aux stéréotypes négatifs qui sont généralement admis. D'autres, dans une posture plus naïve ou pragmatique, se construisent une connaissance ancrée dans le réel, l'expérience.

« *Je pense que c'est une partie du malaise qu'il y a là, donc il me semble que ça fait partie d'une formation des acteurs sociaux, que ce soit des enseignants de notre école, ou d'autres acteurs sociaux. Je crois que c'est indispensable d'apprendre à mieux se connaître non pas*

pour faire pareil, mais simplement pour lutter, éviter d'être dans le jugement de valeur à priori ».

2.1. Un public scolaire peu connu

Nous avons dit au cours de l'introduction générale, qu'une des motivations des gens du voyage à scolariser leur(s) enfant(s) est d'acquérir une connaissance plus approfondie du monde environnant, afin de consolider le lien social. Du côté de l'institution scolaire, les enseignants ne considèrent pas leur présence comme l'opportunité d'apprendre à les connaître, ou alors c'est le fait de personnes isolées.

« *Les gens du voyage c'est une population que je ne connaissais pas du tout, à laquelle je ne m'étais pas intéressé avant d'être à Village A., et d'avoir des enfants du voyage dans ma classe et c'est vrai que leur vie ça m'intéresse et puis j'aime bien en discuter avec eux* ».

Cependant, au cours de l'enquête de terrain, il est devenu certain que l'école est un des rares lieux qu'ils fréquentent sur de longues périodes et de manière relativement assidue. Sans cette présence, les gens du voyage resteraient ces personnes qui vivent en caravane et que l'on voit de temps en temps stationner entre deux routes ou sur les aires de stationnement. Or, cette rencontre scolaire permet de mettre des visages sur cette appellation gens du voyage et d'y associer des comportements scolaires. Elle peut permettre de les connaître, car sans cela c'est une population « *dont on se sait rien* » et dont on parle à partir de représentations ou dont on ne parle pas.

« *Je ne peux pas répondre à cette question-là parce que je ne pourrais faire état que de mes propres représentations là-dessus, et ça n'a pas d'intérêt. J'ai pas d'éléments concrets pour vous dire « je crois savoir, je sais ». Il vaut mieux que ce discours-là soit tenu par des gens de terrain que par moi* ».

« *Alors assez méconnu, parce que finalement on en a eu pas mal dans l'école, mais on sait pas trop comment ils vivent, on sait un petit peu, ils sont dans des caravanes, ils changent de lieu, dans l'année souvent on les voit partir, des fois revenir, des fois non et c'est à peu près tout ce qu'on sait d'eux* ».

Le manque de connaissances sur les gens du voyage a souvent été abordé sous la forme d'un reproche au sujet de la formation initiale à l'IUFM[17], même si nombreux sont les maîtres d'école à ajouter que « *l'IUFM c'est théorique et tout ce qu'on nous dit, c'est sur le terrain qu'on apprend* ». De plus, il est un fait que les seules personnes ayant mentionné une connaissance théorique à leur égard sont des instituteurs, formés à l'école normale où était présentée la population tsigane dans son ensemble, en prenant soin d'expliquer leur origine, les différents couloirs migratoires et la distinction entre roms, gitans, manouches[18]. Quant à la formation à l'IUFM, il semble qu'au mieux, les enfants du voyage sont rapidement cités au sujet des enseignements spécialisés ou des élèves en difficulté scolaire, pour lesquels la solution est la différenciation. Nous pouvons supposer que le principe républicain d'égalité, empêche les formateurs d'aborder telle ou telle population en particulier. Néanmoins, jamais des notions comme l'éducation interculturelle, ou le multiculturalisme n'ont été mentionnées dans les entretiens.

« *Je ne sais pas est-ce qu'ils se retrouvent toujours les uns avec les autres, ou est-ce qu'ils découvrent toujours d'autres personnes, est-ce qu'ils voyagent en groupe, en bande, je sais pas comment on dit ou est-ce qu'une fois ils vont par ci, une fois ils vont par là…je sais pas comment ça se passe et ça on est pas du tout formé pour ça* ».

« *Je jette pas la pierre à la formation IUFM, d'ailleurs je travaille avec des profs d'IUFM et j'avais la responsabilité de deux groupes départementaux : un, maîtrise de la langue et l'autre, élèves en difficulté et dans ce cadre-là y a des profs d'IUFM qui viennent. Mais oui, c'est très insuffisamment abordé, mais je vois pas comment ils peuvent faire avec le programme qui est démentiel* ».

« *Ça existe, il faut savoir que ça existe, la solution c'est la différenciation, voilà, mais bon pas plus que ça. Après je crois que j'ai des copines qui ont fait des stages, ce qu'on appelle les stages à responsabilité, c'est-à-dire qu'on se retrouve face à la classe pendant trois semaines, en fait on remplace un enseignant qui part en formation et on s'occupe de la classe pendant trois semaines. Y a des PE2*[19] *qui se retrouvent face à des enfants du voyage en stage, ça existe, moi ça n'a pas été mon cas, mais…et qui sont en difficulté* ».

[17] CHARTIER Anne-Marie, « La scolarisation des enfants tsiganes : quelques réflexions pour la formation des maîtres », *Op.cit*, p 179.

[18] Cet apport théorique n'empêche pas des questionnements pratiques sur l'identification de ces trois groupes parmi les populations scolarisées.

[19] Les PE2 : Professeur des écoles deuxième année, sont les étudiants stagiaires en formation à l'IUFM.

Au cours des entretiens, je poursuivais généralement la discussion sur la formation initiale afin de savoir ce qu'il aurait été nécessaire d'aborder pour faciliter l'accueil scolaire des enfants du voyage. Les réponses données peuvent être considérées comme le témoin des besoins reconnus par les enseignants dans leur prise en charge des élèves du voyage et ils concernent plusieurs points distincts.

Tout d'abord, ils expriment la nécessité de « *savoir que ça existe* », c'est-à-dire que la particularité de la scolarisation des enfants du voyage, à savoir la discontinuité et la possibilité de voir arriver dans sa classe un élève pour une période indéterminée et à n'importe quelle période de l'année, soit abordée. Il y deux aspects dans l'expression de ce besoin : le premier d'ordre informatif, consiste à savoir et pouvoir se préparer mentalement et matériellement à accueillir des élèves du voyage et le second fait référence à la notion de reconnaissance[20]. En effet, de plus en plus l'institution scolaire reconnaît des publics scolaires à besoins éducatifs particuliers[21]. Cette notion se distingue de celle de handicap dans le sens où elle n'implique pas uniquement la reconnaissance de difficultés scolaires, mais sa combinaison à une adaptation pédagogique. Ainsi, parler des enfants du voyage au cours de la formation des maîtres permettrait d'inclure ces enfants dans le public scolaire, donc de leur attribuer officiellement un statut d'élève[22], mais aussi d'institutionnaliser la nécessité d'adapter la prise en charge aux besoins, aux acquis de ces élèves.

« *Ne serait-ce que savoir que ça existe, y en a beaucoup qui ne le savent pas du tout. Et puis savoir comment, bon après la différenciation, on nous l'apprend, on en parle, ça oui. Mais une scolarité comme ça, j'allais dire en pointillés où ça bouge beaucoup, c'est quand même particulier. Le fait de savoir que ça existe je pense que ça peut être productif. Ça préparerait bien les choses. Ça préparerait bien les enseignants à avoir une idée, à se dire « ben tiens, ça c'est possible, donc si jamais ça m'arrive, que je sois pas surpris, que je puisse, que ça paraisse naturel.*

Donc en fait, apprendre que ces enfants fassent partie du public scolaire...

---

[20] FERRARESE Estelle, « Pourquoi refuse-t-on la reconnaissance ? Sur les effets de la reconnaissance institutionnelle », in PAYET Jean-Paul, BATTEGAY Alain, *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*, Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion, 2008, p 97.

[21] La notion de Besoin éducatif particulier est définie comme suit par MUSSET Marie, THIBERT Rémi, *Ecole et handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap*, INRP, dossier d'actualité n°52, mars 2010 : « Le concept est centré sur l'élève et renvoie au dispositif d'enseignement mis en place. Le champ d'action s'élargit donc et ne concerne pas seulement les enfants en situation de handicap, mais aussi les primo-arrivants, les gens du voyage, les enfants intellectuellement précoces, etc. «*Le concept de BEP devant permettre d'offrir à chaque élève sa place à l'école* » (Guyotot, 2008). Il implique l'acceptation des différences et fait le pont entre ce qui relève du ponctuel, du transitoire et du durable ».

[22] FERRARESE Estelle, *Ibid,* sur la nature performative de la reconnaissance.

ben oui, parce qu'ils font partie du public et puis bon, et puis ça fait partie du métier d'enseignant aussi et ce côté-là est complètement mis de côté ».

Ensuite, viennent deux besoins qui ont un lien direct avec leur relation aux enfants du voyage : les comprendre et/ou savoir les prendre en charge dans la classe. Le premier implique une connaissance de leur culture, leur mode de vie et leur fonctionnement dans la société environnante[23]. Loin de se rendre compte de tous les malentendus[24] qui ont lieu entre les voyageurs et l'école, des enseignants ont la sensation de passer à côté de certains élèves, sans les comprendre, sans saisir leur comportement de refus, d'opposition. Pour reprendre la distinction entre l'enfant et l'élève, nous pouvons percevoir dans le discours des maîtres d'école qu'ils ressentent l'utilité de comprendre l'enfant pour aider l'élève.

Le second révèle les doutes sur l'action menée envers les élèves du voyage. En effet, de nombreux enseignants témoignent de leur incompétence à enseigner à ce public, en disant qu'ils ne savent pas faire ou qu'ils n'ont pas les outils pour. Certains mentionnent donc une formation à ce sujet, afin de savoir comment faire pour enseigner aux enfants du voyage. D'une certaine manière, ils sont en attente d'une prise de position institutionnelle à l'égard de ce public scolaire. Cette dernière pourrait prendre la forme d'un protocole d'accueil, comme le suggère un IEN.

« *Oui qu'on sache, peut être avoir des pistes de réflexion, de travail, de façon de les recevoir, de les aborder, de connaître aussi leur fonctionnement pour pouvoir les aider. Une connaissance de qui ils sont, comment ils vivent* ».

« *Donc moi je pense qu'il y a un chantier à ouvrir aussi, pour les ENA[25] aussi, c'est autre chose, mais on a un peu les mêmes problématiques, mais comment on intègre dans la classe un gamin qui certes a probablement des lacunes et qui a aussi des richesses et qui a aussi des savoirs, des connaissances, qu'il a glané ailleurs, dans des contextes différents, qui font de lui quand même quelqu'un qui a un vécu et qu'il peut faire partager à la classe. Donc ça suppose qu'on mette en place des projets vis-à-vis de ces gamins-là et peut être un protocole d'accueil dans les classes, qui va permettre aux enseignants d'être moins perturbés* ».

---

[23] PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », *Op.cit*, p 106.

[24] CHARTIER Anne-Marie, COTONNEC Alain, « Voyageurs-Ecole : le malentendu », *Op.cit*.

[25] ENA : enfants nouvellement arrivés en France.

Cependant, au sujet de ce second point, les discours ne sont pas unanimes, contrairement à la nécessité d'avoir des informations sur « *qui ils sont* ». Les différentes positions à ce sujet dépendent en partie de l'appréhension des élèves du voyage en difficulté ou retard scolaire. Leur différence de niveau scolaire est-elle admise comme étant due à un handicap socio-culturel ou à des aptitudes particulières face aux apprentissages ? Quand il y a acceptation de la première cause, les enseignants mentionnent généralement le besoin d'avoir des solutions spécifiques aux enfants du voyage. Et quand l'aptitude face aux apprentissages est citée, la demande consiste en une formation approfondie sur les enfants en difficulté scolaire. Dans ce cas-là, des enseignants mentionnent même l'inutilité voire le danger d'enfermer les enfants du voyage dans une catégorie à critère culturel ou ethnique et ils s'y opposent de manière virulente. Enfin, la communication, l'échange d'expériences apparaît comme une solution au manque de savoirs faire et à l'incertitude autour de leurs pratiques.

« *Je pense que c'est plus un problème d'enfants en grande difficulté, on devrait peut-être former plus les maîtres à la pratique des enfants en grande difficulté. C'est-à-dire que je pense que les enfants du voyage c'est en grande majorité du temps des enfants en grande difficulté parce qu'ils n'ont pas été à l'école avant et donc si on donnait plus de cours peut-être, sur comment gérer des enfants en grande difficulté et qu'est-ce qu'on peut faire avec des enfants en grandes difficultés, je pense qu'on gérerait plus les enfants du voyage, tout simplement* ».

« *À l'IUFM, on nous dit tellement de choses, on va en stage, tu reviens, on se forme sur le tas, comme tous les métiers. Après ce qui serait intéressant, ce sont des enseignants qui sont en stage pratique, dans une école et qui ont justement à cette période-là des enfants du voyage, en débattre, en discuter, bien sûr, savoir que ça existe bien sûr, mais après c'est tellement délicat, que donner une approche spéciale à avoir !* ».

« ***Et qu'est ce qui serait intéressant d'aborder dans la formation ?***

Ben déjà leur façon de vivre, qui pourrait nous amener peut être à comprendre un peu mieux leur façon d'être, leur façon d'être à l'extérieur aussi et en classe. Et en classe, voir un peu, surtout comparer les attitudes de chacun dans différentes classes. Parce que moi par exemple, j'ai le cas de deux élèves, mais est-ce que d'autres se comportent de la même façon, dans d'autres classes, est-ce qu'ils sont en difficulté aussi, est-ce qu'ils sont en réussite. Voilà. D'échanger un petit peu, sur leur comportement, de comparer ».

2.2. Les enfants du voyage : des « touristes à l'école » ?

Au-delà de la méconnaissance des populations du voyage, nous avons perçu deux discours différents les concernant. Le premier, que nous allons aborder maintenant est construit à partir des stéréotypes[26] qui circulent à leur égard entre fascination et rejet. Certains maîtres d'école peuvent avoir une vision idéalisée de la vie du voyage, mais le plus souvent ce sont des aspects négatifs qui prennent le dessus pour décrire les élèves du voyage.

« *J'allais dire à la fois un gamin qui a une chance de vie extraordinaire, parce que c'est chouette de voyager et de faire du pays, mais qui en même temps a des difficultés, bon notamment sur le plan scolaire, puisque nous on est une école, je vois mal comment ils peuvent arriver à mener une scolarité normale* ».

Les enseignants soulèvent uniquement des points ayant un lien avec la chose scolaire, à savoir l'éducation familiale, le rapport à l'école des gens du voyage et leurs rapports aux savoirs.

2.2.1. Des enfants sans éducation

L'éducation des enfants voyageurs diffère de celle des gadjé et les enseignants s'en rendent compte. Ce qu'ils perçoivent dans leur classe quand leur effectif comprend des enfants du voyage, et au contact des familles, c'est une grande liberté des enfants, la possibilité qu'ils ont de prendre des décisions, l'attention des parents et leur manque d'autorité envers eux, le fait qu'ils sont choyés. Dans sa famille, l'enfant du voyage jouit d'un statut d' « *enfant roi* », voilà ce qui revient le plus souvent dans la bouche des maîtres d'école. Si la discussion se poursuit sur le mode d'éducation, elle se conclura sur l'absence

[26] LIPPMANN Walter, *Public opinion*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1922. Cet auteur a introduit la notion de stéréotype dans les sciences sociales : « nous ne sommes pas équipés pour faire face à autant de subtilité et de diversité, à autant de permutations et de combinaisons. Puisque nous devons composer avec un tel environnement, il nous faut donc le réduire en un modèle plus simple avant de pouvoir le gérer ». KATZ D, BRALY KW, « Racial stereotypes of one hundred college students », *Journal of abnormal and social psychology*, 1933 : « un stéréotype est une impression fixe qui est très peu conforme au fait qu'elle prétend représenter et résulte d'abord d'une définition et en second lieu d'une observation ».

d'éducation ou la mauvaise éducation[27] : l'éducation manouche n'est pas une éducation et les enfants manouches ne sont pas éduqués[28].

« *Ils ont moins de règles, des choses très strictes chez eux sûrement et peut-être que l'école pour eux, ils doivent se dire parfois mais qu'est-ce que c'est là ? Où je suis ? C'est l'armée ? Parce qu'ils ne doivent pas être habitués à une telle rigueur* ».

« *Il faut voir qu'ils ont pas une très bonne éducation* ».

« *Bon, mais c'est vrai qu'ils sont livrés à eux-mêmes de toute façon* ».

Le manque de discipline qui règne dans les familles du voyage est généralement accepté par les enseignants et conforté par le fait que les enfants ne fassent pas les devoirs, ils disent « *demain je viens pas* »[29], ils se couchent tard… Face à ce constat, les enseignants dénient la fonction éducative des parents. Puisque l'enfant n'est pas éduqué, implicitement les parents n'éduquent pas ou éduquent mal.

« *C'est eux (les enfant) qui décident* », « *qu'on les écoute beaucoup* », « *des fois, il avait pas envie de venir, ben il venait pas quoi !* »

Le fait qu'ils ne soient pas soumis à une discipline induit un manque d'habitude à vivre dans un milieu où il y des règles, donc dans l'école. Ce préjugé est encore vif et l'école se dote de missions parfois excessives[30].

« *En tant qu'élève, pour ce que j'en ai vu, c'est des enfants qui ont besoin d'intégrer un certain nombre de codes* ».

« *Comme ils sont pas toujours tout à fait cadrés, quand ils arrivent à l'école, ils ne comprennent pas, donc la première semaine est terrible parce qu'il faut les cadrer quoi !* ».

« *Ce sont des enfants qui vont tester régulièrement les limites, qui se sentent pas forcément concernés par toutes les règles, peut être parce que dans leur façon de vivre les règles ne sont pas les mêmes où, ouais elles ne sont pas les mêmes, je ne dis pas qu'il n'y a pas de règles, il doit y en avoir, les priorités ne sont peut-être pas les mêmes non plus. Donc un travail à faire*

---

[27] LIEGEOIS Jean-Pierre, *Minorité et scolarité*, *Op.cit*, p 69. L'auteur rétablit cette idée d'absence d'éducation, par le constat d'une éducation à l'indépendance. PIASERE Leonardo, *Connaissance tsigane et alphabétisation*, *Op.cit*, p 5.

[28] *Ibid*, p 7 : « les tsiganes sont aussi un « peuple enfant », de sorte qu'ils ne pourront jamais porter leurs propres enfants à la maturité, comme en témoignent des auteurs de différente formation ».

[29] Ils disent souvent de telles choses quand il sont dans une situation inconfortable, qui ne leur convient pas, mais pour autant sont généralement là le lendemain. Il y a donc négociation entre l'enfant et ses parents pour décider si cette volonté est réalisable ou pas.

[30] *Ibid*, p 8. RINAUDO Christian, , « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », *Op.cit*, p 38.

au niveau du vivre ensemble, de l'acceptation des règles de vie, que ce soient les mêmes pour tous ».

2.2.2. Un rapport à l'école mercantile ?

La particularité du rapport à l'école, de la fréquentation de l'école par le public étudié est reconnue comme étant épisodique, discontinue et l'élève voyageur est parfois considéré comme un « *touriste* ». L'explication de cette scolarité est attribuée à trois arguments majeurs : l'obligation scolaire liée à la délivrance des allocations, à l'exclusion à laquelle sont confrontés les voyageurs et à leur culture.

Le lien entre la fréquentation scolaire et le versement d'allocations[31] est le plus redondant et les enseignants refusent de leur accorder des motivations en relation avec la chose scolaire. Ils expliquent alors la scolarisation des enfants du voyage à partir d'arguments qui peuvent s'apparenter de loin à du vol, sinon à une sorte de rémunération de la scolarité.

« *Je pense qu'ils attendent les allocations très souvent. Que c'est ce qui va marcher. Qu'on arrive à faire certaines choses sous menace d'allocations. Souvent, moi je vois ça comme ça, malheureusement* ».

« *Je pense que l'enjeu pour eux, il est à peu près le même, mais que leur rapport à l'école étant ce qu'il est, c'est-à-dire épisodique, ça doit donner peut-être parfois l'impression que c'est un peu plus je m'en foutisme, ou peut-être plus des conditions mercantiles, des états d'âme mercantiles qui font que des histoires d'allocs' qui doivent être, peut-être que ça, ça peut jouer* ».

Le fait de l'irrégularité de la scolarité, l'absentéisme ou encore l'absence de scolarité est admis comme le signe d'une différence culturelle[32] entre le milieu scolaire et celui des gens du voyage. Des valeurs différentes sont alors mobilisées pour expliquer la particularité de leur scolarisation.

« *Peut-être aussi dans la culture, la représentation de l'école n'est pas forcément une bonne chose parce que ils ont quand même un lien très resserré au niveau des enfants, l'enfant est*

---

[31] LIEGEOIS Jean-Pierre, *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, *Op.cit,* p 93. Il affirme que ces mesures coercitives sur les gens du voyage réduisent la scolarisation des enfants. BLAYA Catherine, HAYDEN Carol, *Construction sociale des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Rapport remis à la direction de la programmation et du développement-Ministère éducation nationale, mars 2003. Là aussi les auteurs doutent de l'efficacité de la sanction sur la scolarisation des élèves, p52.

[32] RINAUDO Christian, , « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », *Op.cit*, p 39.

un peu roi, donc ils préfèrent les garder bien souvent, que de les mettre dans un milieu qu'ils ne connaissent pas ».

« *Mais à la maison, c'est dommage que l'école n'ait pas, c'est culturel aussi, chez eux, l'école n'est pas valorisée je pense* ».

Néanmoins, l'intensification de la scolarisation des voyageurs et le changement de rapport à l'école sont perçus, mais plus ou moins reconnus selon la radicalité des positions : celui qui considère la scolarité des voyageurs comme un acte lié à un facteur externe à la relation d'apprentissage, ne peut pas accepter une volonté croissante d'école. L'attente des familles n'est pas reconnue par certains acteurs de l'institution scolaire.

« *Donc oui, elles ont une attente par rapport à ça, oui, elles souhaitent que l'école leur donne des choses* », mais quoi ?

« *Je la sens pas, je sens aucune implication, pour être franche* ».

Mais dans certains cas, des maîtres prennent conscience du décalage entre les représentations qu'ils ont sur les voyageurs et de leurs effets sur la prise en charge de ces élèves.

« *Mmm, l'utilité de l'école, l'utilité dans sa façon de vivre à lui en fait ? C'est horrible parce qu'en fait, c'est parce qu'on a des à priori qu'on se, c'est parce que j'ai des à priori que je me pose ces questions-là en fait. Alors est-ce qu'ils sont vrais, est-ce qu'ils sont faux, j'ai jamais fréquenté suffisamment ce monde, enfin, j'ai jamais fréquenté du tout même ce monde là, pour savoir si mes à priori de « je me débrouillerai de toute façon, quoi qu'il arrive dans la vie, je me débrouillerai ». Ils sont très solidaires entre eux, donc il y toujours beaucoup d'entraide, voilà ça c'est les à priori que j'ai* ».

2.2.3. Un manque d'intérêt face aux savoirs

Les enseignants qui projettent ce type de motivations pour expliquer la scolarisation des enfants du voyage, adoptent le même genre de discours concernant l'intérêt des élèves quant aux apprentissages.

Nous avons déjà évoqué que certains considèrent l'absence de volonté d'apprendre des enfants comme générale et l'enseignement comme « *un combat* ». Ici, les propos sont différents dans le sens où le manque d'intérêt est uniquement attribué aux enfants du voyage, sans jamais évoquer une possible ressemblance avec les autres élèves de la classe. Ainsi, les

attentes des élèves du voyage en termes de savoirs sont inexistantes, contrairement au élèves sédentaires.

« *Je pense pas qu'il voit beaucoup d'intérêt à apprendre ses tables de multiplication par cœur, à savoir ce que c'est un verbe, un sujet…* »

« *Je sais pas en fait, ce que ces enfants peuvent attendre de l'école. J'en ai aucune idée, je me demande, parce que eux, l'acquisition des savoirs, je pense pas que ce soit ce qu'ils recherchent spécialement* ».

Quand un intérêt est repéré, il est souvent mis en parallèle avec des supposées priorités des parents. Les mathématiques sont souvent abordés comme une matière qui les intéresse et dans laquelle ils « *se débrouillent* ». Là encore, le rapport à l'argent semble diriger les actions des gens du voyage : les habiletés en mathématiques sont mises en lien avec le fait de compter l'argent. Le goût pour cette matière serait donc insufflé par les parents et leur habitude de faire des comptes[33].

« *Leur besoin commun ce serait d'apprendre à lire. Pourquoi les parents n'insistent pas plus que ça là-dessus ? les parents ils préfèrent qu'ils apprennent à compter, ça se voit, quand tu commences à parler de la monnaie en classe, ils s'intéressent, ça ils savent, mais lire pffff. Donc ils savent faire parce qu'on les a intéressés plus tôt, on les a mis en situation plus tôt. Je sais pas si on leur a dit, ça faut le savoir, le reste, c'est pas grave* ».

À partir de ces représentations, nous pouvons bien comprendre qu'en aucun cas la scolarisation des enfants du voyage ne peut être envisagée sous l'angle de la réussite scolaire. Et si la situation se présente, l'élève du voyage qui réussit à l'école est de fait démis de ses attributs culturels, il n'est plus un enfant du voyage, il est différent des autres enfants du voyage[34].

« *C'est un bon élève. Aujourd'hui on a fait un contrôle de lecture, il a dû avoir seize, quinze ou seize quoi. Ce qui est bien quoi, pour euh, voilà, non c'est vrai, c'est bien, la lecture. En math, il a de très bons résultats aussi. Il participe énormément et je vois que ça lui plait. Je vois que ça lui plait beaucoup. C'est pour ça qu'il est complètement différent des autres*

[33] REYNIERS Alain, « Le rapport des tsiganes au savoir », in CANNIZZO Marie (coord), *Modes et stratégies d'appropriation des savoirs. L'exemple des enfants tsiganes*, Actes du colloque organisé par l'IUFM de l'académie de Lyon, CRDP de Lyon, novembre 2000, p127.

[34] DECROIX Clarisse, GIRAUDEAU Hervé, « Scolariser des enfants gitans : interrogation pour le système. L'exemple de l'académie de Montpellier », *Op.cit*, p 187-188. RINAUDO Christian, , « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », *Op.cit*, p 36.

enfants du voyage que j'avais eu, complètement. C'est peut-être une famille différente, je sais pas, je ne les connais pas. Peut-être ils sont à part par rapport aux autres, parce que c'est vrai en général tous les enfants du voyage ont des grosses, grosses difficultés ».

2.3. Le voyage comme source de connaissances

En ce qui concerne les enseignants qui parlent des enfants du voyage à partir de ce qu'ils observent, de ce qu'ils vivent quand un enfant du voyage fait partie de leur effectif, nous arrivons à un discours qui se construit autour de l'itinérance des voyageurs. Le voyage est reconnu comme un élément central, qui permet de qualifier cette population et d'expliquer certains comportements dans les écoles, dans les classes.

2.3.1. Quelles formes de voyage ?

Le voyage est le premier point évoqué pour parler des gens du voyage : les enfants du voyage voyagent ! Et puis, la forme que prend l'itinérance peut être détaillée au sujet de la durée des séjours et d'un caractère cyclique étant donné que les mêmes familles reviennent aux mêmes endroits, aux mêmes périodes. Il est admis que la durée des séjours peut être très diverse, allant d'une semaine, voire quelques jours à l'année scolaire entière. Quant au voyage cyclique, l'idée est venue à partir d'une régularité dans la fréquentation de l'école et aussi à la découverte que bien souvent les familles viennent ou vont dans les mêmes villes. En effet, souvent les enseignants associent certaines familles à d'autres lieux que la ville dans laquelle elles se trouvent au moment de la scolarisation : telle famille va ou vient de Bram, celle-là d'Aurillac, etc.

« *Ce sont des enfants qui voyagent, par définition, donc ils ne sont pas sédentarisés et qui donc sont amenés à se retrouver dans des lieux différents, alors parfois ils reviennent dans des circuits, ça dépend de ce que font les parents, mais en tout cas le principe c'est un principe de nomadisme. Or la réalité montre que c'est pas tout à fait ça. Dans certaines écoles, on a des enfants qui sont pointés comme enfants du voyage, mais qui peuvent rester une année entière, voire deux ans dans l'école* ».

« *C'est un enfant qui déménage régulièrement, qui bouge beaucoup, qui vit en caravane et qui va passer d'un village à l'autre assez régulièrement au cours de l'année. Donc il va*

fréquenter plusieurs écoles différentes. Alors je suis pas sûre qu'ils bougent tous plusieurs fois dans l'année, mais au moins changer d'école tous les ans ou tous les deux ans au minimum quoi ! ».

2.3.2. L'activité professionnelle et les réunions familiales pour expliquer le voyage

À partir de ce constat autour du voyage, viennent se greffer d'autres informations qui expliquent ce mode de vie. C'est à partir des activités professionnelles et des réunions familiales[35] que les départs sont justifiés. En ce qui concerne les premières, les enseignants glanent des renseignements en discutant avec leurs élèves, en ayant vu des inscriptions sur les camions quand les parents viennent récupérer les enfants à l'école, ou encore, dans les villages, en rencontrant leurs élèves et leur famille qui vendent sur les marchés.

« *Pour moi ce sont des enfants qui voyagent, donc les parents ont des métiers, des activités qui les amènent à s'installer dans différentes villes et qui sont scolarisés ponctuellement dans un endroit puis dans un autre* ».

« *Ils bougent beaucoup. Qui a pas d'adresse fixe et qui se déplace de ville en ville, souvent par rapport à, à cause du travail du papa. Ceux qu'on a ici, ceux qui se déplacent, c'est des petits ramoneurs. Ils se déplacent par rapport au travail quoi. Y a des saisons, ils sont attendus et après celui que j'avais, il avait un manège ici, il était à la foire. On en a aussi à la foire Saint Martin à Perpignan* ».

Quant aux réunions familiales, leur mention dans le discours des maîtres d'école n'est pas forcément perçue comme une explication de leur mobilité, mais pour autant y est associée. Ils savent pour l'avoir déjà rencontré, que les enfants du voyage peuvent partir de l'école parce qu'il y a un mariage dans la famille, quelqu'un de malade ou un deuil, mais cela est cité comme une justification d'absence et non pas comme un voyage à proprement parler.

« *Il s'était déjà absenté pour partir dans le nord de la France, parce qu'il y avait eu un problème dans sa famille, de santé* ».

[35] LIEGEOIS Jean-Pierre, Minorité et scolarité : le parcours tsigane, Op.cit, p 105.

2.3.3. Des grandes familles

Les arrivées et départs sont le fait de groupes familiaux et ce sont donc plusieurs enfants qui viennent s'inscrire dans les établissements ou en sont radiés. C'est à partir de l'intégration de groupes d'élèves plus ou moins grands dans l'école, mais aussi de discussions avec les élèves du voyage au cours desquelles sont mentionnés d'autres élèves du voyage alors qualifiés de cousins, que les enseignants arrivent à un double constat : les gens du voyage se déplacent en famille ou pour en retrouver des membres, et ces groupes familiaux sont grands, car il y a beaucoup de « *cousins* ».

« *C'est les mêmes familles, des fois on a du mal à savoir qui est qui car ils portent le même nom et c'est la sœur qui s'est mariée avec le frère, ils sont tous cousins là dedans, c'est pour ça que je dis que ça fait très clan en fait, quand y en a un qui s'en va, tout le monde s'en va, quand y en a un qui arrive, on sait que les autres vont arriver. Voilà, ils marchent assez comme ça, c'est pas des familles individualisées* ».

« *On a souvent les cousins, on a des familles qui se connaissent, comme ça ils nous disent « ah tiens mon cousin, il va arriver, il sera là pour un mois, ou il sera là pour la fête », voilà !* ».

Les liens familiaux sont aussi reconnus comme étant forts et la solidarité entre ses membres est pressentie. Dans le cadre de l'école, la présence de plusieurs enfants d'une même famille et leur tendance à se retrouver dans la cour et à ne jouer qu'entre eux amènent les enseignants à parler de clans. Bien souvent cette attitude à former un clan, une bande est vécue comme agressive ou provocatrice, mais parfois des enseignants y voient une difficulté à trouver leur place[36].

« Après, souvent c'est des grandes familles, où c'est des cousins, ou c'est dans la même famille plusieurs frères et sœurs, c'est vrai qu'ils se retrouvent comme des bandes vu qu'ils sont pas là toute l'année, ils se rassemblent beaucoup entre eux au niveau de la cour. Après dans les classes ils sont répartis, mais on les voit toujours se regrouper entre eux, et c'est vraiment ils ont un attachement qui est fort et qui vient aussi du fait qu'ils ont pas le temps de s'intégrer et qu'ils repartent ».

---

[36] RAYOU Patrick, « Un monde pour de vrai : la construction des compétences enfantines à la grande école », in *Education et Sociétés*, Sociologie de l'enfance 1, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1998, p 44. L'auteur affirme dans cet article que la formation de groupes défensifs dans la cour des écoles a lieu de manière courante, sauf que les groupes se font et défont selon les situations.

2.3.4. Un rapport particulier à la société environnante

La manière de vivre est énoncée comme étant différente, mais au-delà du voyage en lui-même. Les enseignants perçoivent un rapport particulier, des relations particulières entre les gens du voyage et les gadjé.

Ils parlent souvent de la distance, aussi bien physique que relationnelle, qui les sépare des gens du voyage. Celle-ci est bien souvent mise en lien avec leurs difficultés à rencontrer les parents. Mais contrairement au premier type de discours, cette attitude des parents n'est pas forcément perçue comme un manque d'implication, mais plutôt comme une gêne, une mise à l'écart de la société.

« *Une façon de vivre et une société peut être un peu à part, par rapport aux autres enfants qu'ils peuvent fréquenter* ».

« *En général y a une défiance quand même, vis-à-vis de l'institution, de l'école et des gens qui sont là, par pour tous mais assez fréquemment quand même, ils se sentent pas à l'aise quand ils arrivent. Alors avec les élèves que j'ai eus dans ma classe, c'est la seule situation que je connais vraiment, en général ça dure pas. Tu fais en sorte qu'ils soient bien intégrés, je les mets pas tout seul au fond, je les mets tout de suite au milieu de la classe, avec des enfants, etc, en général ça se passe bien* ».

« *C'est vrai que les gens du voyage des fois, je dirais, ont des difficultés pour mettre leurs enfants à l'école, mais je crois aussi, s'ils sentent ces gens là, qui sont la plupart du temps rejetés de partout, ils vivent des fois des situations relativement dramatiques* ».

« *C'est leur culture à eux d'être aussi, un peu ghettoisés hein, c'est d'ailleurs moi, je le regrette un peu cet état d'esprit bon qui, c'est vrai qu'ils sont rejetés de partout, bon, quand on est rejeté de partout, c'est vrai qu'on a pas envie d'aller vers les autres, c'est sûr que, on se met dans sa coquille et puis bon, on laisse passer l'orage, mais c'est un peu dommage* »

Cette distance des gens du voyage à l'égard de l'école se fait sentir du côté des parents et du côté des enfants c'est plutôt un sentiment de peur auquel sont confrontés les enseignants. Dans les classes de soutien scolaire, de nombreux enfants me demandaient « *Marie, pourquoi ils sont si méchants les gadjé ?* ». Et plusieurs maîtres d'école témoignent d'élèves qui restent prostrés toute la journée, des « *élèves pots de fleur* » avec qui il est presque impossible de communiquer.

« *Ce petit, je me rappelle plus son prénom, il était resté je crois, une semaine, il était tout le temps sous la table, tout le temps. Moi je pense qu'il avait peur* »

« *J'ai du mal à discuter avec eux, ils se bloquent de suite. S. elle a mis deux mois avant de me parler, tu te souviens ? Le soir, elle allait au soutien avec la dame qui s'occupe aussi de la bibliothèque et je lui avais dit « est-ce que S. te parle ? » et elle m'avait dit « elle commence un peu ». Au début, elle ne me parlait pas du tout non plus et maintenant, au bout de deux mois, ça c'est débloqué, mais elle a mis un temps fou à me parler, à venir me demander « est-ce que je dois écrire au stylo ou… », même des choses comme ça « est-ce que je peux prendre un livre ? est-ce que je peux colorier ? ». Avant même ça elle me le demandait pas. J'ai du mal moi à discuter avec eux, pourtant j'ai des enfants et je pense pas que je les traumatise dans la classe, ils ont pas l'air d'avoir peur de moi, pas du tout, du tout, du tout.[…] Mais avec eux, y a toujours une barrière, je sais pas pourquoi* ».

Cependant, la scolarisation croissante des enfants du voyage et l'évolution du parcours scolaire avec principalement la volonté de mettre les enfants à la maternelle témoignent d'un changement à l'égard de l'école. Certains enseignants en sont conscients et l'acceptation de cette réalité est exprimée de manière tout à fait claire :

« *On était sur des représentations où la mère tsigane ne peut pas se défaire de son enfant, tout un discours construit de l'extérieur et finalement bon, on est contredit par la réalité quoi, ça évolue, ça se fait de manière assez ordinaire* ».

« *Ils ont une vision de l'école, bon là ça change maintenant, mais qui ont eu très longtemps une vision un peu de l'ordre du fantasme. Moi je me souviens de gamins qui me disaient « mais tu vas pas me taper si j'ai oublié mon crayon, tu vas pas me… », voilà, plein de préjugés là-dessus. Et puis maintenant ils se rendent compte qu'y a des gens, y a des gens de plus en plus sympas et que c'est pas forcément ce que l'on dit quoi* ».

3. Des enfants avec tout ce qu'il faut pour apprendre

Nous avons détaillé ce que perçoivent les enseignants des gens du voyage à partir de deux postures différentes et nous allons maintenant nous intéresser aux enfants du voyage dans leur rôle d'élève. Il s'agit ici de saisir dans le discours des maîtres d'école comment ils perçoivent ce public scolaire en tant qu'apprenant. Il s'avère que ces derniers ont une

perception ambiguë de ces élèves, dans le sens où ils ressemblent aux autres élèves sur certains points, alors que sur d'autres ils s'en écartent[37].

« *Après c'est des enfants comme les autres, y en a qui sont très bons, y en a qui s'en sortent très bien, c'est pas parce qu'ils sont enfants du voyage qu'ils sont en difficulté, par contre comment on fait effectivement pour faire un programme avec eux, ça ça doit être réfléchi* ».

« *C'est pas une bête curieuse parce que c'est un enfant du voyage. C'est un enfant tout ce qu'il y a de plus normal et qui vit différemment* ».

Une des particularités remarquée au sujet des enfants du voyage est que toutes les personnes enquêtées, en contact avec eux, ont affirmé qu'ils étaient « *comme les autres élèves* ». Cette récurrence m'a alerté sur l'importance de cette affirmation et il s'est vite avéré que la « mêmeté » répétée ici concerne une caractéristique précise des enfants du voyage.

En premier lieu nous avons interprété cette phrase comme l'expression du principe républicain d'égalité entre tous les élèves. En ce sens, affirmer que les enfants du voyage sont comme les autres élèves induit que leur prise en charge (qu'elle soit frontale ou différenciée) ne diffère pas de celle accordée aux autres élèves. Cela s'est confirmé dans quelques entretiens, mais dans la grande majorité le sens donné à cette affirmation se trouvait ailleurs, dans la personne même de l'élève.

« *Ah ben oui, je veux dire les mômes ils sont exactement au même niveau que les autres, ils sont pris de la même façon, y a pas de différence, y a pas de ségrégation entre les gens du voyage et les gens qui ne sont pas du voyage* ».

Grâce à la multiplication des entretiens, nous sommes arrivés à la conclusion que les expressions suivantes « *comme les autres gamins* », « *sont capables comme les autres* », « *suit comme les autres* » concernaient les compétences nécessaires pour être élève que ce soit au niveau du comportement ou des apprentissages.

« *Les enfants, ils sont pas plus embêtants et pas plus en difficulté que les autres, au niveau des compétences, ils ont tout ce qu'il faut comme les autres, mais c'est vrai que c'est pas une vie stable* ».

[37] PAYET Jean-Paul, « L'éthnicité, c'est les autres. Formes en enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés », in *VEI Enjeux*, Hors série n°6, décembre 2002, p 63. À un autre niveau de discours, l'auteur parle de l'ethnicité comme une pensée assimilatrice ou de différenciation.

Cette citation a le mérite de faire apparaître les deux paramètres cités à de nombreuses reprises :

- les enfants du voyage sont des enfants comme les autres,
- ils possèdent des compétences pour apprendre comme les autres.

Il convient de préciser ici que « *les autres* » sont les élèves qui constituent l'effectif de la classe et que la comparaison n'a plus lieu entre un élève idéal et les élèves de la classe, mais entre ces derniers et les élèves du voyage. Les enseignants ne sont pas en train de comparer la théorie à la pratique[38], mais de décrire ce qu'il se passe dans leur classe. Ainsi, la référence à l'élève idéal est remplacée par la reconnaissance d'une grande hétérogénéité d'enfants et d'élèves dans les classes, parmi lesquels les enfants du voyage ont une place.

3.1. Des enfants comme les autres

Nous avons mentionné deux types de discours sur les enfants du voyage, qui peuvent être considérés comme le témoin d'un intérêt différent pour les élèves ou pour être plus juste, un intérêt qui peut concerner soit l'élève uniquement c'est-à-dire son rapport aux apprentissages, soit l'élève et l'enfant. Dans ce type de discours, c'est bien souvent une connaissance de l'enfant qui permet d'expliquer le comportement d'élève.

En parlant d'enfants, une double distinction s'opère puisque les maîtres d'école reconnaissent les enfants dans leurs différences par rapport aux adultes et puis, les enfants comme porteurs d'un bagage social, ethnique et/ou psychologique particulier. C'est à partir de cette double distinction que l'enfant du voyage est perçu « *comme les autres* ».

Dans le premier cas, les enseignants assimilent les enfants du voyage aux autres enfants de la classe car leurs comportements sont similaires[39]. Ont pu être mentionnés des points liés à une expressivité enfantine dans laquelle l'enfant a tendance à tout verbaliser, à extérioriser, l'importance de l'affectif dans la relation avec l'enseignant, la reconnaissance de

[38] Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'apport théorique sur la scolarisation des enfants du voyage étant inexistant au cours de la formation des maîtres, il est impossible pour les enseignants de s'y référer.

[39] Cet argument fait écho à la sociologie de l'enfance, ou à la culture enfantine. Cf RAYOU , « Un monde pour de vrai : la construction des compétences enfantines à la grande école », *Op.cit*, pp 46-48-50 (il est à noter que l'expressivité enfantine et le rôle de l'affectif tendent à s'atténuer entre le CP et le CM2).

l'autorité du maître qui se traduit par une attitude respectueuse, un rapport plus ou moins intéressé aux savoirs et un goût pour le jeu.

Dans le deuxième cas, nous pouvons noter de la surprise dans le discours des enseignants, due à l'écart entre l'enfant du voyage imaginé et les enfants du voyage réels. En effet, pour une grande majorité des maîtres interviewés, le comportement des élèves voyageurs ne pose aucun problème : « *en classe, ils sont vraiment très calmes, attentifs* ». Ce type d'affirmation se répète à de nombreuses reprises et certains de mes interlocuteurs font d'eux-mêmes, le parallèle entre leurs préjugés d'enfants et la réalité.

« *Moi, enfant du voyage, c'était pas, enfin, je m'imaginais pas comme ça. Je me l'imaginais plus rebelle* ».

« *Mais bon pour moi, y a pas eu de conflits au sein de la classe, je redoutais un peu ça quand on m'a dit que j'allais avoir des enfants du voyage* ».

Néanmoins, si des élèves du voyage ont un comportement déviant, certains enseignants acceptent d'avoir un regard critique sur la situation, leur prise en charge et surtout reconnaître qu'il ne sont pas assez présents à leur côté pour leur donner du travail, les aider, etc.

« *Y a des enfants qui demandaient qu'on y aille avec eux ou qui se sentaient délaissés, oui, oui, tu le sens sur certains.*

Et ça se manifeste comment alors ?

Ben soit parce qu'ils soufflent, soit parce qu'ils vont se coucher sur la table, ils se disent bon, ils essaient de t'interpeller en demandant la parole, en t'appelant pour que tu viennes les aider, mais bon c'est pas toujours le moment, donc au bout d'un moment ils le font plus, donc ils s'isolent du groupe, parce qu'ils sentent que bon ben t'es pas là pour eux. Non, non c'est dur hein, moi je me mets à leur place, c'est pas toujours évident ».

« *En général, le matin y a pas de sport dans mon emploi du temps. J'ai musique le mardi matin, donc là oui ils sont pris en charge dans le groupe. Donc là ils ont pas besoin de prise en charge individuelle puisque là je peux adapter mon enseignement en fonction du niveau, il suffit que je prenne un programme différent et puis, je n'ai que la moitié de la classe, donc là y a pas de souci. Après en sport, c'est deux fois la semaine, deux heures par semaine. donc ça se réduit à trois heures par semaine, où là ils travaillent tout seul, en autonomie dans le groupe classe, parce que là y a pas besoin d'individualiser. C'est vrai que après il reste 21 heures et je te dis si tu passes deux heures avec eux par semaine, c'est déjà bien. Donc y a 19 heures à passer tout seul* ».

« *Voilà, bon, mais parce que peut être qu'on leur apporte pas ce qu'ils veulent et qu'il y a des périodes où ils s'ennuient et puis, donc à partir de là, ben ils vont perturber, déranger la classe* ».

« *Après comportement, franchement j'ai pas eu trop de souci, ils sont pas trop désagréables dans l'ensemble. Quelques fois, R. par exemple oui, il était casse pied, j'en ai eu un autre aussi, mais ils sont casse pied parce que souvent ils se sentent pas à leur place et c'est vrai que pas faire comme les autres, tout un tas de truc, c'est un petit peu gênant souvent et c'est une réaction, c'est normal* ».

Au sujet du comportement des enfants du voyage dans les classes, il est intéressant de voir que les discours sur un même élève scolarisé tous les ans dans la même école peuvent changer selon l'enseignant interviewé[40].

« *Moi j'en ai un très bon souvenir. Vis-à-vis de moi, très respectueux, j'ai vraiment eu aucun souci, alors qu'on me l'avait décrit autrement en fait, et qu'en CM2, apparemment, de nouveau, il a été un peu plus euh. Bon moi je l'ai eu que 3, 4 mois, c'est vrai que ça n'a pas été très long non plus, mais voilà* ».

Nous ne remettons pas en question le changement de comportement des élèves, pour l'avoir observé, mais nous essayons plutôt de trouver des explications[41]. Nous avons repéré deux formes de changement et donc deux raisons distinctes : la première a lieu de manière progressive et s'amplifie d'année en année. Les maîtres d'école notent une difficulté croissante à prendre en charge l'élève, à le faire travailler et à le faire obéir. Si au CP aucune particularité n'est à signaler, le changement semble lié à la mise en difficulté scolaire de l'élève, qui s'accumule et s'intensifie au fil des ans. Cette difficulté scolaire engendre une prise en charge plus problématique pour l'enseignant et une intégration parmi le groupe de pairs plus difficile[42]. Nous avons affaire ici à une sorte de cercle vicieux, difficile à enrayer lorsqu'il se construit sur plusieurs années.

---

[40] Ce constat a été effectué au sein d'une école où j'ai travaillé quatre années d'affilée avec des groupes identiques. Les élèves en question ont donc eu divers enseignants avec lesquels certains adoptaient un comportement différent. Ces différences apparaissent parfois dans les entretiens, mais ont surtout été perçues à partir d'observations et de discussions informelles avec les enseignants, soit à la pause café, soit quand je venais chercher les élèves en question dans leur classe.

[41] BONNERY Stéphane, « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », in GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise, *La déscolarisation*, Paris, La dispute, 2004, pp 135-147.

[42] GLASMAN Dominique, « Qu'est-ce que la déscolarisation ? », in GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise, *Op.cit*, pp 13-59. Dans le chapitre « Quelques notions et questions relatives aux processus de déscolarisation », l'auteur mentionne la difficulté pour les élèves décrocheurs de trouver leur place, de se sentir à leur place, avoir une place au sein des collèges et lycées.

« *Moi sur les enfants qui arrivent en début d'année non, ils ont pas un besoin particulier par rapport à d'autres enfants qui arrivent de la maternelle, même si ils sont peut-être moins habiles au niveau graphisme que ceux qui arrivent de la maternelle, mais c'est un retard qu'on comble assez rapidement, s'il y a un réel suivi. Maintenant les enfants qui arrivent en cours d'année oui. Y a des besoins vraiment, qui demanderait une aide supplémentaire pour ces enfants-là* ».

La seconde est irrégulière et pourrait se résumer à un bon comportement en classe certaines années et d'autres non, et ce en dehors du niveau scolaire de l'élève. En effet, ce constat a aussi bien été réalisé pour des élèves en réelles difficultés scolaires ou en réussite scolaire. Nous émettons ici l'hypothèse que le changement de comportements des élèves en classe peut certes dépendre du climat de la classe, mais surtout de l'action du maître à l'égard des élèves du voyage et/ou de son contact avec les élèves en général.
« *Il était dans une certaine classe en CE2 où apparemment ça c'est pas très, très bien passé, mais au niveau de la classe en général, peut être pas lui particulièrement, apparemment ils étaient plusieurs éléments perturbateurs et il en faisait partie. Et donc quand on a commencé l'année scolaire en CM1 et qu'il n'était pas là, certains enfants avec qui il y avait eu des petits accrochages l'année d'avant, étaient entre guillemets soulagés qu'il ne soit pas là cette année là. Et quand je leur ai annoncé qu'il allait arriver, puisque tout le monde connaissait son prénom, sur le moment ça a été « oh là là, oh non, on était tranquille ». Voilà j'avais une classe qui roulait bien et puis j'avais l'impression à les entendre qu'au bout d'un mois et demi, tout allait être remis en question parce que cet enfant revenait en fait. Et finalement, il s'est très bien intégré à la classe, il a vu que tout fonctionnait, tout roulait donc je pense qu'il n'a pas éprouvé le besoin du coup de se faire spécialement remarquer et au niveau du comportement en tout cas, je n'ai jamais eu aucun souci, que ce soit en sortie, dans la classe, hors de l'école, aucun problème* ».

3.2. Des apprenants comme les autres

Nous allons mentionner ici quel est l'avis des enseignants quant aux capacités d'apprentissage des voyageurs, sans tenir compte de leur niveau scolaire qui met en jeu d'autres paramètres que les possibilités des enfants.

D'une manière générale, ce sont des élèves qui sont « *capables comme les autres* » et il est dit au sujet de leurs compétences d'apprenant qu'ils ont « *les mêmes difficultés que les autres* » et des facilités qui sont certes identifiées comme caractérisant les enfants du voyage, mais qui peuvent engendrer des comportements similaires à ceux des élèves sédentaires. Dans tous les cas, les élèves du voyage ne se distinguent pas des autres car tout comme eux, ils ont des facilités et des difficultés pour apprendre[43].

« *Bon, je vous ai parlé de M., de S., de T., bon ben voilà hein, ce sont des enfants tout à fait agréables, qui se sont bien intégrés, avec chacune leur potentiel et leurs difficultés comme tout un chacun, comme tout enfant* ».

« *Ils sont pas faits autrement que les autres ces gamins-là, ils ont les mêmes neurones, ils ont tout ce qu'il faut, y a pas de raisons qu'ils sachent pas lire en arrivant au CM2. Y a pas qu'eux qui ne savent pas lire en arrivant au CM2, contrairement à ce qu'on nous fait croire à la télé, y a une grande partie des enfants de 6ème qui ne savent pas lire* ».

3.2.1. Avec des facilités…

Les personnes enquêtées reconnaissent aux enfants du voyage deux atouts : une grande faculté d'adaptation et des habiletés cognitives.

Concernant la première, elle est très souvent abordée par les enseignants et fait l'objet de déclarations admiratives. Elle est expliquée par leur mode de vie itinérant et donc leur habitude de changer d'endroits et de fréquenter diverses écoles.

« *Ils s'adaptent facilement, je crois que c'est ça. Ça tient à leur, au fait qu'ils vont souvent d'une école à une autre et qu'ils s'adaptent facilement* ».

« *Mais ces enfants-là, il leur faut une capacité d'adaptation phénoménale !* ».

Cela dit, mes interlocuteurs parlent d'adaptation à deux niveaux différents : le premier qui est largement évoqué dans ces extraits d'entretiens, concerne une faculté d'adaptation à des lieux, des environnements, des personnes. Le changement d'école et tout particulièrement le fait de changer de lieu de vie avec un certain fonctionnement et des camarades de classe est admis comme une expérience perturbante pour les sédentaires. C'est peut-être pourquoi

[43] Dans l'introduction générale, nous avons déjà mentionné des éléments qui permettent aux enfants du voyage de s'engager ou de résister aux apprentissages. Nous allons les reprendre ici et les développer sous les termes de facilités et difficultés.

l'adaptation des enfants du voyage entraîne tant de compliments, car il semble que pour eux, partir et d'intégrer une nouvelle école se fait naturellement.

« *On a l'impression finalement que c'est une habitude de se déplacer, donc de s'adapter facilement, disons qu'ils ont une adaptation très facile. Quand il revient, même s'il est absent, là quand il est revenu après 4 mois, on se serait pas rendu compte qu'il était parti, il est revenu « bonjour ! », nous on l'a accepté facilement comme si de rien n'était, comme s'il n'était pas parti et lui, il est arrive sans, comme s'il était parti hier. Je pense que c'est bien comme ça, parce que y a pas eu de cassures vraiment. Ni quand il est parti, ni voilà, c'est une forme d'adaptation très facile, ils vont, ils viennent et puis, ils s'adaptent très facilement* ».

« *Moi, je dirais que c'est plus complexe vis-à-vis de l'élève, de son côté à lui. Il va devoir s'adapter à des différentes méthodes, il aura des environnements très différents, faut quand même qu'il ait une sacré capacité d'adaptation, parce qu'il va découvrir des copains, il va découvrir des cadres différents, c'est vrai que d'une école à l'autre ça fonctionne pas de la même façon* ».

Cependant, ce propos est à nuancer puisque des enseignants mettent en lien des comportements adoptés par les enfants du voyage, avec leur départ, ce qui les rapproche des enfants sédentaires : pour ceux qui se sont intégrés à leur classe et ont crée des liens avec des gadjé, le moment du départ et donc de quitter les amis est aussi source de tristesse. De plus, la période qui précède le départ est souvent pour les élèves du voyage un moment où ils changent de comportement scolaire, ce qui peut se traduire soit par un décrochage soit au contraire par une implication plus forte dans les apprentissages, une sollicitation plus grande de l'enseignant[44]. En d'autres termes, le départ est anticipé par les élèves soit par un sentiment d'inutilité à fournir des efforts puisqu'il est immédiat, soit par le besoin d'apprendre plus et plus vite jusqu'au dernier moment. Ce changement de comportement n'est pas toujours mis en lien avec le départ, car les enseignants n'en sont pas toujours informés et s'en rendent compte une fois l'élève parti.

« *En général quand les enfants s'en vont de la classe, si on peut, en général on fait un goûter, un truc comme ça et souvent y a des enfants qui sont très malheureux de voir les copains qui s'en vont. Je me rappelle de la petite M. dont tu t'étais occupée, quand elle est partie elle pleurait et ses copines elles avaient un gros chagrin qu'elle s'en aille* ».

[44] Ces témoignages se confirment par les observations, car j'ai pu noter ce phénomène avec les élèves dans le cadre des séances de soutien scolaire.

« *Après J. a décidé de lâcher prise et de moins travailler parce que c'est lui qui a décidé de moins travailler. Moi je vais pas faire du travail en plus alors qu'il aurait été capable de suivre comme les autres, c'est parce que lui avait pas envie. Quand il avait envie, ça allait, je dit pas que c'était un excellent élève, mais il était pas plus en difficulté que certains élèves que j'ai cette année en CM1 quoi.*

Et est-ce que tu sais pourquoi il a décroché. Est-ce que tu as senti qu'il s'était passé quelque chose ?

Non, je sais qu'il savait qu'il allait repartir, il me le disait régulièrement qu'il allait repartir, donc euh… ».

Le deuxième niveau d'adaptation est lié aux différences de pédagogie, de méthodes de lecture, de rythme d'apprentissage d'une classe à l'autre, admises comme des difficultés auxquelles doivent faire face les enfants du voyage. Or la progression scolaire des élèves du voyage, même si elle se fait à un rythme plus lent, suggère qu'ils arrivent à la surmonter et à s'en accommoder.

« *L'année dernière, j'en avais une petite, trois jours ici, qui était partie à Lyon, qui revenait et cette petite, elle était sensationnelle, parce qu'elle avait suivi le niveau classe, en navigant entre deux écoles, avec un moment d'adaptation, chaque fois…* »

« *Ce qui est complexe c'est par rapport à leurs déplacements à eux quoi, moi je trouve que ces gamins qui s'en sortent, je leur tire mon chapeau, pouvoir acquérir en changeant d'école si souvent, c'est pas évident. Ceux que j'ai eu et qui s'en sont bien sortis, ils auraient été des excellents élèves en étant resté dans une même classe toute l'année. Faut voir, là c'était de bons élèves, ils ont bien suivi, c'est leur capacité d'adaptation, le temps de se mettre, et certains plus c'est facile pour eux et plus ils pourront vite raccrocher le groupe classe où ils se trouvent et plus acquérir de nouvelles connaissances* ».

« *Y a pas de raison qu'il n'y arrive pas. Ça doit leur prendre plus de temps parce que c'est un apprentissage hachuré, c'est pas en continu quoi et puis les méthodes des uns n'étant pas les méthodes des autres, c'est plus compliqué à gérer aussi. Je vois un CP, qui arrive chez moi, avec une méthode personnelle, qui ensuite change de région où on a la même méthode, maintenant ce sont toutes des méthodes mixtes, et tu as le support d'un livre, par exemple la méthode que j'utilisais avant c'était des enfants qui entrent au CP, c'est leur vie de tous les jours, le collègue d'à côté c'est l'histoire d'une marionnette qui rencontre les animaux de la forêt, tout ça, donc évidemment, tu passes d'un support à l'autre, déjà pour un enfant sédentarisé quand il déménage à un moment donné c'est compliqué à rattraper, ou à suivre,*

parce que le pourcentage qu'il retombe sur le même support de lecture, il est super faible, mais là quand ils changent 5 ou 6 fois sur l'année, ils vont tomber sur 5 ou 6 supports différents. Le temps qu'ils fassent le rapprochement d'un support à l'autre, forcément qu'il perd du temps dans l'apprentissage, donc évidemment, il met plus de temps à apprendre à lire ».

Concernant les habiletés cognitives, le plus commun dans les entretiens est d'entendre que ce sont des enfants « *débrouillards* », « *toniques* », « *éveillés* », « *intelligents* », « *avec des facultés importantes* ». Leur côté débrouillard est souvent revenu dans le discours des enseignants comme une manière d'arriver aux résultats escomptés par ces derniers sans employer les techniques opératoires enseignées.

Cela n'a pas été uniquement observé par les maîtres d'école pendant des enseignements plutôt concrets, pratiques, tels que les sciences de la terre, le sport, etc. En effet, les habiletés cognitives mentionnées au cours des entretiens ont été repérées pendant des cours mobilisant une approche réflexive, en mathématiques et en français. Dans le premier cas, cela consiste à arriver à calculer, sans utiliser les modes opératoires classiques[45]. C'est-à-dire que la manière utilisée pour réaliser une addition, une soustraction ou encore une division ne s'apparente pas à celle apprise par les élèves, mais pour autant donne le même résultat. Puis, en français, les élèves arrivent très souvent à comprendre le sens d'une consigne simple en accumulant des indices à partir de ce qui se dit dans la classe, mais aussi par observation du document[46]. Si la consigne comporte des précisions de type entourer, souligner, encadrer, l'élève ne pourra pas en tenir compte, mais pour autant arrivera à trouver ce qu'il faut encadrer, souligner, encadrer.

« Pour faire les multiplications, elle a sa façon à elle, mais d'avoir, enfin elle a compris les multiplications à sa façon, c'est pas la façon que j'aurais enseignée aux CM1, au niveau CM1, mais elle a compris à sa façon, donc je lui laisse libre champ la-dessus. On trouve à toutes les deux, des petites astuces pour aller plus vite. Elle comprend peut-être pas forcément le sens, mais elle arrive à faire, alors on jongle avec les deux ».

[45] PIASERE Léonardo, Connaissance tsigane et alphabétisation, Op.cit, p 17-18.

[46] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, *Op.cit*. Les auteurs mentionnent des techniques d'identification ou de repérage d'indices divers, qu'ils opposent à une activité intellectuelle littératiée, p 136.

Cependant, cela n'est pas toujours perçu comme une habileté cognitive, mais plutôt comme de la triche, du recopiage sur le voisin. En général, les enseignants connaissent le décalage entre leur niveau en lecture et les notions qu'ils ont acquises et les exigences des exercices donnés. Ainsi, la différence de qualification d'un même phénomène (ici faire juste un exercice) dépend de l'attention accordée par le maître au travail scolaire de l'élève du voyage : un jugement hâtif aboutit à la conclusion de tricherie, et un effort de compréhension de comment l'élève du voyage réalise un exercice, se conclut par le constat d'habileté cognitive.

« *Même s'il arrivait pas à lire, il arrivait quand même à faire les exercices justes. Il avait développé des stratégies telles et c'était sans copier, parce que moi je…pas possible qu'il ait fait juste, il lit pas un mot cet enfant et ben non, je l'avais isolé mais j'avais remarqué et je lui avais demandé, des fois ils développe des stratégies qui faisaient qu'il arrivait quand même à faire le truc juste d'une autre façon détournée* ».

Puis, quelques enseignants ont repéré certaines connaissances que les enfants du voyage possèdent, au même titre que n'importe quel élève. Elles concernent la géographie de la France, voire de certains pays européens, mais aussi une grande connaissance de la flore et des oiseaux. Enfin, de manière isolée, des élèves acquièrent des connaissances pratiques en physique, en réalisant des expériences sous forme de jeu : un élève du voyage fait du feu grâce aux lunettes de son père, un autre construit des voitures électriques à partir de circuits électriques récupérés, un autre se construit un trampoline avec des ressorts de matelas, ce qui lui vaut un jour d'arriver à l'école en boitant, pour avoir trop tendu les ressorts !

Quand les enseignants perçoivent de telles connaissances, il leur arrive d'utiliser ces savoirs en considérant l'enfant du voyage en question, en tant qu'élève ressource sur certaines leçons.

« *En sciences et tout ça, après ils peuvent suivre, ils peuvent écouter, ils sont souvent très pertinents aussi, ils sont intéressés aussi par ces matières-là, surtout les sciences, je pense que c'est le plus près d'eux* ».

3.2.2. …et des difficultés

Quant aux difficultés que les élèves manouches doivent surmonter, la principale est probablement la distance avec la culture de l'écrit. Même si les enfants du voyage sont

confrontés à de l'écrit dans la vie de tous les jours (panneaux routiers, affichages, publicités, etc), ils voient rarement un proche en train de lire ou d'écrire. De ce fait, le monde de l'écrit leur est pratiquement inconnu quand ils arrivent à l'école et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne fait pas toujours sens. Cela peut engendrer des difficultés vis-à-vis du travail demandé et donc un rapport au travail scolaire particulier. Les enseignants font souvent le constat d'un manque d'intérêt pour le travail scolaire ou encore d'une certaine honte quand il s'agit de réaliser un travail ou de participer à la construction des leçons à l'oral.

« *Il y a un rapport à l'écrit qui est très particulier. Bon, nous on a des bouquins, on a des choses…y a pas un bouquin qui traîne chez eux, c'est assez surprenant* ».

« *Ils sont attirés par la musique, donc dès qu'on met des chansons, ou que quelqu'un joue de la guitare, c'est l'émerveillement, par l'art plastique, ils adoraient ça. Mais, tout ce qui est le côté scolaire, ça les intéresse pas et c'est très dur pour la lecture parce que un enfant qui n'a pas envie de lire, c'est très dur de le faire lire* ».

« *Ils ont surtout honte qu'on puisse les reconnaître comme ce qu'ils sont, c'est-à-dire des voyageurs, ils ont honte qu'on puisse les reconnaître comme étant des enfants qui savent moins en terme scolaire bien sur et ils savent que ça se voit très facilement* »

De cette distance au monde de l'écrit se dégagent plusieurs points : en ce qui concerne la lecture, la didactique, les formes d'apprentissage scolaire ne sont pas comprises[47] par les élèves et l'apprentissage, la mémorisation de sons, de sons combinés sont rendus difficiles, car ils ne sont pas reliés au système global de déchiffrage de lettres, de syllabes, de mots, de phrases, d'histoires[48]. La logique de l'enseignement reste opaque et la succession de lettres et de sons à apprendre est souvent vécue par les élèves comme quelque chose de répétitif et de rébarbatif. Ce sentiment est conforté par les supports pédagogiques qui, s'ils sont issus d'un seul manuel, proposent une présentation uniforme pour toutes les leçons. Alors les enfants du voyage disent « *mais ce travail on l'a déjà fait maîtresse !* » quand est abordé une nouvelle lettre, un nouveau son. Dans les grandes classes, les apprentissages comme les différentes fonctions des mots (sujet, verbe, compléments) dans une phrase et leur distinction, les différents temps de conjugaison des verbes, etc, posent le même problème.

[47] CHAUVEAU Gérard, « La mal lecture », XYZEP-INRP, dossier n°30, 2008, p 2.

[48] BEAUDOU Aline, *Recherche-formation interacademique des CASNAV de toulouse et de bordeaux : apprendre à lire et à écrire, au cycle 3 et au collège, à des adolescents du voyage non-lecteurs*, Etat des lieux, Toulouse, 2006, p 8.

« *Puis je peux comprendre pour lui c'était sans doute ennuyeux de chercher le verbe dans une phrase, des choses comme ça* ».
« *Après en math, on a mis le paquet sur cette technique opératoire, en grammaire quand je leur ai parlé de compléments circonstanciels, de pronoms, fffff on est à 10 000. Déjà, s'ils savent me dire que ça c'est le verbe et le sujet c'est ça et puis on peut avoir un complément essentiel et complément circonstanciel. Déjà ça c'est fabuleux* ».

Au-delà de la difficulté à comprendre l'objectif et l'intérêt des exercices, les enfants du voyage ont souvent du mal à fixer l'écrit dans leur mémoire. Toujours pour l'apprentissage de la lecture, la correspondance graphème/phonème peut être longue à mémoriser[49] et il faut alors multiplier les séances sur un même son pour augmenter les possibilités d'acquisition de l'élève. Ainsi, la temporalité des apprentissages diffère de celle imposée par les programmes et bien souvent des enseignants sont les témoins d'un besoin de temps supplémentaire et/ou d'apprentissages qui se font mais à un rythme plus lent[50].
« *Au niveau de la mémoire immédiate, de la mémoire du travail, y a souvent des choses qui reviennent. Les choses ne se fixent pas, ça entre pas, ça glisse en fait. Bon ben j'y reviens régulièrement, sous d'autres formes, sous la forme du jeu* ».
« *Alors là, c'est le même problème que pour tous les autres, c'est-à-dire que M., elle a un problème de mémorisation, ça c'est un problème qui est propre à elle hein, ça veut dire que y a des difficultés qui sont très personnelles à chaque personne, à chaque enfant. M, elle arrive pas à mémoriser, elle a un problème de mémoire* ».
« *Au niveau de l'écrit et de la syntaxe. Essayer de mettre d'avantage par écrit, des idées et ça c'est beaucoup plus difficile, parce qu'ils sont beaucoup dans l'oral. Après je parle pas de l'orthographe qui alors là ffffff, ça c'est une très, très grosse difficulté. Et après c'est pour les non lecteurs, le passage, pour avoir déjà eu une classe de CP, le passage au travail sur la lecture, tout ça est beaucoup plus long que dans la classe de CP que j'ai eue, c'est-à-dire que ça prend beaucoup plus de temps, les sons ne sont pas assimilés, alors qu'on les travaille, on*

[49] Là où un enfant ne voit qu'un dessin (par exemple « ba ») qui correspond à une unité sonore (la syllabe /ba/), il doit apprendre à distinguer plusieurs formes graphiques, car une partie du dessin servira dans d'autres dessins (« b » permet d'écrire « bo »). In PIOLAT Annie (dir), *Ecriture, approches en sciences cognitives*, Aix en Provence, PUP, p104.
[50] FRANDJI Daniel, « L'école en définition : l'enjeu de la culture commune », in CANNIZZO Marie (Coord), *Modes et stratégies d'appropriation des savoirs. L'exemple des enfants tsiganes*, Actes du colloque au CRDP de Lyon, novembre 2000, p 33.

les retravaille, alors après je sais pas tous les éléments qui rentrent en compte pour qu'est-ce qui freine, mais c'est beaucoup plus long ».

Le fait de ressentir l'écrit comme quelque chose d'étranger, quelque chose à apprivoiser, ne permet pas aux enfants d'être en autonomie par rapport à un texte ou un énoncé. Cela les freine pour comprendre une consigne et aussi pour réaliser l'exercice, autrement dit cela constitue un obstacle à leur réussite scolaire. Ce manque d'autonomie à l'égard de l'écrit s'oppose à l'autonomie dont font preuve les enfants du voyage en général et qui est aussi relevée par les enseignants.

« *Comme ils sont pas autonomes pas tellement parce qu'ils ne le sont pas, mais parce que souvent ils ne maîtrisent pas la lecture, si tu peux pas lire les consignes, y a peu de choses que tu puisses faire véritablement tout seul. C'est plus à cause de leur niveau que de leur caractère. Parce que sinon, au contraire, ils sont assez débrouillards, dégourdis, ils sont malins, mais le manque de lecture les freine dans beaucoup de choses je trouve, puisque ça conditionne tout le travail, voilà* ».

« *Ce sont des enfants extrêmement débrouillards, en général très autonomes et je trouve que ce sont des enfants très éveillés…(silence)…très toniques en général* ».

Une autre difficulté mentionnée à de nombreuses reprises concerne, non pas une difficulté à apprendre, mais plutôt un décalage par rapport à ce que les autres ont déjà appris à l'entrée en CP. À ce sujet, la faible fréquentation de la maternelle est souvent mentionnée comme une des causes du retard scolaire des voyageurs, du fait de la non-acquisition des bases, mais aussi de savoir se comporter en tant qu'élève. Une évolution est cependant évoquée de manière récurrente dans les entretiens.

« *Ce qu'on pourrait appeler le métier d'élève : un enfant qui a été en maternelle, il a commencé par jouer, par être socialisé avec d'autres élèves, avec certaines règles, parce que même si ils jouent avec des cousins, des frères et sœurs, en maternelle y a quand même certaines règles, ils sont habitués à être dans un groupe et à accepter un certain nombre de choses. Ils commencent les apprentissages aussi. Donc quand ils arrivent au CP, ils ont déjà fait au moins un an de maternelle, euh, ils peuvent commencer tout de suite euh, la lecture, enfin les apprentissages à proprement dit. Que quand ils n'ont pas été en maternelle, ils arrivent en CP, on leur demande de rester assis, de prendre un cahier, un stylo et puis bon, ils savent pas trop d'où ça vient et ils ont besoin de jouer un peu ou de, vous voyez un peu ce que je veux dire, de pouvoir manipuler plus* ».

« *C'est qu'au niveau des…quand ils arrivent à 6 ans, c'est lié au fait qu'ils ont déjà trois années de moins de scolarité par rapport aux autres. Donc voilà quoi apprendre à rester assis, à pas intervenir n'importe quand dans la classe, essayer d'écouter l'autre, des choses de base, mais qui au CP sont encore à rappeler aux autres, de toute façon. Y a rien de spécifique pour les enfants de passage, si ce n'est les apprentissages* ».
« *Donc l'année dernière j'avais, l'année dernière c'était la première année où je n'avais aucun élève qui débarquait sans avoir fait de maternelle, parce que jusqu'à maintenant, chaque année, on avait des élèves, des petits voyageurs qui arrivaient, qui n'avaient jamais fait de maternelle* ».

D'autres difficultés sont énoncées, telles que le temps de concentration pour effectuer un travail, qui est assez court, ou encore les difficultés à travailler et à assimiler des notions abstraites et donc le besoin de passer par la manipulation, la difficulté à rester assis un long moment, voire la journée entière et enfin la pauvreté de leur vocabulaire.
« *La difficulté de se fixer sur quelque chose, donc quand tu vas essayer toi de leur apporter des connaissances, ben difficultés aussi pour bien se concentrer sur un truc. Disons, moi je pense, que leur mode de vie ça leur donne tendance à s'éparpiller* ».
« *Au niveau du vocabulaire déjà, connaître ce que c'est qu'une girafe, un hôpital, ce genre de choses, y en a beaucoup qui savent pas. Donc tout ce qui est vocabulaire et la lecture. Donc on fait un travail différencié pour eux* ».
« *Ils arrivent souvent avec du vocabulaire pauvre, ils arrivent souvent avec des lacunes, parce qu'ils vont très rarement en maternelle* ».
« *Ils ont quand même besoin de beaucoup plus de manipulation quand on travaillera en mathématiques ou même sur des sons, il faut que ça passe par le jeu ou par la manipulation, être en situation et bon, ça se retrouve chez d'autres élèves hein, ce qui permet de faire un petit groupe comme ça* ».

Les enseignants ont rarement fait la comparaison avec les difficultés d'autres élèves de leur effectif. Cependant, la récurrence de « *comme les autres* » suggère que les difficultés repérées chez les enfants du voyage sont du même acabit que celles rencontrées chez les autres élèves. Ainsi, le discours des enseignants à ce sujet se construit souvent en deux étapes : tout d'abord faire état des faiblesses rencontrées par les voyageurs pour apprendre, pour ensuite arriver à la conclusion que cela en fait des élèves en difficulté. Ces deux étapes

peuvent prendre plus ou moins d'importance, selon que la culture du voyage est considérée comme la principale cause des difficultés scolaires rencontrées par les élèves ou pas.
« *Les enfants du voyage, enfin, on m'aurait pas dit que c'était un enfant du voyage, je l'aurais pris pour une enfant en difficulté, c'est tout* »
« *Et puis, je ne sais pas si y a pas autre chose aussi au niveau psychologique. Là ça touche, elle serait pas enfant du voyage, elle serait en difficulté, voilà* ».

Ce constat nous conduit à penser que la scolarisation des enfants du voyage pose les mêmes difficultés que celles plus connues par les enseignants et plus étudiées d'enfants issus de l'immigration, ou encore de zones rurales, ou de la classe ouvrière, c'est-à-dire d'enfants dont la culture d'origine se distancie de la culture scolaire. Et ce au niveau de la langue maternelle, du niveau de langage, de l'importance de l'oralité, etc.

Dans les entretiens, les explications concernant les difficultés des élèves du voyage ne font pas référence au discours sur le don. Quant à celui sur le handicap socio-culturel il est toujours évoqué, mais il semblerait que les attitudes, les dispositions scolaires des élèves soient le plus mentionnées[51]. En d'autres termes, le fait que ces élèves soient voyageurs est certes pris en compte, mais ne sert pas toujours à justifier leurs retard ou difficultés scolaires, mais plutôt à mettre en exergue un fonctionnement vis-à-vis de l'école et des connaissances auquel il faut faire face[52]. Cette vision de la difficulté scolaire fait écho aux besoins éducatifs particuliers des élèves et à leur prise en compte dans la manière d'enseigner[53], mais aussi à un caractère transitoire de la difficulté ou du retard scolaire.
« *Donc effectivement moi je pense que c'est plus, on a tendance à dire que c'est culturel et je le dis aussi, c'est vrai qu'ils ont pas la culture de l'école, mais on entend souvent dire « c'est culturel, donc ils ont pas envie, donc ceci, cela », mais c'est surtout pourquoi ils auraient envie, alors qu'ils changent constamment et qu'ils sont déboussolés les ¾ du temps, y a un changement permanent, donc c'est vrai que c'est difficile aussi, de leur donner envie d'avoir*

[51] La distinction des deux discours se note aussi à partir des points mentionnés pour justifier que les enfants du voyage sont des apprenants comme les autres. Les enseignants se référant au handicap socio culturel auront tendance à « voir » des difficultés, quant à ceux qui parlent de disposition scolaire ils évoqueront aussi bien des difficultés que des facilités.

[52] FRANDJI Daniel, « L'école en définition : l'enjeu de la culture commune », *Op.cit*, p 26. Il définit la culture d'un point de vue anthropologique : « la culture avant d'être un stock de savoirs particuliers, d'habitus, de valeurs ou de pratiques socio-historiques situés et socialement classificatrices, est un ensemble d'opérations intelligentes qui permet aux acteurs humains d'inventer des réponses et non simplement de s'adapter, comme on le dit parfois, aux contraintes de leur environnement naturel et social ».

[53] MONFROY Brigitte, « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire, *Revue française de pédagogie*, n°140, juillet-août-septembre 2002, p 35.

euh, moi je pense que la complexité, c'est aussi la complexité de l'école avant tout, le fait que l'école, c'est...., et surtout pour ce type d'enfants, qui on le sait très bien, vont partir dans un mois ».

4. Une scolarité différente : des élèves hors normes ?

Les enfants du voyage ne sont pas si différents que les autres enfants et leur particularité est généralement associée à la forme que prend leur scolarité du fait de leur mode de vie. Les enseignants expliquent la spécificité et la difficulté de la scolarisation des enfants du voyage par la discontinuité de leur scolarité[54]. C'est aussi à partir de cet argument que s'expliquent les difficultés, le retard scolaire de ces élèves. Cependant, peu d'enseignants font le lien entre les difficultés rencontrées par l'institution scolaire pour accueillir ce public et les difficultés de ce dernier dans les apprentissages, même s'il est dit que le « *système scolaire tel qu'il existe n'est pas fait pour eux* » et qu'ils manquent de moyens pour bien les prendre en charge dans la classe.

Leur discours est donc construit autour de deux constats : celui de la discontinuité de la fréquentation de l'école et puis, celui des difficultés, du retard scolaire des enfants du voyage, qui engendrent des difficultés de prise en charge au sein des classes. Cela les amène à qualifier les enfants du voyage d' « *élèves hors normes* », ou encore leur scolarité, comme une « *scolarité hors normes* ». Les enseignants parlent aussi des enfants du voyage qui se trouvent en situation de réussite scolaire et de comportements très scolaires, qui là aussi les différencient des autres élèves. Les distinctions effectuées pour déterminer que les enfants du voyage sont des élèves hors normes se basent sur deux critères différents : le fonctionnement des établissements scolaires et un mode d'enseigner, mais aussi l'image d'un élève médian, qui résumerait à lui seul le comportement type des élèves d'aujourd'hui. Nous reprendrons les trois constats évoqués ci-dessus, qui font des enfants du voyage des élèves hors normes, en évoquant pour les deux premiers les difficultés pédagogiques qu'ils induisent.

« *Maintenant après c'est vrai que je retrouve souvent des enfants qui ont un voire deux ans de retard, parce que c'est dû à cette scolarité saccadée, mais sinon, ces enfants auraient évidemment les capacités d'apprendre comme les autres* ».

[54] FRANDJI Daniel, « L'école en définition : l'enjeu de la culture commune », *Op.cit*, p 33.

4.1. Une scolarité discontinue

La forme de la scolarité des enfants du voyage a la particularité de se faire dans différentes écoles au cours d'une même année scolaire. De ce fait, elle implique une discontinuité qui s'oppose au fonctionnement général de la scolarisation des élèves, bâti sur une présence continue des élèves tout au long de l'année scolaire. Le découpage de la scolarité est abordé selon un rapport au temps et/ou un rapport aux lieux. La discontinuité est soit formulée en termes de périodes de scolarisation, soit en termes d'écoles fréquentées. Dans ce chapitre, nous allons voir comment les enseignants posent cette discontinuité selon ces deux critères et ce qu'elle évoque pour eux.

4.1.1. Le temps de la scolarisation

Dans le premier cas, la temporalité de la scolarisation des enfants du voyage est abordée à partir du vécu et du ressenti des enseignants à leur arrivée et au cours de leur séjour dans la classe, c'est-à-dire selon la présence de l'élève dans sa classe. En effet, la période de l'année à laquelle les enfants du voyage arrivent dans la classe et la durée de leur séjour peuvent causer une gène aux enseignants quant à leur implication vis-à-vis de ces nouveaux élèves.

« *Là à chaque fois, il faut se refaire un équilibre, il faut s'habituer à cette présence, leur refaire de la place qu'ils ont perdu, parce que dans une école ou ailleurs, à partir du moment où ils sont partis, l'espace qu'ils occupaient est occupé par autre chose, ne serait ce qu'en disponibilité des enseignants. Donc à chaque fois, il faut se refaire cet équilibre, trouver la place à laquelle ils ont droit, c'est pas facile* ».

Arriver en début ou en fin d'année scolaire n'est pas équivalent pour les enseignants, qui au sein de leur classe organisent leurs enseignements selon une progression qui leur est propre. L'exemple le plus révélateur de ce phénomène a lieu au CP : si un élève fait la rentrée dans une classe de CP, il est censé commencer l'apprentissage de la lecture et des autres savoirs scolaires en même temps que tous les autres élèves de la classe. C'est-à-dire qu'à priori, il n'a pas de souci particulier pour suivre. Cela est plus difficile en milieu ou en fin d'année, car l'ensemble de l'effectif de la classe a appris des choses selon un ordre et à partir de supports particuliers. La difficulté est double pour l'élève qui arrive tard dans l'année : les

groupes d'élèves sont formés et il aura plus de mal à se faire des camarades, et les apprentissages seront bien avancés et il sera en décalage par rapport à la progression suivie.
« *Là aussi, ça va être un cas particulier car je suis en début de scolarité donc les enfants qui arrivent dans ma classe, ceux qui sont à l'âge normal pourraient suivre une scolarité tout à fait normale, j'ai déjà eu des enfants qui en début d'année qui suivaient comme les autres, donc si ils avaient eu un suivi régulier, ils auraient fait une scolarité normale* ».
« *Après ça dépend aussi de la période à laquelle ils arrivent dans l'année : c'est plus facile quand ils arrivent en tout début d'année.*
Pourquoi c'est plus facile en début d'année ?
Parce qu'ils découvrent l'école élémentaire en même temps que les autres, donc ils sont déjà sur le même pied d'égalité que les autres, malgré qu'ils n'aient jamais été scolarisés, l'école primaire, elle est nouvelle pour tout le monde. Donc là les autres ne sont pas plus perdus ou moins perdus qu'eux. Donc là c'est forcément plus facile. Les règles de vie, ils les apprennent tous en même temps et voilà. Quand ils arrivent en cours d'année que les autres ont l'habitude de s'asseoir, de lever le doigt et que eux on leur demande, on leur impose ça, ils ont peut être l'impression qu'on est sur leur dos, qu'on s'adresse qu'à eux, que c'est toujours à eux qu'on fait des remontrances, donc ils peuvent se sentir un peu marginalisés, ce qui n'est pas du tout le cas en début d'année ».

La durée de séjour est plus abordée par les enseignants car elle les met directement en difficulté, alors que la période d'arrivée dans la classe touche en premier lieu les élèves du voyage. En effet, pour la grande majorité des maîtres d'école savoir qu'un élève reste 10 jours ou trois mois dans sa classe n'induit pas la même implication à son égard. La prise en charge d'un enfant sur une courte période prend un caractère vain, inutile, dans le sens où l'acquisition des savoirs est perçue par les enseignants comme un construit qui nécessite du temps (intégration des savoirs en elle même, mais aussi tout ce qui se trouve en amont, à savoir la phase d'adaptation à la classe, son fonctionnement, son mode d'apprentissage).

« *Mais c'est vrai que tu as l'impression qu'ils veulent faire des progrès et puis toi tu te demandes est-ce que je vais vraiment pouvoir les aider, surtout quand ils te disent qu'ils restent 15 jours ou trois semaines. C'est vrai que t'as presque envie là de baisser les bras, tu te dis « qu'est-ce que tu veux que je fasse en 15 jours ? ». Faut être honnête, non ? Non parce que, bon tout dépend toujours pareil, de la période que tu sais que tu vas les avoir, à la limite, il faudrait presque que l'on nous le dise pas au départ, ça serait pas plus mal.* […]

Tu dis « si on savait pas combien de temps ils restent, on les prendrait en charge différemment » alors ?

Peut-être, parce que tu aurais un objectif, tu te dirais « je veux arriver à telle chose, par exemple en lecture, en math, tu vois qu'il maîtrise les nombres jusqu'à 20, ben on va arriver au moins jusqu'à 69 » tu te fixerais un objectif et tu travaillerais dessus. Tandis que quand tu sais que tu vas les avoir une ou deux semaines, ça fait 8 jours de classe. Bon ben tu vas pas arriver à un objectif comme ça, ça suppose quand même un long temps. Donc tu t'en fixes pas, tu travailles au niveau où ils en sont. C'est pas plus mauvais, mais disons qu'on est peut-être moins ambitieux. Tu comprends ce que je veux dire ?

[…] *Après quand tu l'as sur une longue période, ben tu t'investis d'avantage, c'est plus un manque d'investissement, je pense que, tout au moins pour moi, de ma part. Quand je sais que c'est pas longtemps, je m'investis pas* ».

Il existe des exceptions qui considèrent cette particularité comme une course contre la montre et contre laquelle il ne faut pas perdre une minute.

« *Ben faut s'adapter, je crois que le mot le plus important c'est s'adapter: s'adapter au travail qui a été fait, s'adapter à l'élève parce que bon, il revient avec un petit plus ou avec la même chose que quand il est parti. Donc faut réagir, faut réagir assez vite et s'adapter pour lui permettre de continuer de suite, parce qu'on peut pas se permettre d'attendre une semaine* ».

« *En plus, comme c'était une courte durée, c'était un mois et demi, ben alors mettre à fond sur la lecture pour essayer de débloquer au maximum* ».

Cependant, cette mention de la durée de séjour fait l'objet de représentations qui ne correspondent pas toujours à la réalité[55]. En effet, bien souvent dans les discussions sur les durées de séjour des enfants du voyage, des périodes courtes sont mentionnées, même si dans la réalité de l'école ce genre de situation reste minoritaire. Nous pouvons interpréter cela de deux manières en fonction des deux visions que les enseignants ont des enfants du voyage (cf stéréotypes et connaissance pragmatique p187). D'une part, nous pouvons penser que la vision stéréotypée de la vie du voyage est mobilisée ici, à savoir des groupes qui vont et viennent au gré des envies, voire du vent ! Cette image prime sur la réalité ou plutôt sur la

[55] J'ai commencé à effectuer les entretiens dans une école où effectivement certains groupes d'élèves du voyage qui y étaient scolarisés ne restaient que sur de petites périodes (une semaine, voire deux) et d'autres pratiquement toute l'année scolaire. Dans cette école, la justification de leur faible implication à cause d'un « passage » important d'élèves sur de courtes périodes, faisait sens. Or ce même argument a été mentionné dans des écoles où, après consultation de la liste des élèves du voyage et de leur fréquentation, il s'est avéré qu'une grande majorité de ces derniers y séjournait plusieurs mois d'affilée.

réalité globale de l'expérience de scolarisation des enfants du voyage. Le nombre d'élèves voyageurs pris en charge par des enseignants reste en général très faible étant donné que sur les écoles qui en reçoivent le plus, leur effectif s'élève environ à une douzaine d'élèves, répartie sur l'ensemble des classes et sur une année scolaire. Ainsi, au cours de la petite expérience d'accueil d'enfants du voyage dans leur classe, des enseignants peuvent se focaliser sur celle qui correspond à leur image de cette réalité et occulter celle qui s'y oppose ou la considérer comme une exception. D'autre part, nous admettons que cette situation est perçue comme problématique par les maîtres d'école et donc nous supposons qu'elle reste dans les mémoires du fait même de la mise en difficulté assumée ou pas, causée par la présence d'enfants du voyage sur des périodes courtes.

La présence des élèves du voyage est aussi évoquée en termes d'absentéisme et en référence au droit à l'instruction et aux devoirs qu'il induit. En effet, l'obligation scolaire se compose en premier lieu d'une obligation de fréquentation, puis d'une obligation d'assiduité. La première suppose que tous les enfants doivent aller à l'école ou recevoir un enseignement et la seconde, qu'ils doivent suivre cet enseignement de manière assidue, à savoir tous les jours d'école ; les absences étant acceptées dans une moindre mesure et quand elles sont justifiées, excusées[56]. L'absentéisme est administrativement admis comme un manquement à l'obligation d'assiduité scolaire et l'absence répétée et/ou prolongée, ou la rupture de fréquentation scolaire est depuis quelques années appréhendée sous le nom de décrochage scolaire ou descolarisation[57].

Or la scolarisation des enfants du voyage qui se caractérise par de la discontinuité et la fréquentation de plusieurs établissements scolaires au cours d'une année scolaire, complique la manière de nommer cette forme particulière d'absentéisme. Cela donne lieu à un amalgame dans les discours des enseignants et une confusion entre les devoirs d'assiduité et de fréquentation. Par contre, les directeurs des écoles enquêtées, font bien la distinction entre les différents types d'absence des voyageurs.

---

[56] Code de l'éducation, partie législative, première partie, livre I[er], titre III, chapitre premier : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=66D7B5806B106D8CF0ED5EF7237232CE.tpdjo12v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006166564&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080128

[57] PAIN Jacques, « Pour problématiser la déscolarisation », *VEI Enjeux*, n° 122, 2000, pp 26-35. GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir), *La descolarisation*, Paris, La dispute, 2004. BLAYA Catherine, HAYDEN Carol, *Construction sociale des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Rapport remis à la direction de la programmation et du développement-Ministère éducation nationale, mars 2003.

« *Donc bon, j'ai un dossier pour chaque enfant du voyage et voilà, on met là-dedans et puis on regarde quoi. Parce que quand ils reviennent, quand j'ai le certificat de radiation de l'autre école, ça aussi je l'ai pas toujours, je sais pas si ils ont été scolarisés tout le temps, entre le moment où ils sont partis de chez moi, où ils sont allés à Aurillac, y a un laps de temps où ils ont pas été scolarisés, des fois ils mettent une semaine à aller, et quand ils reviennent ici c'est pareil, y a une flexibilité des radiations et des inscriptions qui est assez…*
Et au niveau de l'absentéisme quand ils sont inscrits ? *Ils sont relativement là. Y a pas plus que les autres, non.* ***Donc c'est un absentéisme particulier ?*** *Voilà, les phases, les périodes de transition, où des fois, ils sont soit disant partis et ils sont encore sur le campement quoi. ils sont sur le départ, sur les starting blocks. Mais des fois, ils restent une semaine comme ça* ».

En ce qui concerne l'absentéisme tel que nous venons de le définir, les enfants du voyage ne semblent pas être plus absents que les autres élèves, bien qu'il y ait des familles qui « *ne jouent pas encore le jeu de l'école* » et n'y amènent pas les enfants tous les jours. Il y a aussi des enfants qui viennent une journée et qui ne reviennent plus.
« *Voilà, mois de mai sur 14 jours de présence scolaire logique et ben, j'en ai 9 où elle est pas là. Et c'est un coup oui, un coup non, un coup oui, un coup non, donc voilà.*
Mais est-ce que c'est une généralité ou est-ce qu'il y a des enfants qui quand ils sont inscrits dans l'école, ils viennent tous les jours?
Ouais, non y en a. Y en a qui font euh (elle regarde son cahier), tous les jours, comme ça non, mais non, fffff, non, là c'est pareil, 6 jours d'absence. Non après ça dépend des familles moi je pense ».
« *J'en ai un, qui est venu comme ça, j'ai réussi à l'inscrire, il est venu une matinée et puis il est plus jamais revenu. Il s'y est pas plu, donc bon voilà. Mais c'est, celui-là une fois et un autre qui a fait 15 jours quand même et puis il est venu tous les jours. Sinon avec les autres enfants, ça se passe très bien* ».

Mais dans la grande majorité des cas, les enfants du voyage qui sont scolarisés sont assidus, ou alors peuvent être absents, mais au même titre que tous les élèves, pour maladie, un réveil qui n'a pas sonné, un bus loupé, etc.
« *Les problèmes d'absentéisme sur cette l'école ne sont pas le fait des enfants tsiganes. Du tout. Du tout* ».

« *Y a des fois un peu d'absentéisme facile aussi, j'ai l'impression, quoi qu'encore ça peut pas être une généralité parce qu'ils essaient d'être assez assidus quand ils sont là. Ils ont envie d'apprendre à lire, d'apprendre à compter* ».

Certains enseignants qui accueillent les enfants du voyage de mêmes familles, notent une évolution de l'assiduité qui va vers une diminution des absences, mise en lien avec une motivation croissante dans les apprentissages.

« *Certains avaient l'habitude d'être assez absents, ils venaient de temps en temps, un jour oui, un jour non, ou ils venaient que le matin et pas l'après midi, et là, on arrive à ce que ce soit plus régulier* ».

Cependant, nombreux sont les enseignants qui parlent d'absentéisme chez les élèves du voyage, ce qui contraste avec l'expérience que j'ai moi-même vécue de leur présence dans l'école. Au fil des entretiens, mon questionnement s'est affiné et précisé à ce sujet et j'ai pu comprendre que les périodes de transition avant la réinscription dans une autre école, mais aussi les départs des élèves du voyage pour une autre école étaient perçus comme de l'absentéisme, alors que de fait ils n'étaient plus inscrits dans l'école.

« *Pour ma part, mon opinion personnelle, je pense que c'est vraiment du fait que y a un absentéisme après, s'ils étaient pas autant absents, ils seraient pas plus différents que les autres. C'est le fait qu'ils voyagent qui fait qu'ils sont complètement différents des autres* ».

« *Un enfant qui n'a pas une scolarité suivie de manière régulière. Quand je dis suivie de manière régulière ça veut pas dire que, suivie de manière irrégulière ça veut dire pour moi, qu'il y a un changement d'école important, avec des trous dans la scolarité, c'est-à-dire que le temps qu'ils s'installent, qu'ils viennent inscrire, y a des trous dans la scolarité : une semaine, ils vont être présents, une semaine ils vont être absents entre le voyage, l'inscription dans la nouvelle école. Déjà c'est pas un suivi régulier, donc de l'absence* ».

« *Bon l'absentéisme, c'est sûr, parce que c'est vrai que y en a certains qu'on a pendant une période et puis qu'on lâche et qui reviennent donc c'est se réadapter nous aussi.*

Là vous dites absentéisme quand ils s'en vont, c'est ça? Mais quand ils sont inscrits ici est-ce qu'il y a de l'absentéisme?

Y en a pour qui y a encore de l'absentéisme, mais très très peu.

Donc quand ils sont inscrits, ils sont là?

Oui, ils sont là ».

Dans un sens, les enseignants s'approprient les élèves du voyage, ce qui caractérise la maîtrise[58] qu'ils ressentent à l'égard des apprentissages de leurs élèves. L'enfant en question n'est plus là, mais cela constitue un vide dans les responsabilités (assumées ou pas) des enseignants et la non-fréquentation de leur école, de leur classe est perçue comme de l'absentéisme. Cependant, la fréquentation d'établissement scolaire et sa régularité reste assez énigmatique pour les équipes éducatives et le fait que les parents ne demandent pas toujours de certificat de radiation ne permet pas de savoir si les enfants sont scolarisés à chaque fois qu'ils séjournent dans une ville. Ainsi, les enseignants et directeurs d'école émettent des doutes à ce sujet[59] : si les enseignants ne peuvent pas toujours savoir ce qui s'est passé en termes de scolarisation, quand les enfants du voyage étaient ailleurs, la seule certitude qu'ils peuvent avoir concerne la période d'absence des élèves et ce uniquement s'ils reviennent au cours d'une même année scolaire.

« *La partie où ils sont plus là, qu'est-ce qui s'est passé ? Est-ce qu'il y a eu une scolarisation, est-ce qu'il n'y en a pas eu, est-ce que l'enseignant qui les a repris a été aussi motivé, n'a pas été aussi motivé, je veux dire, tout est, y a trop de paramètres qui rentrent en jeu et sur lesquels on maîtrise plus, qui fait que à un moment donné c'est vrai qu'on baisse les bras, moi je pense qu'on baisse les bras* ».

4.1.2. Les lieux de scolarisation

Une fois les enfants du voyage partis de l'école, la discontinuité de leur scolarité se pose en termes de lieux, d'écoles fréquentées. Pour le dire autrement, la temporalité qui semblait centrale au sujet d'enfants inscrits dans l'école s'accompagne aussi d'une préoccupation au sujet des écoles fréquentées pour la suite de l'année scolaire.

Il apparaît que les enseignants envisagent une régularité dans la fréquentation scolaire même si, comme nous venons de le voir, ils savent que les enfants du voyage ne sont pas scolarisés au cours d'une période de transition, voire plus. Il est assez intéressant de constater qu'à partir du moment où les enfants du voyage sont scolarisés dans leur école, les enseignants ont du mal à accepter qu'ils soient déscolarisés dans d'autres lieux. Et ce, même

---

[58] DERYCKE Marc, « Le suivi pédagogique : des usages aux définitions », *Op.cit*, p 6. Cet auteur parle de « souveraineté d'un seul ».

[59] Le coordinateur de l'accueil scolaire des enfants du voyage sait bien que certains enfants sont déscolarisés une bonne partie de l'année et d'autres non. Cela dépend de plusieurs paramètres qui peuvent concerner aussi bien la motivation des familles que la qualité de l'accueil scolaire.

s'ils en prennent connaissance à partir de documents administratifs attestant des périodes de scolarisation et/ou déscolarisation des enfants, ou quand ils se rendent compte de la régression ou de la stagnation du niveau scolaire des élèves.

À ce sujet, les écoles fréquentées par ailleurs sont souvent évoquées en termes de prise en charge. Nous avons déjà relevé que les enseignants ne remettent pas toujours en question leur action en faveur des enfants du voyage, or quand il s'agit des autres écoles fréquentées ils le font et évoquent des enseignants qui les placent au fond de la classe, en leur donnant du dessin ou des coloriages magiques à faire. La pire des prises en charge est donc envisageable ailleurs, hors de l'établissement scolaire dans lequel ils travaillent.

« *Ça dépend, la structure qui les prend, certains ils nous reviennent, on se demande, moi j'en ai eu un l'année dernière, le petit S, il avait tien fait. Je lui ai demandé ce qu'il avait fait pendant qu'il était parti, 4 mois je crois. Y avait rien de l'autre école* ».

« *Y a des enfants du voyage que j'ai vu revenir, qui n'avaient plus envie de travailler parce qu'il avait peut-être passé un mois à faire des coloriages magiques ou à faire des dessins, ça ça arrive aussi* ».

« *Après pour avoir leurs affaires, c'est autre chose, quand ils reviennent, quand ils partent d'ici, on leur donne des cahiers, des machins etc et quand ils reviennent, ils ont plus rien. Ça c'est aussi, je sais pas les autres exigences qu'il y a dans les autres écoles qui les accueillent et les conditions dans lesquelles ils sont accueillis ailleurs, ça je sais pas forcément, alors je sais qu'y en a qui vont à Aurillac, je sais à peu près les familles qui reviennent, mais je sais pas du tout comment ils sont accueillis et qu'est-ce qui est fait dans les autres écoles* ».

4.1.3. Peu de suivis administratif et pédagogique

La discontinuité que nous venons de mentionner implique ou plutôt impliquerait la circulation d'informations entre les directeurs d'école pour effectuer un suivi administratif et entre les enseignants pour faciliter un suivi pédagogique des élèves du voyage. Dans la pratique, tout le monde en parle et s'accorde à dire qu'il faut « *rétablir un peu de continuité dans la discontinuité du voyage* ». Cependant, il reste le point noir de la scolarisation de ce public car il nécessite une concertation inter-écoles, inter-académique, voire une coordination nationale ce qui est inexistant à l'heure qu'il est. La seule action mise en œuvre pour l'instant

est la création d'un livret de suivi[60], ce qui dans l'absolu constitue une avancée. Or toutes les Académies, à travers leur CASNAV créent leur propre carnet de suivi ! Au-delà des difficultés à le faire circuler d'une école à l'autre, ce que nous développerons ci-dessous, s'ajoute la multiplication de la distribution de ce support au cours d'une année scolaire et par là, la perte de son efficacité tant au niveau administratif que pédagogique.

« *Je les ai vus que deux fois ces cahiers et justement est-ce qu'on a une exigence envers eux pour la tenue de ce cahier ? est-ce qu'on leur demande de tenir ce cahier à jour, de toujours le présenter ? à la limite quand ils viennent inscrire leur gamin, est-ce qu'on ne pourrait pas exiger que tous les gens du voyage, pour que leur gamin soit inscrit à l'école, aient ce cahier de liaison. Si c'est pas obligatoire ils ne le font pas. Et peut être que si dans la formation des instits' y avait un volet consacré à ça, on arriverait peut être à une unité. Si y avait une vraie volonté de s'occuper vraiment de ces enfants là, peut être que dès la base on aurait pu inclure ça dans la formation, pour que tout le monde se mette d'accord pour avoir un outil commun et ça doit pas être compliqué à faire, il suffit juste que des gens se mettent ensemble pour réfléchir à la chose et on va bien trouver quelque chose. Et ensuite, impliquer les parents aussi, en exigeant la présentation de ce cahier. Le tout c'est de s'y mettre, d'avoir la vraie volonté de s'y mettre. Un enfant sédentaire, il a son livret scolaire, il change d'école, il part avec son livret scolaire, on envoie son livret scolaire, bon ben voilà, pourquoi on ferait pas la même chose avec eux, y a un problème de volonté* ».

- **Le suivi administratif**

Au sujet du suivi administratif, les directeurs d'écoles mentionnent la difficulté d'obtenir les documents nécessaires à l'inscription des enfants et principalement du certificat de radiation de l'ancienne école fréquentée.

« *Là où on a des problèmes c'est pour avoir des papiers. C'est dur à appliquer. Une fois, il a fallu que j'appelle, c'était toi pour aller remplir les papiers, chercher les fiches de renseignements, parce que moi, sans les fiches de renseignements, je peux pas bosser. Si le gosse, il a quelque chose, qu'est ce que je fais moi? Plus les difficultés pour certains d'avoir, y*

[60] Le livret de suivi créé par le CASNAV des PO est composé de deux parties bien distinctes qui concernent les deux types de suivi mentionnés : une partie est réservée à la réalisation des certificats de radiation et une autre, plus importante sert à l'évaluation des acquis de l'élève et au type de prise en charge dont il a bénéficié dans l'école. Cf annexe 6.

en a qui viennent avec leurs papiers, tu leur demandes les photocopies de ci, de ça, et t'as ceux qui veulent pas ».

« *Pour avoir les papiers, pour avoir le livret de famille, pour avoir, c'est un travail de longue haleine. Dans certaines familles, il a fallu 3, 4 ans avant qu'ils comprennent qu'ils arrivent directement comme tous les parents avec le certificat d'inscription, le carnet, voilà* ».

L'IA des Pyrénées-Orientales a émis un nouveau règlement, début des années 2000, dans le but de créer un contact entre les différentes écoles fréquentées par chaque élève et d'éviter qu' « *une fois qu'ils partent on sait pas ce qu'ils deviennent* ». Il consiste à exiger de la nouvelle école, la demande de radiation auprès de l'école précédente. Cette démarche a deux objectifs : d'une part reconstituer le parcours scolaire des enfants du voyage au cours d'une année et la volonté de créer un réseau d'écoles, car le fait que les voyageurs fréquentent les mêmes lieux d'une année sur l'autre[61] est connu de certains personnels de l'IA.

« *Ce sont des familles qui ont souvent des itinéraires qui sont les mêmes sur quatre, cinq lieux, dans l'année, voire plus et bien c'est mettre en réseau les différents départements où ils passent, les différentes communes, pour qu'un enfant qui est pris en charge à Perpignan, quand il part après du coté d'Albi ou par là et bien, il ait l'instituteur ou les accompagnants qui vont le recevoir là-bas, sache ce qu'il a pu apprendre, ce qu'il a pu faire* ».

Mais cette mesure n'a pas été suivie, car elle a uniquement été émise dans le département. L'on bute ici au décalage entre une problématique scolaire d'ordre national et son traitement à un niveau local.

Avec l'informatisation de la gestion des élèves et la création du fichier « base élève », nous pensions que les informations manquantes sur le parcours des enfants du voyage pourraient être comblées par ce nouvel outil, or aucun des directeurs d'école interviewé ne l'a mentionné.

Ainsi, la circulation des documents est mise sous la responsabilité des parents, et certains remplissent ce rôle et d'autres non. En effet, le rapport « aux papiers » est rendu complexe pour deux raisons principales : d'une part, une grande partie des parents est illettrée et ne maîtrise pas ce qui est du domaine de l'écrit. L'utilité des documents écrits dans leur vie

[61] HUMEAU Jean-Baptiste, *Tsiganes en France. De l'assignation au droit d'habiter*, Paris, L'Harmattan, 1995, p 255. Cet auteur parle de polygone de vie qu'il définit comme « l'ensemble des lieux de stationnement ou de séjour prolongé (voire de résidence durable et de sédentarisation) des caravanes d'une famille du voyage qui, tout au long d'une année, constituent les bases géographiques de l'espace parcouru ». ces lieux sont choisis à partir des dynamiques familiales, de leurs activités économiques et de facteurs religieux. Si ces polygones présentent une certaine stabilité, ils font pourtant l'objet de recomposition.

quotidienne ne fait pas réellement sens, même si nous avons vu que cela change aujourd'hui. D'autre part, il existe une peur du fichage qui donne lieu à une rétention de documents et/ou l'absence de leur demande au moment du départ de l'école.

En effet, tous les documents qui permettent un contrôle de leurs allers et venues sont considérés comme dangereux pour une partie des gens du voyage[62]. Et enfin, la répétition de ces démarches administratives au cours d'une année scolaire et leur lourdeur dans le système français crée aussi une certaine lassitude et un laisser aller de la part de certaines familles, d'autant plus que l'obligation de présenter le certificat de radiation peut être contournée avec certains directeurs d'établissements scolaires.

« *Alors dans le meilleur des cas, on a les cahiers, on a un carnet de suivi, alors le carnet de suivi mis en place par les CASNAV, j'en ai pas vu, j'ai une petite T, qui vient de Lyon régulièrement, donc y a un porte vues qui est pas mal, après c'est vrai que nous sur les PO, on a en place le livret de suivi du CASNAV, on le remplit, on a parfois des retours, j'en ai eu un cette année super bien rempli, très très bien rempli par des écoles qui ont joué le jeu et ça c'est super important. Mais c'est mal enfin, c'est pas très bien perçu par certaines familles qui prennent ça pour du flicage « On nous contrôle et ils voient qu'on a été scolarisés de là à là, mais pas de là à là », donc elles jouent pas forcément le jeu de donner le carnet de suivi à la nouvelle école dans laquelle elles arrivent quoi* ».

Cependant, la vision qu'en ont les directeurs d'école et les enseignants est bien différente et la responsabilité des parents à l'égard de la scolarité de leur(s) enfant(s) est mise à l'épreuve. Le manquement des parents concernant le livret de suivi est mal vécu car il est perçu comme un manque d'implication des parents pour la chose scolaire. L'effort réalisé par le directeur et les enseignants pour le remplir n'est pas réciproque, car le livret de suivi revient rarement avec les élèves. Cela est un des points qui peut justifier le discours culturaliste que nous avons déjà mentionné et qui consiste à dire que « *l'école chez eux, elle n'est pas du tout valorisée* ».

« *Ça fait partie des choses encore à travailler sur ces enfants-là. Qu'il y ait quand même bon. Que les parents se rendent compte qu'il y ait quand même un suivi et que si ils veulent*

[62] Cela fait référence à un passé tragique au cours de la deuxième guerre mondiale, pendant laquelle leur fichage par le régime de Vichy a facilité leur enfermement dans les camps. Le carnet anthropométrique en vigueur de 1912 à 1969 explique aussi leur réticence à l'égard de tout document de suivi. Et de manière plus concrète, le flou généré autour de leurs déplacements ne permet pas un contrôle de la fréquentation et de l'assiduité scolaire. Pour certaines familles ces raisons priment sur le suivi pédagogique rendu possible par la circulation des livrets de suivi…pour autant que celle-ci leur soit expliquée.

qu'effectivement leurs enfants ne soient pas mis au fond de la classe, y ait quand même un suivi du travail, des cahiers, voilà, quelque chose qui montre que pour leur enfants ils veulent une scolarisation et pas une prise en charge un peu n'importe quoi ».

« *La loi c'est une loi, scolariser tous les enfants jusqu'à 16 ans, point. C'est la loi, la loi t'oblige, je vois pas où est le, c'est pas pour surveiller où vont les gens, pour leurs gamins, c'est dans l'intérêt de leurs gosses, c'est tout. Alors effectivement, dedans c'est comme d'habitude hein, si ils inscrivent pas pendant trois mois, ou cinq mois dans une école, il va y avoir un flic qui va surgir pour les chercher, on a pas les moyens, donc c'est comme tout, c'est comme tu mets, comme aujourd'hui, tu signales les absences injustifiées, t'envoies ça à l'inspection, c'est lettre morte, personne ne fait jamais rien, donc et pas que pour les gens du voyage, pour tout le monde, donc fff, là aussi. C'est un outil qui à mon avis est très utile si on s'en sert bien, mais quelles données tu peux avoir qui servent à fliquer ?* »

Néanmoins, il est un fait que cela ne peut être considéré comme un fonctionnement général parmi les gens du voyage, car certaines familles réagissent différemment et voient un intérêt à faire passer des informations au sujet de leur(s) enfant(s). Informations qu'ils transmettent souvent à l'oral :

« *On voit arriver un enfant et de plus en plus on a des parents qui nous disent « voilà j'arrive de telle région, je vous préviens il est suivi par le RASED, par la psychologue…je veux dire par là qu'il y a pas mal de parents qui jouent franc-jeu, parce qu'ils ont compris quand même qu'en cachant des choses, bon ben ils pénalisent leur môme quoi* ».

- **Le suivi pédagogique**

Le suivi administratif des élèves concerne leur parcours scolaire, mais a surtout pour objectif de faciliter les démarches d'inscription dans les nouvelles écoles. Quant au suivi pédagogique, l'enjeu semble plus important étant donné qu'il conditionne, en partie, l'accueil scolaire des enfants du voyage.

Article D321-10 du Code de l'éducation[63]

Un livret scolaire est constitué pour chaque élève. Il comporte :
1° Les résultats des évaluations périodiques établies par l'enseignant ou les enseignants du cycle réunis en conseil des maîtres ;
2° Des indications précises sur les acquis de l'élève ;
3° Les propositions faites par le conseil des maîtres et les décisions prises en fin d'année scolaire sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité.
Le livret scolaire est régulièrement communiqué aux parents, qui le signent.
Il sert d'instrument de liaison entre les maîtres, ainsi qu'entre le maître et les parents.
Il suit l'élève en cas de changement d'école.

Selon M. Derycke, le livret scolaire est perçu comme « la navette qui tisse une toile par laquelle chaque maille qui prend l'élève en charge peut poursuivre sans tarder les activités d'apprentissages et d'éducation en cohérence avec l'ensemble des initiatives, chaque intervenant accédant immédiatement grâce à lui aux informations indispensables sur l'enfant, qu'il enrichit »[64].

Or le livret scolaire réalisé pour chaque élève, est problèmatique pour les enfants du voyage, mais d'une manière plus large pour les enfants qui changent d'école. En effet, en ce qui concerne les premiers, ledit livret n'est pas créé et pour les seconds, il n'est pas toujours transmis d'une école à l'autre.

« *C'est une petite (du voyage) qui n'a jamais eu de carnet de notes, jamais de carnet de compétences remplis, rien du tout, ils ont pas de dossier, rien du tout* ».

« *Dès qu'ils viennent d'ailleurs, t'as un mal de chien à récupérer le livret scolaire, mais c'est ça que les gens n'arrivent pas à comprendre. Je comprends bien ta mission, tu t'occupes des gens du voyage. Maintenant pour la population de gens, de gamins qui déménagent, qui bougent et tu verras comment ça se passe pour eux et tu verras qu'il y en a pas la moitié qui ont des livrets scolaires. Quand tu as des gamins qui arrivent, t'es obligé de refaire le livret scolaire, donc t'en as pas plus, si tu veux c'est la normalité de ne pas transmettre l'information, c'est ça la normalité dans les écoles de France. Donc et ben, les gens du voyage c'est ce qu'il se passe* ».

[63] Consultable sur internet : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=9634717D4EBFB84C397317ECBBA1CF12.tpdjo17v_3?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006527392&dateTexte=20101108&categorieLien=cid#LEGIARTI000006527392

[64] DERYCKE Marc, « Le suivi pédagogique : des usages aux définitions », *Op.cit*, p 6.

Ainsi, le livret scolaire ne concerne pas les enfants du voyage et le livret de suivi créé spécifiquement pour eux, rencontre des problèmes à les suivre. M. Derycke explique que ce document reste inutilisé car « gardé à l'école, égaré ou encore non présenté »[65], mais aussi par les raisons mentionnées ci-dessus concernant les représentations qu'ont les parents d'un tel document. Cependant, les enseignants témoignent de la nécessité d'avoir des informations sur l'élève qu'ils reçoivent, pour construire « *un peu de sens dans son apprentissage* ». En effet, deux besoins sont mentionnés : d'une part le caractère progressif des apprentissages induit le besoin d'une chronologie, d'une progression construite autour d'étapes et d'autre part, les enseignants parlent de « *prendre en compte le déjà là* » afin de faire progresser l'élève en abordant des notions nouvelles et surtout d'en éviter la répétition.

« *C'est trop ponctuel pour, donc à chaque fois on repart de zéro, même dans une scolarité, lorsqu'ils sont scolarisés y a pas ou très peu de suivi d'une école sur l'autre, donc on est toujours à la recherche de savoir ce qu'ils ont fait avant. Le passé scolaire est souvent un peu vide ou même s'il n'est pas vide, y a peu de traces écrites, parce que d'une école à l'autre, soit on se concerte pas, soit on veut pas se concerter (rires), y a peut être ça aussi, ça manque en fait d'informations, de réseau* ».

« *Il y a des apprentissages qui ont besoin de se poursuivre selon un programme, je vais l'appeler programme, auquel l'enfant peut adhérer et donc en ayant son propre livre, quitte à ce qu'il le fasse suivre d'école en école* ».

« *Il faudrait éviter de rerépéter le même apprentissage. Je pense par exemple à l'apprentissage des phonèmes, il risque de répéter quatre fois A, jamais voir U, pour dire des choses qui peuvent être, qui peuvent paraître aberrantes, mais qui à mon avis se produisent. Et du coup l'enfant, il n'a pas beaucoup de chance pour construire un sens de son apprentissage, en tout cas ça le perturbe sûrement* ».

Or le suivi pédagogique des élèves du voyage bien que mal organisé, n'est pourtant pas inexistant. Même s'il dépend de démarches individuelles, que ce soit de la part des enseignants, des élèves et des parents, il y a circulation de documents qui peuvent donner des informations sur le travail effectué dans l'école précédente. À ma connaissance, il existe en deux types[66] : le livret de suivi dont nous avons déjà parlé et que nous allons maintenant

[65] DERYCKE Marc, « Le suivi pédagogique : des usages aux définitions », *Op.cit*, p 7.

[66] DERYCKE Marc, « La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique », in *Revue française de pédagogie*, n°132, 2000, p 23-32. Le portfolio mentionné par l'auteur n'a que très rarement été évoqué par les enseignants et de mon côté, je n'en ai jamais vu. Selon GOUPIL Georgette, *Portfolios et dossiers d'apprentissage*, Montréal, Editions Chenelière éducation, 1998, le portfolio peut être défini comme « une

détailler au sujet du suivi pédagogique et ce, même si nous avons ressenti un sentiment général d'inefficacité, dans le sens où quand il est rempli par les équipes éducatives locales, il revient rarement.

« *Alors on a pas non plus de suivi d'une école à l'autre. Souvent ils partent avec un cahier de suivi, et même s'ils reviennent dans la même année, ils vont pas ramener le cahier qu'ils avaient pris en partant. On leur dit prenez le cahier pour l'école d'après mais l'école d'après est-ce qu'ils leur ramène le cahier, on en sait rien et ils reviennent jamais. Donc ça aussi, ça serait bien d'avoir quelque chose de suivi, avec prendre d'une école à l'autre, montrer où ils en sont, ils arrivent toujours sans rien, donc ça c'est aussi assez problématique* ».

Le deuxième type de document consiste en toutes les traces de travail (cahier, classeur, ficher d'exercices) avec lesquelles l'élève arrive dans la nouvelle école et qui peuvent constituer des informations sur ce qui a été abordé et les méthodes utilisées.

La partie du livret de suivi réservée à l'élève et à ce qu'il a fait dans l'école est divisée en plusieurs points distincts. Dans un premier temps, les enseignants doivent mentionner le type de prise en charge mis en place pour l'élève du voyage (tutorat, décloisonnement, prise en charge par le RASED, soutien scolaire, etc), puis l'attitude de l'élève du voyage en classe. Enfin, ils doivent remplir une grille critériée construite à partir de compétences en français et mathématiques, qui apparaissent dans les programmes. Ces notions peuvent être qualifiées d'acquises, en cours d'acquisition, ou de non acquises.

Dans les écoles où j'intervenais, je devais transmettre et informer sur la fonction, l'utilisation du livret de suivi et surtout rappeler aux enseignants de le remplir, avant le départ des enfants du voyage. Selon les enseignants, il fallait que je réitère la demande et les explications afin que le livret soit rempli. Avec d'autres, cela était effectué de manière appliquée et parfois avec plus d'informations que celles demandées. Cette différence d'implication à l'égard du livret de suivi n'a pas été l'objet de surprise, même si plus tard, en entretien le manque de suivi de l'élève du voyage a souvent été considéré comme un obstacle à sa prise en charge dans la classe : l'attention portée au livret de suivi témoigne de l'implication de l'enseignant à l'égard des enfants du voyage.

Néanmoins, nous notons que pour les enfants en difficulté scolaire, dont les acquis scolaires sont très réduits, la grille critériée ne constitue qu'une liste de compétences non-

---

collection significative des travaux de l'élève illustrant ses efforts, ses progrès et ses réalisations, dans un ou plusieurs domaines ».

acquises et dès lors, présente peu d'intérêt. De plus, elle est souvent jugée comme n'étant pas assez détaillée pour donner une idée précise des apprentissages des élèves en question[67].
« *On le demande, parce que on l'a vu être mis en place ici, puisque tu nous l'avais montré. Après souvent il est perdu. En fait pour qu'il y ait ce fameux suivi, il faudrait que les directeurs d'école qui envoient tout de suite dans l'école où est supposé aller l'enfant, ou l'école dans laquelle est inscrit l'enfant, il faudrait que ce directeur nous contacte pour qu'on puisse envoyer ce suivi. Mais il faudrait qu'on le garde dans le sein de la structure scolaire et qu'en fait ce soient les écoles qui se les passent. Je pense que ce serait plus efficace, parce que y a très très peu de suivi, donc ça manque. Parce que c'est vrai qu'on a l'impression de faire de la redite quoi, de redémarrer à chaque fois de zéro alors que ils ont quand même un petit passé scolaire* ».

Pour certains enseignants, l'usage du livret de suivi est intégré dans l'accueil des enfants du voyage et en son absence, ils remplissent d'eux-mêmes un document de remplacement, afin d'informer l'enseignant suivant. Il convient de mentionner que cette démarche a été mise en oeuvre quand les élèves concernés ont acquis un certain niveau d'apprentissage ou sont entrés dans les apprentissages.
« *Eux ils avaient pas de carnet de suivi. Donc j'ai marqué un mot à la maîtresse pour dire à quel stade ils en étaient au niveau scolaire, attitude, comportement, pour que la nouvelle maîtresse puisse se faire déjà une image de l'élève, pas le cataloguer certain, comme T ou S, bon je me dis, ils sont là, faut pas les mettre au fond de la classe.*
Vous mettez ça ?
Non pas ça, mais bon, je mets pas ça, mais en voulant dire qu'ils savent des choses, qu'ils accrochent. Là S est parti, il a fait un trimestre, ben je lui ai mis ses contrôles qu'il a fait ici : je lui ai mis son bilan, avec comme quoi il a très bien suivi, où on en était et voilà ».

Les autres documents que les enfants du voyage peuvent transmettre d'une école à l'autre sont les cahiers, les fichiers d'exercices sur lesquels ils travaillaient dans l'école précédente. Ils donnent un aperçu du travail réalisé dans la classe de l'élève, mais ne correspondent pas forcément à du travail réalisé et à des notions acquises par l'élève du voyage. Si les cahiers sont un indicateur du « bain scolaire » dans lequel il a été, ils ne

[67] DERYCKE Marc, « La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique », *Op.cit*, p 28.

peuvent être considérés comme le révélateur de son niveau scolaire[68]. D'ailleurs, des enseignants ont fait l'observation du décalage qui peut avoir lieu entre le travail qui apparaît dans le cahier et ce que sait effectivement l'élève. Ainsi, quand des cahiers arrivent avec les élèves, ils sont généralement consultés, mais ne sont pas utilisés comme une évaluation de leur niveau scolaire.

« *Donc on reprend les cahiers qui viennent de l'autre école et moi, je leur fais pas prendre de nouveaux cahiers, je garde les anciens, des écoles précédentes et je continue son travail sur les cahiers des autres écoles, ça sert à rien de multiplier les cahiers sans arrêt. Donc c'est vrai que du coup après, on a vision assez globale de son parcours* ».

« *Je regarde pas tout de suite ce qui a été fait dans les écoles, j'attends un petit peu. Je commence d'abord par m'intéresser à l'élève et à ce qu'il sait faire ou non. Et j'avoue que j'attends deux trois jours pour regarder.*

Et alors, est-ce qu'il y a une différence entre ce qui a été travaillé dans un cahier et ce qu'il sait faire?

Euh, oui (rires), oui je trouve, parce que souvent dans les cahiers on retrouve beaucoup de choses que l'élève n'a pas su faire ou qui lui a été donné comme ça quoi, pour qu'il suive avec les autres élèves.

Et qui n'est pas rempli?

Voilà. Qui a pas été fait, qui a été, bon c'est collé, mais comme il a pas su le faire ou autre, bon, ben on voit pas, on voit où il en est ».

Cependant, des élèves arrivent avec des documents qui donnent une évaluation précise de l'élève du voyage et des cahiers dans lesquels il ne fait aucun doute que les notions qui y apparaissent ont été travaillées. Si cela est généralement apprécié par les enseignants, le même travail n'est pas forcément réalisé au départ de l'enfant du voyage.

« *J'ai vu des cahiers super suivis, à une école de je sais pas où et je ne me suis pas sentie capable de faire pareil. Dans ces cahiers, les enseignants avaient vraiment ciblé, écrit, évalué les compétences. Bon moi j'ai pas pu trouver les moyens de le faire, donc moi je dis chapeau ! Moi, j'ai fait avec mes moyens, ce que j'ai pu, ce que j'estimais bon à faire* ».

[68] DERYCKE Marc, « La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique », *Op.cit*, p 24.

4.1.4. Quelle(s) évaluation(s) pour les élèves du voyage ?

Au cours des discussions sur le suivi des élèves du voyage, il apparaît que le sujet central est l'évaluation de ces élèves, à leur arrivée et au cours de leur séjour dans l'école.

- **À l'arrivée des enfants du voyage dans la classe**

Nous venons de voir que les documents qui suivent les élèves du voyage ne permettent pas aux maîtres des écoles de « *se faire une idée d'où ils en sont* », pour continuer le travail. C'est-à-dire qu'à chaque fois qu'un enseignant reçoit un élève voyageur, il est difficile pour lui de savoir quelles sont les notions acquises, seulement abordées, ou totalement ignorées, mais aussi, de considérer qu'il sait des choses et donc de s'en servir pour l'amener à compléter et poursuivre ses acquisitions de savoirs, ce qui semble primordial dans la réussite des apprentissages de l'élève. Cela constitue les conditions pour « assurer la continuité et la cohérence des apprentissages en entretenant leur dynamique »[69].

S'en suivent plusieurs attitudes de la part des professeurs des écoles : l'enfant n'est pas soumis à une évaluation et est directement intégré aux activités de la classe, ce qui peut aboutir à une catégorisation grossière de l'élève, selon son niveau de lecture.

« *C'est vrai que la première semaine tu tâtonnes, tu essaies de voir les choses, tu vois s'ils peuvent suivre avec le restant de la classe déjà, t'écoutes comment ils lisent surtout et après ben selon le niveau, ou tu les fais suivre avec les autres, ou tu proposes des exercices différenciés* ».

Ou alors, l'enseignant l'évalue afin de définir les attentes, les objectifs qu'il peut avoir à son égard. Cette évaluation peut avoir lieu selon différents critères : certains maîtres des écoles se focalisent sur le niveau de lecture/écriture, dans le but de savoir si l'élève du voyage peut suivre les enseignements et réaliser les exercices au même titre que les autres élèves de la classe.

« *Bon déjà savoir s'il est lecteur ou non lecteur, c'est le plus important. A partir du moment où il est lecteur, ben il suit comme les autres, à partir du moment où il est non lecteur, eh ben on fait en sorte de le faire arriver à lire, le plus vite possible* ».

Et d'autres, font une évaluation plus approfondie sur les apprentissages fondamentaux afin de saisir le niveau de l'élève en français et en mathématiques.

[69] DERYCKE Marc, « La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique », *Op.cit*, p 23.

« *Moi je fais un petit bilan en mathématiques et en français, en lecture. Un petit bilan, assez rapide, en une journée on arrive à voir où il en est en lecture, où il en est mathématiques, s'il sait copier quelque chose, est-ce qu'il arrive à avoir un petit peu d'autonomie, etc. Et tout de suite on met en place un travail qui lui est adapté* ».

Régulièrement, les professeurs des écoles ont affirmé l'importance de cette première évaluation, mais aussi leur difficulté à la réaliser au sein du groupe classe. D'ailleurs certains sollicitent les intervenants en soutien scolaire, voire les personnels du RASED pour qu'une évaluation complète du niveau de l'élève soit faite.
« *Un jour, toc toc, on tape à la porte, le directeur arrive avec deux enfants du voyage, on leur donne une place, asseyez-vous là ! Le temps qu'on puisse s'intéresser à eux une fois qu'on a géré le groupe, fait qu'ils ont une portion congrue du temps de journée pour s'occuper d'eux et c'est matériellement compréhensible mais, on a pas dans la tête qu'ils ont déjà un parcours, déjà des choses, qu'il faudrait partir de là* ».
« *Alors on sait pas, on les prend, on les évalue pas, alors moi je pense que la prochaine fois, si je peux pas le faire moi, je demanderais à une maîtresse E* ».

- **Quand ils fréquentent l'école**

Puis, se pose le problème de l'évaluation des enfants du voyage pendant leur séjour dans la classe. Plusieurs paramètres sont jugés problématiques par les enseignants. D'une part, le niveau de l'élève du voyage et sa capacité à effectuer les évaluations, mais aussi le type d'évaluation qu'il utilise dans sa classe. Les enseignants se posent alors la question du support de l'évaluation : faut-il créer un outil d'évaluation spécifique, « *de type formative, des progrès qu'accomplit l'enfant par rapport à lui-même* » ? Ou, alors « *on évalue comme ça, avec les outils qu'on utilise pour les autres enfants* » ?

Les contrôles ou évaluations sommatives sont réalisés à l'écrit, et ce pour toutes les matières. Or, c'est bien souvent en écriture et en lecture que se posent les difficultés des élèves du voyage et leur manque d'autonomie face à l'écrit a été mentionné à plusieurs reprises dans cette thèse. Ainsi, quand les enfants du voyage (en difficulté scolaire) sont soumis aux mêmes évaluations que les autres élèves, ils peuvent difficilement y participer et sont donc placés en situation d'échec.

« *Très souvent on évalue ces gamins-là sur de l'écrit et que l'écrit bon ben ils ont des difficultés à l'écrit donc même en géo, à part la participation à l'oral, y a pas, y a pas véritablement de moyens de les évaluer* ».

« *Ils participent à tout, les évaluations, les contrôles et partout, bon y a des périodes, justement, quand ils sont pas là des fois, l'activité qu'on a quand ils reviennent et qu'il y a eu des évaluations et quand ils arrivent, que les évaluations sont presque finies et il reste deux épreuves, moi je leur fais quand même passer les épreuves, tant pis s'il y en a que deux. C'est là où c'est un peu compliqué, je fais un bulletin avec marqué euh, « résultats partiels », voilà. Alors des fois cela ne me convient pas, est-ce qu'il vaudrait mieux que je ne fasse pas passer de tout, où est-ce que je, je personnifie, mais on pas vraiment beaucoup de temps pour personnaliser les évaluations, donc c'est là que c'est compliqué, tous ces trucs, toutes ces petites choses, il faut penser à tout quoi* ».

Or dans certaines classes ou établissements, des enseignants effectuent des évaluations selon le niveau des élèves afin de tester ce qu'ils savent et non pas ce qu'ils ne savent pas. Ce type d'évaluation peut prendre différentes formes : elle peut s'effectuer au jour le jour et pour chaque leçon en prenant soin de percevoir qui a compris ou pas les notions abordées. Elle peut aussi être effectuée sous forme de contrôles, conçus selon les groupes de niveaux/ de besoins qui composent le groupe classe. C'est-à-dire qu'à travail différencié correspond une évaluation différenciée elle aussi.

« *Mais j'ai l'impression que je les évalue quasiment pas, si ils ont vraiment une grosse différence de niveau, si ils ont une différence moindre, je peux leur faire faire des choses, des évaluations de ma classe, des évaluations plus simples. Mais l'évaluation elle se fait aussi dans le suivi qu'on a avec l'élève, mais y a pas un moment donné pour faire une évaluation, c'est plus voir comment il évolue et on prend pas le temps d'une évaluation ou alors on va le faire lire, c'est quand même des évaluations, mais c'est pas « hop demi heure, tu fais une évaluation ». c'est plus « ah ben tu as réussi cette fiche, c'est bien, t'as compris », ça va être plus au jour le jour* ».

« *Je sais très bien que y a des groupes de niveaux et que y a certains groupes qui font ça, d'autres qui font ça et qu'il se trouve que les évaluations sont différentes pour chaque enfant, pas chaque enfant, mais pour les groupes d'enfants.*

Ah t'as des évaluations différentes ?

Ah oui, oui, parce que moi, je me vois pas, y a des enfants qui savent pas lire et si on leur fait passer des évaluations de CE1, avec des niveaux de lecture, de compréhension et des

questions, c'est un texte qu'ils ont à lire avec des questions de compréhension écrites, ces enfants là ils vont rien répondre. Donc on va leur envoyer quoi aux parents, que l'enfant est mauvais, qu'il a 0/10 ? je veux dire, il faut aussi qu'on leur montre quels sont les progrès. Donc moi je vais faire pareil, mais pas de la compréhension écrite, on va faire de la compréhension orale: je leur lis le texte, je leur lis les questions, ils entourent des choses où ils répondent par vrai/faux, ils ont compris un texte oralement et après on fait de la lecture niveau CP, avec ça on fait la dictée de syllabes ou dictée de lettres, pour montrer aux parents qu'effectivement, il n'a pas le niveau CE1, mais qu'y a certaines choses qui sont mises en place. Donc moi, j'évalue ce que l'enfant est capable de faire, j'évalue pas ce que l'enfant n'est pas capable de faire. De toute manière, ce qu'il n'est pas capable de faire, je le sais et les parents s'en doutent aussi. Voilà, donc effectivement moi j'ai quatre évaluations différentes ».

Dans la grande majorité des cas, les enfants du voyage sont soumis à ce type d'évaluation, mais en général les résultats restent dans la classe et servent uniquement à l'enseignant : les évaluations que nous venons de citer sont qualifiées de formatives, dans le sens où elles servent pour l'élève et l'enseignant à prendre conscience de ce qui doit être travaillé et elles sont rarement transmises dans le livret de suivi ou dans les cahiers.

« *Quand S est revenue, elle avait perdu pas mal de choses de ce qu'on avait fait ici, elle avait dû apprendre quelque chose ailleurs, mais ce qu'elle avait appris ici, elle savait plus. Et puis elle avait perdu une bonne partie de l'année, elle avait pas participé au reste de travail, donc quand elle est revenue et qu'elle a passé les évaluations, c'était pas, c'était pas bon. Donc là, je préfère garder, je lui donne pas, ça sert à rien, c'est pas logique. Je les garde, je les note, mais je les garde pour moi. Ce qui fait qu'après, je peux le reprendre avec elle sous d'autres formes. Voilà, mais matériellement et effectivement au niveau de l'organisation c'est compliqué* ».

Si c'est le cas, l'interprétation des informations peut être questionnée, tant elle dépend du contexte dans lequel elle est réalisée.

« *Un regard harmonisé des évaluateurs, pour un même gamin, selon les écoles qu'il fréquente au cours de leur périple. Ça je ne le sais pas* ».

4.2. Des élèves en difficulté ou difficulté des équipes éducatives ?

Dans le discours des enseignants, une des caractéristiques communes aux enfants du voyage souvent énoncée semble en opposition avec le constat précédent d'enfants comme les autres : ils sont en difficulté scolaire, ils ne peuvent pas suivre correctement les enseignements dispensés dans la classe. Or, le terme « difficulté scolaire » reste une notion floue[70], qui ne permet pas de comprendre la problématique de la scolarisation des enfants du voyage. Nous avons d'ores et déjà répertorié des facilités et des difficultés rencontrées par les voyageurs, qui ne permettent pas de distinguer ces derniers des autres élèves. Quand il s'agit de décrire les élèves du voyage en situation d'apprentissage, les difficultés qui leur sont attribuées semblent spécifiques à ce public scolaire et leur présence induit de fait, un questionnement sur l'accueil scolaire qui leur est réservé. Dans un sens, la présence d'enfants du voyage met en difficulté l'institution scolaire, et les difficultés rencontrées par les élèves du voyage en sont les conséquences. Nous observons que les enseignants perçoivent (consciemment ou non) deux types de difficultés, que nous pourrions distinguer selon qu'elles se rapportent au fond ou à la forme des enfants du voyage en situation de scolarisation. En effet, les premières peuvent être assimilées à des compétences ou plutôt incompétences d'apprenant, c'est-à-dire à des paramètres inhérents à l'élève sur lesquels l'enseignant ne peut agir. Les secondes, que nous allons traiter maintenant, témoignent d'un « état » de l'élève à son arrivée dans l'école, qui est reconnu parce qu'il pose problème aux équipes éducatives et pour lequel leur responsabilité est engagée[71]. Nous pouvons ici faire le parallèle entre ces difficultés (de l'élève et de l'équipe éducative de l'école) et la notion de besoins éducatifs particuliers.

Tout comme dans le chapitre précédent, nous allons faire état des difficultés reconnues aux enfants du voyage, mais aussi des mises en difficulté des équipes éducatives qui en découlent. Nous avons recensé deux points problématiques qui génèrent des questions d'ordre

[70] MONFROY Brigitte, « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire », *Op.cit*, p 34.

[71] SICOT François, « La mal scolarisation des enfants de migrants », *VEI enjeux*, n° 132, mars 2003, pp 160-173. L'auteur commence son texte comme suit : « Lorsqu'un élève est en difficulté scolaire, lorsque ses comportements gênent l'apprentissage et le bon déroulement de la classe, la procédure classique veut que l'équipe éducative puisse faire appel, au niveau du premier cycle, au Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté (RASED, dit réseau) ».

pédagogique : l'écart entre l'âge de l'enfant et le niveau scolaire qui lui correspond, et le constat que ce sont des élèves hors-programme.

4.2.1. Age social et âge scolaire

À cause des ruptures de scolarité dues aux voyages effectués au cours d'une année scolaire, voire à des périodes de déscolarisation, nous avons vu que la majorité des enfants du voyage ont besoin de plus de temps pour apprendre. Ainsi, les enseignants annoncent qu'à leur arrivée au CP, en début d'année, les enfants du voyage de 6 ans, peuvent suivre la classe, même si la maternelle a été peu fréquentée. Par contre, plus les années passent et plus l'écart se creuse entre l'âge des enfants du voyage et le niveau scolaire qui lui correspond, désigné ici sous le terme « âge scolaire »[72].

« *Alors quand ils sont en CP, CE1, plus ou moins ça va parce que l'écart de niveau ne se voit pas énormément, mais après ils grandissent, alors ils arrivent avec un niveau scolaire de CP ou de CE1 dans des classes de CM2. J'imagine que pour eux c'est très difficile à vivre. On peut pas se sentir impliqué par l'enseignement et tout ça, alors qu'on a aucune compétence pour le suivre, c'est pas possible. Donc qu'est-ce qu'ils vont faire, ils vont être un peu agité, ils vont se faire remarquer autrement, ils vont… mais on a pas assez de temps à leur accorder pour leur permettre de suivre le niveau dans lequel ils sont en fait* ».

« *Le problème, je crois qu'il vient du fait que tu reçois des gamins qui sont grands et qui n'ont pas les acquis scolaires qui correspondent à leur taille ou à leur âge, tu vois? Donc déjà, ça c'est pas facile parce que c'est souvent des gamins qui ont un ou deux ans de retard scolaire, donc ils sont dans des classes de petits et ils sont plus grands. Déjà, ça c'est pas facile à gérer* ».

De ce fait, les enseignants mentionnent par là qu'une majorité d'enfants ont un retard scolaire d'une à plusieurs années[73]. Il existe divers degré de retard, qui sont en général jaugés à partir du niveau de lecture. Parmi les enfants du voyage, nous pouvons retrouver trois

---

[72] SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988, p 110 : l'auteure cite l'étude de C. Baudelot et R. Establet, *L'école primaire divise*, Maspero, 1975, dans laquelle le retard scolaire à la fin du CM2 est analysé selon le secteur d'activité des parents. Quitter l'école primaire en avance, à l'heure ou en retard est en partie déterminé par les caractéristiques socio-économiques des parents. L'avance scolaire diminue sensiblement entre le CP et le CM2.

[73] REPAIRE Virginie, *La construction du lien social à l'école ou les enjeux culturels de la scolarisation des enfants tsiganes*, *Op.cit*, p 302.

niveaux scolaires que l'on peut rapprocher de la classification entre bons, moyens et mauvais élèves[74]. Si les données chiffrées à ce sujet sont inexistantes[75] sur le département des PO, nous pouvons tout de même avancer, sans grande précision, qu' un petit tiers d'élèves suit la classe, avec là aussi divers degrés de réussite, mais dans tous les cas sans avoir besoin d'une aide particulière. Un gros tiers d'élèves présente un retard scolaire d'une ou plusieurs années. Et le dernier tiers est composé d'enfants qui n'arrivent pas à entrer dans les apprentissages, pour diverses raisons imputables aussi bien à l'élève qu'aux écoles fréquentées, et qui se retrouvent à la fin du parcours scolaire de l'école élémentaire, sans avoir appris à lire.

« *Alors ce que je disais, par rapport au niveau scolaire, ils sont souvent bien, bien en dessous. La première année quand je suis arrivée, j'avais une élève qui savait bien lire, qui se débrouillait pas trop mal et elle était à peu près au niveau, un petit peu en dessous, mais elle suivait plutôt pas trop mal.[…] Les autres élèves que j'ai eus, ils étaient beaucoup plus en difficulté qu'elle et là c'était vraiment soit ils savaient pas lire, soit ils savaient à peine lire, c'était vraiment, il fallait un travail spécifique pour eux* ».

« *Des besoins particuliers, bon ça dépend des enfants et des familles évidemment. Donc y a des élèves qui arrivent et qui repartent, pour lesquels y a rien eu de particulier. Pas question d'aménager quoi que ce soit, la maîtresse n'a pas eu besoin de reprendre quoi que ce soit : il arrive, on regarde ce qu'il a fait, d'accord, « ben tu vois nous on en est là » et là ça roule. Y en a quand même et là trouve, cette année, des petits, des CP et CE1, pour lesquels rien à signaler et puis, je signale à Christophe quand ils arrivent, « bon là on a deux arrivées : un en CE1 et un en CE2, à surveiller. Ah ben non ça roule, y a pas besoin de mettre en place, d'étayer, d'aider à avancer ». Après oui, évidemment qu'il y a des familles, alors je vais dire ouais, pour les vrais voyageurs, ben je me rends compte que ce sont les plus grands qui ont le plus de difficultés. Alors est-ce que ça vient du fait que, les petits c'est peut être plus facile parce que c'est le début et que après l'écart se creuse et du coup, on se retrouve avec un plus grand écart quand ils arrivent en CM2. Je sais pas, j'ai pas la réponse, mais pour les vrais voyageurs, les grosses difficultés elles sont les deux dernières années de l'école, pour le CM1 et le CM2, pas au démarrage* ».

---

[74] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, *Op.cit*, p 39. À la fin du CM2, un tiers des élèves maîtrisent les compétences en français attendues par les programmes, une grosse moitié des élèves n'en maîtrise qu'une partie et 15% sont en difficulté (dont 3% en grande difficulté).

[75] REPAIRE Virginie, *Ibid*, fait dans son travail de thèse, une analyse quantitative des données concernant une école de voyageurs, à Dijon.

Ce découpage en trois catégories, bien que grossier, a pourtant le mérite de faire apparaître la notion de retard scolaire, qui se distingue de la difficulté à entrer dans les apprentissages. Ils peuvent donc être assimilés à ce que les enseignants nomment « *des enfants en difficulté moyenne* », pour lesquels la notion de temps est primordiale : le rythme de leurs apprentissages nécessite plus de temps que les séances prévues à cet effet. Ce sont les grands bénéficiaires des heures hebdomadaires de soutien scolaire mises en place suite au passage à la semaine de quatre jours, car leurs besoins se limitent à revoir et/ou se faire expliquer de manière plus individualisée les leçons.

« *Les élèves en moins grande difficulté, ça sert beaucoup plus, parce que là, on leur amène ce qui leur a manqué. C'est vraiment un moment où ils ont décroché ou une chose qu'ils n'avaient pas comprise. On leur explique en tout petit groupe. Ça leur parle à eux, ils sont là, ils sont obligés d'être concentrés et ça passe, une fois qu'ils ont compris c'est bon* ».

Pour les enfants du voyage en retard scolaire, la notion de temps par rapport à la programmation des apprentissages est centrale : ce sont des enfants qui apprennent, mais à un rythme plus lent que les élèves de leur classe d'âge. Ils ne présentent pas de difficulté particulière, ni de résistance aux apprentissages. L'accumulation de retard est vécu comme une difficulté pour les directeurs d'école, qui se questionnent sur la classe dans laquelle inscrire l'élève du voyage, et surtout pour les enseignants, qui sont nombreux à ne pas savoir comment faire, ni sur quel support pédagogique travailler avec ces élèves.

4.2.2. Classe d'âge ou classe de niveau ?

Extrait de la circulaire sur la scolarisation des enfants du voyage[76]

La solution optimale consiste souvent en l'accueil en classes ordinaires correspondant à l'âge des élèves avec organisation, en tant que de besoin, de regroupements temporaires hebdomadaires pour un soutien en français et parfois en mathématiques, en veillant à ce que les élèves restent dans la dynamique de la classe. En outre, ceux-ci doivent, s'il y a lieu, pouvoir bénéficier, dans les mêmes conditions que les autres, des actions en faveur des élèves en difficulté.

Quand un enfant du voyage arrive dans une école, il doit être inscrit administrativement et placé dans une classe. Cette décision revient au Directeur de l'école, en

[76] Circulaire n° 2002-101 du 25-4-2002, scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires. Cf annexe 2.

accord avec l'équipe enseignante. Il existe une circulaire mentionnant des recommandations à ce sujet, mais elle est très peu connue des directeurs d'école. Pour placer un enfant du voyage dans une classe, ils doivent prendre en compte plusieurs paramètres qui concernent aussi bien l'école dont ils ont la charge, que l'élève en question.

- **L'école fréquentée**

La principale donnée à considérer concerne les effectifs des classes, afin de ne pas en surcharger certaines, par rapport à d'autres. Pour ce faire, les directeurs voient si certains niveaux sont surchargés et dans les écoles ayant plusieurs classes pour un même niveau, s'il y a équilibre entre elles. Dans de très rares cas, nous avons aussi noté la prise en compte par le directeur, de mauvaises dispositions de la part d'enseignants, à l'égard de ces élèves.

« *Effectivement, je regarde les effectifs, voir si j'ai une classe à 30, comme c'est le cas actuellement, et une classe à 24, ça la fout mal 6 de plus, y a une différence énorme, donc si j'ai un enfant du voyage qui arrive, là cette après midi et qui me dit « ah mais là je connais C dans la classe de CE1, je connais T », ben je vais pas le mettre dans la classe à 30, même si je sais bien que ça pourrait faciliter les choses pour lui, mais bon on prend en compte l'effectif de la classe* ».

« *Et après, je les mets, comme n'importe quel élève, là où j'ai de la place dans les classes, quand j'ai une classe à 30, je vais pas rajouter un enfant, je vais le mettre dans une classe où y a 29, enfin quand j'ai deux groupes, enfin j'équilibre quoi* ».

« *C'est vrai que le problème de certaines écoles, c'est surtout, c'est d'autant plus fort chez nous, qu'on est un département en explosion démographique et que souvent y a plus de place dans certaines classes et on est obligé de « patchaquer »*[77]*. Parfois, parfois c'est un peu du bricolage* ».

Dans les écoles, les intégrations d'enfants handicapés et la pratique du bilinguisme induisent pour les enseignants concernés des classes à effectif réduit. Ainsi, dans certaines écoles, les enfants du voyage sont toujours intégrés dans ces classes-là, ce qui pose question quant à leur intérêt d'avoir un enseignement en catalan et aussi au nombre d'enfants du voyage placé dans une classe. Mais ce questionnement n'est pas le fait de tous les directeurs d'école concernés.

[77] Bricoler.

« *Cette année, c'était un peu particulier parce que comme on avait de grandes difficultés, on les a mis dans les classes bilingues. Ça a pas été une bonne idée, y a eu une concentration, donc ça n'a pas été une bonne idée, parce qu'il faut pas en mettre trop dans une classe parce que ça désorganise la classe le temps qu'ils sont là. Ça demande quand même pas mal, ça n'a pas été une bonne idée, mais bon des fois les contraintes font que. Voilà, là c'est clair que je le referai pas, enfin, je m'opposerai à ce que ce soit fait parce que je trouve que c'est pas une bonne solution, on met pas des élèves quelque part pour entre parenthèse boucher les trous. Je le sentais mais bon, maintenant c'est bon ! (rires)* ».

De plus, dans certains villages qui disposent de deux écoles primaires, la répartition des élèves du voyage entre elles est souvent source de négociations, voire de tensions. Dans certains cas, on note une volonté (qui dépasse la seule population des enfants du voyage) d'avoir un établissement qui accueillerait les enfants dits « difficiles » et le second pour les autres enfants.

« *Et on équilibre entre les deux école aussi, c'est-à-dire que parfois il se peut qu'il y ait pas de places à l'école M et qu'il y ait des places dans le même niveau à l'école C, donc les enfants vont à l'école C.*

Et alors ça se passe comment ça?

Ça, ça se passe pas toujours bien (rires), ça se passe pas toujours bien. Et parfois les gens ont du mal à le comprendre, mais c'est pas que les gens du voyage qui ont du mal à le comprendre c'est tous les gens, voilà. C'est un problème de carte scolaire si tu veux, mais c'est pas vraiment une carte scolaire, on s'est juste répartis les secteurs de ville A, puis moi j'ai que 7 classes, donc je peux pas non plus prendre plus que ce que je devrais prendre et ma collègue non plus, donc euh, voilà. Je pense que ça va mieux aux gens du voyage d'aller dans cette école, parce qu'elle est mieux placée pour eux, par rapport à l'aire de stationnement ».

- **L'élève du voyage**

Après avoir pris en considération ces paramètres liés au fonctionnement des écoles, certaines données à propos de l'élève doivent être étudiées, pour déterminer son placement : sera-t-il placé selon son niveau scolaire ou selon sa classe d'âge ? La première solution sous-entend que la majorité des enfants intégrera un CP ou un CE1, ce qui peut aboutir à des

situations de sureffectif dans ces classes et à un manque de cohérence dans la progression du parcours scolaire.

« *L'anecdote la plus terrible que j'ai rencontrée c'est des gamins qui étaient en CE1, parce qu'à l'époque, dans l'autre école, si tu veux, t'avais deux cours, la cour cycle 2, la cour cycle 3 et je vois deux gamins, grands dans la cour et je leur dis « vous avez quel âge ? », ils avaient 10 ans. Je dis « bon. Vous êtes en quelle classe », il me dit « CE1 », je dis « mais qu'est-ce que vous faites en CE1 ? », « ah mais oui, nous on est gens du voyage c'est normal ». Voilà et si tu veux pour moi, ça c'est le summum de l'horreur, c'est-à-dire qu'il y a une anormalité et c'est normal que tu sois anormal. Non ! ça fonctionne pas comme ça !! J'ai vu des choses sur les gens du voyage, mais extraordinaires, j'ai vu une gamine partir, elle a fait je sais pas combien de CP, elle est passée CP et elle a fait CM1, elle est venue dans ma classe directement, donc dans ma classe CP-CM1. Tu vois le choc violent, surtout qu'elle venait juste d'apprendre à lire ! Donc j'ai négocié qu'elle passe les matinées en CE1. Et elle a passé CM1-6ème, parce que si tu veux, on l'avait tellement fait redoubler dans les autres écoles où elle était passée, en CP, on lui avait mis son niveau et pas son âge, qu'à la fin, elle a dû passer directement au collège quoi. Donc c'était ridicule* ».

« *J. il a neuf ans, il est envoyé en CE1 ! Moi je me demande comment il n'est pas plus infernal que ça avec tout le monde. Il est grand quand même, il a neuf ans et en plus les miens ils sont bébés comme tout. Je sais pas comment il doit se sentir dans la classe, bon apparemment pas mal quand même, mais moi, je trouve pas ça normal* ».

Quant à la deuxième solution, elle consiste à placer l'élève dans la classe qui correspond à son âge, indépendamment de son niveau scolaire. Aujourd'hui, c'est généralement la solution qui est adoptée dans les écoles. En effet, nous avons assisté à un tâtonnement à ce sujet, mais l'expérience scolaire amène aujourd'hui les équipes éducatives à considérer cette deuxième solution comme la plus adaptée aux besoins des enfants du voyage, d'autant plus que des séances de soutien scolaire sont mises en place par le CASNAV de manière quotidienne pour les élèves en difficulté ou en retard scolaire.

« *Mais c'est-à-dire que, on a décidé maintenant les gosses du voyage de les mettre dans leur tranche d'âge, en conseil des maîtres attention hein, c'est pas moi qui l'ai décidé, un gamin qui arrive et qu'on me dit « il est CE1, il a 10 ans » euh, là on le met dans son niveau d'âge, dans sa classe d'âge. Oui c'est pas moi qui prends les décisions, c'est le conseil des maîtres qui décide, parce que qu'un gamin qui a dix ans ou onze ans, si tu le mets en CE2, d'abord, il est plus grand, il est, ça va pas* ».

« *D'année en année on les fait suivre, on les garde pas, parce que y a certains enfants qui sont scolarisés, mais on pourrait, au vu du niveau, on pourrait les garder trois ans en CE1, je trouve ça pas trop pertinent* ».
« *Des fois, ils quittent chez moi, ils sont en CE2 et quand je regarde d'où ils viennent, ils ont été mis dans une classe de CP. Y en a une qu'on prenait pendant des années, elle a fait malgré tout, elle est arrivée en CP, l'année d'après, elle a été mise en CE1, mais presque quelque soient les résultats, mais bon, avec l'appui du CASNAV, mais on l'a fait quand même monter, elle est arrivée en CM2, c'est pas une élève qui était en décalage énorme, mais elle a été scolarisée de manière régulière* ».

Ainsi, quand l'enfant est placé selon son niveau scolaire, les enseignants ont affaire à un décalage d'âge entre l'élève du voyage et le reste de sa classe. Et quand il est placé selon son âge, se pose alors un problème de niveau scolaire entre cet élève et le reste de la classe. Le choix de la deuxième option témoigne de la prise en considération du bien être des enfants du voyage, au détriment du confort pédagogique des enseignants. Ou pour être plus précise, cette décision répartit l'accueil des enfants du voyage à l'ensemble des enseignants d'une école et non plus uniquement à ceux qui ont des classes de CP et CE1[78].

En début d'année scolaire, les directeurs d'école du département inscrivent généralement les enfants du voyage dans leur classe d'âge. Si ce sont des enfants qui sont connus de l'école, leur niveau scolaire peut être pris en considération, surtout quand les élèves en question étaient présents à la fin de l'année scolaire précédente.
« *Quand c'est des enfants en début d'année, si c'est des CP, ben on les met dans la classe d'âge en fait et si ils ont déjà redoublé, on les met dans l'endroit où ils sont, dans la classe dont ils dépendent, en fait, tout simplement* ».

En cours d'année, le niveau dans lequel l'enfant du voyage a été scolarisé dans l'école précédente est pris en considération, avec des nuances quand les enfants ont déjà un vécu dans cette école.
« *Alors souvent, quand ils arrivent, en fait, ils ont un certificat de radiation de l'école précédente, qui avait déjà placé les élèves dans des classes. En général, donc moi je respecte ce qui a été fait par les, par les collègues. Si un élève est en CE2, je le mets en CE2 etc* ».

[78] C'est d'ailleurs souvent sous la pression de ces enseignants-là que l'accueil des enfants du voyage dans l'école est discuté.

« *Ben il arrive l'enfant avec un certificat de radiation, en général, d'une ancienne école où il a été scolarisé dans telle classe. On fait confiance à l'école précédente, qui nous dit ben « il était scolarisé en classe de CE1, par exemple. Donc on met l'enfant en classe de CE1* ».

- **Ajustement entre les besoins éducatifs de l'élève du voyage et la réalité de l'école**

Dans la pratique, les directeurs d'école prennent cette décision en croisant ces divers paramètres. Selon les établissements, l'intérêt des uns (élèves du voyage) ou des autres (effectifs) est considéré comme prioritaire, ce qui peut induire soit une incohérence dans la scolarisation de l'élève, soit au contraire une prise en compte des particularités des enfants du voyage.

Dans le premier cas, l'exemple le plus répandu est celui du placement des élèves du voyage dans les classes bilingues, mais j'ai observé des situations encore plus absurdes : un élève du voyage s'est retrouvé dans une classe d'un an supérieure à sa classe d'âge, car celles qui lui étaient adaptées avaient des effectifs élevés !

Dans le second cas, les directeurs d'école prennent en considération les besoins des élèves et de leur famille pour que les termes de la scolarisation des enfants du voyage y soient le plus adaptés. Cela peut prendre la forme d'un compromis entre l'âge social de l'enfant et son âge scolaire : les enfants du voyage en retard ou difficulté scolaire sont placés, selon leur taille et maturité, dans une classe d'une ou deux années inférieurs à leur classe d'âge.

« *Souvent, on fait l'inscription la plus ordinaire possible, livret de famille, carnet de santé, des choses comme ça. On leur montre l'école, on leur montre les entrées, les sorties, toujours*[79]*. Après on les accompagne jusque dans la classe, on voit avec l'enseignant, mais souvent on met quand même les enfants dans des classes, par expérience peut être, mais pas forcément de l'âge où ils devraient être, mais d'un niveau légèrement inférieur. Parfois on peut pas faire autrement, mais souvent, ils ont un an de décalage : s' ils devraient être inscrits en CM2, souvent ils sont inscrits en CM1* ».

[79] Les parents d'enfants du voyage craignent pour la sécurité de leurs enfants, et la peur qu'ils se fassent enlever dans l'enceinte de l'école est très présente dans les esprits. Cette idée est transmise de génération en génération aux enfants (« si tu n'es pas sage le gadjo va venir te chercher ») et est renforcée par des cas de faits-divers, relayés par la radio ou la télévision, d'enlèvements d'enfants à la sortie de l'école. Ainsi, les parents portent une attention particulière à l'enceinte et au portail de l'école, qui a leurs yeux sont sécurisés quand ils sont très hauts !

« *Y a un transport scolaire qui est mis en place mais comme y a beaucoup de problèmes de cantine à Ville A, les gens du voyage viennent chercher leurs enfants pour les faire manger. Donc ça leur va mieux de venir ici*[80]*. Ça m'est arrivé de faire un effort, de temps en temps, pour pas séparer des frangins par exemple, de les prendre quand y avait beaucoup d'élèves, surtout quand ils sont là 3 semaines, bon. Si les parents me disent « on est là 3 semaines », j'essaie de faire un effort* ».

4.2.3. Des élèves hors-programme

La discontinuité de la scolarité et le retard ou la difficulté scolaire qui caractérisent la majorité des enfants du voyage, font que dans leur rapport aux apprentissages ces élèves peuvent être considérés comme hors programme et ce, à deux niveaux différents.
« *Ce qui est difficile, c'est le fait qu'ils vont, ils viennent, voilà, de leur déplacement. Ça c'est, je crois la plus grosse difficulté : le fait qu'ils n'aient pas une scolarité suivie. Je pense que c'est vrai et pour les enseignants et pour eux-mêmes. C'est le plus gros inconvénient pour suivre une scolarité, pour acquérir des notions et des compétences de base* ».

- **Des apprentissages sans logique de programmation**

La décomposition des apprentissages entre plusieurs classes ne peut s'effectuer à partir d'une chronologie cohérente, étant donné que chaque enseignant travaille à son rythme, sur des documents de son choix et dans un ordre qui lui est propre. Les élèves du voyage ne sont pas concernés par la construction d'une programmation dont le but est de créer une logique dans les apprentissages, étant donné que leur scolarité est composée par plusieurs programmations, qui à priori sont toutes originales. Pour les élèves du voyage, cela induit une acquisition des apprentissages en dehors d'une construction logique des savoirs, qui peuvent même être réalisés à partir de répétitions et/ou d'omissions de notions, de compétences à apprendre.
« *Quand tu suis une scolarité qui est toujours entrecoupée c'est vrai que c'est pas facile, tu peux avoir des gamins qui ont 4, 5 méthodes différentes,dans l'année, 4, 5 profs différents, des*

[80] FERTE Patricia, « Rapport à l'école et au savoir : recherche-action », *VEI* Enjeux, hors série n°4, juillet 2002, p 52. L'auteur évoque un sentiment d'insécurité lié à l'éloignement entre l'école et le terrain de stationnement.

fois, ils ont des périodes de non scolarisation, etc, enfin tu vois c'est compliqué, c'est sur. Et de toute manière, le système éducatif, il est pas fait pour des gens qui sont nomades, ça je pense qu'il n'est pas fait pour eux. On a beau faire tout ce qu'on peut pour s'adapter le mieux possible, c'est très difficile, puisque de toute manière, enfin, une année scolaire tu la fais bien quand même, quand tu la commences à un endroit et tu la finis à un endroit, c'est plus facile, mais ça c'est pareil ça ne concerne pas que les enfants du voyage. Là, je reçois des enfants, nous à Ville A on a un public de saisonniers aussi. Et les gamins qui arrivent maintenant, pour faire la saison avec les parents, c'est pas des gens du voyage, ils ont l'âge qu'il faut, ils ont la taille qui faut, mais ils ont pas fait la même chose, donc ils peuvent avoir tu vois, un décalage en math et c'est pas facile de rattraper. C'est un problème d'organisation tout simplement et de programmes. Les programmations des enseignants dans les autres classes qui sont différentes, personne a la même, d'où l'intérêt de faire un an au même endroit quoi !».

« *Je pense que c'est ce changement qui fait qu'ils avancent pas aussi vite que les autres, parce que faut quand même qu'il y ait un suivi et qu'y ait une continuité logique, et c'est vrai que l'école n'a pas cette continuité là parce que l'école, on est pas tous sur le même modèle, on va pas tous de la même façon et en plus avec les gamins du voyage, y a certaines activités, faut pas se leurrer, qu'ils laissent de côté aussi* ».

« *Moi je pense que ce fait de toujours se déplacer et d'avoir une scolarisation décousue et de changer d'école, ça les perturbe en quelque sorte, dans leur travail, dans le déroulement de leur…Forcément ou soit par exemple, ils revoient deux mêmes notions, nous on a vu une notion, mais peut être que dans l'autre école, ben ils revoient la notion parce qu'elle différencie pas, voilà. Soit ils ont des manques parce qu'ils voient pas de notions, dans l'autre école par exemple, il aura pas vu des notions qu'on aura fait quand il était absent. Donc c'est pas vraiment une année fluide et continue* ».

- **Des enseignements en dehors de la programmation**

Le fait d'arriver d'une école et de repartir vers une autre, est perçu comme problématique à deux niveaux : le premier consiste en une rupture qui concerne les élèves et leur rapports aux apprentissages, à un lieu, à des personnes, à un fonctionnement. Le second, concerne plutôt le côté didactique des enseignements. En d'autres termes, les enseignants soulignent que ces élèves ne rentrent pas dans leur programmation de cours étant donné qu'ils

peuvent arriver et repartir à n'importe quel moment et que pour beaucoup d'entre eux, ils sont dans l'incapacité de suivre les cours de la même manière que les autres élèves de la classe. En ce sens, ces élèves sont plus difficilement intégrés à la programmation réalisée en classe.
« *Elle est complètement hors programme CM1, elle suit pas du tout la même chose que les autres. Je lui fais copier la leçon de math et de français, pour la compétence, copier du tableau, etc, mais après elle fait aucun exercice pareil que les autres. Alors que j'en ai d'autres, qui sont en très grosses difficultés aussi, mais j'essaie quand même de leur faire suivre le programme de CM1, mais elle c'est encore à part* ».

À partir de ces deux constats, il nous semble complexe de déterminer le sens de la relation de causalité : la difficulté rencontrée par les enseignants pour intégrer des enfants du voyage dans la programmation de la classe, en fait-elle des élèves qui apprennent en dehors de toute logique de progression ? Le mode de vie itinérant qui implique actuellement des apprentissages en dehors d'une progression établie, induit-il une difficile intégration dans les programmes réalisés en classe ?

4.2.4. Quelle intégration dans la classe ?

Nous avons vu que dans beaucoup de classes, les séances se divisent en deux parties bien distinctes : la première qui se déroule en grand groupe, consiste à construire la leçon à partir d'échanges entre le maître et ses élèves, à leur faire découvrir la ou les nouvelles notions abordées. La seconde, qui se réalise souvent de manière individuelle ou en groupe de niveau ou de besoin, consiste à effectuer des exercices d'application par écrit. Ces deux moments se distinguent aussi par le support utilisé pour travailler une notion : la construction de la leçon se fait à l'oral et son application à l'écrit.
« *C'est pas forcément toujours en grand groupe. Des fois, c'est des groupes de besoin. L'explication en grand groupe et les exercices individuels ou en groupe. Et après je peux prendre un petit groupe d'élèves pour les aider* ».

Pour l'enseignant qui reçoit un enfant du voyage dans sa classe, se posent alors trois questions qui sont directement en lien avec le fait que ce sont des élèves hors programme : ce nouvel élève peut-il suivre les enseignements comme les autres ? peut-il intégrer un des groupes de niveau/de besoin qui compose la classe ? sur quels supports va-t il travailler ?

- **Suivre la classe**

C'est au moment de l'oralisation de la leçon que nous faisons référence dans ce paragraphe, moment où il semble que l'intégration des élèves du voyage soit favorisée.
« *Je vais plus essayer de les faire participer dans la classe, aussi bien aux tâches, alors ça oui, ils vont participer aux taches de service, comme les autres, parler oralement, dès qu'on fait une leçon je vais essayer de les faire participer, même si c'est plus dur que les autres, mais bon, les faire parler, qu'ils se sentent au moins intégrés oralement* ».

À ce sujet, la première distinction faite par les enseignants concerne certaines matières jugées plus accessibles que d'autres pour les élèves du voyage. Leur principale différence concerne la cumulativité des savoirs ou plus précisément la nécessité de mobiliser des notions antérieures. En effet, ils peuvent en suivre certaines avec le groupe-classe et pour d'autres, cela s'avère impossible tant leur niveau scolaire présente un décalage avec les notions et les compétences abordées.

- Selon les matières

Les enfants du voyage sont intégrés aux activités de la classe quand il s'agit de matières dont les leçons sont indépendantes les unes des autres et quand il n'est pas nécessaire d'avoir suivi les leçons précédentes pour comprendre celles qui sont alors abordées. Cela concerne principalement les matières comme la découverte du monde, les pratiques artistiques et histoire des arts, l'informatique, les activités sportives, les sciences. Il reste les matières qui composent le socle commun de connaissances, appelées communément savoirs de base, c'est-à-dire le français et les mathématiques principalement. Pendant, les heures consacrées à ces enseignements, l'intégration des enfants du voyage est aléatoire et dépend de l'avancement du programme sur une année et sur le parcours des enseignements élémentaires. En effet, la programmation de ces deux matières donne lieu à une complexification des notions abordées, conçues à partir de leur imbrication : les techniques opératoires permettent de réaliser des problèmes, l'étude du verbe et du sujet permettent de passer à l'étude des compléments, etc.
« *Au départ on essaye de conserver le même rythme pour tout le monde, mais à partir d'une certaine période de l'année, certains font des exercices plus compliqués, des exercices différents que d'autres et ça, ça ne gène pas dans la classe. Là ça gênerait pas non plus qu'il (l'élève du voyage) fasse les mêmes activités, au même moment, sans faire les mêmes exercices. D'autant plus que pour les autres activités, là il est complètement intégré au groupe classe, ils suivent si ça les passionne* ».

« *Alors c'est vrai que pour le français et les mathématiques, on fait vraiment quelque chose qui est, pas à part de la classe, mais effectivement à leur niveau, c'est-à-dire un début de lecture, un début de math vraiment. Et en art plastique c'est, non, en arts plastiques, ils se débrouillent, ils arrivent à se débrouiller sans aide particulière. En musique, c'est pareil et c'est vrai pour ce qui est sciences* ».

« *Les notions qu'on aura vues permettent, enfin ça dépend ce qu'on aborde, en sport non, en découverte du monde non, puisque ce sont à chaque fois des petites séances bien distinctes, et les difficultés seront en français et mathématiques. Par exemple si on a vu les soustractions pendant qu'il n'était pas là et puis qu'on aborde aujourd'hui des problèmes qui font appel à des soustractions, il ne pourra pas résoudre le problème parce qu'il n'aura pas vu la technique opératoire. Si, c'est lié, voilà. Maintenant si ce sont des nouvelles notions, il s'intègre facilement et puis il réussit. Si ça fait appel à des notions qu'on a vu quand il était absent, forcément, il aura du mal à y arriver* ».

- Selon les compétences nécessaires

Comme le souligne ce dernier extrait d'entretien, la distinction entre matières opérée ci-dessus ne semble pas décrire entièrement la participation des enfants du voyage à la découverte des leçons : au cours des séances de mathématiques et de français, il existe deux situations au cours desquelles ces élèves peuvent participer. Quand une nouvelle notion est abordée, indépendamment de ce qui a été vu auparavant et quand l'exercice oral fait appel à des savoir-faire qui ne sont pas nécessairement scolaires, comme par exemple l'observation, la compréhension, etc. Dans ces cas-là, les enseignants peuvent faire participer les élèves du voyage.

« *Donc le matin c'est vraiment une découverte globale du texte, au niveau de la compréhension, des mots, on essaie de remettre dans le texte ce qu'on a vu en phonologie, de repérer les mots soit avec le sens soit avec l'image, y a souvent une découverte d'image. Là je les fais participer au départ, parce que souvent on découvre le texte par un poster, donc y a une dizaine de minutes d'oralisation, donc chacun s'exprime. Souvent ils s'expriment avec nous aussi, ils participent* ».

« *Tout ce qui est explication, écoute, donner ses hypothèses, faire des expériences, y a aucun souci* ».

« *Ben tout ce qui est oral, questionnement, comme c'est au tableau, j'ai un exemple : faire constater une phrase au singulier et au pluriel. On la lit et on entend la même chose, mais quand on écrit faut noter ce qui est différent. Là, le gamin, il participe à la discussion, à lui*

de chercher des indices, faut qu'il participe, il sait pas trop ce que ça veut dire singulier/pluriel. Maintenant si derrière y a une fiche où il faut transformer une phrase au singulier en une phrase au pluriel, ben lui évidemment, il sait pas ça ».

« *Ah ben ouais, on prend en route, faut qu'ils suivent. Ah ben si on les laisse pendant les 5 ans de l'élémentaire et qu'on les laisse à faire « + », ils vont jamais arriver à quoi que ce soit. Non mais je dis pas, je dis moi il faut qu'ils soient, qu'ils essayent, au moins qu'ils essayent quoi. Qu'ils essayent avec les autres, quand on commence quelque chose de nouveau, je vois pas pourquoi eux, ils commenceraient pas ce quelque chose de nouveau également. […]Je me souviens qu'on avait travaillé sur les fractions et qu'on avait manipulé, j'avais fait un jeu de domino au tableau, sur les fractions, il avait participé avec tous les autres, il avait réussi.*

Non mais c'est intéressant, parce qu'il y a quand même une progression dans les apprentissages, donc de voir que c'est pas nécessaire d'avoir tous les acquis précédents pour arriver à intégrer de nouvelles notions.

Non, moi je pense pas non. Ben non, parce que imaginons qu'on fasse quelque chose uniquement oralement dans une notion, on a pas besoin de savoir lire pour l'intégrer quoi.

Oui, sauf qu'à l'école ça fonctionne quand même beaucoup à partir de l'écrit: les évaluations se font à l'écrit, les exercices se font à l'écrit, de manière individuelle…

oui, oui, oui, mais ça par contre, c'est pas, en général au niveau des évaluations, ça passe pas quoi, ça en général, ils y arrivent pas, parce qu'il y a un niveau évaluation euh…Dès qu'il y a passage à l'écrit, c'est plus difficile, voilà, sauf si c'est pas pour une grosse application écrite, si c'est une grosse application à l'écrit, non. En plus, ils savent pas donc ! ».

- **Différencier les exercices d'application**

Ces deux derniers extraits d'entretien montrent bien la différence qui existe entre la découverte orale de la leçon et son application écrite. Nous allons maintenant étudier comment est abordée cette deuxième phase par les enseignants, en admettant le retard ou les difficultés des élèves du voyage dans le domaine de la lecture et de l'écriture. En effet, cette particularité induit un besoin de différenciation des exercices demandés et/ou l'individualisation de l'aide accordée à l'élève en difficulté, selon le fonctionnement du groupe classe choisi par les enseignants.

De manière schématique[81], nous pouvons résumer les différentes formes de personnalisation[82] dans la réalisation d'exercices écrits[83], comme suit :

Groupes de niveau	Groupe classe
Exercices différents∗ (Différenciation pédagogique)	Exercices identiques
Travail en autonomie	Travail individuel ∗ (Individualisation de l'aide)

∗Concrétisation de la personnalisation

- Différencier les exercices selon les groupes de niveau/besoin

Dans le cas d'un fonctionnement en groupes de niveau, la classe se divise alors en plusieurs groupes, qui ne sont pas forcément matérialisés dans l'espace de la classe, mais qui se concrétisent pour l'enseignant au moment de la distribution des exercices à faire.

« *On a souvent minimum, 3, 4 groupes de niveau, dans chaque classe. Et oui, en fait au niveau scolaire on a vraiment plus que quatre groupes, c'est-à-dire au niveau très bon, moyen, ainsi de suite. Mais on a souvent trois groupes, c'est-à-dire ceux qui ont vraiment le niveau du CE1, ceux qui sont en phase de lecture, qui « lisottent » c'est-à-dire qui lisent difficilement, qui ont du mal à lire et qui commencent à lire, qui vont pouvoir se débrouiller bientôt et puis ceux qui n'ont même pas commencé à avancer la lecture. Y a souvent au moins ces trois groupes* ».

Dans cette configuration, nous avons perçu deux options concernant les enfants du voyage : soit leur niveau correspond à un groupe de niveau de la classe, auquel ils sont intégrés. Ils effectuent alors le même travail que les autres élèves de ce groupe et bénéficient de la même prise en charge qu'eux. Les exercices sont adaptés au niveau du groupe et le travail en autonomie est favorisé, même si dans certains cas, l'enseignant aide l'ensemble du groupe dans leur réalisation.

---

[81] Nous mettons en relief, à partir de ce tableau, les différences d'implication pédagogique du maître selon la forme donnée au groupe classe. Cependant, ce ne sont pas deux formes qui s'excluent l'une l'autre.

[82] « Individualisation », *Livret en classe*, *Op.cit*. Les termes personnalisation, différenciation et individualisation y sont définis. Consultable sur internet à l'adresse : http://cas.inrp.fr/CAS/documents/livrets-individualisation/livret-en-classe

[83] Nous notons que l'organisation en groupes de niveau est d'autant plus utilisée que le public scolaire est hétérogène. Et inversement, l'organisation en groupe classe est souvent mise en place quand le public scolaire se caractérise par un niveau assez homogène.

« *Il a un niveau, un petit peu en dessous, par rapport au niveau général, mais par contre, il y en a d'autres, d'autres élèves qui ne sont pas enfants du voyage, qui ont à peu près le même niveau que lui. Donc c'est pas parce qu'il est enfant du voyage qu'il est en dessous de la classe. D'autres enfants sont aussi en difficulté alors qu'ils ne sont pas enfants du voyage. Il est pas, il est pas, il fait partie d'un groupe de niveau, quand il est là, il se sent intégré à la classe, il ne se sent pas à l'écart, ni au niveau du travail, ni au niveau du fonctionnement de la classe, il se sent à part entière* ».

« *Ben déjà, je regarde le niveau de lecture qu'il a, ça dépend du moment de l'année effectivement. Si c'est en début d'année, bon ça pose pas vraiment de problème, parce que des non-lecteurs, on en a toujours et après, bon ben pareil, de toute manière, s'il sait pas lire, des groupes dans cette école c'est l'avantage parce que, des non-lecteurs, on en a, donc on est obligé de faire avec, donc on les met effectivement avec les non-lecteurs et là, ben on les fait avancer, on essaye de voir s'ils connaissent les lettres, s'ils savent écrire leur prénom, où ils en sont, s'ils entendent des sons, effectivement, souvent sur la lecture. Après, on regarde aussi les math, on regarde si au niveau de la comptée numérique, ben ils en sont loin, s'ils ont compris la dizaine, souvent, dans les 90% des cas, ils ont pas de, ils ont pas les bases en lecture, ils savent pas lire, ils déchiffrent, les plus avancés déchiffrent, ils commencent à déchiffrer et les autres en sont au niveau des élèves qui vraiment n'ont pas accroché en lecture. […] Ils sont pas à part d'un niveau de la classe, on peut toujours les mettre dans un niveau de classe, c'est vraiment, moi je n'ai jamais eu de difficultés en me disant « ben je vais faire un groupe spécial parce que c'est un enfant du voyage », il correspondait à un niveau, alors c'est rarement un niveau élevé, mais il correspond quand même à un niveau* ».

Soit l'élève ne correspond pas à un groupe de niveau existant et l'enseignant doit alors lui proposer un travail spécifique, voire un accompagnement particulier. Il se retrouve alors face à un besoin d'une double différenciation : au niveau des exercices et de l'aide. Cette situation se retrouve aussi dans le travail en grand groupe et nous la détaillerons plus bas.

« *Moi je trouve ça très difficile, surtout que dans une classe de CP, on a déjà des groupes de niveau qui vont se former, mais eux ne rentrent même pas dans un groupe de niveau, même dans le groupe le plus faible ils ne trouvent pas leur place, parce qu'ils n'ont pas une base, ils ne connaissent pas les lettres déjà ! Bon, pour S c'est différent…* ».

- Différencier l'aide individuelle apportée dans la réalisation des exercices

Quand le travail est indifférencié entre les élèves d'une classe, la personnalisation a lieu sous la forme d'une aide de l'enseignant[84] ou d'un pair (tutorat). Même s'il est acquis pour l'enseignant qu'il doit individualiser son aide, il compte sur l'autonomie d'une part de ses élèves pour pouvoir se consacrer à ceux qui rencontrent des difficultés.

Dans ce contexte, hormis les élèves du voyage scolarisés en CP qui peuvent arriver à effectuer les exercices avec une aide, les autres voyageurs sont généralement dans l'incapacité de réaliser le travail demandé. Les enseignants se trouvent donc dans la nécessité de la double différenciation déjà mentionnée. C'est-à-dire qu'ils doivent donner aux élèves du voyage concernés un travail adapté à leur niveau et s'ils sont non lecteurs, leur apporter une aide, un accompagnement.

« *Donc on différencie, c'est-à-dire on fait du travail qui leur est adapté, ou alors je travaille avec eux, c'est moi qui écris par exemple, si vraiment y a pas d'écriture* ».

« *Après dans la classe on fait la même chose, mais après on adapte la longueur des exercices, l'aide que moi je peux apporter à chacun, donc je fais pas de groupe. Donc l'aide, elle se situe au niveau de la longueur, pour les gamins qui sont reconnus dyslexiques, etc. Quand on fait une dictée préparée, je vais la leur donner à apprendre, mais en général ils font comme les autres, avec des moyens divers. Donc eux (les enfants du voyage), si tu veux je me suis même pas posée la question* ».

« *Il aurait fallu que j'y sois toujours à côté et puis franchement, ça n'avait rien à voir : y avait deux ou trois classes de différence entre mes élèves, même mes plus faibles et lui* ».

« *Moi j'aime bien le travail individuel, regarde les tables comment elles sont, toutes séparées. Parce que disons que disons que, j'ai eu des périodes où on travaillait vraiment en groupe et puis, je me suis rendue compte que y en avait qui se fatiguaient et puis les autres qui attendaient que ça vienne tout seul et qu'on le fasse pour eux et tout ça. Et donc maintenant, j'ai décidé que j'obligeais chacun à faire des efforts. Après tu y arrives plus ou moins, tu vas les aider ou tu ne vas pas les aider, s'ils en ont pas besoin, mais tout le monde essaie d'y arriver.*

Tout le monde fait le même boulot ?

Fait le même boulot pas forcément, ça dépend des années. Cette année oui, parce que quand ils sont arrivés tout le monde, on va dire lisait, en comprenant plus ou moins, mais tout le monde lisait, c'est rarissime, ah oui ! Bon après j'ai la dyspraxique qui fait des choses

[84] « Individualisation », *Livret en classe*, *Op.cit*, p 24.

différentes, mais sinon, presque tous les ans, tu as des gamins qui arrivent et qui ne lisent pas. Donc là, tu es obligé de faire des exercices différenciés pour eux et les enfants du voyage, c'est la même chose ».

- La double personnalisation

Dans les deux cas où la double personnalisation est nécessaire, cela représente une double charge de travail supplémentaire pour les enseignants : dans le cadre du travail de préparation, ils doivent réaliser ou trouver des fiches qui correspondent à leur niveau, à leurs besoins. Et pendant les heures de cours, ils les accompagnent dans leur réalisation, puisque comme nous l'avons vu, s'ils sont non lecteurs, ils ne sont pas capables de faire un travail écrit seul.

« *Il faut leur amener vraiment des exercices spécifiques pour eux, pour la lecture, il peuvent pas suivre tout ce qu'on fait. En français et en math, ils sont obligés de faire autre chose que les autres élèves. Quand on les met dans une classe de leur tranche d'âge. Donc c'est vraiment une aide personnalisée, enfin une aide, en tout cas un travail différent* ».

« *B, une autre gamine, elle était moins en retard, donc au début je faisais du différencié après elle faisait un peu la lecture avec les autres, mais elle avait des exercices différents, plus faciles, parce qu'elle n'aurait pas réussi à faire le même exercice que les autres. En math, elle arrivait à suivre plus ou moins, elle avait plus ou moins les mêmes fiches, mais il fallait que j'y sois un peu à côté pour l'aider. Puis, elle en avait moins que les autres parfois, au lieu de faire quatre exercices elle en faisait que deux, puis elle était à côté de moi pour que je lui donne un coup de main* ».

« *Ça va être quand même du travail supplémentaire, parce que t'es obligé de prévoir des choses spécialement pour eux, donc c'est quand même un travail supplémentaire* ».

« *Et si en plus j'ai des enfants en difficulté comme J, il tourne le rond à l'envers, il a du mal à faire les cannes, qui connaît pas les lettres, il faudrait que je fasse un troisième atelier et comment je le gère ?* ».

Ces situations peuvent être plus ou moins bien perçues selon les enseignants. L'arrivée d'un enfant du voyage est vécue comme dérangeante et comme non bienvenue, car pour les enseignants elle fait bien souvent référence à une augmentation de leur charge de travail et au déséquilibre de leurs activités menées dans le groupe classe.

« *Y a une chose que tu as pas demandée, c'est si on est content quand on nous amène des enfants du voyage, ça je pense quand même il faut le dire, parce que c'est sûr que c'est non*

(rires). C'est sûr, tu sais que ça va être euh, bon c'est vrai que quand on t'annonce que tu vas avoir des gamins du voyage, ta première réaction et « ahhh, ffff ».

Et pourquoi ?

[…] Tu sais que ça va être quand même des soucis et du travail supplémentaire, t'es pas content de les recevoir. Plus des élèves supplémentaires dans la classe, même si on t'amène des gamins qui ne sont pas du voyage en plus, t'es pas content. On travaille beaucoup mieux quand on est pas nombreux. Donc faut quand même dire qu'on ne les accueille pas avec plaisir. C'est vrai ça ! ».

« *C'est vrai qu'ils déséquilibrent la classe, mais c'est déjà déséquilibré partout (rires). Ils en rajoutent, c'est pas eux qui vont nous…on est habitués quoi !!! On gère l'ingérable quoi de toute façon, donc euh …* ».

« *Mais bon, il faut pas cacher que c'est du travail supplémentaire et d'organisation pour l'enseignant qui n'est pas des moindres. Quand tu veux le faire bien, c'est pas pareil* ».

- Soutien scolaire et tutorat : allègement de la tâche

À partir des difficultés énoncées par les enseignants à intégrer les enfants du voyage aux activités de la classe, ils mentionnent deux solutions pour les contourner et donc de leur alléger la tâche : le soutien scolaire quotidien et le tutorat.

Les cours de soutien scolaire, mis en place par le chargé de mission du CASNAV, consistent pour les enfants du voyage en difficulté ou en retard scolaire, à être sortis de leur classe, pour suivre en petit groupe, des enseignements focalisés sur la lecture, l'écriture et les techniques opératoires en mathématiques. La perception de cette prise en charge, bien que largement reconnue comme étant bénéfique, est parfois critiquée pour son manque de cohérence dans l'organisation des interventions.

Les enseignant(e)s voient ces heures de soutien comme une aide positive car elles sont effectuées en petits groupes, de manière quasi individualisée, ce qui permet « *aux enfants du voyage de travailler comme il faut, quand je dis comme il faut, c'est-à-dire, un adulte avec un petit groupe, travailler quelque chose de précis et s'ils ont besoin d'aide de suite, ben tu leur apportes* ».

« *On a eu la chance quand tu étais là et puis après aussi avec l'association, quand vous les prenez en charge. Je pense que déjà ils aiment ça parce qu'ils sentaient qu'on s'occupait bien d'eux, parce qu'ils sentent quand même immanquablement quand ils sont dans une classe, on ne passe pas suffisamment de temps avec eux et ça ils le ressentent, on en a conscience et je*

pense que ce qu'il leur faut c'est qu'on passe du temps avec eux. Mais quand on est pris dans la classe avec 24, non ça c'est pas possible ».
« *Et après, ils sont pris en charge par le CASNAV, donc après y a tout un moment dans la journée où ils sont, alors c'est souvent pour moi mes heures de français et de math, donc après, ils ont aussi des petites choses à finir en classe, ce qui aide pas mal l'enseignant à préparer un peu moins de boulot* ».

Ce travail permet aux enseignants de compléter leur action à l'égard des enfants du voyage, voire dans certains cas de se décharger entièrement sur l'intervenant pour ce qui est des enseignements en français. Cependant, des limites sont aussi soulignées concernant la coordination entre les deux enseignants, en termes de notions abordées et de méthodes utilisées.
« *Bon après, si y a du monde qui fait ce que tu faisais, qui permet quand même d'avantage de suivi, qui leur permet d'être pris par petits groupes à certains moments, ça facilite quand même beaucoup les choses. Plus après si on peut échanger un peu, essayer de travailler sur les mêmes choses, bon ça facilite* ».
« *Ce qui est compliqué c'est qu'ils sont pris en charge en dehors de la classe et ils manquent beaucoup de choses et c'est vrai qu'on a pas obligatoirement de liaison avec ceux qui prennent en charge ces enfants là et donc, au niveau de la méthode de lecture par exemple, on était pas du tout sur le même, sur le même objectif, eux c'était plutôt du décodage, vraiment ben lire c'était décoder et puis nous on était plus sur la compréhension, c'est vrai que ça a posé des problèmes* ».

De plus, le nombre d'intervenants étant limité par des contraintes budgétaires, chaque école n'a pas un intervenant attitré et il arrive qu'au long de l'année, plusieurs intervenants se succèdent. Dans ce cas, la continuité de l'action et sa cohérence sont impossibles à assumer et les acteurs institutionnels s'en plaignent.
« *C'est comme ton assos' qui a des heures à payer et ensuite y en a plus, et bon ça aussi les gamins ils le sentent. Un coup c'est le maître, un coup c'est toi, un coup c'est moi, je sais pas ça fait désordre quoi !* ».

D'autres critiques sont évoquées, quant à la difficile intégration des enfants du voyage dans la classe, s'ils en sont sortis. Et puis aussi des témoignages d'opposants à ces formes de compensations qui vont à l'encontre du principe républicain d'égalité.

« *Moi j'ai eu des gamins qui étaient pris en charge pratiquement la matinée entière. Effectivement, la matinée entière, dans la classe, il se passe des choses et effectivement quand il revient, ben il sait plus où il en est quoi. Et pour nous aussi, c'est pas évident à gérer. Donc c'est vrai que chez certains collègues c'est un soulagement, parce qu'on les prend en charge et qu'effectivement, ça permet d'alléger le travail, moi non, moi ça me dérangeait plus qu'autre chose* ».

« *Les mettre à part comme on le fait spécifiquement, c'est pas les considérer comme normaux, c'est leur dire « attendez vous êtes des gamins particuliers ». Moi je déteste ça, si tu veux, considérer, dire aux gens, leur montrer spécifiquement que ce sont des bêtes bizarres, qui n'ont pas les mêmes droits que les autres, ça, ça me gène énormément. Mais bon après, ça en aide certains, mais c'est pas équitable* ».

La deuxième solution évoquée est la mise en place de tutorat entre un bon élève et un élève du voyage. L'objectif reconnu à cette aide entre pairs et multiple : elle consiste principalement en une explication des consignes, voire des points qui posent problème à l'élève du voyage. Mais l'aide peut aussi remplacer celle de l'enseignant, quand il s'agit de mettre par écrit une réponse énoncée oralement ou une poésie, une leçon qu'il faut relire ou essayer de relire.

« *Y a le fait qu'on puisse aussi de temps en temps avoir des tuteurs, quand vraiment les enfants sont autonomes, quand ils sont capables d'expliquer. Des fois, nos mots à nous ils sont pas, ils correspondent pas à leurs mots à eux, parce qu'ils ont un vocabulaire qui est assez pauvre pour certains et donc effectivement, des fois, les enfants arrivent mieux à expliquer la consigne que le maître, donc on a recours à des enfants comme ça* ».

« *C'est des aides apportées qui sont différentes, c'est-à-dire qu'effectivement, les autres vont copier la leçon, eux vont pas copier la leçon, c'est-à-dire qu'ils vont peut être copier une ligne, voilà. C'est pour les explications comme ils savent pas écrire, effectivement, on va leur mettre un tuteur, ils répondent à la question oralement et c'est le tuteur qui écrit à leur place* ».

« *Après ce qui fonctionne bien, c'est les enseignants qui, comme ce que je fais dans le groupe, accordent de l'importance dans les relations entre élèves, demandent à un autre élève qui soit bon en classe d'aller aider, qu'il y ait des relations de camaraderie, ça, ça fonctionne bien et ça ça peut faire passer un peu les difficultés ou le travail, voilà* ».

Là aussi, les enseignants y voient des avantages, qui les concernent directement et des inconvénients, qu'ils attribuent aux élèves en question. D'un côté, les maîtres sont soulagés par l'apport des tuteurs qui comble le manque d'autonomie face à la consigne et de ce fait, limite leurs supposées interventions auprès des enfants du voyage. Mais d'un autre côté, ils évoquent la difficulté d'établir les règles de fonctionnement du tutorat, car distinguer ce qui relève de la compréhension des exercices des éléments de réponse, est difficilement perceptible pour les enfants.

Quant au décloisonnement qui est parfois évoqué, il est rarement mis en place tant il semble complexe, au sein des équipes éducatives de trouver un accord dans ce sens. Certaines y arrivent, elles sont généralement déjà dans une démarche d'échange de services entre enseignants. Mais dans la grande majorité des cas, chacun considère déjà difficile de gérer son propre groupe classe, pour devoir y intégrer d'autres éléments en difficulté.

4.2.5. Sur quels supports pédagogiques ?

La question des supports pédagogiques reprend les deux problématiques que nous venons de mettre en exergue, à savoir le manque de suivi des élèves du voyage, mais aussi le décalage entre leur âge et leur niveau scolaire. Les maîtres d'école se questionnent à ce sujet quand les enfants du voyage arrivent avec un fichier d'exercices (le plus souvent de mathématiques) sur lesquels ils ont commencé à travailler dans l'école précédente, mais aussi quand les supports d'exercices qu'ils choisissent pour être adaptés à leur niveau scolaire, présentent un décalage avec leur maturité, leurs préoccupations de pré-adolescents.

- **Utilisation des fichiers d'exercices qui suivent les élèves**

« *Il n'y a pas de livres…autrefois ça existait, les livres spécifiques pour enfants du voyage, dans les années cinquante. Et puis, ça a été interprété comme exclusion. Aujourd'hui non* ». En effet, il n'existe pas de méthode de lecture et/ou de cahiers d'exercices qui suivent les élèves voyageurs. Cela renvoie à l'idée développée plus haut, à propos des apprentissages qui se font, pour les élèves du voyage, en dehors d'une construction didactique. Des personnes interrogées au sein de l'IA perçoivent ce dysfonctionnement et mentionnent le besoin que «

l'élève puisse avoir un matériel d'apprentissage qui lui est personnel et sur lesquels les enseignants continuent l'apprentissage ».

« *Il y a des apprentissages qui ont besoin de se poursuivre selon un, un programme, je vais l'appeler programme hein, auquel l'enfant peut adhérer et donc en ayant son propre livre, quitte à ce qu'il le fasse suivre d'école en école, je crois qu'il construit aussi un peu de sens dans son apprentissage* ».

Du côté des enseignants, les discours ne vont pas tous dans le même sens : certains abondent dans l'idée de créer de la continuité dans les apprentissages et d'autres, font de l'intégration des élèves du voyage aux activités de la classe, une priorité.

Dans le premier cas, les enseignants utilisent le fichier de l'élève du voyage et le poursuivent indépendamment des notions qui sont abordées dans la classe : si effectivement il y a une continuité dans la progression des apprentissages, il se peut qu'il y ait incohérence entre le travail de la classe et les exercices donnés à l'élève du voyage.

« *Son fichier de mathématiques, elle me l'avait donné, donc j'avais continué avec elle, son fichier à son rythme, de son ancienne école. Comme ça quand elle est repartie, elle a pu avancer, ses copains ils auront avancé, donc j'ai pu avancer avec elle sur son fichier de mathématiques. Voilà, donc je lui ai pas donné une autre méthode, j'ai préféré continuer sur son fichier, donc on faisait différemment, elle écoutait ce qu'on faisait aussi, mais bon je lui ai pas donné un autre fichier pour pas la perturber, j'ai préféré continuer sur son fichier, vu que je l'avais* ».

« *Je leur demande s'ils ont un bagage à me présenter et c'est pas toujours le cas. Souvent ils ont des feuilles, des cahiers, des classeurs, c'est beaucoup, je complète les classeurs, ce qu'ils ont fait je le mets dedans avec les dates* ».

Dans le second cas, le fichier en possession de l'enfant du voyage peut être consulté pour évaluer les notions étudiées précédemment, mais par contre, il n'est pas choisi comme support pour continuer le travail. Les enseignants justifient cette posture en mettant en avant l'importance pour les élèves d'une classe d'avoir les mêmes supports de travail, afin d'éviter les stigmatisations de certains et favoriser l'intégration de tous au groupe classe.

« *Un gamin arrive avec sa propre méthode, son propre fichier daté, ben le collègue qui va l'accueillir, il va utiliser son fichier, pour les matières fondamentales. Alors y aura pas intégration puisqu'il n'aura pas le même matériel que les autres, mais il fera lecture en même temps que les autres, mathématiques, en même temps, etc* ».

Cette distinction dans les discours est reprise en ce qui concerne les cahiers : continuer les cahiers qui arrivent avec les élèves ou en redistribuer pour qu'ils aient tout comme les élèves de la classe ?

- **Adaptation des supports pédagogiques au niveau scolaire des élèves**

Le décalage entre le niveau de l'élève du voyage et du reste de la classe fait que le matériel pédagogique utilisé n'est pas souvent adéquat. Cela induit de faire appel à des collègues de classes inférieures, afin de se procurer des méthodes et des fichiers adaptés. Ces besoins concernent principalement les apprentissages en lecture et en écriture, et de ce fait, ce sont principalement les enseignants de CP qui sont sollicités en ce sens. Mais ces derniers se tournent aussi vers leurs collègues de maternelle, quand ils accueillent un enfant qui n'a jamais été scolarisé : dans ce cas, il s'agit souvent d'exercices de graphie qui sont demandés.
« *Tout ça mis bout à bout, au bout d'un moment, on devrait se retrouver au CM2, qu'il puisse arriver à lire un texte, au moins un texte simple, or c'est pas franchement le cas encore. Au CM2, les collègues viennent « t'as pas une méthode de lecture ? »* ».
« *C'est souvent assez difficile parce que quand ils arrivent , le temps de trouver leur niveau, et après c'est par rapport aux livres de CP, CE1, CE2, selon là où ils en sont, pour regarder la progression, pour essayer de les amener vers une lecture autonome* ».

D'autres enseignants créent eux-mêmes des outils qui leur manque pour travailler avec les enfants du voyage. Il apparaît que la création de ces outils se fait généralement en début d'apprentissage de la lecture et/ou du dénombrement, car plus les notions à enseigner se complexifient, plus il semble difficile de concevoir du matériel pédagogique.
« *On a fait des petits cartons syllabes, j'essayais de lui faire lire un son, on faisait le A, ma ta sa ra, je lui écrivais là, elle devait réfléchir, inventer des mots avec les mots syllabes* ».

Face à ce besoin, certains maîtres des écoles ont pensé à créer une mallette pédagogique qui serait disponible dans l'école[85]. L'objectif est de pouvoir disposer rapidement de documents sélectionnés pour être adaptés aux enfants du voyage. Cet outil

[85] Si l'idée a été mentionnée dans plusieurs écoles et que j'ai proposé de participer à la réalisation cette mallette pédagogique, elle ne s'est jamais concrétisée (que je sache).

pédagogique aurait été commun à tous les enseignants et c'est peut être ce qui a freiné sa réalisation. Néanmoins, il convient de noter que d'année en année, les enseignants conservent les documents qu'ils ont utilisés avec des élèves du voyage et que cette mallette pédagogique se construit petit à petit dans chaque classe.

« *On avait envisagé lors d'un conseil de cycle de prévoir une programmation, se faire des outils de travail pour les accueillir, pour ces enfants qui arrivent au CP et qui n'ont jamais été à la maternelle. donc on avait prévu de faire ça, on ne l'a toujours pas fait et je pense que ce serait bien qu'on ait du matériel sous la main* ».

« *On ne peut pas passer autant de temps qu'on voudrait avec eux et faudrait qu'on ait mis en place, qu'on ait travaillé en équipe pour mettre en place des progressions pour ces enfants là, il faudrait avoir du temps pour se dire « si on a cette année tant d'enfants du voyage qu'est-ce qu'on fait pour eux ? »* ».

« *Petit à petit on est en CE2 et on se rend compte qu'on a quand même un fichier de moyenne section qui traîne dans la classe, un petit fichier de grande section, qu'on a du boulot de CP, qu'on a du boulot de CE1, alors qu'on est en CE2. Les outils on se les, on les accumule au fur et à mesure. Maintenant un nouvel enseignant qui débarque dans l'école, c'est panique à bord* ».

Au-delà du problème matériel qui se pose pour se procurer des documents, émergent des questions d'ordre pédagogique : quel intérêt un enfant de 11 ans peut trouver à apprendre, sur une méthode initialement prévue pour des enfants de 6 ans ? Quand les enseignants des grandes classes se procurent des méthodes de lecture de CP, le contraste entre les thèmes et sujets abordés et les préoccupations de pré-adolescents peut constituer un frein à l'implication de l'élève du voyage dans les apprentissages[86].

« *Alors je vais prendre le cas de la lecture par exemple. Un enfant du voyage de 9, 10 ans qui arrive dans une classe et qui est non lecteur. Bon, forcément on ne va pas lui apprendre à lire sur une méthode de CP, ne serait-ce qu'au niveau de l'intérêt et de l'investissement, je vais pas demander à un enfant de 9, 10 ans de savoir lire sur Mika ou enfin, je vois pas trop l'intérêt qu'il pourrait y trouver. Donc il va falloir à un moment donné lui proposer l'apprentissage de la lecture avec un support qui pourrait faire qu'il va s'investir dans cet apprentissage[…]. Là il va falloir mettre en place un dispositif vraiment particulier, du fait*

[86] La difficulté de trouver des supports pédagogiques « *qui traitent d'apprentissages de petits sur des supports de grands* » est présent pour les enfants en difficulté ou en retard scolaire, en général. Et cette problématique est soulevée dans les SEGPA par exemple.

que c'est un enfant qui a déjà 10 ans, mais qui doit quand même apprendre les bases de la lecture. Donc ça veut dire, se creuser la tête, pour leur proposer des supports qui les intéressent et à côté de ça, quand même leur permettre d'acquérir les compétences de base, mais sans les infantiliser plus qu'ils ne le sont, c'est ça la difficulté. Mais c'est un vrai problème je pense pour les enseignants en général, c'est-à-dire qu'on est conscient qu'il faudrait arriver à faire ça, mais maintenant il faut pouvoir le faire ».

Concernant ce lien entre supports pédagogiques et implication de l'élève, certains enseignants utilisaient les histoires de voyageurs[87] créés au cours des séances de soutien scolaire[88]. Bien que le contexte mentionné ici soit peu généralisé et généralisable, l'appropriation de ces textes par des enseignants témoigne d'une ouverture pour trouver des supports pédagogiques permettant aux élèves du voyage de s'impliquer dans les apprentissages.

« *Je lui faisais lire à chaque fois qu'elle revenait, le travail là, qui était très intéressant sur les textes, sur les enfants du voyage. C'était très bien de les faire parler avec les images, elle a, vraiment elle a accroché D. Donc j'ai continué ça, tout en continuant un peu les mots comme j'avais fait* ».

4.3. Un comportement très scolaire

Nous venons d'aborder des points inhérents aux enfants du voyage qui créent de l'incertitude dans la pratique enseignante. Ainsi, les paragraphes ci-dessus témoignent d'un écart à la norme scolaire que l'on peut qualifier de dérangeant pour les maîtres des écoles. Or, dans le discours des enseignants, nous avons aussi perçu un écart à la norme arrangeant, que nous allons développer maintenant.

Nous avons vu dans la première partie que les enseignants attendent de leurs élèves un comportement scolaire, à savoir une motivation à apprendre qui se traduit par une implication dans les activités de la classe. Mais dans leur discours, est bien souvent mentionnée une

[87] Cf annexe 8.

[88] CHARTIER Marie, « Histoires de voyageurs », *Op.cit.* Cet article développe un travail mis en place au cours des séances de soutien scolaire. Pour aller vite : je me suis servie de photographies de scènes de voyage pour faire une dictée à l'adulte. Puis, à partir de ce qui avait été dit, je composais une petite histoire, qui était lue et ensuite utilisée comme support de lecture, de travail de discrimination visuelle de lettres, de phonèmes, de syllabes, de mots, de phrases. Chaque enfant collait photographies et textes dans un livre, confectionné dans le but précis qu'ils s'approprient un support écrit.

démobilisation des élèves concernant la chose scolaire et une perte de la notion de l'effort, qui constitue une évolution récente des publics scolaires. Et aussi, la difficulté pour les élèves de tenir en place sur leur chaise et de fixer leur attention un long moment.

« *On sent les enfants un peu plus je vais dire fainéants, parce que je trouve pas un autre mot, mais un peu plus paresseux. Le goût de l'effort disparaît. Alors je sais pas si c'est sur le modèle des parents, sur le modèle de la société des loisirs, je sais pas. Donc ça c'est des valeurs qui, le goût de l'effort qui ont tendance à disparaître chez certains. Bon après de toute manière, les problèmes qu'on retrouve dans la société on les retrouve dans l'école hein, comme je disais l'école c'est le reflet de la société, donc ça marche dans les deux sens. Et c'est vrai que les problèmes sociaux on les retrouve : les parents qui sont en perte d'emploi, recherche de travail, ont d'autres chats à fouetter certainement que de s'occuper des devoirs des enfants. Moi je le comprends tout à fait aussi, ils essaient de gérer les problèmes les uns après les autres par degrés d'importance, donc…* ».

« *Ce sont des enfants pour lesquels l'école n'est pas forcément signe comme avant d'ascenseur social. C'est-à-dire qu'avant dans la bouche des parents : « en travaillant à l'école tu pourras t'en sortir ». Maintenant y a plus ça : « même en travaillant à l'école, de toute manière tu n'auras rien ». Donc cette image négative de l'école, à mon avis est arrivée depuis les années 90, pas plus tard, avant l'école était encore ressentie comme un ascenseur social, ce qui n'est plus le cas maintenant et on a une perte de toutes ces valeurs, donc après ça agit sur le comportement des enfants pour lesquels, les enfants qui sont moyens ou qui sont dans une structure familiale en difficulté, où finalement on entend à la maison « regarde, moi j'ai travaillé finalement je suis au chômage », ça n'incite pas l'enfant à donner le meilleur de lui même à l'école. Donc on aura plus de problèmes de discipline, même si on a un discours autre que celui des parents, si on a pas le même discours dans la famille et à l'école, bon ben c'est pas évident* »[89].

Ce constat qui est revenu à de nombreuses reprises peut être perçu comme une tendance dans l'école : l'instruction et les savoirs scolaires ne sont plus considérés comme allant de soi pour les élèves et leur famille[90]. Cependant, cette affirmation est parfois relativisée concernant certains publics scolaires. Les enfants du voyage sont mentionnés

[89] DUBET François, DURU-BELLAT Marie, « Déclassement : quand l'ascenseur social descend », *Op.cit*, p 85-88.

[90] BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Conditions de l'éducation*, *Op.cit*.

comme faisant exception aussi bien dans leur volonté d'apprendre que dans la réalisation du travail.

4.3.1. Des élèves impliqués dans leur scolarité

Pour résumer la situation des enfants du voyage à l'école, nous pouvons dire que ce sont des enfants qui ont les mêmes compétences que les autres enfants pour apprendre et que la discontinuité dans leur scolarité, due à leur mode de vie itinérant, complique la construction d'une cohérence dans leurs apprentissages et leur prise en charge par les enseignants. De ce fait, de nombreux enfants du voyage sont en situation de retard ou de difficulté scolaire. Néanmoins, de nombreux enseignants parlent de comportements à l'égard des activités de la classe qui permettent de les qualifier d'« *élèves très scolaires* ».

- **Des élèves motivés**

Le premier point évoqué concerne la motivation des enfants du voyage pour apprendre. Les enseignants parlent d'une volonté à travailler, dans laquelle l'effort ne semble pas être rebutant. Au contraire, il semble que le travail demandé est accompli avec calme et attention.

« *Ben moi en classe ça se passe très bien. Au début j'ai eu J., c'est un enfant qui avait envie d'apprendre, il a vraiment envie d'apprendre à lire. C'est quelqu'un qui est très calme dans la classe, K. aussi. En classe, ils sont vraiment très calmes, quand on leur demande de faire un travail, c'est fait, c'est fait avec sérieux, moi je m'éclate avec eux !* ».

La notion d'envie d'apprendre est bien souvent mise en lien avec ce que les enfants du voyage sont prêts à effectuer, à donner. Et il apparaît qu'ils s'attèlent à leur travail de manière plus intense que les autres élèves, que leur détermination est plus forte, ce qui ne manque pas de surprendre les enseignants.

« *Ils ont des compétences, c'est vrai qu'il y en a qui ont beaucoup de difficultés, mais je pense que du fait de leur mobilité et du fait qu'ils doivent beaucoup s'adapter, ils sont très, très vifs, qu'est-ce qu'ils s'adaptent vite, peut être aussi parce que ce sont des enfants, mais vraiment moi des fois, ça me surprend tellement ils sont capables de, ils ont une réelle envie*

d'apprendre et de toujours faire plus. Leur motivation, elle est des fois, mais alors bien plus supérieure ».

« *Je me suis retrouvé avec trois enfants du voyage et en fait on a pas eu de problèmes particuliers, c'est-à-dire que c'était vraiment des enfants qui voulaient travailler, qui voulaient avancer* ».

Cette attitude questionne les maîtres d'école, car elle leur paraît incompatible avec les difficultés scolaires auxquelles les enfants du voyage doivent faire face. Ce décalage, amène encore une fois à penser que l'expérience vécue avec des élèves du voyage volontaires est exceptionnelle.

« *Moi en classe, je les ai toujours trouvés, ils sont très, très gentils, très à l'écoute de l'enseignant, très respectueux, souvent en difficulté scolaire par contre, pas du tout du niveau de leur classe d'âge* »

« *Après dans la classe, donc des enfants super intégrés, et j'en ai eu donc trois, mais motivés, avec une envie d'apprendre, j'ai pas eu un souci, jamais, un respect, ah vraiment très attachant quoi. Bon ici, après peut être que j'ai eu de la chance aussi, je sais pas, mais c'était des gamins qui avaient envie* ».

- **Des élèves en demande de travail**

Non seulement les élèves du voyage peuvent fournir un effort conséquent, mais en plus, d'après de nombreux enseignants, ils sont en demande de travail. La sollicitation de ces derniers pour avoir des exercices à réaliser se porte aussi bien sur les activités menées en classe, que sur les devoirs à faire en dehors de la classe.

Sur les périodes consacrées à des exercices d'application, dès que les enfants du voyage ont terminé leur travail, ils interpellent l'enseignant d'une part pour qu'il vienne le vérifier et d'autre part, pour demander d'autres exercices. Cette attitude active contraste avec ce que les enseignants disent souvent de leurs élèves : ils sont généralement dans l'attente de ce que peut leur demander le maître, plus que dans une démarche de demande[91].

[91] BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in TERRAIL Jean-Pierre (dir), La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux, Paris, La Dispute, 1997, p 113.

« *Ils se régalent quand tu leur donnes un exercice vraiment scolaire*[92] *on va dire et puis ils te disent « ça y est, j'ai fini », ils t'appellent pour que tu vois et que tu leur proposes autre chose etc* ».

« *Je trouve que quand même dans l'ensemble, ils sont plein de bonne volonté et assez demandeurs quand même. Bon à part quelques-uns, je me rappelle toujours de R, celui-là, il m'est resté là (en travers de la gorge) un petit peu. […] Mais dans l'ensemble, je trouve qu'ils sont assez demandeurs, plus que certains des autres gamins qui attendent d'avantage* ».

Quant aux devoirs[93], les élèves du voyage vont à nouveau être en demande et aller de leur propre initiative solliciter le maître afin qu'ils aient du travail à réaliser le soir. Cette démarche, inattendue pour les enseignants contraste avec une attitude de recherche du moindre effort chez la majorité des autres élèves.

« *En demande, très scolaires, hyper autonomes, le soir si j'oubliais « est-ce qu'il y a des devoirs ? », ah mais vraiment je veux dire c'est une expérience unique !* »

« *Une demande de travail, ils demandent et encore et encore et est-ce que je peux avoir du travail à la maison, et je veux avancer.*

Et le travail à la maison, il est fait?

Pas toujours (rires), mais on a quand même des élèves qui les font tous seuls. Parce que bon, à la maison y a personne qui peut aider, mais ils arrivent à se débrouiller, on leur explique le travail qu'ils doivent faire ou la lecture qu'ils doivent faire, on leur explique en classe avant et puis ils arrivent à se débrouiller, tout seul à la maison, ou aidé par quelqu'un ».

Nous pouvons noter dans ces extraits d'entretiens un certain enthousiasme et de la surprise au sujet de ce comportement très scolaire et ce pour deux raisons : en premier lieu, les enfants du voyage se distinguent des autres enfants par cette motivation et demande de travail. Et en second lieu, il sont surpris que cette attitude soit le fait d'élèves qui n'ont pas forcément de bons résultats scolaires, mais qui veulent progresser, apprendre.

---

[92] BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », *Op.cit*, p 119. Les enfants du voyage préfèrent ce que les auteurs nomment des « exercices scolaires formalistes » qui représentent vraiment du travail, contrairement à « la réalisation d'actions » qui ne sont pas perçues comme des apprentissages. Cf transformation de l'expérience en savoir.

[93] Il existe aussi le discours opposé, dans lequel des enseignants mentionnent les limites des apprentissages des enfants du voyage car ils ne font pas leurs devoirs.

« *Ça a été une expérience positive parce que ça m'a permis de voir ce que ces enfants-là peuvent montrer sur tout le scolaire. Justement, cette demande moi m'a beaucoup étonnée…* ».
« *J'ai vu des bambins qui avaient on va dire, un ou deux ans d'écart par rapport aux performances de la classe d'âge et qui pour autant n'étaient pas dans un mode de rejet dans les apprentissages qu'on entreprenait. Cette appétence là me paraît quand même fondamentale quoi !* ».

- **Des élèves avec qui on peut bien travailler, comment l'expliquer ?**

Dans l'introduction générale, nous avons mentionné cette attitude des élèves du voyage et des extraits d'entretiens qui témoignent d'un certain plaisir à travailler avec ces élèves et parfois même de la déception de les voir partir.
« *Ah, cette petite j'aurais vraiment voulu la garder !* »

Le volontarisme que nous venons de détailler à partir de deux postures différentes, l'une de demande et l'autre de production, est souvent évoqué[94], mais rarement expliqué. La surprise des enseignants est plus perceptible que la compréhension de ce comportement scolaire. L'unique explication que j'ai entendue au sujet de cette motivation à travailler est mise en lien avec le côté affectif perçu comme le moteur de ces élèves.
« *Donc voilà, ils arrivent vraiment avec de grosses lacunes. Parfois, ils ont besoin d'être stimulés, parce qu' ils ont pas tous l'effort du travail et ils savent très bien qu'ils vont partir, qu'ils vont pas rester dans cette école et effectivement, si on les prend pas à l'affectif, de toute manière, il faut les prendre à l'affectif. Les enfants du voyage que j'ai eus, ils ont travaillé pour faire plaisir, ils ont pas travaillé pour autre chose, que ce soit clair !* ».

Il est assez surprenant de voir qu'à propos des difficultés rencontrées par les élèves du voyage, il y a toujours une explication à donner, qui généralement concerne l'élève, plus que l'école et/ou le système éducatif, même si de temps en temps les enseignants et directeurs d'école arrivent à admettre que « *l'école comme elle est, n'est pas faite pour eux* » :

[94] Ces commentaires bien que récurrents dans les discours, sont le fait d'enseignants qui sont dans une attitude d'engagement à l'égard des enfants du voyage. Pour reprendre les termes employés par les gens du voyage, les enfants peuvent avoir ce comportement avec des « *maîtresses gentilles* ».

« *L'école est quand même, comment dire, elle a un fonctionnement qui est relativement strict, la souplesse de l'école ordinaire, elle est difficile à avoir. Alors que eux, ils demandent une souplesse dans l'accueil, dans les apprentissages, dans leurs attentes par rapport à l'école et nous effectivement, par rapport aussi à des enfants qu'on accueille, on leur demande peut être des choses qui sont pas tout à fait en adéquation* ».

Par contre, pour expliquer un comportement qui est généralement attendu des élèves et qui est le fait de ceux qui sont reconnus comme des élèves hors-normes, les enseignants restent sans voix : comment un élève hors-normes pourrait-il répondre mieux à ses attentes, qu'un élève « normal »[95] ?

La sollicitude sollicitante pour être scolaire

Pour combler ce silence, je me permets de sortir du cadre donné à ce travail et donc de la subjectivité des discours des personnels éducatifs, pour donner une explication à cette attitude scolaire : l'utilisation du concept de sollicitude sollicitante[96] est éclairante à ce sujet et a aussi servi à expliquer le rapport des gens du voyage au travail[97]. En effet, à partir de ce concept nous retrouvons les deux dispositions des enfants du voyage en classe qui se construisent à partir de la notion de réciprocité[98]. L'éducation aux besoins se construit dès la naissance, par une réponse immédiate des mères aux besoins organiques du nourrisson. Puis, plus tard l'enfant a aussi à répondre aux besoins de ses proches : se construit alors un habitus à demander ou à « solliciter son prochain sans complexe » et à donner ou à répondre « à l'expression d'un besoin ».

A partir de cet apport ethnologique, nous pouvons comprendre l'interprétation faite atour du lien affectif et du passage par la sollicitation du maître pour réaliser un exercice. Et d'une manière plus globale, nous pouvons maintenant expliquer l'attitude de l'enfant du voyage dans la classe, où il peut « agir avec générosité et solliciter sans scrupule ».

En effet, la demande de travail a été évoquée en entretien comme une démarche volontaire qui témoigne d'une motivation à apprendre, mais j'ai assisté à des discussions entre enseignants, au cours desquelles certains se plaignaient de cette sollicitation, jugée comme une entorse aux codes de prise de parole dans la classe et surtout vécue comme pénible, car répétée (pour avoir parlé ensuite avec les élèves concernés, ces derniers ont confirmé leur sollicitation et de leur côté, se sont plaints du peu de travail que leur donnait le maître ! La situation s'est d'ailleurs détériorée par la suite). Cela dit, il était plus courant d'entendre parler de ce comportement comme une attitude positive, que comme une perturbation dans le déroulement de la classe.

[95] Un élève sédentaire, qui suit sa scolarité dans une école, puisque nous avons vu que l'itinérance et donc la discontinuité de la scolarité des enfants du voyage constituait leur particularité dans l'école.

[96] FORMOSO Bernard, *Tsiganes et sédentaires*, *Op.cit*, pp 27-118.

[97] FORMOSO Bernard, « Education, production, identité : le cas d'une communauté tsigane sédentarisée dans le sud de la France", in WILLIAMS Patrick (dir), *Tsiganes : identité, évolution. Actes du colloque pour le trentième anniversaire des Etudes tsiganes*, Paris, Etudes tsiganes/Syros Alternatives, 1989, pp 237-255.

[98] FORMOSO Bernard, *Tsiganes et sédentaires*, *Op.cit*, pp 229-233.

Nous tenons à souligner l'intérêt de sa double interprétation : ce comportement peut aussi bien alimenter un discours sur le handicap socio-culturel (non respect des règles), que sur un avantage socio-culturel (volontarisme)!

4.3.2. Réussite scolaire des enfants du voyage

Au cours de mon expérience professionnelle dans les écoles, mais aussi au cours d'entretiens, des enseignants ont parlé d'élèves du voyage qui suivent la classe comme les autres élèves, dont certains sont en situation de réussite scolaire[99], voire même dans les premiers de la classe.

Nous avons abordé le fait que les enfants du voyage dans cette situation sont dépossédés de leur origine culturelle et que les échanges avec l'intervenant en soutien scolaire, sont alors limités. De ce fait, les informations dont nous disposons à ce sujet sont réduites. Cependant, nous pouvons souligner l'intérêt que constituent ces élèves : l'itinérance qui a jusqu'à présent été mentionnée en termes de difficulté, voire de handicap pour les enfants du voyage, peut être contournée voire exploitée et amener certains à la réussite scolaire.

« *Bon après j'en ai rencontré des vrais gens du voyage, les gamins c'étaient les meilleurs que j'ai jamais eu quoi. Il a rien à faire dans ma classe. Il avait un niveau bien supérieur qu'un CM1. Il savait tout, tout ce qu'on faisait, il le savait. Donc est-ce que l'école, ses parents, j'en sais rien, mais voilà.*

Mais il était dans sa classe d'âge ?

Ah, il était dans sa classe d'âge, mais il avait rien à faire en CM1. Il savait absolument tout le programme de CM1, donc il a passé 15 jours dans la classe, il avait rien à y faire. Donc tu trouves de tout ».

[99] LIEGEOIS Jean-Pierre, Minorité et scolarité : le parcours tsigane, Op.cit, p 107.

La réussite scolaire des enfants du voyage : perspectives de compréhension

Là encore, le manque d'informations contenues dans les entretiens à ce sujet, nous impose de mobiliser des connaissances acquises aux cours des observations. Concernant la réussite scolaire des élèves, elles sont très maigres et l'on peut avancer l'idée que ces élèves sont invisibles dans l'école. Nous disposons uniquement de trois cas observés, à partir desquels nous nous permettons d'émettre des hypothèses sur la réussite des enfants du voyage, et ce en dehors des discours enseignants.

Les situations familiales sont différentes, mis à part le nombre d'enfants scolarisés dans la fratrie (à chaque fois, ils étaient trois dans l'école) :

- première fratrie : le grand frère est dans les premiers de sa classe (CM2), le frère présente du retard en lecture et suit les séances de soutien scolaire (CE2) et la petite sœur suit la classe et a un niveau moyen (CP). Le père est détenteur d'un CAP.
- seconde fratrie : la grande sœur est en situation de retard scolaire, mais fais de gros progrès (CM1). Le frère est en situation de réussite scolaire (CE2) et la petite sœur est en difficulté scolaire (CP). Une famille dans laquelle il y a beaucoup de violence, les parents ne semblent pas concernés par la chose scolaire, contrairement aux deux plus grands des enfants.
- troisième fratrie : les trois enfants sont en réussite scolaire. Les parents sont lecteurs et s'intéressent au travail scolaire de leurs enfants.

Grâce à ces trois exemples, nous pouvons noter l'influence du niveau d'instruction des parents sur la scolarité des enfants, qui probablement se concrétise en aide aux devoirs, intérêt pour le travail réalisé en classe[100] et une rupture moins grande à gérer entre le passé scolaire des parents et l'expérience des enfants. À ce sujet, le coordonnateur du dispositif d'accueil scolaire des enfants du voyage dit souvent que nous verrons les conséquences du travail mené actuellement sur la génération suivante d'enfants.

Quant à leur parcours scolaire, il est très difficile à reconstruire. Les seules données que nous avons concerne la seconde fratrie, rencontrée à deux reprises et à quatre ans d'intervalle. La première année, seuls les deux aînés étaient scolarisés et la situation était similaire à celle exposée ci-dessus : la sœur ainée présentait du retard scolaire et une volonté à apprendre, quant au frère il suivait son CP normalement. Quant à la troisième fratrie, elle est revenue tous les ans dans l'école concernée et à aucun moment les enseignants me les ont signalés comme étant en retard ou en difficulté scolaire : ils y ont suivi un parcours scolaire « normal ».

Ainsi, à partir des rares informations dont nous disposons, nous ne pouvons que constater l'existence de réussite scolaire parmi les enfants du voyage, faire le lien entre le niveau scolaire des parents et celui des enfants et soulever l'intérêt que suscitent ces situations !

[100] TERRAIL Jean-Pierre, « Les familles confrontées à l'école », *Op.cit*, p 99.

Au cours de cette partie, nous avons divisé l'écart à la norme scolaire des enfants du voyage en points dérangeants, dans le sens où leur présence dans la classe bouscule la pratique de l'enseignant, et en points arrangeants, qui au contraire vont dans son sens. Cette classification s'est réalisée selon l'adéquation plus ou moins grande entre les postures des élèves du voyage et les rôles de l'enseignant. Or, dans la justification des professeurs des écoles, nous avons déjà noté que les points dérangeants sont attribués à l'élève du voyage à partir de discours sur le don, le handicap socio-culturel et les besoins éducatifs spécifiques. Quant aux points arrangeants, ils ne donnent pas souvent lieu à des commentaires, des explications : ils sont constatés, mais pas véritablement attribués à l'élève du voyage.

Ainsi, nous pouvons noter une contradiction entre le discours sur la pratique et la justification de ce discours par les enseignants, que nous allons tenter d'expliquer :

Les points dérangeants permettent aux enseignants d'expliquer en quoi la prise en charge des enfants du voyage est complexe, et à partir de leurs discours, il s'avère que l'élève et son mode de vie sont mis eu cause. Il y a une certaine facilité dans la justification de ce propos, étant donné les stéréotypes qui pèsent sur ces populations et leur particularité liée à l'itinérance. Dans un sens, la visibilité des points dérangeants, est arrangeante pour les enseignants. Cela permet de limiter le questionnement sur leur propre pratique professionnelle et une remise en question de l'organisation de l'école de la République. En d'autres termes, nous pouvons affirmer que les caractéristiques culturelles du voyage, permettent de protéger les enseignants et l'institution scolaire[101].

À contrario, les points arrangeants sont évoqués sur le ton de la surprise, on se demande si ce n'est pas une exception, les propos sont presque dotés d'un caractère irréel, ou irrationnel. Ils restent donc en suspens, ils ne sont pas véritablement attribués aux enfants du voyage, même si les enseignants constatent qu'ils sont pourtant le fait d'enfants du voyage ! Et pour cause : admettre l'attitude scolaire des élèves du voyage, leur volonté d'apprendre, le fait « *qu'ils en veulent* » est dérangeant. Cela s'ajouterait au fait que les enseignants ont déjà admis que les enfants du voyage ne sont pas plus bêtes, ni moins intelligents que les autres :

---

[101] RINAUDO Christian, « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », *Op.cit*. p 40. ROCHEX Jean-Yves, « Les ZEP : un bilan décevant », in TERRAIL Jean-Pierre, *Op.cit*, p 131. À ce sujet, l'auteur parle de dédouanement de l'école, des professionnels et de leurs pratiques. En jeu de miroir nous pouvons aussi mentionner ce phénomène du côté des élèves, qui justifient leurs mauvais résultats scolaires à partir d'un supposé racisme des enseignants. Cf PAYET Jean-Paul, « Violence à l'école et ethnicité. Les raisons « pratiques » d'un amalgame », *Op.cit*, p 197. DUBET François et MARTUCCELLI Danilo, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Op.cit.

ils peuvent apprendre. Comment expliquer alors le retard ou la difficulté scolaire d'un élève qui a des compétences d'apprenants, qui veut apprendre et qui le montre, si ce n'est en remettant en cause l'accueil scolaire qui lui est réservé dans l'école, dans la classe ? Nous reconnaissons qu'il est douloureux de se dire que l'on ne fait pas bien, ou que l'établissement, le service public dans lequel on s'est engagé ne permet pas de bien faire son travail et donc de « ne laisser personne au bord du chemin éducatif »[102].

Contre toute attente, c'est au niveau de l'IA que les remises en cause du système éducatif français et de la responsabilité des enseignants ont été les plus verbalisées :

« *Je pense qu'ils (les enseignants) ne savent pas bien faire, parce que si vraiment on est disposé à, on devrait même pas avoir besoin de les accompagner. Mais le problème c'est qu'on se retrouve avec des structures d'écoles qui ne sont pas adaptées à ça : on a une structure par classes qui sont colonnées les unes à côté des autres. On peut très bien envisager d'autres dispositifs : on a 5 enseignants dans une école avec 120 élèves, on est pas obligé d'avoir des structures par classes, par groupes d'élèves stables, toujours avec le même enseignant. Rien dans les textes nous contraint à avoir un dispositif comme celui-là. Donc ce dispositif là c'est le moins bien adapté, à mon avis, à ce type de population. Exemple d'une école canadienne :les élèves appartiennent à l'école, pas à une classe, avec des outils pédagogiques mouvants. Si des enfants du voyage arrivent dans une école comme celle-là, ils auront beaucoup moins de difficultés à s'intégrer que dans une unité classe qui a ses habitudes, ses équilibres, ses rites. Dans un groupe beaucoup plus grand, la liberté est beaucoup plus grande. La question qui se pose finalement quand des élèves du voyage arrivent dans l'école c'est « où est-ce qu'on va les mettre et comment on va se les distribuer pour que ça nous dérange le moins possible ? ». Au lieu de se dire « de quoi ils ont besoin ? », c'est « bon pas qu'il y en ait 5 dans une classe et un seul dans l'autre, comment on va faire pour partager la charge, répartir les enjeux », bon voilà ».*

« *Ils attendent que les élèves viennent vers le savoir, viennent à l'école, ils attendent que les familles viennent vers les enseignants et participent aux réunions, etc. Et ils ne s'interrogent pas sur « mais s'ils ne viennent pas quelle est ma part de responsabilité ? ». Et la seule solution pour faire avancer les choses c'est de dire « les parents ne viennent pas à l'école, c'est de la faute de l'école » et la seule manière de faire avancer les choses, c'est de poser ce postulat : s'ils ne viennent pas dans l'école c'est que l'équipe ne fait pas ce qu'il faut pour*

[102] Est inscrit comme tel, dans les objectifs du programme académique de Montpellier : http://pedagogie.ac-montpellier.fr:8080/disciplines/cdi/file/eval_projet_academique05-08/Bilan_PA_0508.pdf

qu'ils viennent dans l'école. Le seul postulat valable du point de vue pédagogique c'est dire « si les enfants n'apprennent pas, c'est parce que l'enseignant ne réussit pas à les amener vers le savoir ». Tout autre système d'explication se transforme rapidement en excuse, en disant « de toute façon, on peut pas parce que c'est pas de notre faute ». On a pas le droit de ça, ça c'est pas une attitude professionnelle ».

Ajustements des pratiques enseignantes à l'égard des élèves du voyage

Nous en arrivons maintenant à la troisième et dernière étape de notre raisonnement qui consiste à étudier l'action des enseignants à l'égard des enfants du voyage. Jusqu'à présent nous nous sommes attachés à comprendre, à partir du discours des personnels éducatifs, dans un premier temps ce qu'enseigner dans une école primaire signifie pour ces derniers et ce que cela implique comme pratiques (rôles des enseignants) ; et dans un second temps, ce que la présence des enfants du voyage dans les classes vient remettre en question dans cet ordre scolaire établi (incertitude). Ce que nous voulons comprendre peut être transcrit de manière synthétique, comme suit : à partir de ce que l'enseignant estime qu'il doit faire et de ce qu'il ne peut plus faire avec les élèves du voyage, comment ajuste[1]-t il sa pratique professionnelle pour accueillir ces élèves[2] ?

Nous avons répertorié plusieurs types de prise en charge des enfants du voyage dans la classe et nous allons les présenter ici, mais nous tenons à préciser à nouveau que ces types ou idéal-types[3] ne constituent pas une vérité en soi : on ne peut en attribuer un à chaque enseignant. En effet, le caractère complexe et dynamique de la relation maître/élèves amène l'enseignant à ajuster sa pratique dans l'interaction et selon les contextes scolaires. Ces types font part d'une graduation dans l'engagement[4] du maître à l'égard des élèves du voyage et leur combinaison se fait à partir d'engagements voisins. Nous les présenterons ici dans un ordre croissant d'implication envers l'élève du voyage.

---

[1] BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, *Op.cit*, p 37. L'auteure parle aussi d' « accommodations ». BECKER Howard S, « Personal change in adult life », *Sociometry*, 1964, p 27, cité par WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », *Op.cit*, p 358. Becker parle d' « ajustement situationnel ».

[2] LANTHEAUME Françoise, BARRERE Anne, SAUJAT Frédéric, « rendre visible le travail enseignant. Questions de méthode », *Recherche et Formation*, n°57, 2008, p 94.

[3] FLEURY Laurent, *Max WEBER*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2009, 2ème édition : « L'idéal-type lui-même n'exprime que l'aspect qualitatif de la réalité : ce n'est pas une moyenne de données quantitatives, mais l'accentuation de traits qualitatifs. Il s'apparente à des tableaux de pensées qui ne sont pas les représentations exactes de la réalité, mais des exagérations qui substituent un ensemble cohérent et rationnel à la confusion du réel », pp 26-27.

[4] Selon KANTER, l'engagement « est une disposition qui naît à l'intersection des exigences de l'organisation et de l'expérience personnelle. D'un côté, les systèmes sociaux s'organisent en vue de satisfaire à des « besoins » systémiques ; de l'autre, les gens s'adaptent aux situations de manière positive ou négative, sur le plan émotionnel aussi bien qu'intellectuel », in WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », *Op.cit*, p 352.

Le caractère dynamique et constructiviste de cette relation sera abordé. Au cours du deuxième chapitre de cette partie, nous détaillerons des points concernant les élèves du voyage, les enseignants, les équipes éducatives et les établissements scolaires qui ont une influence sur la construction ou la déconstruction de l'accueil scolaire réservé aux enfants du voyage.

1. Types de prise en charge

Dans la partie précédente, nous avons fait émerger ce qui dans l'accueil scolaire des enfants du voyage était vécu comme problématique pour les équipes éducatives : la question du choix de la classe et du suivi administratif pour les directeurs d'école et celle de la prise en charge dans la classe pour les enseignants. Nous allons nous focaliser sur ce deuxième point pour savoir ce qui se passe entre l'enseignant, l'élève du voyage, le groupe classe et l'intervenant en soutien scolaire.

L'élaboration de ces types de prise en charge s'est construite sur les entretiens passés auprès des enseignants et des intervenants en soutien scolaire (associatifs, publics et privés), des observations menées dans les écoles fréquentées et à partir du croisement de ces données. Les observations portent sur la rencontre quotidienne entre le maître et l'intervenante en soutien scolaire (en l'occurrence moi), les échanges entre le maître et l'élève du voyage, la position et l'occupation de l'élève du voyage dans la classe quand je me présente pour venir le chercher et enfin, les discussions informelles sur l'activité de l'élève du voyage dans sa classe. Cette information à caractère méthodologique nous permet de préciser que sur les quatre types de prise en charge, un d'entre eux n'a pas été abordé en entretien. Nous verrons que cela se justifie par le non engagement qu'il sous entend, voire l'abandon de l'élève du voyage, ce qui ne peut être vraiment abordé en entretien, en témoigne le refus des enseignants qui optaient pour cette (non) prise en charge, de s'entretenir avec moi.

La dénomination des quatre types de prise en charge est empruntée à la manière dont en parlent les maîtres des écoles, sauf évidemment pour celui que nous venons de mentionner dans le paragraphe ci-dessus que nous avons appelé « les ignorer ». Les trois autres sont : « les occuper », « les faire progresser » et « les intégrer ». Nous allons maintenant les détailler

à partir de critères tels que l'organisation de la prise en charge dans le groupe classe, le type de travail proposé aux élèves du voyage, les objectifs fixés par l'enseignant et le niveau de coordination de l'action avec l'intervenant en soutien scolaire. En effet, nous utilisons la remarque faite par les enseignants sur l'action mise en place par le CASNAV et estimons que la coordination de l'action éducative entre les différentes personnes qui enseignent aux enfants du voyage, fait partie de la prise en charge[5].

1.1. Les ignorer

Nous rappelons ici que la description de cette prise en charge fait dialoguer des témoignages d'élèves, des discussions avec les enseignants concernés et des attitudes envers les élèves en question et l'intervenant en soutien scolaire. Il est un fait que nous disposons de moins d'informations à son sujet. Si les enseignants témoignent aisément de leurs difficultés à les prendre en charge, il se trouve qu'ils sont dans l'action à leur égard. Or dans « les ignorer » nous sommes dans un déni de la présence de l'élève du voyage dans l'effectif de la classe. Comment un enseignant d'une école de la république pourrait-il justifier cela ?

1.1.1. Organisation de la prise en charge dans le groupe classe

Selon les témoignages des élèves du voyage, il apparaît que « les ignorer » se construit en deux étapes. La première ne dure jamais plus de quelques jours après l'arrivée de l'enfant du voyage dans la classe. Elle consiste pour l'enseignant à l'intégrer au travail de la classe ou tout du moins à lui distribuer le même travail que les autres élèves, sans prendre le temps de faire aucune évaluation et/ou de l'accompagner dans la réalisation des premiers exercices, dans le but de voir « *où en est l'élève* ».

En faisant dialoguer ces témoignages et les échanges que nous avions avec certains maîtres des écoles, nous arrivons à la conclusion que cette première étape doit permettre aux enseignants de mettre en échec scolaire ces élèves et de démontrer leur mauvaise volonté pour réaliser le travail demandé[6] : leur donner des exercices qu'ils ne peuvent pas faire, leur permet de dire qu'ils ne veulent pas travailler, car force est de constater qu'ils ne les ont pas effectués et n'ont même pas essayé de les faire, et que pendant que les autres travaillent, eux ils rêvent !

[5] « Individualisation », *Livret en classe*, *Op.cit*, p 32.

[6] Il nous est difficile de savoir si cela se fait de manière consciente ou pas, car nous n'avons pas pu en parler avec les personnes concernées.

Cet état de faits justifie l'abandon de l'élève au fond de la classe. Il n'est pas sollicité pour participer aux activités de la classe, qu'elles soient orales ou écrites. Il doit s'occuper tout seul, sans déranger le reste de la classe. Selon les élèves, cette attitude peut aboutir soit à des problèmes de discipline qui vont croissants[7], soit à un mutisme de l'élève en question. Il arrive aussi que dans ces cas-là, l'élève soit déscolarisé.

1.1.2. Travail proposé aux enfants du voyage

Au cours de la première étape, le travail distribué à l'élève du voyage est le même que pour le groupe classe. Il n'y a donc aucune différenciation.
« *Effectivement si on leur met la barre trop haute, ils feront rien, parce que déjà, s'ils ont pas envie en arrivant et en plus, si on les dégoûte de l'école en leur disant « tu vas faire ça, tous tes camarades arrivent à le faire, y a pas de raison que tu y arrives pas », ben ça marchera pas* ».

Puis malheureusement, faire des dessins au fond de la classe devient une occupation réelle des enfants du voyage. C'est-à-dire que tous les jours, au moment d'aller chercher l'élève du voyage dans sa classe, je ne voyais sur son bureau que des feutres, des crayons de couleurs et des feuilles blanches, au mieux des dessins magiques ou au pire rien du tout.

S'il existe dans la classe un coin bibliothèque ou informatique, l'élève du voyage peut se voir accorder le droit de disposer de l'ordinateur ou des livres, ce qui peut l'occuper un certain moment, mais présente un intérêt limité quand ce dernier n'est pas lecteur !

1.1.3. Coordination de l'action

Nous retrouvons aussi deux étapes qui doivent correspondre à l'évolution de la situation dans la classe. À l'arrivée de l'élève du voyage, il y a forcément un contact entre l'intervenant en soutien scolaire et l'enseignant, ne serait ce que pour établir les modalités pratiques de la prise en charge. Le travail réalisé en soutien scolaire fait l'objet de peu

[7] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, *Op.cit*, p 29. Les auteurs parlent de cercle vicieux.

d'intérêt et il est rarement discuté. Les échanges sont très limités et bien souvent ils se cantonnent à énoncer l'ignorance de l'élève du voyage en question et son manque d'implication, souvent en sa présence…

Puis, les échanges qui au départ sont très succincts, disparaissent petit à petit, et à ma venue dans sa classe, l'enseignant ne prend plus la peine d'interrompre sa leçon ni pour me parler, ni pour demander à l'élève du voyage de se lever et de me suivre : cela se passe, comme si nous n'existions pas ! Parfois même, le fonctionnement qui était établi lors des premières rencontres est modifié sans concertation, et le maître d'école n'attend plus que je passe chercher l'élève, il l'envoie seul me rejoindre.

Les élèves à qui cela arrive, ressentent un profond malaise entre d'un côté un enseignant qui affirme qu'il ne sait rien et de l'autre côté, un enseignant qui tente de valoriser tous les progrès réalisés : qui croire ? De plus, certains d'entre eux, me sollicitent pour que je demande à leur maître de leur donner du travail, car eux-mêmes n'osent le faire, ils ont peur de sa réaction. Comment leur faire comprendre que je peux seulement réengager le dialogue avec leur maître pour leur parler de leur volonté d'apprendre, mais qu'en aucun cas je ne peux exiger quelque chose d'eux ?

1.1.4. Les objectifs des enseignants

Il est difficile de détailler ce paragraphe, sans tomber dans la surinterprétation[8] des données, car nous avons peu de témoignages verbaux et les objectifs fixés par les enseignants ne sont pas observables. Cependant, nous pouvons affirmer que les enseignants qui se retrouvent à ignorer les enfants du voyage qui arrivent dans leur classe, ne veulent pas les recevoir et n'attendent qu'une seule chose : les voir repartir. Pour illustrer ce propos, nous allons nous en tenir à témoigner d'évènements vus et des propos tenus à ce sujet.

- **Une réunion pédagogique pour R.**

Il m'est arrivé d'assister à une réunion pédagogique avec un maître, R. un élève du voyage, sa mère, la directrice de l'école, le psychologue scolaire et un conseiller pédagogique, car l'élève en question, qui a été maintenu à l'école primaire une année de plus (après

[8] DE SARDAN Jean-Pierre Olivier, « La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie », *Enquête*, Interpréter, Surinterpréter, n°3, 1996.

concertation entre le coordinateur CASNAV, la directrice et la maman), perturbe la classe et selon son maître est « *un frein à la progression de toute la classe* ». De lui-même, ce dernier a annoncé que ce devait « *être long de ne rien faire de toute la journée* », « *de rester assis à rien faire pendant toute la journée* », qu' « *heureusement, Marie le prend en début de matinée* ». Personne n'a soulevé ces propos.

L'objectif de cette réunion est pour le maître qui l'a convoqué, de montrer que R. n'est pas à sa place dans l'école primaire et qu'il faut l'envoyer au collège. Ce qui n'a pas été le cas, car des avis opposés se sont exprimés (celui du psychologue scolaire, le mien et celui de la maman). De plus, les solutions proposées par le conseiller pédagogique n'ont pas été retenues (décloisonnement dans les petites classes ou en CLISS, prise en charge RASED). Le lendemain de la réunion, l'enseignant m'a dit qu'il se doutait bien que ça ne servirait à rien, que la réunion ne changerait rien[9].

Dans certaines écoles (des grandes écoles, avec plusieurs classes pour chaque niveau), les Directeurs qui savent que tel enseignant ne veut pas recevoir d'enfants du voyage, évitent tant qu'ils le peuvent de lui en envoyer[10]. Nous ne pourrions dire si cette démarche est entreprise pour aller dans le sens de l'enseignant ou pour permettre à l'élève d'être mieux accueilli.

- **Un IEN parle de « les ignorer »**

Art L 111-1 du Code de l'éducation

L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française.
Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.
Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

De manière naïve, je m'étais dit qu'évoquer ce type de prise en charge était délicat, d'autant plus que le silence se confirmait sur le terrain. Mais au cours des entretiens, je me

[9] De son côté, R. a perçu cette réunion d'une toute autre manière : le lendemain, il me dit « j'ai compris Marie, c'était bien la réunion, maintenant je vais bien travailler ! ». Pour une fois, il était reconnu comme apprenant par l'équipe éducative de l'école ou plutôt, une partie de cette équipe, celle qui lui refusait cette reconnaissance.

[10] WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », *Op.cit*, p 366.

suis rendue compte que les enseignants et directeurs le mentionnent, tout en le mettant à distance, en l'excluant de l'établissement où ils travaillent.

En effet, au sein des écoles et des équipes éducatives, les jugements sur les pratiques pédagogiques des uns et des autres sont pratiquement inexistants.

« *Je sais pas, je peux pas dire, j'ai pas vu dans la classe comment ça fonctionnait. Donc après ils ont l'air d'être bien dans cette école puisqu'ils reviennent fréquemment dans cette école, donc apparemment l'accueil se passe plutôt bien pour eux, donc on en a, ils reviennent d'une année sur l'autre, donc je pense qu'ils s'y plaisent dans l'école et que l'accueil est correct. Après je sais pas l'accueil qui est fait dans la classe, les collègues je ne suis pas dans leur classe* »[11].

Dans certains cas, nous pourrions y voir de la solidarité, tant le groupe d'enseignants paraît soudé. Mais il apparaît que cette attitude est plus fortement et surtout autrement justifiée. Le directeur et les enseignants affirment qu'ils n'ont aucun droit, aucune légitimité pour juger ce qui se passe dans la classe d'à côté : tous ont passé le concours, tous (enfin presque) ont suivi une formation à l'IUFM, tous sont reconnus par l'institution scolaire pour effectuer ce travail, et il n'y a pas de relation hiérarchique entre eux. En témoigne, cet extrait d'entretien, passé avec une directrice d'établissement scolaire, dans lequel elle définit en quoi consiste son travail :

« *Ben que les élèves soient en sécurité, se sentent bien dans l'école et qu'ils avancent et qu'ils apprennent, même si j'ai pas mon mot à dire sur la pédagogie des enseignants dans les classes. Donc j'ai pas à intervenir sur ce qui se passe dans les classes, au niveau du travail, c'est pas du tout mon boulot. Mais mon job, c'est justement qu'il y ait un lien, d'essayer de mener, de faire tourner l'équipe et qu'il y ait une dynamique, tout simplement et qu'il y ait des projets dans l'intérêt des élèves évidemment* ».

Ainsi, celui qui est légitime pour juger l'accueil scolaire réservé aux enfants du voyage sont les IEN, premier échelon de l'autorité hiérarchique. Il s'est avéré que ces derniers ont connaissance de ce type de prise en charge à l'égard des enfants du voyage, mais qu'au delà du ressenti provoqué par le constat de telles situations, ils ne qualifient jamais cette attitude de discrimination. Afin de mieux définir ce terme, nous reproduisons ici la définition élaborée

[11] Dans l'introduction générale, nous avons mentionné la distinction effectuée par les parents d'élèves du voyage entre « *une école qui apprend* » ou pas, et « *une maîtresse gentille* » ou « *une maîtresse méchante* ». Nous voyons ici que dans le discours enseignant aussi sont distinguées l'école et la classe, comme deux niveaux d'accueil différents : apprentissage pratique de l'effet classe et de l'effet école.

lors de la conférence générale de l'Organisation des Nations Unies, le 15 décembre 1960 et celle de la loi de 2008, portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations[12].

Article premier de la convention de lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement[13]

1. Aux fins de la présente convention, le terme « discrimination » comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement et, notamment :
a) D'écarter une personne ou un groupe de l'accès aux divers types ou degrés d'enseignement ;
b) De limiter à un niveau inférieur l'éducation d'une personne ou d'un groupe ;
c) Sous réserve de ce qui est dit à l'article 2 de la présente convention, d'instituer ou de maintenir des systèmes ou des établissements d'enseignement séparés pour des personnes ou des groupes, ou
d) De placer une personne ou un groupe dans une situation incompatible avec la dignité de l'homme.
2. Aux fins de la présente convention, le mot « enseignement » vise les divers types et les différents degrés de l'enseignement et recouvre l'accès à l'enseignement, son niveau et sa qualité, de même que les conditions dans lesquelles il est dispensé.

Article premier de la loi n° 2008-496 du 27 mai 2008

Constitue une discrimination directe la situation dans laquelle, sur le fondement de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie ou une race, sa religion, ses convictions, son âge, son handicap, son orientation sexuelle ou son sexe, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne l'aura été dans une situation comparable.
Constitue une discrimination indirecte une disposition, un critère ou une pratique neutre en apparence, mais susceptible d'entraîner, pour l'un des motifs mentionnés au premier alinéa, un désavantage particulier pour des personnes par rapport à d'autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un but légitime et que les moyens pour réaliser ce but ne soient nécessaires et appropriés.

[12] Consultable sur internet à l'adresse : http://www.adressrlr.cndp.fr/index.php?id=8&no_cache=1&settings[depth]=1&settings[letter]=E&settings[word]=égalité%20%28principe%29&settings[word1]=égalité%20%28principe%29&start=2&no=PCLVII-1-1&ref=/inmedius/content/main/Textes_en_vigueur/VII/1/1/VII-1-1-019.xml&tx_pittables_pi4[type]=article

[13] Consultable dans son intégralité à l'adresse : http://www.adressrlr.cndp.fr/index.php?id=8&no_cache=1&settings[depth]=2&settings[letter]=O&settings[word]=obligation%20scolaire&settings[word1]=obligation&settings[word2]=obligation%20scolaire&start=2&no=PCLI-1-4&ref=/inmedius/content/main/Textes_en_vigueur/I/1/4/I-1-4-002.xml&tx_pittables_pi4[type]=article

« *Bon je vous cache pas que j'ai vu des choses qui sont quand même euh, des gamins au fond de la classe à faire des dessins quoi, voilà et puis on attendait qu'il s'en aille, des choses comme ça quand même ! […]*

Et sur cette histoire des enseignants qui mettent les enfants du voyage au fond de la classe à faire des dessins toute la journée, quelle position vous avez ? est-ce que vous avez le droit de… *de ???? le droit de quoi ? le droit de les sanctionner, de les fouetter ? (rires)* ***pas forcément de sanctionner, mais de mentionner le fait que justement les enfants sont à l'école pas pour faire des dessins.*** *Evidemment, évidemment, on est là pour ça aussi, bon maintenant si vous convoquez les valeurs républicaines, ils sont tous d'accord les enseignants.* ***Oui mais les valeurs républicaines peuvent servir à esquiver…*** *Bien entendu, vous voulez dire le fameux égalitarisme, oui, oui c'est vrai ! Je l'ai longtemps entendu ce discours-là et il a bien évolué, mais je l'ai entendu y a pas encore très, très longtemps tout à fait, mais enfin bon, ils savent que ce discours là, je le tiens pas donc… il y a une réalité qui est la réalité de ces enfants du voyage, donc comment on pourrait faire, moi j'essaie de partir de leur problématique : pourquoi il est au fond de la classe ? bon généralement on me dit « mais je ne sais pas quoi faire, je suis perdu, voilà, qu'est-ce que vous pouvez me… », bon voilà, ils disent pas « ah ben non !», je l'ai pas entendu en tout cas, en tout cas depuis un bon bout de temps* ».

À la fin de cet extrait, l'IEN interviewé nous parle de plusieurs attitudes, dont celle qui nous intéresse ici quand il aborde le refus catégorique…

Nous voyons ici l'asymétrie[14] qui existe dans la construction de la relation scolaire entre l'enseignant et l'élève : ce dernier dispose du droit à l'éducation, qui induit des obligations qui « consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements », selon l'Art 511-1 du code de l'éducation et qui font l'objet de contrôle et de sanctions, plus ou moins efficientes. Nous n'allons pas ici reproduire tous les textes législatifs et réglementaires qui déterminent les obligations des élèves[15], mais souligner que l'équivalent pour les enseignants se limite à un paragraphe de la loi n° 83-634 du 13 juillet 83, portant sur les droits et obligations des fonctionnaires, et qui stipule :

---

[14] MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école un espace de non-droit ?*, Op.cit.

[15] Sur le site d'Accès au droit de la recherche et des enseignements scolaire et supérieur : http://www.adressrlr.cndp.fr/index.php?id=8&no_cache=1&settings[depth]=2&settings[letter]=O&settings[word1]=obligation&settings[word]=obligations%20des%20élèves&settings[word2]=obligations%20des%20élèves

Art. 28 de la loi sur les droits et obligations des fonctionnaires[16]

Tout fonctionnaire, quel que soit son rang dans la hiérarchie, est responsable de l'exécution des tâches qui lui sont confiées. Il doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique, sauf dans le cas où l'ordre donné est manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public.

Nous voyons ici le pouvoir dont dispose l'IEN pour définir l'action à mener à l'égard des élèves du voyage, scolarisation dont les enseignants manifestent un besoin dans la définition de ses objectifs. En effet, nous avons vu que la présence d'enfants du voyage dans les classes vient perturber l'ordre scolaire et de ce fait, questionner les pratiques enseignantes à avoir envers ces élèves[17]. L'impression de ne pas savoir « *comment faire* » ou « *si l'on fait bien* » constitue un vide dans la définition du rôle de l'enseignant qui se doit d'être comblé de manière officielle, afin de donner une orientation à l'action.

Parmi les IEN interviewés, deux travaillent sur des circonscriptions étudiées. Il s'est avéré que leurs discours sur la scolarisation des enfants du voyage et les objectifs qu'ils fixaient, se retrouvaient bien souvent dans les discours des enseignants sous leur autorité. Cependant, il convient de souligner que la mention de ces instructions officialisées lors d'inspections, se fait avec une plus ou moins grande adhésion selon la définition pressentie par les enseignants eux-mêmes.

- **Une prise en charge en voie de disparition**

Parmi les enseignants interviewés, ce qui est dit sur « les ignorer » reste bien souvent superficiel et mis à distance. Il y a bien souvent un ton de reproche quand ce sujet est abordé, mais rarement cela est mis en lien avec une faute professionnelle. À une seule reprise, j'ai entendu un avis plus tranché : comme les autres, la personne interviewée élimine l'idée que cette pratique ait lieu dans son école, mais elle émet des explications et des solutions pour y remédier.

« *Non mais franchement, à P., où spécifiquement on a des gens du voyage, je te dis ça fait 10 ans, 12 ans que je suis là, entre 10 et 12 ans je sais plus et ça c'est depuis toute cette période,*

[16] Consultable sur internet, à l'adresse : http://www.adressrlr.cndp.fr/index.php?id=8&no_cache=1&settings[depth]=2&settings[letter]=O&settings[word]=obligations%20des%20fonctionnaires&settings[word1]=obligation&settings[word2]=obligations%20des%20fonctionnaires&start=1&no=PCLV-1-1&ref=/inmedius/content/main/Textes_en_vigueur/V/1/1/V-1-1-001.xml&tx_pittables_pi4[type]=article

[17] ROUSSEL Violaine, « Le droit et ses formes. Eléments de discussion de la sociologie du droit de Pierre Bourdieu », *Droit et Société*, n° 56-57, 2004/1, p 49-50.

tous les enseignants, sans exception, les 21 qui sont là, j'ai toujours vu les gens s'occuper des gens du voyage comme tout le monde, c'est d'ailleurs pour ça qu'il y a des rapports très particuliers, très privilégiés avec la communauté.

Oui, mais je te dis que c'est pas partout pareil.

Ah mais que ce soit pas partout pareil c'est une chose, mais à ce moment-là, faut attaquer les enseignants.

Comment ?

Comment ? eh ben, tu fais des conférences pédagogiques sur le sujet, tu les fais travailler sur ces gamins-là, tu leur expliques qu'il faut les traiter comme tout le monde et c'est tout, c'est pas compliqué.

Mais ils doivent bien le savoir autant que toi qu'il faut…

Ben visiblement non. Parce que tu crois que chez les enseignants y a pas de racistes ?

Si mais je pense que le problème il va au-delà de ça. Je suis pas sûre que le racisme soit l'unique explication…

Non mais t'as des cons aussi, t'as de tout dans les écoles et puis t'as des gens qui savent pas le faire ».

Il est intéressant de voir que contrairement à l'idée reçue selon laquelle les enseignants sont des personnes empreintes de culture humaniste, ouverts d'esprit et surtout aptes à transmettre et à faire partager les valeurs de la République (liberté-égalité-fraternité)[18], le témoignage de cet enseignant et les observations menées dans les écoles nous amènent à affirmer que cela n'est qu'en partie vérifiable : des enseignants ont des attitudes et des propos raciaux, discriminants et ce au sein même de l'école de la république. Bien que cela existe, il semble que ce soit le fait d'un petit nombre d'enseignants.

Quant aux deux autres explications citées dans cet extrait : la présence de « cons » et de personnes qui ne savent pas faire, nous ne pouvons que nous focaliser sur cette dernière, qui par ailleurs a souvent été mentionnée et qui est plus compréhensible que la première. Cependant, cet argument peut être mobilisé pour justifier des dispositions diverses, comme le fait remarquer une personne du CASNAV :

[18] WALZER M (1997), cité par PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », in PAYET Jean-Paul & BATTEGAY Alain (Eds), *La reconnaissance à l'épreuve : explorations socio-anthropologiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008, p 105.

« *Le monde enseignant n'est peut-être pas plus avancé dans le domaine des représentations à l'égard des publics marginaux (migrants, gitans, gens du voyage) que la moyenne de la société. Ils ne sont souvent pas plus informés que la moyenne de la société sur ces publics et quand ils le sont, c'est souvent par les mêmes médias que les autres français moyens, donc avec des représentations qui peuvent avoir été construites d'une manière peu favorable pour ces publics. Donc dans les écoles, on rencontre souvent des noyaux d'enseignants actifs, ayant des intentions généreuses ou en tout cas égalisatrices, au bon sens du terme pour les publics marginaux ; mais je dirais une majorité, qui au pire demeure assez neutre à l'égard de ces publics, mais en tout cas sans intention d'aide particulière, et puis après on va tomber dans les cas extrêmes de refus de prise en charge, souvent maquillés par des explications techniques en disant qu'ils ne sont pas formés pour, ou que des élèves qui ne vont pas tous les jours à l'école ou qui changent sans arrêt, c'est impossible de les scolariser normalement* ».

Néanmoins, les enseignants, tout comme les personnels de l'IA, notent la disparition progressive de « les ignorer ». Cela est associé à la position départementale envers ces populations, qui se traduit par la mise en œuvre d'actions concrètes par l'intermédiaire du CASNAV et de son chargé de mission, un interlocuteur connu des directeurs d'école, avec qui il travaille parfois de manière très étroite et aussi des enseignants.

« *Si tu veux ce gamin, il est arrivé en CM1 et il savait pas lire et en fait, il a réussi à apprendre à lire en trois mois et l'explication donnée, il était dans un village et depuis qu'il était à l'école, on le foutait au fond de la classe. Et t'as, t'avais encore cet esprit là y a quelques années, alors maintenant je sais pas comment ça se passe dans les villages, peut être un peu mieux, dans la mesure où effectivement, t'as quand même l'IA qui a E., qui contrôle tout ça donc, mais c'est vrai que tu avais une façon de faire, dans beaucoup d'écoles, de les mettre de côté. De toute façon, ça servait à rien, ils passaient un temps et puis après de toute façon ils voulaient pas apprendre, donc tu vois ! Alors que finalement ben voilà, ils viennent et ils travaillent. Alors, là aussi, des fois c'est très compliqué, si tu veux, t'as des gamins, l'année dernière j'ai eu deux jumeaux, les jumeaux ils vont par deux en général, et ils sont arrivés et visiblement, ils étaient habitués à rien faire à l'école, donc ils sont arrivés avec leur habitude de rien faire et je les ai tannés et sur les deux, y en a un qui a percuté avant l'autre, il s'est dit que bon, je lâcherai pas, donc il s'est mis à bosser un peu et puis l'autre, une semaine avant de partir, il s'y était mis aussi. Mais là, avec eux c'était un vrai combat quoi, c'est un problème de combat, si tu veux pour, là c'est il faut les persuader que ben, de toute façon, ils ont rien d'autre à faire, donc plutôt que s'ennuyer pendant six*

heures, ben ils ont qu'à faire avec les autres, le temps passera plus vite. Mais voilà, c'est souvent ça quoi. Ils sont pas habitués à travailler, on les met souvent… »

Nous pouvons aussi noter l'influence des intervenants en soutien scolaire qui bien souvent ne se limitent pas à enseigner, mais sont là aussi pour rassurer ou expliquer des situations, des malentendus aux enseignants. Ces deux présences (le chargé de mission et les intervenants qui à la création du dispositif étaient en grande majorité issus du milieu associatif) constituent un « *contrôle* », une « *aide* », un « *accompagnement* » à ce qui se passe dans la classe et dans l'école avec les enfants du voyage.

« *Il a fallu expliquer les choses petit à petit pour modifier le regard. Alors je dirais qu'aujourd'hui le regard est en train de se modifier, c'est-à-dire qu'il n'y a plus de, y en a de moins en moins, je ne dis pas que ça n'existe pas hein, mais on en voit de moins en moins de gens dire « c'est pas mon affaire, c'est celle de l'autre ! »* ».

« *Ça fait quelques années déjà que c'est mis en place, y a même des écoles qui ont intégré pleinement cet accueil dans leur projet. Donc je dirais que cet accueil avec l'accompagnement des gens comme monsieur P (TMB enfants du voyage), monsieur F (chargé de mission enfants du voyage pour le CASNAV) se passe de mieux en mieux* ».

« *Faut reconnaître que j'ai apprécié de travailler avec vous, y a toujours la bonne entente l'inspection, enfin E. et toi qui venais, mais c'est lui qui chapeaute tout ça. Y a toujours eu une bonne, enfin quoi qu'il se soit passé, on s'appelait et y a toujours eu une bonne coordination entre nous quoi. C'est peut-être pas partout pareil. Disons qu'ici, on a la chance dans les PO, d'avoir quelqu'un, en Seine et Marne j'avais personne, ils arrivent et paf !* »

1.2. « Les occuper »[19]

Nous passons maintenant au second type de prise en charge scolaire des élèves du voyage et allons voir qu'il est, comme le précédent, déterminé par l'intérêt de l'enseignant plus que celui de l'élève. En effet, là encore la distinction est faite entre l'élève du voyage et le reste du groupe classe et sa présence doit perturber le moins possible le déroulement des activités de la classe.

[19] BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, *Op.cit*, p 36. L'auteure parle aussi d' « occuper » les élèves ou simplement d'avoir de bonnes relations avec eux (ce que l'on peut mettre en lien avec le type de prise en charge « les intégrer »). WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », *Op.cit*, p 359.

1.2.1. Organisation de la prise en charge dans le groupe classe

À partir des entretiens, nous avons repéré deux organisations différentes pour « les occuper » dans lesquelles l'autonomie est centrale. Nous pouvons dissocier ces deux manières de « les occuper », selon qu'elle est exigée de l'élève du voyage ou du groupe classe. Avant de détailler ces deux modalités de prise en charge au sein de la classe, nous tenons à préciser qu'en amont, l'évaluation du niveau scolaire de l'élève du voyage est rarement effectuée et aboutit à une vision grossière de ses acquis, à partir de laquelle il est principalement qualifié de lecteur ou de non lecteur[20], comme le fait remarquer un IEN :

« *On avait mis sur ce terme générique « ne sait pas lire » une enfant qui était en CM2, mais qui est en début d'apprentissage, même bien avancée dans l'apprentissage, avec des acquis. Mais elle a intégré cette image ne sait pas lire, or elle était déjà en train d'apprendre à lire. […] Il est facile de poser une étiquette « bon, elle sait pas lire ». Effectivement par rapport au CM2, si je lui mets un texte sous les yeux, elle ne sait pas lire, donc on colle le terme générique « ne sait pas lire » et on conforte cet enfant dans le fait qu'il doit attendre quelque chose qui doit arriver, puisqu'il ne sait pas. On ne lui donne pas le pouvoir de faire quelque chose, pour lequel il aurait une action à faire* ».

Dans le premier cas, lors de la construction, de l'élaboration de la leçon à l'oral, l'élève du voyage est généralement considéré au même titre que les autres, dans le sens où l'enseignant considère qu'il doit suivre la leçon. Et ce, bien souvent sans prendre en considération son niveau scolaire et donc ses capacités pour le faire, mais plutôt en jugeant qu'il peut comprendre[21].

« *Imaginons qu'on fasse quelque chose uniquement oralement dans une notion, on a pas besoin de savoir lire pour l'intégrer quoi !* ».

« *Après moi, je suis pas, après je les intègre au reste du travail. Parce que si on fait que du différencié, toute la journée avec eux, ben ils rattraperont jamais leur retard. Et après y a quand même pas mal de choses qu'ils peuvent suivre. Quand on dit « ils sont pas lecteurs », bon y en a certains, ça m'est arrivé mais c'était rare qu'ils déchiffrent même pas, je pense qu'ici il doit y en avoir eu un ou deux, donc ça fait pas… Après les autres, ils sortent de la*

[20] Cette classification entre les lecteurs et non lecteurs se traduit au moment de la prise en charge dans le groupe classe, par une classification entre ceux qui peuvent suivre la classe et ceux qui ne le peuvent pas. D'où l'importance de la notion d'autonomie.

[21] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, *Op.cit*, p 87.

classe pour bien vraiment apprendre à lire, après le reste, je les fais suivre avec le reste du groupe ».

« *Je les fais participer au départ, parce que souvent on découvre le texte par un poster, donc y a une dizaine de minutes d'oralisation, donc chacun s'exprime. Souvent ils s'expriment avec nous aussi, ils participent* ».

Puis, pendant les moments d'application de la leçon, c'est-à-dire dans la réalisation d'un travail écrit, le maître distribue un exercice à l'élève du voyage au même moment que les autres. Seul l'exercice est différent : il ne sera pas forcément en correspondance avec la leçon qui aura été vue, ni avec la matière. Au cours de la réalisation des exercices qui se fait en autonomie, le maître vérifiera le travail effectué par l'enfant du voyage. Nous verrons dans le paragraphe suivant le type d'exercices qui leur sont donnés, afin d'alléger l'aide individuelle à apporter.

« *Je les corrige, souvent avec eux, parce que ça va assez rapidement « là tu t'es trompé »* ».

Dans le second cas, le rythme de travail proposé à l'élève du voyage est en décalage, voire même contraire à celui du groupe classe. En effet, pendant l'oralisation de la leçon le maître donne un exercice écrit à effectuer à l'élève du voyage, et quand le groupe classe passe à l'application écrite à réaliser en autonomie, le maître consacre un moment à l'élève du voyage afin de travailler à l'oral des notions, qui ne sont pas en adéquation avec les activités de la classe.

« *Je donne un travail à une partie de la classe, par exemple à tous ceux qui peuvent suivre la leçon, donc un travail de recherche, pendant ce temps, moi je m'occupe d'elle ou d'eux s'ils sont plusieurs et je vais leur expliquer, faire lire, etc, manipuler, mais ça reste très rapide, ça dure 5/10 minutes. Voilà, en attendant que les autres aient fait leur travail de recherche, puisqu'ils sont autonomes à ce niveau-là. Donc vu que j'ai commencé avec elle manipulation, lecture, explication de l'exercice, etc, donc ça me permet de la laisser en autonomie pour encore 5/10 minutes, le temps que je puisse m'occuper des autres élèves. Et donc en fait, faut gérer sur les deux groupes, parce que souvent c'est des périodes très très courtes. On peut pas leur demander d'être en autonomie pendant 45 minutes, aussi bien d'un côté que de l'autre. Donc ben, il faut jongler sans arrêt* ».

À ce stade, il convient de souligner que ces deux manières de faire peuvent être mises en œuvre par un même enseignant, selon les matières abordées en classe et selon les capacités

des élèves à les suivre. Cependant, le travail écrit qui sera réservé à l'enfant du voyage ne concerne que les apprentissages de lecture et d'écriture.

1.2.2. Travail proposé aux enfants du voyage

Au-delà du fait que le travail écrit proposé soit exclusivement axé sur le lire et écrire, nous pouvons souligner une autre particularité de « les occuper » : les enseignants font travailler les enfants du voyage en leur donnant des exercices à effectuer en autonomie et ce, au même titre que les autres élèves. Mais contrairement au groupe classe, les exercices n'ont pas véritablement vocation à leur faire acquérir des notions nouvelles, mais plutôt à les occuper[22] avec un travail scolaire qui mobilise des acquis.

Le travail demandé a deux caractéristiques principales : premièrement, ces exercices se font en autonomie, ils ont un caractère répétitif, dans lesquels la réflexion est limitée. Ce sont bien souvent des coloriages magiques, de l'écriture ou du recopiage. Deuxièmement, les exercices choisis sont en deçà du niveau scolaire des élèves, là aussi pour qu'ils puissent les réaliser avec une aide réduite de l'enseignant.

« *Je vais passer moins de temps avec lui, je vais lui donner des exercices beaucoup plus où il va le travailler en autonomie, donc où il va pas être en difficulté, donc bien souvent ça va être des exercices qui vont être en dessous de ses possibilités, pour que lui se sente en réussite scolaire aussi. Donc il va faire des exercices beaucoup plus simples que ceux que je demanderais à faire à quelqu'un avec qui je serais là pour le tuyauter, l'aider. Donc souvent, on va le dévaluer par rapport à ses possibilités, pour pouvoir le faire travailler en autonomie. Donc ça c'est une réalité. Bon je te le dis, mais je pense que toi tu as dû le ressentir aussi, ça il faut être honnête c'est une réalité, malheureusement* ».

« *Donc c'est vrai que le travail d'évaluation de leurs compétences, c'est très, très dur au départ. Et souvent quand on a un peu cerné où ils en étaient, ben ça y est c'est fini, ils partent. Donc c'est vrai que c'est très déstructurant ce qu'on leur fait faire, donc moi j'ai souvent du travail de maternelle, c'est un peu voilà…le plus simple pour nous c'est le graphisme, soit sur un cahier, soit sur des feuilles* ».

[22] La priorité est ici fixée sur le « faire », plus que sur « l'apprendre » : cf BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, *Op.cit*, p 117.

Le fait de donner un travail qui est en deçà des possibilités des élèves du voyage est admis par certains enseignants, « *Je les fais travailler oui, pas autant peut être que ce qu'ils souhaiteraient* », mais aussi verbalisé par les enfants du voyage, qui osent plus facilement en parler dans le groupe de soutien scolaire que dans le groupe classe (même si des enseignants m'ont mentionné des réactions virulentes de refus de faire le travail qualifié de « bébé »). À ce sujet, il est crucial de ne pas montrer que le travail proposé est issu d'un fichier ou de livres de niveau inférieur à leur classe de niveau. De plus, sans que ces indices apparaissent, un travail jugé trop facile par les élèves est souvent l'objet de réactions. Les élèves en question n'apprécient pas que le maître rende visible le décalage de niveau entre le travail qu'ils doivent effectuer et le niveau scolaire de leurs camarades de classe (même s'il sait qu'il n'a pas le même niveau scolaire qu'eux !).

« *Ce qui ressort aussi des voyageurs, c'est qu'ils veulent pas quelque chose de trop difficile, ce qui est compréhensible, quelque chose par rapport à leur niveau, mais ils n'acceptent pas quelque chose de trop facile et des fois on a tendance à dire « bon dans la classe avec tous les autres élèves, on va le laisser en autonomie, on va lui donner un travail facile », un coloriage, ou un coloriage magique et ça ils l'acceptent pas, parce qu'ils se disent « on pourrait faire autre chose »* ».

Ces situations témoignent de la conscience qu'ont les élèves d'apprendre des choses ou pas. Le recopiage ou les coloriages magiques sont considérés comme des activités scolaires dans le sens où elles mobilisent des compétences d'apprenant. Mais quand un élève ne fait que ce type d'activités, il se rend bien compte qu'elles ne lui permettent pas de développer de nouvelles compétences, d'acquérir de nouveaux savoirs[23]. Quant à la visibilité du décalage de niveau entre les exercices donnés, nous pouvons là aussi affirmer qu'elle sera d'autant plus acceptée que l'élève y verra une adéquation entre son niveau et celui du travail proposé. D'ailleurs, les élèves du voyage émettent souvent un jugement sur le travail à faire (« *il est dur ce travail maîtresse* » ou « *c'est facile* ») en fonction de la difficulté qu'ils rencontrent pour le réaliser ou pas.

« *Une fois j'avais une élève qui s'était plainte parce que l'enseignante avait fait une photocopie, je sais plus en quel niveau elle était, CE2 ou je sais, bon elle était en difficulté, et en dessous elle avait laissé CP : ça l'avait touché, elle avait pas apprécié, alors que le*

[23] ASTIER Philippe, « Dynamique des apprentissages dans et par l'action », in CANNIZZO Marie (coord), *Modes et stratégies d'appropriation des savoirs. L'exemple des enfants tsiganes*, Actes du colloque organisé par l'IUFM de l'académie de Lyon, CRDP de Lyon, novembre 2000, p 94, 95.

niveau, peut être qu'elle était pas très loin, mais bon, on est quand même dans une relation humaine, à un moment donné, voilà, ça l'avait beaucoup touchée. Et donc on avait discuté, faire comprendre par rapport à ça, tout ça, mais bon ! »

1.2.3. Coordination de l'action

Essayons tout d'abord de donner un aperçu de la situation dans la classe, afin de comprendre la posture de l'enseignant à l'égard de l'intervenant en soutien scolaire[24] : l'enfant du voyage est bien souvent intégré à une classe correspondant à son âge et se retrouve en décalage avec le niveau scolaire de la classe. De ce fait, il est qualifié d'élève en difficulté scolaire, principalement à partir de ses faibles acquis en lecture et en écriture. Cependant, il peut généralement suivre les enseignements de mathématiques. Quant aux autres matières, elles sont jugées soit secondaires, soit accessibles à ces élèves. La différenciation, que dans le cadre de « les occuper » nous pourrions nommer la dévalorisation du travail, est alors centrée sur les apprentissages de français. Dans ce contexte, la participation de l'intervenant extérieur occupe une certaine importance dans la prise en charge scolaire de l'enfant du voyage.

Les enseignants se déchargent de leur responsabilité et considèrent les séances de soutien scolaire comme un lieu privilégié où les élèves du voyage sont dans de bonnes conditions pour acquérir ou consolider leurs savoirs en lecture et en écriture. Certains d'entre eux, font coïncider l'absence de l'élève du voyage avec les séances de français en classe, d'autres non. Mais en règle générale, ils estiment que les apprentissages de français se font hors de la classe, ils mettent à distance cette problématique en la faisant sortir de la classe.

« *Tout ce qui est science, histoire, géo, ils suivent. Tout ce qui est lecture, de toute façon ils le font avec I., donc ça ils le font pendant que nous on fait français. Et tout ce qui est math, par contre, les enfants du voyage ont un esprit très mathématique, surtout quand on parle d'argent, ça marche très, très bien. Donc tout ce qui est math, je les fais suivre avec moi* ».

« *Et puis si I. les prend, il les prend en français en général, puisque c'est là où ça pêche. Je vais pas leur faire manger encore une heure et demi de lecture après : ils font math, ils font autre chose, ils font comme les autres. Ils font un peu le reste parce que sinon, sinon, ils vont manger du texte toute la journée et ils vont en avoir ras le bol, à la fin* ».

[24] Quand ce dernier sera mentionné dans les extraits d'entretiens, nous le nommerons I.

Dans le contact avec l'intervenant en soutien scolaire, des attitudes opposées ont été perçues : soit il peut ici aussi y avoir évitement physique ou verbal de la question des apprentissages de l'élève en question. Soit il peut y avoir un intérêt soutenu sur le travail fourni par l'élève dans le cadre de ces séances quotidiennes. Dans ce cas-là, les discussions tournent autour de ce qui se passe en soutien scolaire : ce qui est travaillé, ce qui est acquis ou pas, le comportement de l'élève, etc. En aucun cas, il n'est fait allusion à une quelconque coordination de l'action éducative. Il semble que dans ces moments, l'enseignant attend que je lui mentionne des difficultés à apprendre et des comportements non scolaires (ce qui a été parfois le cas) afin de le conforter[25] dans l'inéducabilité de ces élèves et du caractère vain de toute implication. Toutefois, il est arrivé que suite à mes témoignages de progrès et de volonté d'apprendre de la part d'élèves du voyage, l'enseignant fasse évoluer sa prise en charge vers un autre objectif : « les faire progresser ».

1.2.4. Les objectifs

Comme son nom l'indique, « les occuper » ne se donne pas pour objectif l'acquisition de savoirs des élèves, mais plutôt la « tranquillité » de l'enseignant. L'effet recherché est donc de donner l'illusion à l'enfant du voyage d'être considéré comme un élève, dans le sens où on lui demande d'effectuer du travail scolaire, tout en faisant le nécessaire pour que cet élève ait le moins besoin d'un accompagnement pour le faire. Si au passage, l'élève en retire quelques connaissances tant mieux, mais là n'est pas vraiment l'objectif principal. Pour reprendre les termes employés par les enseignants eux-mêmes il s'agit de « *les occuper* », afin que le maître puisse continuer à enseigner, « *sans qu'il dérange la classe* ».

« *À la limite c'est un peu « qu'il nous foute la paix quoi ! » (rires). Quand tu sais que tu vas l'avoir quelques jours, bon qu'il nous foute la paix, tu l'occupes et puis voilà ! C'est vraiment l'occuper et c'est pas chercher à le faire progresser. Tu comprends ?* ».

« *C'est vrai qu'ils arrivent, on sait qu'ils vont rester deux mois, eh ben on va essayer pendant deux mois de les occuper, parce que c'est ça en fait, on va essayer de les occuper, de leur consacrer un petit peu de temps de temps en temps, pour leur montrer que oui, y a un maître ou une maîtresse qui normalement est là pour l'aider etc. Mais c'est difficile de leur demander de s'investir eux sur une courte durée, c'est difficile de demander à un enseignant*

[25] WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », *Op.cit*, p 373.

de bouleverser toute l'organisation de sa classe pour une si courte durée, voilà. On nous donne pas les moyens de le faire correctement, que ce soit d'un côté ou de l'autre ».
« *Parce que quand tu sais que tu vas l'avoir 15 jours, 3 semaines, tu te fixes pas d'objectifs, tu te dis « ben on passe le temps » et tu leur donnes des exercices on va dire, entre guillemets, pour les occuper en fait hein ! Mais tu cherches pas tellement à les faire progresser, tu cherches à les occuper, qu'ils aient quelque chose à faire, que quand même bon le peu qu'ils font, c'est toujours ça de plus, mais c'est vrai que tu te fixes pas d'objectifs* ».

Pour justifier cette attitude, les enseignants évoquent souvent la temporalité du séjour des enfants du voyage dans l'école. En effet, dans leur discours il apparaît clairement que sur des courtes durées, les professeurs des écoles ont du mal à fixer des objectifs d'apprentissages pour ces élèves. Cet argument permet d'abandonner toute perspective de leur enseigner des notions nouvelles, qui impliquerait une présence plus soutenue à leur côté ou la mise en place d'un dispositif de tutorat, c'est-à-dire une transformation dans l'ordre de la classe.
« *Ben c'est pas facile de se fixer des objectifs vis-à-vis d'eux parce qu'on sait pas combien de temps ils restent, donc on les voit pendant un moment et puis d'un seul coup « ah au fait, elle est radiée », « ah bon d'accord». En fait, c'est au jour le jour, y a pas, c'est au jour le jour, quand ils sont là ben on voit ce que je peux faire* ».

Or certains enseignants énoncent qu'à l'arrivée des élèves du voyage, ils ne savent pas souvent pour combien de temps ils resteront dans leur classe. Cette déclaration semble en totale contradiction avec la justification de « les occuper » : si l'on ne sait pas combien de temps l'élève va rester dans la classe, cela suggère que la courte durée de la fréquentation de ces élèves est tout simplement l'objet d'une projection, voire d'un désir ! Dans ce cas-là, la difficulté (qui elle, semble réelle) de fixer des objectifs d'apprentissage sur une courte période devient un faux alibi, un mensonge.
« *La réelle difficulté en fait, c'est que ce soit très épisodique, je pense que c'est difficile de mettre quelque chose en place et puis c'est vrai que, bon là je vais dire quelque chose je sais pas si tu le reprendras hein, de s'investir pour des gens qui restent 15 jours alors que dans la classe on a peut être des enfants qui sont autant sinon plus en difficulté, mais qui sont là sur l'année, le choix est vite fait : on préfère s'investir sur des enfants qui vont être là à l'année que sur des gens qui sont là 15 jours. Ça aussi c'est le problème, je pense.*
Donc au final, il vaudrait mieux que vous ne sachiez pas combien de temps ils restent ?
On le sait pas, bien souvent. Mais bon c'est induit par leur mode de vie ».

Nous tenons à préciser qu'il est difficile de faire clairement la distinction entre « les occuper » et « les faire progresser », sauf quand cela est énoncé par l'enseignant sans ambiguïté possible. En effet, l'action en elle-même peut sembler similaire entre ces deux types de prise en charge[26] : faire suivre la classe à l'oral et donner un travail différencié à l'écrit. Il semblerait que pour de les distinguer, l'étude des objectifs fixés par l'enseignant soit parlante : « les occuper » doit permettre à l'enseignant d'être le moins gêné par la présence de l'enfant du voyage, les exercices écrits sont donnés sans qu'une réelle progression soit établie. Alors que « les faire progresser », concerne directement les acquisitions faites par l'élève du voyage en termes de savoirs.

1.3. « Les faire progresser »

Nous en venons maintenant à un type de prise en charge qui contrairement aux deux précédentes est mis en œuvre par des enseignants qui se préoccupent des élèves du voyage et de leurs apprentissages. En effet, comme son nom l'indique, il s'agit ici de considérer les enfants du voyage comme de véritables apprenants, et qu'entre l'arrivée de l'élève du voyage dans la classe et son départ, il ait acquis des savoirs et des compétences.
« *S'il reste pour deux semaines, trois semaines, donc il faut y attacher de l'importance, il faut essayer de le faire progresser, essayer de lui donner le goût de rester à l'école, mais on sait que c'est un laps de temps limité. Et pourtant si on s'en occupe pas de deux, trois semaines ou un mois, il reviendra pas après* ».

1.3.1. Organisation de la prise en charge dans le groupe classe

Dans « les faire progresser », la notion d'intégration[27] de l'élève du voyage au groupe classe semble centrale dans le discours des enseignants. C'est-à-dire qu'il y a un souci de normaliser le plus possible la prise en charge, même si le travail est effectué sous une forme différenciée ou individualisée. Nous retrouvons ici la différence entre des séquences de travail collectif et personnalisé, que l'on peut juxtaposer à celle entre travail oral et travail écrit, et aussi entre les matières.

[26] L'utilisation d'observation de la vie de classe aurait permis ici de mieux détailler ces distinctions, nous pensons principalement à l'accompagnement de l'élève du voyage par l'enseignant.
[27] Le quatrième type de prise en charge en est le témoin.

« *Oui, bon déjà découverte du monde, elle est avec nous, tout ce qui est sciences, l'espace, tout ce qui est construction du temps, elle est avec nous, tout ce qui est activités artistiques, sportives, pareil en lecture, aussi elle travaille la lecture - je dis elle parce que j'ai eu que S. pour l'instant - donc elle suit la lecture avec nous. Après, elle participe à un groupe de besoin en lecture, où je fais des fiches de compréhension différenciées en fonction des besoins, donc là, y a un groupe de besoin, donc je l'ai appelé le groupe bleu, qui a besoin d'avoir moins de consignes, je leur demande de faire bien et peu, voilà. C'est l'objectif que je me suis fixé avec eux. Donc S. fait partie de ce groupe-là. Mais là encore, elle fait partie de l'activité, elle fait partie de ce groupe-là. Finalement y a, y a très peu de moments où elle a des fiches différenciées. Après, le reste du temps c'est ... et pour moi, oui, c'est clair. Je ne sais pas si vous voyez que c'est clair (rires) ? Je sais, je sais dans quelle matière je peux la laisser avec nous, et dans quelle matière et dans quel domaine vraiment va falloir qu'elle ait une aide spécifique et individualisée et différenciée, voilà* ».

Avant de distinguer les prises en charge globale, différenciée et individualisée dans la classe, il est important de mentionner que dans « les faire progresser », les enseignants prennent le temps de faire une évaluation diagnostique ou demandent à l'intervenant en soutien scolaire de la réaliser. Ainsi, ils ont une idée plus précise des acquis et des lacunes des élèves du voyage qui arrivent dans la classe, que la simple distinction entre lecteur et non lecteur. Cette évaluation est cependant focalisée sur les apprentissages de mathématiques et de français.

« *Déjà, je regarde son niveau en premier, j'essaye de voir où il en est dans les matières principales, math, français et pour essayer de lui amener, ce qu'il faut, pour lui, à son niveau, pour pas lui faire suivre des choses qu'il peut pas suivre. Et après j'essaie de le faire s'intégrer au mieux, par rapport aux autres élèves* ».

- **Globalisation**

Généralement, les moments collectifs sont partagés avec les enfants du voyage. Ces derniers sont intégrés à la découverte et à la construction de la leçon. Contrairement à « les occuper », cette étape n'est pas perçue comme une activité occupationnelle, car l'enseignant prend le soin de faire participer l'élève du voyage à la lecture collective d'un texte, aux questionnements oraux sur une nouvelle notion, etc. En d'autres termes, il est traité comme

les autres élèves de la classe et surtout il est considéré comme acteur des apprentissages qui y ont lieu.

« *Moi en grammaire par exemple, comme je vous disais, J. et M. quand on a bossé sur les compléments circonstanciels, ils étaient à 10 000 de ça, donc ils ont écouté la leçon, ça par contre, c'est quelque chose à laquelle je tiens, ils ont participé à la construction de la leçon* ».

« *Alors moi ce que je fais c'est que je l'intègre carrément au groupe classe. Donc par exemple, on découvre un texte, il lit, donc je le fais lire autant que les autres, un passage, même s'il accroche au niveau de la lecture, ben il lit quand même, je passe pas à quelqu'un d'autre. Donc je lui donne aussi l'opportunité de lire à haute voix* ».

La prise en charge globalisée est soulignée pour ce qui est des matières dites fondamentales (français et mathématiques), mais il s'avère que pour les autres matières il en est de même : un enseignant qui veut « les faire progresser » rendra véritablement l'élève du voyage acteur de ses apprentissages et ce, quelle que soit la matière étudiée[28]. L'insistance peut être moins forte selon les leçons, car il est souvent dit que pour ces élèves « *la priorité c'est qu'ils sachent lire, écrire, compter* », mais pour autant le choix de « les faire progresser » amène à une globalisation de la prise en charge qui se joue à deux niveaux : il est intégré à la classe et aux enseignements.

Cependant, des enseignants fonctionnent toujours sur un format scolaire classique[29], donc fortement globalisé. Dans ce cas, les seuls élèves du voyage qui font des progrès scolaires sont ceux qui arrivent à suivre la classe et qui sont en situation d'autonomie vis-à-vis de l'écrit.

[28] Il convient de relativiser ce propos, car selon les matières, l'oralisation/la construction de la leçon est plus ou moins facile à organiser : cf BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, *Op.cit*, p 100.

[29] « Individualisation », *Livret en classe*, Lyon, *Op.cit*, p 23. Le format scolaire classique est défini comme une organisation où les activités sont réalisées simultanément par tous les élèves et dans des conditions identiques.

- **Différenciation**

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, la différenciation se fait au niveau des exercices donnés. Il y a ajustement des exigences de l'enseignant à des groupes de niveau ou de besoin caractérisés pas des « objectifs d'apprentissage communs »[30].

Ce mode de fonctionnement est facilité quand les élèves du voyage peuvent intégrer un groupe de niveau ou de besoin. Sinon, dans une organisation scolaire classique de la classe, la différenciation prend une forme individuelle, c'est-à-dire que les élèves du voyage ont des exercices particuliers à réaliser.

« *Ensuite je distribue une fiche de questions sur ce texte-là, donc alors lui, il a des questions, parce qu'il y a plusieurs niveaux dans la classe, par rapport à la lecture et aux fiches de compréhension, questions de compréhension, niveau 1, niveau 2, niveau 3, donc lui, il faisait partie au départ du niveau 1, après il est parti mais, donc il a des questions un peu plus faciles, un peu plus adaptées. Alors il essaye de répondre seul, il y arrive et puis s'ils ont des difficultés, donc s'il a des difficultés, il demande à un autre élève, si je ne suis pas disponible pour l'aider. Y a aussi cette aide par le tutorat, donc les élèves qui ont fini avant, même du niveau trois, ils vont aider ceux qui sont un peu en difficulté* ».

« *J'essaie de différencier le travail avec eux, de faire autre chose et j'évalue pas non plus de la même manière, je ne vais pas évaluer une dictée par exemple ou des choses comme ça. Mais en même temps, ce n'est pas quelque chose que je fais spécialement pour les enfants du voyage, je fais ça pour tout élève qui aurait les mêmes problèmes que cet élève qui m'arrive en fait hein. Un enfant qui arriverait avec l'âge de CM1, qui lirait pas et qui n'écrirait pas, etc, j'aurais le même dispositif-réponse si tu veux. C'est pas spécialement, c'est pas un dispositif enfants du voyage si tu veux, c'est un dispositif enfant ne sachant pas lire* ».

La différenciation en groupe de niveau/besoin pour l'élève a justement le mérite qu'elle ne soit pas individualisée et donc moins stigmatisante. En effet, les élèves du voyage qui bénéficient d'une telle prise en charge font partie intégrante d'un ou de plusieurs groupes selon les matières abordées. Ainsi, il n'y a pas de phénomène d'exclusion individuelle du groupe classe, mais inclusion dans un de ses groupes. Cependant, le décalage entre le niveau scolaire des élèves du voyage et celui des différents groupes de niveau/besoin empêche parfois cette intégration : dans ce cas l'individualisation est forcée.

[30] « Individualisation », *Livret en classe*, Lyon, *Op.cit*, p 24.

« ***Et est ce qu'ils rentrent dans ces groupes de besoin ?***
Ça dépend de leur niveau, s'ils sont trop décalés non, et sinon, ça fait encore un groupe isolé et souvent ils sont un par classe, enfin moi j'en ai toujours eu que un par classe ».

De plus, nous ne pouvons omettre de préciser que la différenciation dans le but « les faire progresser » a majoritairement été observée dans des classes qui étaient organisées en groupes de niveau/besoin. Et une différenciation dans un fonctionnement en groupe classe, est plus souvent le fait de « les occuper ».

- **Individualisation**

Comme son nom l'indique, nous entendons par individualisation, une attention particulière du maître à l'égard d'un élève ou de plusieurs élèves et ce, en dehors de l'appartenance à un groupe de niveau/besoin. Nous avons mentionné l'individualisation, comme étant une aide, un accompagnement réalisé par l'enseignant, afin de permettre aux élèves du voyage de réaliser un travail écrit différencié ou non.

De plus, nous pouvons souligner que l'individualisation peut se faire au sein de la classe organisée en groupe classe ou en groupe de niveau/besoin, dans une autre perspective que celle évoquée ci dessus. En effet, certaines leçons font référence à des notions abordées plus tôt dans l'année, voire l'année précédente. Si la nouvelle notion peut être comprise et intégrée sans avoir acquis des préalables, les enseignants estiment qu'il est préférable de revoir avec les élèves du voyage les notions programmées en amont. La construction progressive des enseignements prime alors sur l'intégration de l'élève aux activités de la classe, même s'il s'avère que ce dernier est capable de faire l'application travaillée par les autres élèves.

Dans ce cas-là, l'enseignant s'occupe uniquement de l'élève du voyage et lui fait travailler ces notions, perçues comme nécessaires dans la bonne compréhension de celle qui est alors abordée en classe. Ainsi, l'individualisation se fait sur la même matière que les autres élèves, mais à un niveau inférieur de complexification des notions. Nous voyons ici la prégnance des programmations sur l'organisation de la prise en charge des élèves.
« Ils étaient pas capables de me dire où était le sujet, où était le verbe, je vais pas lui demander de trouver le complément circonstanciel, même si ils auraient très bien pu le faire, parce qu'ils avaient compris que ça répond à la question quand, où… Donc on écoute, c'est toujours ça de pris et puis après par contre, la systématisation de l'application pour les

autres, « ah ben là, vous les garçons, on va s'y remettre, allez hop, on y va : une phrase, où il est le verbe ? où il est le sujet ? ». Donc complètement rien à voir avec les exercices que les autres sont en train de faire, mais toujours dans la discipline. En math pareil. J'imagine que là s'ils nous revenaient à cette époque de l'année, moi j'en suis aux multiplications avec les décimaux, je pense que pour eux, c'est pas la peine, donc, si on parle des décimaux, ils peuvent très bien entendre que un nombre décimal, tiens c'est un nombre qui a une virgule, ou une fraction de décimale, c'est une fraction qui a en dessous de 10, 100, ils peuvent l'entendre, ils sont capables de oui de l'entendre, de le comprendre aussi, maintenant, est-ce qu'on va leur faire appliquer ça, ffff…on va peut-être revoir si le petit problème là, avec la soustraction ils vont arriver à le faire, ou le petit problème avec la multiplication, ben ils vont y être, voilà. On reprend au niveau des applications, on fait pas forcément appliquer ce qui a été dit en classe, on passe à autre chose. C'est vraiment, on jongle. Après comme je vous dis, pas en histoire, pas en géo, pas en sciences, parce que là pour moi, histoire et sciences, ils arrivent ben là moi je vais attaquer les volcans, s'ils ont pas fait la reproduction, je vais pas reprendre la reproduction avec eux ».

« *Ben la progression, elle est faite, par exemple tout ce qui est étude de la langue, c'est fait depuis le CE1, on voit le verbe être et avoir au présent et plus tard on fera d'autres verbes du même groupe, puis le troisième groupe. Si ils ont pas acquis le début, on peut pas leur faire acquérir. Y a peut être des leçons qui sont faites en CE2 qu'on peut faire, mais souvent c'est quand même une progression depuis plus petit. S'ils savent pas reconnaître le sujet et le verbe, on va pas leur faire faire les compléments* ».

- **Différenciation individualisée et individualisation différenciée**

Nous avons souligné la nécessité d'une double personnalisation dans la partie précédente. Ici, nous voyons dans quelles situations la différenciation et l'individualisation sont combinées.

Alors que nous parlions de différenciation du travail écrit demandé par le maître, nous avons évoqué la possibilité pour ce dernier de venir en aide aux élèves voyageurs qui rencontrent des difficultés pour les effectuer. Si nous partons du principe que la différenciation est l'adaptation du travail au niveau de compétence des élèves, le besoin d'une aide individualisée peut alors être le signe soit d'une mauvaise évaluation de la difficulté des

exercices et/ou du niveau des élèves qui composent le groupe de niveau/besoin, soit d'une hétérogénéité encore plus fine des difficultés/besoins au sein même de ces groupes[31].

Quant à l'individualisation, définie comme une aide mise en place dans le cadre du format scolaire classique, pour permettre aux élèves en difficulté de réaliser le même travail que les autres élèves, elle montre ses limites quand le décalage entre le niveau de l'élève du voyage et celui de la classe est trop important. Dans ce cas-là, l'individualisation de l'aide se combine avec une adaptation du travail demandé.

Dans ces deux situations, nous constatons que la double personnalisation témoigne des limites de l'organisation de la classe (en groupe classe ou en groupes de niveau/besoins) : la différenciation des exercices et l'aide individualisée ne suffisent pas à combler le manque d'autonomie de certains élèves vis-à-vis de l'écrit et des exigences scolaires.

1.3.2. Travail proposé aux enfants du voyage

Dans « les faire progresser », les enseignants s'adaptent au niveau scolaire des élèves du voyage en différenciant le travail qui leur est demandé à l'écrit, à réaliser en autonomie et aussi au cours de l'aide individuelle qui leur est accordée, pour aborder des notions jugées antérieures à celles étudiées par le groupe classe. Comment est alors choisi le travail qui leur est proposé ? Comment est-il différencié ? À partir de quels savoirs sont-ils construits ? Les enseignants se sont exprimés autour de ces trois questionnements pour expliquer le travail proposé aux enfants du voyage.

- **Double différenciation des exercices**

Nous avons mentionné à plusieurs reprises le terme de différenciation des exercices, sans définir les paramètres qui étaient adaptés au niveau des élèves. Nous allons maintenant aborder ce qui est modifié dans le travail écrit proposé et voir que la différenciation peut se faire à des niveaux quantitatif et/ou qualitatif.

« *On joue sur les variables de la quantité, donc y a moins de questions, les exercices sont un peu plus faciles aussi, mais en général c'est quand même sur une même base, donc on*

[31] En effet, plus la prise en charge est personnalisée, plus l'individualisation des besoins se fait ressentir. Le fait même de commencer une telle démarche met à jour la complexité des acquisitions des élèves qui s'avère différente selon chacun d'eux.

retrouve quand même, par exemple une même question, on peut retrouver une même question pour les trois niveaux. C'est aussi au niveau de la formulation des consignes et des phrases. Au niveau de la quantité et puis au niveau de, voilà c'est surtout sur la quantité c'est-à-dire qu'au niveau trois on mettra plus de questions, plus d'exercices, non pas plus d'exercices puisque par exemple, s'ils ont trois exercices et bien ils ont tous trois exercices, c'est dans la quantité des questions. On va par exemple donner deux questions au niveau 1 et 5 questions au niveau 3, voilà. Et puis dans la formulation des questions, ce sera un peu plus facile pour le niveau 1, de façon à ce qu'ils puissent lire. Parce que le niveau 1, c'est en général ceux qui ont les difficultés de lecture ».

En ce qui concerne le premier point, il s'agit, selon les groupes, de donner sur une même notion, un même texte ou encore un même son, le même nombre d'exercices afin que les mêmes applications soient faites, mais avec des questions plus ou moins nombreuses. Selon les difficultés rencontrées par les groupes, il arrive aussi que certains exercices ne soient pas donnés. Mais en règle générale, l'enseignant essaie que chaque notion soit abordée de la même manière par tous, mais de manière plus ou moins approfondie.

En ce qui concerne la différenciation qualitative des questions et des exercices, il existe différents moyens de différencier, mais souvent c'est la difficulté du travail qui est en jeu. Les enseignants évoquent le fait de revoir les mêmes notions à différents niveaux de la scolarité élémentaire en les approfondissant, ou alors d'aborder des notions perçues comme complémentaires les unes des autres. Dans la différenciation, il est alors possible de traiter une même leçon avec des degrés de compréhension plus ou moins complexes, plus ou moins approfondis. C'est à partir de ce paramètre que les enseignants peuvent jouer pour donner des exercices adaptés au niveau des élèves. À ce sujet, nous voyons que la différenciation est plus facile à mettre en place pour des savoirs qualifiés de cumulatifs, comme le français et les mathématiques.

« *En général, tout ce qui est étude de la langue, c'est une progression depuis plus petit, après y a souvent des reprises, en CE2 on voit des choses, on les revoie en CM1, on en revoie en CM2. Donc selon leur niveau, ils peuvent raccrocher. C'est pas parce qu'ils sont en CM2, parce que s'ils savent lire et si ils ont un niveau CE2, ils pourront suivre certaines leçons d'ORL* ».

De plus, comme cela a été évoqué dans un extrait d'entretien, le niveau de langage de la consigne peut aussi être l'objet d'adaptation : un exercice peut être formulé à partir d'une syntaxe plus ou moins élaborée. Au-delà du lien de causalité entre la complexité de la consigne et la complexité de ce qui est demandé, nous pouvons affirmer à partir des témoignages des enseignants, que le langage employé dans les consignes peut être objet d'incompréhension. Dans certains cas, des enseignants conscients que leur manière de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit n'est pas compréhensible par tous les élèves, chargent un élève d'expliquer la consigne, avec ses mots[32].

« *Des fois, nos mots à nous ils sont pas, ils correspondent pas à leurs mots à eux, parce qu'ils ont un vocabulaire qui est assez pauvre pour certains et donc effectivement, des fois, les enfants arrivent mieux à expliquer la consigne que le maître, donc on a recours à des enfants comme ça* »

- **Pour des acquis re-mobilisables**

Plusieurs enseignants ont souligné l'importance de faire apprendre des savoirs et des compétences qui peuvent être utilisés en dehors de la classe dans laquelle se trouvent les élèves du voyage[33]. Cela fait appel à la mécanicité de certains savoirs, que l'apprentissage de la lecture peut parfaitement illustrer. En effet, au delà de la polémique entre méthode globale et méthode syllabique, il s'avère que cette dernière est souvent choisie pour faire apprendre les enfants du voyage à lire. Son caractère mécanique est perçu comme la clé de la continuité des apprentissages et certains enseignants se focalisent en premier sur la compréhension de cette mécanique, qui peut être réinvestie quels que soient les sons étudiés. Nous pouvons donc percevoir une attention particulière à l'apprentissage de savoirs faire, qui sont directement en lien avec celui des savoirs.

« *La seule chose sur laquelle on est d'accord et qu'on a pu constater avec les collègues de CP ici, c'est que si on voulait qu'ils repartent avec quelque chose en plus que quand ils étaient arrivés, c'était avec la méthode syllabique. Faire reconnaître les lettres par le son et s'ils restent longtemps quelques associations. C'est très rare qu'on ait réussi à aller plus loin*

[32] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, *Op.cit*, p 95.

[33] *Ibid*, p 21. Les auteurs parlent de « plis du travail » qui concernent la mémoire de savoirs acquis, la constitution de schèmes cognitifs transposables sur de nouveaux objets et l'habitude à les combiner avec de nouveaux schèmes afin de développer une disposition au travail personnel et favoriser l'autonomie. p 89 la priorité donnée aux connaissances procédurales pour les élèves en difficulté.

que le son. Et quand on arrive à leur faire faire ça, ou à leur faire comprendre ça et bien, on est bien content ».
« *Ah ben on a pris le Boscher, B et A, BA, voilà et puis je lui ai dit « allez on y va » et puis il a lu et puis c'est tout (rires)* ».

De plus, les enseignants focalisent leurs efforts sur des enseignements qui sont jugés fondamentaux (la lecture et l'écriture principalement), dans le sens où ils conditionnent l'accueil scolaire des enfants du voyage et participent de l'autonomie des élèves. Ainsi, les enseignants confirment la double identification de l'autonomie, de savoirs et savoirs faire à acquérir, et simultanément, de compétences à mobiliser pour participer aux apprentissages qui ont lieu dans la classe. Ainsi, l'acquisition des savoirs fondamentaux peut être considérée comme un pont vers l'autonomie, qui est elle-même constitutive de l'organisation dans la classe[34].
« *Ben en fait, je regarde ce qui paraît fondamental à acquérir en CE1, voilà, ce qui va l'aider pour continuer et ce qui est fondamental pour qu'elle puisse continuer une scolarité ordinaire et une scolarité où elle puisse suivre normalement aussi, voilà* ».

- **Une progression qui se fait selon le rythme d'apprentissage des élèves**

Quant à la progression qui s'organise dans la différenciation des exercices d'application demandés, elle peut prendre un rythme indépendant de celle qui a lieu dans le groupe classe. Cela est régulièrement mis en place pour des élèves qui ont un niveau scolaire qui ne leur permet pas de suivre la classe et encore moins de réaliser un travail parmi un groupe de niveau/besoin. Nous avons affaire ici aux élèves qui ne sont pas lecteurs ou alors « petits lecteurs » et qui ont besoin d'apprentissages de CP ou de CE1, encore axés sur les apprentissages de la lecture et de l'écriture et ce, alors même qu'ils sont dans des classes de niveau supérieur. En d'autres termes, c'est encore le grand décalage de niveau entre les élèves du voyage et le groupe classe qui induit un fonctionnement en dehors d'une programmation réglée sur les exigences des programmes nationaux et le socle commun.
« *Après c'est comme, un CP, il va pas faire beaucoup de grammaire, orthographe, il en fait pas. Donc c'est pareil, pour eux, quand ils arrivent, si ils ont un niveau CP, on va pas leur en*

[34] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires, *Op.cit*, p 24.

faire faire. S'ils ont un niveau CE1, on peut commencer à leur amener les premières règles d'orthographe et de grammaire ».

Concrètement, cela consiste à consacrer plusieurs séances à la même notion, à la même correspondance graphème/phonème, etc, et à passer à une autre, quand cette dernière est acquise ou en bonne voie d'acquisition. Pour avoir fonctionné de la sorte au cours des séances de soutien scolaire, je peux affirmer que pour certains élèves cela prenait un temps tellement long, que je continuais parfois ma progression même si le son étudié n'était pas acquis ; et ce, dans l'objectif de ne pas lasser l'élève, de ne pas le confronter plus longtemps à sa difficulté et de passer à un autre phonème susceptible d'être à son tour mieux appréhendé par l'élève. Dans les classes, il en est de même : une batterie d'exercices distincts est proposée, mais en cas de non acquisition de la notion étudiée, l'enseignant se voit dans l'obligation « *d'avancer* ».

« *On avance à son rythme, c'est pas la peine d'aller plus vite, sinon on le perd quoi. Donc il vaut mieux en faire peu et que ce soit acquis et que ce soit sûr, mais bon, ça met longtemps à rentrer, c'est désespérant, c'est pas possible* ».

« *Ça dépend de l'élève, ça dépend beaucoup de l'élève, parce que pour la lecture, niveau CP, CE1, ceux qui n'ont pas compris le code j'essaie de suivre les sons, à un moment donné, les progressions sont très difficiles, parce que c'est pas linéaire. Des fois on va rester plus longtemps sur un son parce qu'il est pas du tout acquis, il est loin d'être acquis, donc on reste un peu plus longtemps, mais on attend pas qu'il soit acquis pour passer à un autre. Donc ça, j'essaie de suivre les sons plus ou moins comme une méthode de CP, des syllabes simples, puis complexes, mais après je sais pas, c'est l'élève qui a les cartes en main pour savoir plus ou moins le temps qu'on va y rester* ».

Même si le temps consacré à une notion se fait selon la temporalité d'acquisition de l'élève, il n'en demeure pas moins qu'une progression est établie. Nous voyons ici la distinction qui peut être faite entre une programmation, qui combine progression des apprentissages et planning, et une progression qui se focalise uniquement sur la logique de construction des apprentissages et de leur complexification. Pour les enfants du voyage, il semblerait que les enseignants qui veulent « les faire progresser » déterminent une construction des savoirs et compétences à acquérir et ce, sur des périodes qui varient selon les enseignants. Il est important de souligner ici que le travail proposé aux enfants du voyage n'est pas choisi de manière opportuniste selon les manuels dont dispose l'enseignant ou selon

ce que le collègue de CP veut bien lui transmettre, mais plutôt se construit dans une logique certes indépendante de celle de la classe, mais avec une logique tout de même.

« *Mais voilà, on fait des fiches un peu plus dures et voilà. Au niveau de la progression, on complexifie un peu selon ce qu'il a acquis on passe à quelque chose d'autre.*

Et est-ce que tu peux dire que tu te fixes des objectifs de la même manière, que pour les élèves de ta classe ou pas du tout ?

Ben les objectifs ils sont peut être un peu revus à la baisse, mais sachant que à un moment aussi, ils partent dans l'année, c'est vraiment pas évident de les suivre aussi. On a des objectifs et finalement ils partent du jour au lendemain, ils disent « bon ben lundi je serai plus là ». Et du coup, tous les objectifs sont abandonnés et ils partent au moment où ils partent et on est pas forcément allés où on voulait aller. Après j'ai pas les mêmes objectifs qu'avec ma classe puisque c'est pas du tout les mêmes niveaux. C'est juste de les faire progresser.

Donc les objectifs dont tu me parlais, tu les fixes d'une séance sur l'autre, ou est-ce que tu as des progressions sur une semaine ou plus, comment tu fais ?

Non des progressions un peu larges, sur un mois ou deux, mais par rapport à ce qu'ils font, je sais ce que je vais donner ensuite. Après, ils partiront quand ils partiront. Je peux fixer, je peux pas savoir, ne sachant pas à l'avance, je peux pas me dire, je vais arriver là, j'avance au fur et à mesure, sachant quand même la ligne de progression, je la connais, je sais où je vais quoi ».

1.3.3. Coordination de l'action

Dans ce type de prise en charge, les termes de coordination de l'action ou de co-intervention font généralement sens. En effet, les séances de soutien scolaire quotidiennes ne sont pas considérées comme le moyen de « se débarrasser » des élèves du voyage, mais plutôt comme une véritable opportunité pour ces derniers de rattraper le retard en lecture et en écriture principalement. Dans ce sens, l'optimisation des apprentissages est recherchée et fait l'objet de discussion entre l'enseignant et l'intervenant extérieur, afin d'organiser la prise en charge commune de l'élève du voyage.

- **À l'arrivée des élèves du voyage**

Bien souvent, dès l'arrivée des enfants du voyage, l'intervenant est sollicité soit pour effectuer une évaluation, soit pour discuter avec l'enseignant des premiers termes de la co-

intervention, dès que ce dernier a estimé les acquis de l'élève. Les premiers temps, les objectifs pédagogiques et d'enseignement peuvent être assez larges et plus les séances passent, plus la co-action éducative se met en place et s'affine sur les rôles de chacun à l'égard de l'élève du voyage.

« *Donc y a un voyageur qui arrive dans l'école, il est intégré dans une classe, l'enseignante fait une évaluation diagnostic pour voir à peu près le niveau et vient me voir en disant « ben voilà, y a un élève, y aurait des besoins, est-ce que c'est possible de le prendre ou pas ? ». Si oui, ses besoins, quels sont les objectifs ? D'accord, je veux bien le prendre, mais quels sont les objectifs ? qu'est-ce qu'on travaille ? voilà, donc on se met d'accord sur des objectifs* ».

« *Après y avait le CASNAV qui intervenait aussi, bon je pense qu'on a manqué de temps pour bien appuyer les besoins, ce que moi je pouvais faire, moi je me suis adaptée quoi. Le bilan de la fille était pas mal, le bilan a été fait, elle les a pris, elle m'a dit « voilà, qu'est-ce que tu en penses toi, ses faiblesses, moi je les ai vues là, donc je vais travailler là-dessus ». Chaque fois qu'on se voyait à la récré, je lui demandais ce qu'ils avaient fait, pour savoir et puis, après je lui ai donné un livre sur lequel on travaillait, pour qu'elle le travaille avec eux, pour qu'ils fassent la même chose que la classe* ».

- **Quelle répartition des rôles ?**

Une répartition des rôles s'organise entre le maître et l'intervenant, selon le travail à réaliser avec les élèves du voyage. À partir de mon expérience professionnelle et des entretiens menés avec des enseignants et intervenants, nous pouvons affirmer que cette distribution des tâches se fait selon plusieurs critères.

L'initiative de coordination de l'action se prend au cours des discussions entre le maître et l'intervenant, dans l'intérêt d'offrir une formation cohérente aux enfants du voyage. Dans ce cas-là, il y a échange sur ce qui est fait en classe et en soutien scolaire, puis entre les deux acteurs, une des deux prises en charge est désignée comme enseignement de base. Il est un fait que dans la grande majorité des cas, ce sont ceux qui ont lieu en classe qui sont jugés comme prioritaires et à partir desquels l'intervenant doit s'adapter. Or, parfois, certains enseignants qui ont dans leurs effectifs un enfant du voyage dont le niveau scolaire était de plusieurs années en décalage avec sa classe, manifestent plutôt un intérêt pour que les séances de soutien scolaire soient considérées comme le principal enseignement en lecture et en écriture (ce qui est d'ailleurs le cas dès le CE2). Dans les deux cas, des échanges ont lieu au

sujet de la progression prévue, sur une semaine, un mois selon les enseignants et aussi sur les supports pédagogiques utilisés.

La coordination de l'action peut se limiter à cela, sans qu'il y ait véritablement de répartition des tâches pour se diviser l'enseignement dans cette progression. Les deux acteurs font alors, chacun de leur côté, comme bon leur semble mais en respectant une même programmation[35].

Une autre étape peut être franchie dans la co-intervention quand un des deux acteurs en question émet la possibilité d'une répartition des tâches. Nous avons vu précédemment qu'une même notion, un même son peut être étudié à partir de différents exercices, différentes méthodes. Il s'agit alors de diviser l'étude de la notion, de l'association graphème/phonème dans l'optique d'en proposer des approches complémentaires. Cependant, il peut être décidé aussi de faire la même chose, afin qu'il y ait répétition de la notion, le son étudié, et de ce fait, d'en assurer l'acquisition.

« *Alors souvent on en parle avec les maîtresses du CASNAV et elles me disent de pas forcément travailler les mêmes choses, des fois ils ont des choses à finir, mais après elle nous dit de faire autre chose. Par exemple, si ils ont travaillé plus la phonologie, c'est des choses c'est important qu'ils travaillent avec une personne qui a du temps pour eux, ce que moi je peux pas, j'arrive pas à prendre une demi heure entière avec un élève, ça dépend vraiment de ce que font les autres élèves, mais c'est dur pour l'enseignant à laisser la classe pour passer beaucoup de temps avec un enfant du voyage. Donc après c'est vrai que y a des fois, on leur amène sûrement pas tout ce dont ils auraient besoin, mais vu qu'il y a la différence de niveau, y a un moment où nous ça nous pose problème. Après donc pas forcément le même travail, pas forcément le même suivi par rapport au CASNAV : si il travaille la phonologie, moi je vais travailler la reconnaissance des lettres, ou des petites phrases à lire ou des mots* ».

Si j'en crois mon expérience et les témoignages d'autres intervenants, le plus courant est de s'accorder sur la programmation et de l'aborder chacun selon sa propre méthode, sa propre pédagogie. Il arrive d'ailleurs que ces dernières soient l'objet de mésentente.

« *Elle était vraiment à la méthode syllabique et c'est vrai qu'elle, elle était, elle n'en démordait pas. Donc c'est vrai que voilà, ça posait à ce niveau-là des problèmes* ».

[35] Cf annexe 7: programmation prévue par une enseignante et transmise à l'intervenant en soutien scolaire.

- **Des sollicitations ponctuelles**

Comme nous venons juste de le mentionner, l'intervenant jouit généralement d'une grande liberté, et il peut aborder des notions qui ne sont pas évoquées par l'enseignant, mais repérées comme non acquises au cours des séances de suivi des enfants du voyage.

De plus, le but des intervenants est de compenser le retard des enfants du voyage en lecture et en écriture et aussi de consolider des apprentissages de base en français. Cependant, au-delà de la coordination dont nous avons parlé, il arrive aussi qu'ils soient sollicités afin de reprendre ponctuellement une notion vue en classe et repérée comme non acquise. À ce sujet, nous pouvons dire que ces séances permettent d'un côté comme de l'autre de faire un repérage des manques dans les acquis scolaires des élèves du voyage, et de charger l'intervenant de les compenser.

« *Ça va être « ben tiens, là sur ma leçon de math, il a pas bien compris, I. tu le récupèreras là et tu feras un petit point ». Donc c'est vrai que c'est, ça se fait naturellement et c'est ce que l'on fait avec d'autres enfants dans la classe. Mais là on est peut-être plus attentifs, parce que l'on sait qu'ils ne sont pas là longtemps et que si on laisse passer un truc, ça risque d'être perdu. Oui, on est obligés d'être plus vigilants sur les acquisitions et que les objectifs soient bien ciblés et que l'on soit bien au clair sur est-ce que l'objectif est atteint ou est-ce qu'il est pas atteint. S'il est pas atteint ben ffffff, de suite on prend le temps de basculer sur I.* ».

« *Quand moi j'abordais une leçon de grammaire, si elle était pas acquise, ben renforcer ce point là avec I., ou moi j'étais avec eux pour le voir un petit peu plus en profondeur* ».

« *Sur certains points des fois, les enseignants viennent me voir en disant « voilà il a pas compris ça, il a pas compris les adjectifs qualificatifs, est ce qu'on peut le travailler ? », « oui pas de problème »* ».

1.3.4. Les objectifs

Les objectifs de l'intervenant extérieur sont doubles : faciliter les apprentissages de la lecture et de l'écriture et, de manière ponctuelle, reprendre des notions abordées en classe mais non acquises. Or, au sein même de la classe, les discours sont moins univoques et les différents buts fixés pour « les faire progresser » dépendent du niveau scolaire des enfants du voyage et surtout celui de lecteur.

- **Leur faire rattraper le retard en lecture et en écriture**

Nous l'avons évoqué à plusieurs reprises : la lecture et l'écriture sont indispensables aux élèves pour arriver à suivre les enseignements, et aux enseignants car elles sont considérées comme le signe d'une possible autonomie des élèves. Ainsi, leur acquisition est centrale à l'école élémentaire. Quand arrivent des élèves qui ne les maîtrisent pas, l'enseignant se donne alors comme objectif principal de leur enseigner ces deux domaines d'apprentissage. Selon son niveau de lecteur, l'élève se voit proposer des enseignements de niveau CP/ CE1 et ce, quelle que soit sa classe d'âge, puisque c'est au cours de ces deux années-là qu'ils sont programmés. En effet, dans les classes suivantes, la lecture et l'écriture sont officiellement considérées comme acquises et ce, en dépit des faits.
« *Les objectifs, nous on centre sur la lecture, la priorité. Donc parce que souvent en mathématique, ils arrivent à suivre, c'est plus facile pour eux et les objectifs vis-à-vis de la lecture, ben on avance petit à petit : par rapport aux sons, d'abord on fait tout ce qui est simple et après on voit, quand c'est acquis on commence à faire le plus complexe, compréhension de phrase tout ça* ».

Ces objectifs sont mis en place dans le cadre des leçons de français qui ont lieu dans la classe, grâce à des moments de différenciation et/ou d'individualisation. Cependant, il convient de préciser que cela ne conduit pas les enseignants à consacrer tous les moments de personnalisation de la prise en charge des enfants du voyage à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les objectifs d'intégration à la classe occupent aussi une place importante (cf « les intégrer »). De plus, il ne faut pas oublier que les enfants du voyage en situation de difficulté ou de retard scolaire bénéficient de séances quotidiennes de suivi scolaire sur ces deux domaines. Ainsi, les enseignants les intègrent aux autres leçons, même si elles sont bien souvent considérées comme n'étant pas fondamentales pour ces élèves.
« *Moi mon but, c'est vraiment qu'ils soient autonomes en lecture/écriture, pour qu'ils puissent aller tout seul dans leurs connaissances ce qui n'empêche pas qu'ils étaient en sciences, pareil quoi, ils faisaient les expériences, ils participaient comme les autres sauf que quand I. venait les prendre, ils étaient pas là sur certaines matières. Alors parfois, je faisais des photocopies et je les mettais à jour, parfois non* ».

- **Leur faire suivre la classe**

Dans le discours des enseignants, nous notons un positionnement fort pour affirmer que le travail donné aux enfants du voyage ne leur est pas spécifique et qu'il y a une volonté de normalisation de ces élèves. Ainsi, leur difficulté n'est pas assimilée à une incompatibilité culturelle entre la culture du voyage et les exigences scolaires, mais plutôt à une difficulté scolaire à laquelle les enseignants sont familiarisés dans leur pratique de classe.
« *Comme des élèves en difficulté, c'est comme on fait tous les jours. Y a pas un travail spécifique pour les enfants du voyage, c'est comme tous les élèves : si il suit bien, il suit le groupe classe, s'il est en difficulté, il va prendre, celui des élèves en difficulté aussi* ».

Il est un fait que les enseignants qui veulent « les faire progresser » sont majoritairement issus d'écoles qualifiées de mixtes, avec une partie de public ZEP. Dans ces écoles, l'organisation en classes de cycle est plus courante (cf loi d'orientation de 1989), les enseignants ont l'habitude de gérer l'hétérogénéité de niveaux des élèves et ils ont bénéficié d'une formation continue sur les difficultés scolaires des élèves[36]. Ou alors, les enseignants ont adopté un fonctionnement en groupe de niveau/besoin et ce, quel que soit le type d'école dans laquelle ils travaillent. Nous aborderons l'importance de la dimension établissement de manière plus détaillée, dans le second chapitre de cette partie.
« *Je peux vous dire, en ZEP par exemple, ce qui a été généralisé ou presque, c'est les classes de cycle, dans l'esprit de la loi d'orientation 89, les enseignants ont joué le jeu, on a fait des formations là-dessus, ça a été libre, je n'ai pas du tout imposé évidemment, c'est eux qui ont décidé en cycle 2, de faire des classes de cycle, en général c'est plutôt des CP/CE1 et en cycle 3 c'est plutôt, c'est soit des CM1/CM2, soit des CE2/CM1/CM2* ».
« *Bien sûr, alors on peut pas agir sur tous les fronts, donc priorité à la ZEP bien évidemment, mais dans mon projet de circonscription, j'ai systématiquement chaque année offert, quand il y avait encore quelques moyens, offert aux écoles un stage de trois semaines sur maîtrise de la langue et difficultés* ».

Cet objectif est envisageable quand le décalage entre le niveau scolaire des élèves du voyage et de la classe est relativement faible. Nous avons alors affaire à trois situations distinctes : soit les élèves du voyage sont scolarisés en CP ou CE1 et l'écart de leur niveau

[36] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Op.cit*, p 27.

scolaire avec leur classe d'âge n'est pas encore qualifié de problématique, soit les élèves du voyage sont lecteurs et alors considérés comme pouvant suivre la classe au même titre que les autres élèves, soit la classe est divisée en groupes de niveau/besoin et le niveau scolaire des élèves du voyage correspond à l'un d'entre eux. Dans ce cas, ils peuvent y être intégrés et donc suivre la classe à partir des exigences fixées pour ce groupe. Dans ces situations les objectifs fixés pour les enfants du voyage sont les mêmes que pour les autres enfants de la classe, du groupe.

« *Selon moi, les objectifs ne doivent pas changer parce que ils sont inscrits en CE1 et que les objectifs sont les mêmes pour tous les CE1. Après, parce que les objectifs, moi j'entends le programme, les objectifs c'est en quelque sorte les compétences à acquérir en fin de CE1. Donc on ne peut pas sélectionner, on a un programme, on doit s'y plier et le respecter. Maintenant après c'est au niveau de la différenciation, elle se fait au niveau de l'aide à apporter à l'enfant et puis, des supports. Des supports que l'on peut simplifier, mais l'objectif restera le même. Je pense qu'il doit rester le même* ».

« *À partir du moment où tu sais lire, tu peux faire la même chose. Attends, après c'est une question d'apprentissage, après c'est tu vois ce qu'il fait ce gamin, mais comme les autres, y a des autres qui sont aussi en difficultés* ».

« *Bon logiquement mes deux domaines principaux, ça va être les math et le français. Forcément, après en math, si vous voulez je me fixe quand même des objectifs, l'objectif principal du CE1, c'est quand même la lecture, qu'ils sachent au moins lire, qu'ils comprennent ce qu'ils lisent et puis après au niveau de la numération, savoir dénombrer et compter de 0 jusqu'à 1000, voilà. […] Y aura des lacunes, mais y en a aussi pour les autres, y aura des grosses lacunes, mais au moins, sur telle et telle chose, sur la lecture, sur la numération de 0 à 100 et ben qu'elle parte avec un bon bagage* ».

- **Leur faire suivre la classe en rattrapant le retard**

Pour certains enseignants, la combinaison de ces deux objectifs a lieu et ils veulent aussi bien que les élèves du voyage acquièrent les notions vues en classe, qu'ils rattrapent le retard accumulé. Ce double objectif est souvent formulé pour des élèves qui suivent une bonne partie de l'année scolaire dans l'école en question et qui partent pour une période : les enseignants évaluent la différence entre ce qui est acquis par les élèves au moment de leur départ et ce qui est vu pendant leur absence. Le rattrapage se fait alors sur les notions qu'ils doivent connaître en tant qu'élèves de ces classes. Cela peut paraître anecdotique, mais dans

le discours des enseignants, on note que l'élève du voyage est alors considéré comme faisant partie du groupe classe, ce qui est plutôt rare.

« *Alors toujours, on se dit bon là, je pense au cas précis de S. qui a fait la première partie de l'année chez nous, qui est parti et qui revient là. On va voir ce qui a été travaillé, enfin ce qui aurait dû être travaillé et les compétences qui devraient être acquises à cette période là de l'année : est-ce que ça a été acquis ? est-ce que c'est pas acquis ? Et on va essayer de lui faire rattraper ça, tout en continuant à le faire avancer, parce qu'il a l'année à finir chez nous et il doit quand même, y a des acquisitions qui doivent se faire sur la dernière période. Donc c'est du surplus de travail, il va essayer de suivre la classe, mais en essayant de rattraper ce qui a pas été fait* ».

« *Quand il est revenu, je lui ai fait rattraper ce qu'on avait fait, je lui ai fait rattraper en plus, ceux qui arrivent en cours, je leur fait faire ce que nous on fait aussi* ».

Les élèves pour qui les enseignants ont ce double objectif, bénéficient d'une attention particulière puisque les enseignants sont aussi bien soucieux de leur évolution dans les apprentissages de la classe, que des manques dans leurs acquis scolaires fondamentaux.

« *Et après y en a d'autres pour lesquels, là je pense en CM2, à J. et M. que j'avais eu en début d'années. Ben il avait des difficultés en CM2 avec la soustraction déjà sans retenue et avec retenue. C'est pas au programme du CM2, mais ils ont suivi le cours du CM2 sur ce qu'ils arrivaient à suivre et je leur en demandais peut-être moins au niveau des exercices où j'étais d'avantage avec eux et puis on avançait à fond sur cette soustraction et puis de temps en temps je disais à I., « vas-y, mets-y le paquet » et donc on essaie de compenser ou d'atteindre des petits objectifs, ce qui me semble essentiel. Et lecture, ben il faut que ces gamins ils sachent lire, qu'ils déchiffrent, qu'ils comprennent ce qu'ils lisent, qu'ils soient capable de répondre à une question alors déjà une question de compréhension, y répondre à l'oral, puis ensuite former une réponse écrite et en math, qu'ils maîtrisent la technique opératoire des 4 opérations. Après, tout le reste ça se fait, je vais pas dire que c'est moins important, mais faut que ça au minimum ce soit acquis* ».

1.4. « Les intégrer »

Ce type de prise en charge se distingue des autres car elle se combine toujours à « les occuper » ou à « les faire progresser » : dans le premier cas, elle agit plutôt comme un système de compensation[37] et dans le second cas comme un outil permettant de « les faire progresser ». En effet, sa particularité est de ne pas faire référence à la mission d'instruction de l'école, mais plutôt à son côté socialisation.

Les enseignants ont probablement l'intuition ou la connaissance du fait qu'être intégré au groupe classe, d'y avoir une place, limite les phénomènes de déscolarisation[38] et de découragement. Ainsi, il s'agit d'instaurer des relations agréables avec l'élève du voyage.

1.4.1. Organisation de la prise en charge dans le groupe classe

En ce qui concerne les apprentissages, la différenciation des exercices selon les besoins ou le niveau des élèves est généralement appliquée. En parallèle, l'instauration d'un bon climat de classe passe par l'intégration de chacun de ses membres. Il semble que l'équilibre entre différenciation et intégration soit devenu un enjeu central de la prise en charge des maîtres des écoles. En effet, la différenciation quasi obligatoire des enfants du voyage dans les classes, a lieu soit pour mettre l'enfant du voyage en situation d'autonomie et libérer l'enseignant d'une aide contraignante à son égard, soit comme nous l'avons détaillé dans « les faire progresser », pour permettre à l'élève du voyage d'acquérir de nouvelles notions en lui donnant un travail adapté à ses besoins, à son niveau et d'être mis véritablement dans une posture d'apprenant.

« *Ça vient aussi du fait qu'on leur propose des exercices différents des autres, puisque le niveau n'est pas le même, mais je trouve qu'ils sont assez individualistes dans le travail. Si tu fais un truc, par exemple la découverte du monde ou tu vas faire un grand groupe pour tout le monde, c'est rare qu'ils participent beaucoup. Alors est-ce que c'est parce qu'ils ont peut être moins de connaissances, peut être que chez eux, on s'intéresse pas à ce qui est histoire, bio et tout le reste, je sais pas.[…] Mais je trouve qu'ils ont vraiment une attitude individualiste dans le travail. Bon ça vient aussi peut être de moi, c'est vrai que je pourrais les intégrer davantage en groupe, mais c'est pas ma façon de travailler avec les autres, donc euh…* ».

[37] WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », *Op.cit*, p 362. L'auteur parle de stratégie de fraternisation.

[38] GLASMAN Dominique, « Qu'est-ce que la déscolarisation ? », *Op.cit*.

Or le fait de distinguer l'élève du voyage dans le travail qu'il a à fournir est mentionné comme une entrave à son intégration au groupe classe et ce à deux niveaux : intégration au groupe de pairs et intégration aux activités de la classe.

Les enseignants affirment que l'arrivée d'un enfant du voyage en cours d'année quand les groupes d'élèves sont déjà formés, et sa mise à l'écart du travail du groupe sont deux éléments qui peuvent rendre plus complexes les relations entre cet élève et ses pairs. En ce sens, certains enseignants qui se disent « *parler vrai* » affirment que plus l'élève du voyage est mis à l'écart dans la classe, plus les élèves ont tendance à adopter le même comportement vis-à-vis de ce nouveau venu. D'où chez certains enseignants la mise en œuvre d'un discours, de consignes afin d'impulser l'intégration de l'élève du voyage au groupe classe, ce qui d'un point de vue extérieur peut paraître vain, tant la mise en relation des élèves semble vouée à l'échec à cause de son caractère artificiel.

« *Je le présente et je dis « voilà c'est votre nouvel ami, à la récréation allez jouer avec lui », je leur dis de prendre conscience qu'il est là et de l'intégrer dans la classe, mais à chaque fois que j'en ai eu, j'avais des élèves qui étaient assez sympas pour vite les intégrer. C'est pas tous parce que des fois comme ils ont un travail à faire différent, ils sont un peu isolés quand même. C'est pas si évident non plus de les faire s'intégrer vraiment* ».

« *Je les accueille, les enfants de la classe disent qui ils sont, je les présente et puis souvent je prends un temps, bon si je vois que l'enfant est à l'aise je lui fais raconter son parcours, d'où il vient, etc. Après, à la récréation du premier jour je lui dis « bon on va prendre du temps », je parle avec lui, je regarde ses cahiers et puis je lui dis un peu comment on va fonctionner* ».

Quant à l'intégration des enfants du voyage aux activités de la classe, les maîtres des écoles mentionnent un effort de leur part, fait pour limiter leur sentiment d'exclusion du groupe classe en mettant en place une différenciation la moins différenciée possible et en les faisant participer comme les autres aux activités de fonctionnement de la classe.

Cette double démarche est mise en pratique dans « les faire progresser », alors que dans « les occuper », ce n'est que son second aspect qui est utilisé. À partir des témoignages recueillis auprès des enseignants, nous pouvons noter une tendance à la normalisation de la différenciation, voire à une sur normalisation concernant les activités de fonctionnement de la classe. Nous allons maintenant illustrer ce propos à partir du travail effectif proposé aux enfants du voyage.

1.4.2. Travail proposé aux enfants du voyage

Nous allons reprendre la décomposition faite ci-dessus entre activités d'apprentissages et activités de fonctionnement de la classe, en se focalisant sur ces dernières, car la différenciation des premières a été approfondie dans « les faire progresser ».

« *Moi quand j'accueille un enfant dans la classe, il fait partie intégrante de la classe, donc il est pas question de faire faire d'autres activités que celles de la classe. Bien sûr y a une différenciation, on a pas les mêmes exigences au niveau du travail, au niveau des apprentissages, mais pas au niveau des règles de vie, au niveau de la collectivité en classe, ou par rapport à l'école* ».

Nous tenons à souligner que dans le cadre de l'intégration des élèves au groupe classe, les enseignants mentionnent une attention particulière à conserver la même forme de travail et/ou d'exercice, tout en en différenciant le fond. En d'autres termes, nous pouvons affirmer que les enseignants essaient de faire suivre les enfants du voyage ou de faire concorder les enseignements des différentes matières, avec le travail plus ou moins différencié qui leur est donné : une cohérence est recherchée entre le travail effectué dans la classe et celui de l'élève du voyage, afin de minimiser sa mise à distance et donc de tendre vers une prise en charge « normale », qui s'écarte le moins de celle réservée aux autres élèves de la classe.

« *Alors si je fais un travail de numération, suivant où on en est avec les autres, avec les gens du voyage je fais une dictée différente. Non, non, c'est quand même assez différent dans l'exercice et même au niveau oral. C'est-à-dire que quand je vais demander d'écrire 38 pour le groupe classe, aux gens du voyage, je demanderais d'écrire 8. Je fais deux dictées orales différentes, pour qu'ils travaillent quand même un minimum avec le groupe classe, pour qu'il y ait un minimum d'intégration, c'est le seul moment vraiment où c'est le plus facile pour le faire, en mathématique. Là pour moi, ça me semble plus facile, de différencier la numération, bon je dicte pas les mêmes nombres, avant, après y a tout un ensemble de systèmes qui sont assez simples à mettre en place au sein même du groupe classe, par le jeu des ardoises* ».

Nous abordons maintenant les activités de fonctionnement de la classe, c'est-à-dire toutes les tâches qui sont distribuées par le maître aux élèves afin que la classe soit préparée à accueillir les élèves : sans que cette liste soit exhaustive, nous pouvons citer ouvrir les rideaux, effacer le tableau, écrire la date, faire la météo quotidienne, donner à manger aux

poissons, tortue, etc, distribuer et ramasser les cahiers, etc[39]. Elles sont généralement réparties entre plusieurs élèves, chaque semaine. Dans un souci d'intégration, les enfants du voyage sont investis de responsabilités au même titre que les autres élèves, voire plus. Ils participent à l'installation quotidienne de leur salle de cours et sont donc considérés comme acteurs de la classe. Puis au cours de la journée, il arrive que l'enseignant ait de menus services à demander à des élèves. Là aussi les enfants du voyage sont volontiers choisis pour les effectuer. Cela leur donne un rôle dans la classe, qui est certes éloigné du rôle d'apprenant, mais qui contribue à le considérer d'une certaine manière comme membre de la classe.
« *Donc il faut, enfin, moi c'est ce que j'essaie de faire, c'est de les responsabiliser au maximum, de leur donner leur rôle de grand, même si au niveau des apprentissages scolaires ils sont en retard. Donc ça c'est pas facile à gérer* ».

1.4.3. Coordination de l'action

Nous retrouvons ici aussi la distinction entre les deux types d'intégration faites en vue de favoriser les apprentissages ou les relations dans le groupe classe.

Concernant la première, les échanges entre le maître de la classe et l'intervenant pour les enfants du voyage sont alors réalisés en vue de maximiser les chances pour l'élève du voyage d'apprendre[40]. Il s'agit alors d'aménager la sortie de l'élève du voyage de sa classe, pour que les séances quotidiennes de soutien scolaire n'empêchent pas ce dernier d'assister à des moments importants dans la vie de la classe. Ces aménagements peuvent prendre trois formes :

- **Aménagements ponctuels**

Les enseignants évoquent une séance au cours de laquelle est abordée une nouvelle notion que l'élève en question doit suivre pour ne pas se retrouver décroché des enseignements qui ont lieu par la suite. Dans ce cas, il est généralement décidé que ce jour-là, l'élève du voyage restera dans sa classe.

[39] WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », *Op.cit*, p 370. A propos de la stratégie d'ergothérapie.
[40] Cela se produit quand les deux personnes en contact (le maître et l'intervenant spécifique pour les enfants du voyage) sont enclines à personnaliser l'enseignement.

- **Aménagements durables**

Ils sont constitutifs de la coordination de l'action éducative mise en place pour les enfants du voyage. Il arrive que pour un jour de la semaine, les séances de soutien scolaire chevauchent dans l'emploi du temps de la classe, des leçons considérées comme incontournables par le maître. Celui-ci perçoit la sortie de l'élève du voyage de la classe comme problématique, car elle l'empêche de suivre des apprentissages correctement. La prise en charge en dehors de la classe est alors suspendue ce jour-là et ce tout au long du séjour de l'enfant du voyage dans la classe.

- **Aménagements définitifs**

Enfin, au cours de la scolarisation d'un enfant du voyage dans la classe, ce dernier peut rattraper le niveau de sa classe et ne plus avoir besoin d'assister aux séances de soutien scolaire. L'enseignant annonce alors que l'élève concerné suit désormais les leçons comme les autres et qu'il serait contre productif qu'il continue à être sorti de sa classe. La présence aux séances de soutien scolaire est alors suspendue. Cela peut être perçu comme un fonctionnement en groupe de besoin. Quand le besoin d'accompagnement spécifique a disparu, la prise en charge personnalisée aussi.

Concernant les activités de fonctionnement de la classe, les échanges entre le maître de la classe et l'intervenant extérieur sont de nature totalement différente. Il ne s'agit plus d'une concertation menée dans le but de définir ce qui sera le plus bénéfique pour l'élève du voyage, mais plutôt d'une discussion sur ce dernier. L'objet de ces discussions concerne très peu les apprentissages réalisés par les élèves du voyage et se focalise sur son comportement en classe et ses aptitudes relationnelles. Les commentaires peuvent tourner autour de constats positifs de type « *il est très gentil* », « *il est si mignon* », ou négatif comme « *ffff, celui-là il est vraiment pénible* », « *il tient pas en place* ». À ce sujet, je note au cours de mes observations sur une enseignante, qui se trouve aussi être la directrice de l'école :
« *Sur l'élève qu'elle a en classe (S.), elle me dit tous les jours qu' « elle est gentille », que « tout va bien ». Quand je lui demande comment ça se passe en classe pour savoir si elle a besoin de venir travailler en petit groupe, ses réponses font toujours référence à son attitude, son comportement : « elle est très mignonne, je la garde ! »* ».

Dans certains cas, le comportement plus ou moins perturbateur, devient le critère afin de décider ou non de la prise en charge de l'élève du voyage : l'élève du voyage « *pénible* » sera perçu comme non intégrable au groupe classe et le maître préfèrera qu'il soit sorti de la classe. Par contre, une élève « *mignonne* » ne le sera pas forcément, même en cas de besoin. Au sujet de l'enseignante observée ci-dessus, je continue :
« *Aujourd'hui c'est l'enseignante de l'après midi qui est là (une jeune). Je lui demande son avis sur S. Elle me dit qu'elle est contente de me voir, parce qu'elle trouve que S. a des difficultés en lecture !!!* ».

Il convient de souligner ici, que la première situation est très courante, alors que le deuxième cas de figure est rare, car généralement les enseignants profitent de la possibilité pour les élèves du voyage de pouvoir travailler en petit groupe.

1.4.4. Les objectifs

« Intégrer », « intégration», « avoir une intégration » sont des termes qui reviennent dans tous les entretiens et ils correspondent à deux réalités distinctes : la première, véritable politique publique, imposée par l'institution consiste à intégrer dans le système scolaire classique des élèves qui relevaient auparavant de l'enseignement spécialisé, adapté. On voit alors dans les discours apparaître le parallèle entre enfants handicapés (handicap physique ou mental) et enfants du voyage (handicap socio-culturel), comme source de perturbation pour les autres élèves.
« *On intègre les enfants du voyage, mais faute de structure ou par souci d'économie, on intègre de plus en plus des enfants handicapés, encore une fois, on est pas formé du tout, c'est à nous de tout découvrir et soit, on le fait. Ces enfants-là, qui arrivent avec un handicap, posent des problèmes de gestion de classe, qu'on avait pas avant quand on avait uniquement des enfants valides. Tout ça fait qu'on se pose souvent des questions, parce que intégrer oui, mais pas à tout prix, il faudrait pas intégrer des enfants qui feraient que dans la pratique de classe les autres seraient perdants* ».
« *Des jeunes comme I. ça n'existait pas, t'avais tout un tas de choses qui n'existaient pas, par contre t'avais effectivement du spécialisé, une vraie classe où tu mettais les gamins qui avaient besoin d'être dans des structures particulières, là tu les mettais. Là si tu veux on a confondu l'intégration à l'école à l'intégration en classe, t'as des gamins tu les intègres aux classes, je suis désolé c'est pas du travail d'intégration. Alors t'as les autistes légers, t'en as*

qui sont passés à l'école, tu t'es même pas aperçu qu'ils étaient autistes, ils ont un comportement un peu particulier, mais bon y en a d'autres. Et à côté de ça, on t'en met, on avait un psychotique qui s'enfermait dans les chiottes, on appelait les pompiers quoi ! C'est bien on intègre, on intègre, sans aide, alors t'as que dalle, t'as personne, tu te débrouilles avec, et après et les autres ??? C'est comme ça que les gamins vont accepter la différence ??? Avec des fous furieux, qui s'enferment dans les chiottes, les pompiers qui arrivent avec la hache et qui se mettent en boule et qui te traitent de tous les noms ??? Non mais tu vois l'aberration de l'intégration. Avant j'ai travaillé dans des écoles avec des classes d'handicapés physiques et mentaux, ils étaient dans la cour de récréation, ils avaient leur place, les enseignants, avec 3, 4 enseignants dans ces classes là, bien encadrés. Quand on faisait des sorties, on les amenait, là t'avais de l'intégration. Quel est l'intérêt pour l'élève de rentrer dans la classe ? La seule question qui est posée c'est l'intérêt du gamin handicapé, point. L'intérêt des 25 autres qui sont autour, on s'en fout royalement ».

La seconde, qui nous intéresse ici concerne l'action des enseignants pour que les élèves se sentent intégrés, qu'ils fassent partie du groupe classe. Pour ce faire, nous notons dans le discours des enseignants sur « les intégrer » une dichotomie, qui s'opère entre les apprentissages et le relationnel, dans laquelle l'instruction des élèves n'est pas forcément ressentie comme la priorité de l'action à mener à l'égard des enfants du voyage[41].
« *C'est vrai que d'année en année, avec l'expérience je me dis, il vaut mieux leur donner le goût de revenir, après tout, si déjà ils se sentent bien en classe, si ils ont envie de venir en classe, peut être qu'après je pourrais faire passer les objectifs scolaires. Mais dans un premier temps, c'est vrai que j'essaie pas ou moins de faire passer ces notions* ».

Cependant, il existe une dépendance entre ces deux formes d'intégration qui se font soit par le savoir, soit par le lien social et/ou culturel. Quelle que soit celle qui prédomine dans la prise en charge, l'autre est à son service. Ainsi, dans « les occuper », le fait d'être « *une gentille maîtresse* » permet à l'élève du voyage de tolérer un travail en deçà de son niveau. Et dans « les faire progresser », les apprentissages sont portés par une bonne relation avec le maître.

---

[41] BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, *Op.cit*, p 159 : les auteurs mentionnent l'aide des enseignants pour « le maintien des élèves dans la motivation scolaire », et dans une moindre mesure pour « la progression dans les apprentissages ».

2. Construction et déconstruction des relations scolaires

Nous venons d'établir des types de prise en charge des enfants du voyage dans les classes. Le fait de catégoriser ainsi donne l'impression d'être face à des pratiques figées, auxquelles les enseignants peuvent être identifiés. Or les actions menées par les enseignants à l'égard des enfants du voyage présentent un aspect dynamique qui se construit ou se déconstruit selon les élèves concernés, les contextes locaux et l'expérience accumulée dans ce domaine par l'enseignant. Ainsi, il existe une double temporalité dans cette dynamique : celle, relativement courte, du passage des élèves du voyage dans l'école et celle de l'expérience professionnelle vécue. De plus, nous pouvons d'ores et déjà mentionner que ce processus ne concerne pas les enseignants qui d'emblée se situent dans un engagement ou non-engagement fort. En d'autres termes, les enseignants qui ignorent ou qui veulent faire progresser les enfants du voyage n'adoptent pas facilement une attitude de « les occuper »[42]. Ainsi, c'est dans cette catégorie de prise en charge, qui semble d'ailleurs rassembler le plus d'enseignants[43], que les évolutions sont les plus perceptibles et de nombreux acteurs témoignent d'une amélioration de l'accueil scolaire réservé à ces publics.
« *C'est évident, c'est assez évident. Je crois qu'ils sont mieux reçus maintenant qu'ils ne l'ont été* ».

En partant de l'avis des personnels éducatifs sur l'accueil scolaire qui est réservé aux enfants du voyage dans leur école de rattachement, nous voulons dégager les points qui leur semblent avoir une influence sur l'accueil scolaire de ces populations et donc sur leur propre engagement à leur égard. De plus, les observations menées dans différentes écoles du département montrent qu'au-delà de positions individuelles, l'ancrage local au sein d'une équipe pédagogique influence l'engagement ou le désengagement vis-à-vis des élèves du voyage[44].

[42] « Les intégrer » étant perçu comme transversale aux différents types de prise en charge.
[43] Nous notons, sur le département des PO, que les enseignants qui « les ignorent » sont de moins en moins nombreux, contrairement à ceux qui veulent « les faire progresser ». Bien que cette information soit difficile à quantifier, nous pouvons ici témoigner de cette tendance. Cependant, ceux qui « les occupent » sont nombreux et c'est surtout autour de cette prise en charge que les relations scolaires avec les enfants du voyage peuvent se construire ou se déconstruire.
[44] Nous pouvons faire le parallèle avec les études concernant les inégalités de résultats des élèves, réalisées à partir des notions « d'effet classe », cf Bressoux, et « d'effet établissement », cf Cousin.

2.1. Des implications différentes selon les élèves

Nous allons maintenant étudier ce qui entraîne chez les enseignants, le passage d'un type de prise en charge à un autre et ce, à partir de caractéristiques concernant les élèves et leur scolarité. Au cours de cette thèse, nous avons déjà mentionné des points qui favorisaient ou pas la prise en charge des élèves du voyage : période de l'année scolaire à laquelle ils arrivent dans l'école, durée de séjour et de fréquentation de l'école, décalage plus ou moins grand entre le niveau scolaire de l'élève du voyage et celui de sa classe d'âge, leur suivi pédagogique.

En dehors de ces points qui concernent l'organisation de la scolarisation des enfants du voyage, les enseignants évoquent des arguments en lien avec l'implication des enfants du voyage et leur famille vis-à-vis de la chose scolaire, afin de justifier leur propre implication.
« *Nous quand on accueille des gens du voyage, on fait ce qu'on peut, on fait comme on peut, on fait comme on le sent et encore ça dépend de quel type de gens du voyage* ».

En d'autres termes, les enseignants suggèrent que leur engagement est conditionné par l'intérêt manifesté pour les activités et les apprentissages scolaires : pour être reconnu en tant qu'élève et que le maître le considère comme tel, l'enfant du voyage doit montrer comme il est scolaire[45]. Pour bon nombre d'enseignants leur rôle étant mis à mal par la présence d'enfants du voyage dans leur classe, ces derniers doivent leur montrer les attentes de rôle qu'ils éprouvent à leur égard.
« *Même pour l'élève qui est hors CM1 cette année, je me suis pas posée cette question. Je me demande pas en fait si je lui apporte quelque chose ou pas, je pense que je lui apporte quelque chose. Alors qu'avec ces enfants-là je me poserais la question, est-ce que réellement je leur suis utile ? par rapport à ce que je peux leur donner, par rapport au temps que je peux leur consacrer, dans quelle mesure je peux leur être utile, dans quelle mesure ils peuvent trouver l'école utile, voilà. L'idée que j'ai c'est que ils viennent là, parce qu'ils sont obligés d'être scolarisés, mais est-ce qu'ils en ont vraiment le désir, la volonté et est-ce qu'ils y voient un intérêt, je me demande en fait* ».

[45] Cf première partie, les attentes de rôle des enseignants à l'égard des élèves, p 168. FERRARESE Estelle, « Pourquoi refuse-t-on la reconnaissance ? Sur les effets de la reconnaissance institutionnelle », *Op.cit*, p 100 : « la reconnaissance n'est enfin généralement délivrée que si l'individu ou le groupe répond aux attentes de rôles de l'institution ».

Quels sont les signes de cette implication auxquels les enseignants sont sensibles ? Nous allons voir qu'ils sont principalement de deux types : tout d'abord, il doit montrer qu'il a envie d'apprendre, qu'il est intéressé par les apprentissages, c'est-à-dire une implication immédiate dans sa scolarité. Puis, il doit montrer qu'il est impliqué dans un processus de scolarisation qui va plus loin que la simple fréquentation de l'école élémentaire. Ici, c'est une implication dans la scolarisation dont il s'agit, c'est-à-dire un processus.

2.1.1. Des élèves qui veulent apprendre ?

Nous avons focalisé ce chapitre sur les élèves du voyage car ce sont eux qui sont directement impliqués dans la relation pédagogique avec le maître. Cependant, dans le discours de ces derniers, l'attitude des parents au moment de l'inscription dans l'école laisse présager celle de leurs enfants. Ils mentionnent des situations, des échanges qui en général se passent dans le bureau du directeur de l'école, alors qu'eux-mêmes sont soit dans leur classe, soit dans la cour de l'école, soit dans la salle des maîtres…

Avant de continuer l'analyse des discours des enseignants, nous voulons souligner les situations de malentendus[46] qui sont à l'œuvre ici, non pas que les éléments soulignés ci-après soient de l'ordre du fantasme, car ces situations sont bien réelles, mais plutôt qu'elles ne laissent pas de place à d'autres explications : les expériences négatives servent à expliquer toutes les autres et certains enseignants pensent la relation scolaire à partir d'un point de vue ethnocentré et sociocentré, sans essayer de se mettre à la place de ces élèves, de ces familles[47].

Ainsi, le comportement des parents, qu'il soit imaginé, vu ou raconté, permet à des enseignants de se faire une idée de l'élève du voyage qu'ils vont recevoir dans leur classe. Il existe deux options : les parents qui montrent de l'intérêt pour ce qui a lieu dans l'école et ceux, qui la dépossèdent de ses fonctions éducatives et la considèrent comme une garderie ou une source de revenu. C'est un regard très manichéen qui est alors posé sur les familles, qui sont alors classées en bonnes familles et en mauvaises familles. Dans tous les cas, ces

[46] SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, *Op.cit*, p 118.

[47] Un incident a eu lieu dans une école et pour calmer les tensions qui montaient chez les voyageurs, nous (le chargé de mission Casnav et moi) avons organisé une visite de la directrice de l'école aux familles sur l'aire de stationnement. Sur le chemin, je voyais la directrice se décomposer à l'approche de l'aire : il semblait évident qu'elle ressentait de l'appréhension, voire de la peur. Je lui ai fait remarquer que ce qu'elle ressentait en allant chez les voyageurs, ces derniers le ressentaient quand ils venaient dans l'école. Elle a tout d'abord manifesté de la surprise, puis la compréhension de certaines situations vécues.

enseignants sont dans l'attente d'un signe de la part des familles, qui témoignent de leurs propres attentes à l'égard de l'école.

« *Y a aussi le fait de savoir à qui on s'adresse, on voit l'intérêt que les parents portent à l'école ou pas, l'intérêt que l'enfant porte à l'école ou pas, comment les parents ont présenté l'école à leur enfant et parfois, on sait très bien que le gamin il va venir et il va venir pour quoi, pour être à l'école, pour toucher les allocs, peut être pour débarrasser le plancher un peu et on sait très bien qu'on en fera rien de ces gamins là. Donc on lui donne des petites choses à faire, mais l'investissement il est pas le même que quand tu as des enfants du voyage qui arrivent, que les parent viennent te voir en demandant ce qu'on fait dans l'école, tout ça, tout de suite c'est différent. Y a des parents qu'on voit jamais. Ils viennent inscrire leurs gamins, ils ont le papier de la mairie, hop on met la smala, cantine et tout ce qui va derrière, quand c'est ça on sait qu'on fera pas grand chose et on sait très bien que le soir même, ils peuvent être partis. Donc combien de bouquins ont disparu comme ça ?* »

« *Pour certains, ils ont compris qu'ils viennent tous les jours, qu'il y ait un minimum d'affaires pour travailler, qu'on les mettra pas au fond de la classe à dessiner. Donc il faut quand même qu'il y ait un investissement de la famille pour la scolarisation et c'est pas toujours le cas, chez les enfants du voyage, les parents d'enfants du voyage, parce que y a encore des familles qui ont des réticences par rapport à l'école, on en a quelques-uns encore comme ça* ».

Une fois en classe, c'est au tour des élèves de leur montrer qu'ils veulent apprendre, qu'ils sont disposés à travailler et à participer de manière active à la vie de la classe. Les enseignants peuvent alors disposer de plusieurs critères afin d'en décider.

« ***Donc tu disais que dès les premiers contacts tu as déjà une idée de comment ça va se passer et après au niveau scolaire, quand il arrive dans ta classe, quels sont les points sur lesquels tu portes ton attention ?***

Ben déjà voir comment il se tient en classe, voir s'il sait ce que c'est que rester assis, lever le doigt etc, ça veut dire qu'il est déjà passé quelque part et qu'il a compris ou alors en regardant les autres il a compris et après je lui demande s'il a du matériel, le matériel ici il est fourni, mais s'il a un cahier qui le suit d'école en école, s'il a du matériel perso aussi, parce que ça veut dire que, bon c'est un signe ».

Les uns sont sensibles à un comportement général dans la classe, à leur connaissance des règles de fonctionnement (rester assis, lever le doigt pour demander la parole, etc). En

quelque sorte, il s'agit de voir s'ils ont intériorisé une socialisation scolaire qui leur permet de ne pas déranger l'ordre scolaire.

Les autres se focalisent sur la motivation manifestée pour les apprentissages scolaires, que ce soit à l'oral[48] ou à l'écrit : la participation des enfants du voyage aux séquences oralisées et un volontarisme pour réaliser le travail écrit est attendu par les enseignants[49].
« *Si le gamin semble s'intéresser à la chose scolaire et ben voilà, je m'investis plus, parce qu'il faut pas oublier que derrière on en a 25 ou 26 autres qui eux sont là toute l'année et qui doivent eux aussi accepter que leur maître s'occupe de quelqu'un qui est là pour pas longtemps et qui après va partir* ».

Et enfin, pour justifier l'implication des élèves, certains enseignants vont même jusqu'à prendre en considération la possession ou non de matériel scolaire, voire l'habillement, l'apparence physique. Dans ce genre de raisonnement, avoir une trousse et des stylos, être bien habillé sont considérés comme des signes d'intérêt pour la chose scolaire[50].
« *Ben je veux dire, on a des exigences par rapport au public scolaire, bon ben d'être présents, d'avoir leurs affaires, d'avoir des choses comme ça…en revanche, ils rentrent pas forcément dans tous ces cadres-là. Donc après y a décalage, donc c'est pas toujours, il faut savoir passer outre certaines choses : ils ont pas de stylo, ils ont pas de stylo, c'est pas grave. Faut essayer de trouver, un moyen de fonctionnement pour eux qui leur permette de prendre l'école telle qu'elle est et puis voilà, et l'école aussi de s'adapter à ce public qui est particulier* ».

Ces trois signes de l'implication des élèves dans la classe, sont sollicités de manière exhaustive ou pas, selon la disponibilité des enseignants à adapter leur action à l'égard des élèves du voyage.

2.1.2. Des parcours scolaires qui se complètent

La scolarisation des enfants du voyage a commencé dans les écoles élémentaires et sans passer par l'école maternelle. Cela peut être perçu par les enseignants comme le souci de se

[48] BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, *Op.cit*, p 110, 133.
[49] Les déplacements dans la classe et le décrochage en classe caractérisent le comportement des « mauvais élèves ». cf SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, *Op.cit*, 1988.
[50] Du côté des élèves et des familles, une mise en conformité de leurs habits et de leur matériel a lieu. Certains, se sont procurés des stylos qui ressemblaient à ceux que je leur prêtais (je prenais d'ailleurs soin d'avoir de beaux stylos, car j'ai constaté qu'ils y accordaient de l'importance). Ces enfants étaient alors fiers de leur nouvel équipement scolaire, qui témoignait effectivement de leur volonté d'écrire et de le faire bien.

soumettre à l'obligation scolaire et ce, dans le but de toucher les allocations familiales. Ainsi, la scolarisation des enfants du voyage est bien souvent mise en lien avec la notion d'obligation et donc de manière implicite, nous pouvons en déduire que s'il n'y avait pas le droit à l'éducation, ce public ne serait pas présent dans les écoles.
« *Les enfants du voyage sont très peu scolarisés dans les maternelles, les parents ne se préoccupent uniquement que de l'école obligatoire, alors ils ne veulent pas mettre leurs enfants à la maternelle parce que ce n'est pas obligatoire* ».

Récemment deux tendances émergeantes contredisent cette interprétation de la présence des enfants du voyage dans les écoles : une scolarité qui se complète par le bas avec une demande croissante de scolarisation en maternelle et aussi par le haut, avec des poursuites de scolarité en collège. Bien qu'à première vue cela ne concerne pas toutes les familles et les enfants du voyage, et peut être perçu comme indépendant de ce qui a lieu dans les écoles élémentaires, il semble que cela renvoie un signal fort aux enseignants qui sont disposés à le recevoir.

La scolarisation en maternelle est particulièrement mentionnée par les enseignants, du fait de son impact sur les élèves en matière de socialisation à l'ordre scolaire et des premiers apprentissages qui s'y font. Cela a pour effet de réduire l'écart entre les enfants du voyage et les autres à leur arrivée au CP et donc de favoriser des apprentissages au même rythme que les autres. Ce nivellement facilite la tâche des enseignants et transforme leur interprétation des attentes des familles du voyage vis-à-vis de l'école. En effet, leur participation à la scolarité hors obligation scolaire, lui confère une motivation en accord avec la nature même de l'école. Les enseignants qui sont le plus réceptifs à cette récente démarche des gens du voyage à l'égard de la scolarité de leurs enfants, évoquent rarement dans leurs discours des motivations à la scolarisation soit mercantile, soit liée à l'obligation scolaire, mais plutôt des motivations en termes d'apprentissages.
« *Mais c'est en train de changer ça aussi. Depuis quelques années, j'ai l'impression que pour eux l'école, c'est au moins apprendre à lire, c'est au moins le fait qu'ils aillent à l'école pour maîtriser certaines choses. Ça devient euh, venir à l'école régulièrement bon ben, ils essayent en tout cas. Y a une certaine volonté. On le voit parce que souvent les enfants arrivent en CP, ils n'ont jamais fait de maternelle et là depuis quelque temps, on arrive à ce que, en leur parlant, en leur expliquant, à leur faire aller au moins en GS de maternelle, au moins un an. C'est un plus. […] On arrive à ce que des familles, quand y a trois ou quatre frères et sœurs,*

les derniers ont été en maternelle, alors que les aînés non, ils sont rentrés directement en CP ».

Quant au collège, les quelques exemples de jeunes qui projettent d'y aller, donnent à la scolarisation des enfants du voyage à l'école élémentaire, un enjeu ordinaire. En effet, la poursuite des études au-delà du CM2, est considérée comme sa suite logique[51]. La présence de ces populations dans les écoles prend alors une signification moins utilitariste : ils ne sont pas uniquement là pour apprendre à lire et à écrire. En effet, cette tendance, bien que fragile à ce jour, a pour effet de normaliser l'interprétation que se font les enseignants du parcours scolaire des enfants du voyage et de leurs attentes à l'égard de l'école.

« *Mais ceux qui viennent de manière régulière et j'en ai vu quelques-uns comme ça, le niveau quand même est bon, ils suivent, ils arriveront en 6ème avec un an ou deux ans de retard, pas forcément avec un niveau de 6ème, mais bon, ils savent lire, ils savent écrire ils ont un niveau globalement CE1, CE2, ça va à peu près quoi. J'allais dire, si on devait les mettre dans une classe en 6ème, ce serait peut être dans un niveau SEGPA, au niveau scolaire* ».

« *Donc là les tendances, ceux qui vont plus tôt en maternelle et la tendance actuelle, mais qui est fragile, c'est le passage en collège, certains essayent. Mais l'autre tendance, c'est tout ce qui est SEGPA ou professionnel. Alors qu'il y a quelques années, après le CM2 c'était fini. Donc y en a de plus en plus qui vont en collège même si c'est fragile, ça se passe plus ou moins bien, parce que les difficultés elles s'accroissent plus ils montent. Mais bon, là j'en connais quelques-uns SEGPA, ou qui sont intéressés pour y aller, ou qui y sont. Donc on se dit qu'on a réussi certaines choses quand même, parce qu'ils pourraient ne pas y aller* ».

De plus, nous pouvons aussi noter dans les entretiens qu'une évolution de l'absentéisme est aussi mentionnée. Certains enseignants ont observé dans des familles qu'ils connaissent, une attention croissante à l'assiduité. Cela est mis en lien avec les deux autres tendances évoquées précédemment et donc aboutit à considérer la présence des enfants du voyage dans l'école comme de plus en plus motivée par la chose scolaire.

« ***On pourrait dire que c'est un travail à long terme alors?***

Oui. Au niveau de l'absentéisme aussi. Certains avaient l'habitude d'être assez absents, ils venaient de temps en temps, un jour oui, un jour non, ou ils venaient que le matin et pas l'après midi, et là, on arrive à ce que ce soit plus régulier.

[51] Cf première partie, chapitre continuer ses études, p 99.

Et vous pensez que ça vient de quoi alors? Pourquoi maintenant, ils scolarisent plus leurs enfants en maternelle, y a moins d'absentéisme?

Un changement d'état d'esprit, peut-être qu'ils arrivent plus à s'impliquer dans une école. On communique d'avantage, on communique bien plus avec eux.

Pareil depuis quelques années?

Oui, depuis quelques années. Et je pense que tout est lié ».

Ces nouvelles implications des familles du voyage dans l'école incluent des exigences plus fortes de leur part, en termes de résultat scolaire. Cela prend la forme d'un nouvel enjeu, pour lequel des enseignants espèrent une issue positive, faute de quoi ils projettent un désengagement des familles, car leur plus grande implication serait alors perçue comme vaine, inefficace.

« *Ils ont peur, je dis peut-être qu'ils ont peur que leurs enfants soient mis de côté, donc ils attendent quand même que l'école soit, comment dire, soit intégrante, intégratrice, qu'elle facilite l'intégration sociale, enfin en tout cas, quand même ils sont assez exigeants par rapport au, enfin exigeants, non je dirais pas qu'ils sont exigeants, ils sont demandeurs de résultats* ».

« *Moi j'espère là que sur les enfants qui ont été scolarisés en moyenne et en grande sections, ben qu'ils vont arriver en CP et que ça va rouler pour pouvoir dire aux familles « ben vous voyez ça a été ». Par contre, s'ils arrivent en CP là et si on se casse les dents en CP et que c'est dur, ils vont nous dire « mais attendez, on les a mis en maternelle ». […] Ils jouent le jeu aussi, mais je sais pas si c'est vraiment une prise de conscience, je crois que c'est plus euh, je crois qu'on a nos preuves à faire et comme je vous dis, sur les deux petits qui vont nous arriver, qui ont été scolarisés moyenne et grande sections, on va voir ce que ça va donner. Et si on se casse les dents en CP, je pense qu'on va se prendre un retour de bâton et la famille va nous dire « non mais attendez, on les a mis en grande section, on les a mis en moyenne section, ça sert à quoi ? la maternelle ça sert à rien ». Donc on risque de perdre. La prise de conscience, je sais pas, il faut faire ses preuves quoi* ».

Nous voyons se dessiner deux formes de discours qui témoignent de deux dynamiques opposées. La première se construit à partir « d'une attention constante à la présence singulière des êtres, [qui] interdit toute coordination de l'action»[52]. Les enseignants se centrent sur les

[52] THEVENOT Laurent, « L'action qui convient », *Op.cit*, p 9.

enfants du voyage pour juger s'ils sont ou non enclins à intégrer l'ordre scolaire. La seconde se focalise non plus sur des personnes, mais sur leur rapport à l'école, sur la forme de leur scolarisation. C'est à partir de ces données que se bâtit une compréhension de la relation scolaire avec ces élèves et qu'une adaptation est envisagée. La « capacité d'acceptation de l'hésitation »[53], c'est-à-dire la possibilité cognitive pour les enseignants de remettre en question l'ordre scolaire établi dans leur classe, semble avoir du poids dans leur manière d'appréhender les enfants du voyage.

2.2. Des implications différentes selon les écoles

Nous abordons maintenant une dimension qui s'est avérée très présente aussi bien au cours des observations que des entretiens, à savoir « un effet établissement » qui s'opère sur les équipes enseignantes dans leur relations aux élèves[54] et non pas sur les résultats scolaires des élèves en fonction de l'organisation de l'établissement et de ses publics scolaires.

Ce qui en premier lieu s'apparente à une expérience subjective des établissements scolaires, vécue dans le cadre de mon expérience professionnelle, est par la suite, verbalisé par les enseignants et directeurs d'école : l'accueil qui m'est réservé dans les écoles, que ce soit à mon arrivée par la direction ou au cours de mon séjour dans l'école par les maîtres d'école, démontre l'intérêt porté à l'accueil des élèves qui justifie ma présence. Dans les entretiens, sont apparus trois critères ayant un impact sur la dynamique de la prise en charge des enfants du voyage dans l'établissement scolaire : la position de la hiérarchie à l'égard de ce public scolaire, les caractéristiques de l'équipe pédagogique des écoles et enfin, leur capacité d'adaptation.

2.2.1. La position de la hiérarchie à l'égard des enfants du voyage

Nous pouvons distinguer deux niveaux hiérarchiques mentionnés par les enseignants et comme étant source d'implication ou non vis-à-vis des enfants du voyage dans la classe. Le premier concerne le directeur de l'école, qui n'est pas à proprement parler le supérieur des enseignants, mais qui en termes d'organisation de la scolarisation des enfants du voyage et de

[53] PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », *Op.*cit, p 109.

[54] COUSIN Olivier, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, n°34-3, 1993, p 15-18.

leur accueil a un rôle central. Le deuxième, est personnalisé par les IEN, comme représentant de l'institution scolaire. Nous allons voir comment ces deux types d'acteurs ont une influence sur la dynamique de construction ou de déconstruction de la relation scolaire avec les enfants du voyage et leur famille.

- **Le directeur d'école**

Le poste de directeur d'une école élémentaire peut se résumer à des tâches administratives (au moment de l'inscription, d'organisation de sorties, avec l'IA, avec la mairie, etc), pédagogiques (avec les enseignants au cours de diverses réunions, pour définir le fonctionnement de l'école, avec les élèves quand il fait office d'autorité et les parents pour des élèves en difficulté) et relationnelles (avec les enseignants, les élèves et les parents d'élèves, les différents acteurs éducatifs, les intervenants extérieurs, etc). Il semblerait que de manière unanime les directeurs des écoles enquêtées évoquent une augmentation de la partie administrative.

« *Actuellement, c'est vraiment un poste administratif, à 80%, on est, j'allais dire, bouffé et c'est le mot par l'administratif. C'est surtout au niveau des inscriptions, énormément de courriers à faire et ensuite je m'occupe de tout ce qui est, par exemple quand y a des sorties, les transports, les autorisations de sortie et puis, essayer de faire de temps en temps quand même du travail pédagogique, par rapport aux évaluations, par rapport aux équipes éducatives, qui sont très nombreuses dans l'école et aux équipes de suivi de scolarisation pour les enfants qui sont dans les classes spécialisées. Voilà, ça c'est l'essentiel du travail.*

Et ce suivi pédagogique ça consiste en quoi ?

Y a beaucoup de rencontres avec les parents aussi et surtout effectivement d'essayer de faire des projets, que ce soit pas que des projets de classe, mais des projets de cycle, pour essayer quand même de rentrer dans une dynamique de groupe ».

« *La partie direction, on est plus dans de la paperasse et de l'administratif, y en a beaucoup, de plus en plus, je trouve. Mais ce qui est le plus intéressant pour moi, c'est le côté relationnel avec les familles, qu'on a pas forcément quand on est dans sa classe et le nez dans le guidon, je veux dire. Là c'est vraiment, une vue d'ensemble de l'école justement et des enfants et des familles. Ça permet de connaître tous les élèves et de connaître tous les parents, donc c'est ce qui m'intéresse. Pour moi ce qui est le pli intéressant c'est cette vue d'ensemble et ce suivi, je dirais des enfants que je vois arriver au moment de l'inscription au CP, avec leurs parents et puis dont j'entends parler, je vois grandir, chose que mes collègues*

qui sont juste dans leur classe, ils se rendent pas forcément compte : les collègues qui sont en CM1 ben ils voient arriver les élèves en CM1, ceux qui sont en CM2 ben ils les voient arriver qu'en CM2. Après le côté avec les familles : c'est parfois tendu et difficile, mais c'est quand même assez plaisant et intéressant ».

Ces trois aspects du métier de directeur d'école impulsent généralement la dynamique de l'école, car il y a un aspect représentatif et incitatif dans son rôle. En effet, il est l'interface entre les équipes éducatives, les élèves et leur(s) parent(s). Ainsi, grâce à son action envers les familles et la mise à l'agenda de l'accueil des enfants du voyage au cours des réunions des équipes pédagogiques, il induit plus ou moins une mise en conformité de la part des enseignants : il donne le ton des préoccupations dans l'école, dont celle de la scolarisation des enfants du voyage. Ce chapitre est principalement construit à partir d'une dynamique constructive de l'accueil scolaire des enfants du voyage dans l'école, car c'est uniquement cet aspect qui apparaît dans les entretiens. Cependant, nous pouvons faire une lecture en creux de l'influence de directeurs de l'école dans une posture plus neutre, voire d'indifférence à la présence des enfants du voyage.

« *Les collègues jouent le jeu, bon c'est un bien grand mot, mais ils sont entrés là-dedans, mais depuis 4 ou 5 ans, ça marche bien. Après c'est devenu bon voilà : l'école accueille les enfants du voyage, ça fait partie des choses naturelles de l'école, comme y a deux classes spécialisées où ils vont en intégration dans les classes. Ça fait partie des choses, voilà quand on vient dans cette école, on sait qu'on va avoir des enfants du voyage, on sait qu'on va avoir de l'intégration* ».

« *Ça fait 5 ans qu'on les accueille dans l'école et ma demande à moi, c'était de ne pas avoir des élèves qui soient une semaine là et qu'on ne sache pas, ni quel niveau ils ont, quoi en faire, parce que certains disaient « mettre au fond de la classe, à faire un dessin, ils sont là que pour une semaine ».[…] Alors moi c'était au départ, une des conditions pour lesquelles on pouvait accueillir des enfants du voyage, si c'est pour les accueillir et les mettre au fond de la classe, ça m'intéresse pas, on leur apporte rien, c'est pas la peine je veux dire, ça sert pas à grand chose. Donc les collègues l'ont relayé très vite.* ».

Pour ce qui est de l'action des directeurs à l'égard des gens du voyage et la manière qu'il a d'en parler, de présenter les nouveaux élèves à l'enseignant et à la classe, témoigne de l'importance qu'il accorde à leur accueil. L'impact de cette attitude sur les voyageurs apparaît dans les entretiens et semble centrale, mais nous voulons tout d'abord décrire ses différents aspects, afin de définir l'implication des directeurs d'école.

« *L'importance de l'accueil : ça dépend comment ils sont accueillis dans l'école, le directeur, la directrice, les enseignants. Ils le sentent, ils sont très attachés à ça, ils sont très observateurs, si l'enseignant vraiment accorde de la confiance aux élèves ou quoi. Et des fois ça passe pas à cause du relationnel, de l'accueil et voilà. Parce qu'ils ont une crainte de l'école, mais qui peut passer assez facilement si on prend le temps de l'accueil. Et des fois, selon l'accueil qu'il y a, bon ben ils remettront pas les pieds dans l'école* ».

En termes d'accueil, celui des familles à leur arrivée dans l'école prend une importance spéciale et peut s'avérer déterminant dans la poursuite de la fréquentation de l'école en question, à tel point qu'un mauvais accueil peut se solder par une déscolarisation. Certains l'ont bien remarqué et accordent une attention particulière à ces premiers contacts : ils prennent le soin d'expliquer le fonctionnement de l'école (organisation, horaires, etc), de rassurer les parents quant à la sécurité des enfants dans son enceinte, de garantir une prise en charge au cours de laquelle les enfants travaillent, d'être plus souple sur les pièces à fournir pour l'inscription dans l'école (délais plus long, faire soi même les photocopies, contacter le directeur de l'école précedente), de leur présenter l'enseignant et la classe.

« *En général, j'essaie de faire du moment de l'inscription, un moment de rencontre, vraiment, disons que je vais avoir tendance de prendre un peu plus de temps avec les gens du voyage. Je vais jamais leur imposer d'aller faire une photocopie parce qu'ils sont venus sans photocopie, enfin j' essaie de pas les emmerder quand ils arrivent, leur montrer qu'ils sont les bienvenus et que, voilà, je les accueille, vraiment, je fais un accueil. J'essaie de le faire avec tout le monde, je leur fais visiter l'école, ça je le fais avec tous les parents. Je pense qu'il y a un moment important, c'est quand le directeur accueille une famille, quand elle arrive dans l'école, y a toujours une angoisse, il faut que là cette angoisse là tu la gères bien et après ça se passe mieux. Et cet accueil avec les gens du voyage, j'ai tendance à passer plus de temps c'est vrai, mais je fais un accueil comme je le ferai avec quelqu'un d'autre* ».

« *Alors au niveau de l'accueil, je te disais, c'est les rassurer sur l'école, voilà, c'est leur dire « ils vont pas partir, ils vont être là, on va les garder toute la journée, ils sont en sécurité ». ça ça a été la première chose qu'il a fallu faire avec certaines familles, même maintenant encore ça continue. Après au niveau des apprentissages, c'était de leur dire « ils viennent à l'école, mais c'est pas pour dessiner, c'est pas pour, c'est pour apprendre des choses et y a l'intervention du CASNAV qui vient », donc voilà, y a une part de collaboration entre le CASNAV et l'école. Je leur dis « ils sont pas là pour être en fond de classe et qu'on ne s'en occupe pas toute la journée »* ».

De plus, au moment de choisir dans quelles classes sont placés les élèves du voyage, les directeurs prennent en compte des arguments qui concernent les conditions d'apprentissage de l'élève ou d'enseignement du maître. Dans les deux cas, ils mentionnent la volonté de proposer un accueil dans la classe dans de bonnes conditions.

Quand les familles sont connues et que les échanges entre les directeurs et les parents sont plus construits, ces derniers informent de leur retour dans l'année, voire même pour celle à venir. Dans ces cas-là, une anticipation de la venue des élèves du voyage peut avoir lieu dans l'école. D'une part, dans l'organisation de l'accueil au moment de l'inscription et aussi dans l'organisation de l'école : la place de ces élèves est réservée.

« *Les mamans qui viennent en général les inscrire sont pas très rassurées, elles savent pas trop, les enfants ils sont un petit peu perdus aussi, bon, ils ont vite fait de faire le lien aussi. Y a des familles, je sais pas, mais qui se connaissent, donc ça va très, très vite. Donc souvent, ce qu'il se passe c'est paf on se tourne, on regarde le tableau, « donc il a quel âge, il va rentrer dans quelle classe, ah ben regarde dans cette classe, tu connais telle famille, telle famille ? ». Alors les petits ils savent pas trop, mais la maman, de suite « oui, lui c'est le fils de…. » alors je prends la fiche de renseignement, « ben le papa c'est untel », « oui c'est bon, je connais ». Donc, j'essaie évidemment d'équilibrer les classes, mais si je peux mettre le gamin dans une classe où il va connaître, ou la maman va connaître la famille de l'autre, l'enfant va être moins perdu. Parce que c'est vrai qu'en général, ils sont paumés quand ils arrivent pour la première fois. Après les enfants qui reviennent d'une année sur l'autre, ils le sont pas, ils le sont pas parce qu'ils ont l'habitude, enfin ça roule quoi, ça roule* ».

Du côté des équipes éducatives, la posture du directeur au sujet de la scolarisation des enfants du voyage se traduit par une alternance d'actions individuelles et collectives. En effet, si les actions menées auprès des parents d'élève sont menées de leur propre initiative, il n'en demeure pas moins qu'elles le sont en vue d'améliorer la situation dans l'école. Il y a d'ailleurs discussion de certains points concernant la scolarisation des enfants du voyage dans les conseils de maîtres et d'école[55]. À ce moment-là, le directeur évoque les actions menées ou à mener : nous avons remarqué que celles ayant trait au parcours des enfants du voyage peuvent se faire sans l'aval de l'équipe éducative et celles sur leur scolarisation et donc l'organisation de leur prise en charge sont généralement décidées de manière collective.

[55] http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html

« *Y a une évolution, bon nous sur l'école par rapport à la scolarisation en maternelle. Là cette année, on a rentré juste un enfant qui n'avait pas été scolarisé en maternelle du tout. Donc on arrive à faire scolariser les enfants en maternelle, y a vraiment un mieux, on a fait un boulot, c'est l'an dernier ? oui, l'an dernier, avec E. justement, ben il est venu, on a épluché toutes les fiches de renseignements une par une, en regardant « ah ben tiens là y a un gamin qui est de 2003, est-ce qu'il est à la mater ? non il y est pas. Est-ce que donc ça veut dire que toi, tu as le grand frère ou la grande sœur dans l'école, il faut que tu chopes la maman et que tu… », donc ça a été rigolo, parce que les mamans ça les fait toujours rire quand on leur tape sur l'épaule et qu'on leur dit « et lui là ? », mais ça marche, ça marche* »
« *Mais là on arrive au bout et fff, on en laisse partir quelques-uns, c'est dommage quoi, mais je peux pas les garder jusqu'à 16 ans. Même si effectivement on se dit que c'est dommage qu'ils passent aux cours par correspondance, mais c'est comme ça, c'est comme ça. On va y arriver petit à petit, comme on les fait aller en maternelle, je sais pas je me dis que oui, pourquoi pas ? là le papa, je lui en avais parlé quand ils sont partis, au téléphone, je lui en ai reparlé, je pense que je vais en remettre une couche quand il va revenir en septembre. Bon si c'est pas lui, ce sera une autre famille, avec laquelle on va peut-être arriver à faire mettre un pied dans le collège* ».
« *Pour les inscriptions dans les classes, c'est moi qui ai pris la décision de les mettre un par classe et d'essayer que justement les collègues n'aient pas un noyau à gérer, avec des difficultés trop importantes. Et après ça a été une discussion avec les collègues quoi. De savoir, de mettre en place un carnet aussi, pour savoir où ils en sont au début, de faire un bilan de début quand ils arrivent et de faire un bilan un peu en fin pour voir, quand on sait quand ils s'en vont* ».
« *On a décidé maintenant les gosses du voyage de les mettre dans leur tranche d'âge, en conseil des maîtres attention, c'est pas moi qui l'ai décidé* »

Le directeur de l'école qui s'implique à l'égard de la scolarisation des enfants du voyage, en établissant des relations avec les familles et en organisant leur accueil de manière concertée, donne de l'importance à l'accueil de ce public scolaire. Au sein des équipes éducatives, cela participe de la réalité de l'école et fait partie de leurs préoccupations. Pour les enseignants, cela ne signifie pas qu'ils sont tous dans la démarche de « les faire progresser ». Cependant, nous avons pu noter que dans ces écoles, « les ignorer » n'était pas pratiqué et que dans les moments d'individualisation de « les occuper », sont mis à profit pour « les faire progresser ». La dynamique des enseignants est alors tirée vers une prise en charge qui se fait

dans l'intérêt de l'élève du voyage, pour qu'il acquière des connaissances. Ainsi, même si l'on retrouve « les occuper », « les intégrer » et « les faire progresser » comme dans toutes les écoles, il convient de souligner que les situations qui tendent vers cette dernière se multiplient. Cette construction de la relation scolaire avec les enfants du voyage et leur famille, se fait à partir de l'action du directeur et aussi par l'observation des conséquences de cette action sur la scolarisation de ce public.

- **L'institution scolaire par l'intermédiaire de l'IEN**

Les circonscriptions regroupent plusieurs écoles d'un même secteur, qui sont sous l'autorité d'un IEN. Il est le supérieur hiérarchique des enseignants et représente l'institution scolaire et l'IA. Il procède au contrôle administratif de ces établissements et aux inspections des enseignants. En ce sens, c'est à travers son jugement que le travail des enseignants est reconnu ou critiqué par l'institution.

Nous ne parlerons pas ici de la posture de l'IEN au sujet de la prise en charge des enfants du voyage dans les classes, ce qui a été abordé dans « les ignorer », mais nous voulons analyser les effets de la comptabilisation des enfants du voyage dans les effectifs des écoles. Loin de faire l'objet d'une pratique univoque, elle cristallise pourtant des enjeux qui la dépassent. En effet, ce n'est pas l'acte de compter les élèves qui importe ici, mais plus ce que cela induit pour l'école et pour les enseignants.

« *Au niveau local, il y a pas de reconnaissance du travail d'intégration des enseignants et je pense que c'est un peu pareil quand on a pas de règles administratives définies, pour tenir compte des écoles qui à un moment donné vont accueillir des enfants du voyage* ».

Avec les objectifs de diminution du nombre de fonctionnaires de l'éducation nationale, les effectifs des écoles sont devenus des informations sensibles, car ils déterminent d'une année sur l'autre le maintien ou la suppression du nombre de classes[56]. Dans ce contexte, la comptabilisation des enfants du voyage scolarisés dans les écoles se dote d'un caractère

[56] La comptabilisation des élèves de CLISS pose aussi problème dans les écoles : il semble logique de les comptabiliser car ils sont présents dans l'école. Mais cela fait baisser le taux d'encadrement de l'école, car les CLISS représentent des classes en sous effectifs (12 élèves maximum par CLISS). Lire la réponse du Ministère de l'éducation nationale à ce sujet : cf JO du sénat du 01/11/2007, consultable sur internet à l'adresse : http://www.senat.fr/basile/visio.do?id=qSEQ070700328

stratégique[57]. Or selon les IEN leur traitement administratif diffère car il n'y a pas de consignes officielles à ce sujet. Il existe deux manières de procéder : la première consiste à prendre en compte les élèves présents au(x) moment(s) de la comptabilisation des élèves de l'école. Tous ceux qui ont fréquenté l'école en dehors de ces dates, ne le sont donc pas. La seconde intègre un nombre moyen d'élèves du voyage scolarisés[58] et l'inclut dans l'effectif général de l'école[59].

« *Nous on se bat chaque année, on s'est battu chaque année pour qu'ils entrent dans les effectifs, puisqu'en gros jusqu'à maintenant, on avait une quinzaine de gens du voyage régulière par an, dans l'école. Mais comme ces enfants n'étaient pas là, soit en début d'année, soit en fin d'année, ils n'entraient pas dans les effectifs. Donc, on a demandé à l'inspecteur qu'ils apparaissent dans les effectifs…Mmmmmh, alors ça dépend de l'inspecteur, nous chaque année on a fait cette demande de pouvoir avoir cette fourchette d'une douzaine d'enfants supplémentaires, qui apparaissent dans les effectifs. C'est-à-dire que ça nous laissait la possibilité, dans l'année de pouvoir les accueillir et donc, que ces effectifs comptent réellement dans la comptabilité d'ouverture ou fermeture de classe* ».

« *Voilà, la mairie en accord avec l'inspection académique, dit y a douze places, treize places. Donc voilà, j'en aurais pas plus, j'en aurais pas moins, mais c'est pas douze noms. Dans l'effectif de l'école, je compte douze enfants du voyage. Ils sont dans l'effectif, qu'ils soient là ou pas là, ils sont dans les effectifs. Ça c'est pas toujours évident avec certaines mairies, sur Perpignan ça se passe comme ça, apparemment c'est une politique de la ville de Perpignan, de compter dans les effectifs, même si ils savent qu'ils ne sont pas là à 100%. Et au niveau de l'IA aussi* ».

Au cours d'inspections des professeurs des écoles par les IEN, les effectifs d'enfants du voyage peuvent aussi être l'objet d'une attention particulière, comme en témoignent des enseignants :

« *Me raconte avant l'entretien, qu'elle a eu une enfant du voyage dans ses effectifs, qui est partie, mais qui devait revenir au cours de l'année. Elle a été radiée de l'école, mais elle l'a*

[57] Pour les écoles, la scolarisation d'enfants du voyage peut aussi prendre un caractère utilitariste, à certains moments de l'année scolaire. J'ai entendu, au cours de pauses-café, des enseignants dire que l'arrivée d'un groupe de voyageurs dans l'école permettrait de ne pas perdre une classe.

[58] En effet, le nombre d'élèves du voyage scolarisés est relativement stable d'une année sur l'autre selon les écoles, à quelques individus près. Il existe des exceptions d'écoles qui deviennent plus ou moins fréquentées selon la construction ou déconstruction de la relation entre l'école et les familles.

[59] Se pose alors une question plus générale : les enfants du voyage apparaissent-ils alors comme des enfants scolarisés dans le système éducatif français ? Cette question se pose en dehors des débats sur les statistiques ethniques, mais plutôt en termes d'enfants scolarisés ou pas. Il semblerait que de nombreux enfants du voyage n'entrent donc pas dans les statistiques officielles de l'éducation nationale, du fait de ce double fonctionnement.

gardée dans les listes d'élèves de sa classe. Elle s'est faite inspecter et l'inspecteur a vu ça et l'a accusée de tricher ».

« *Ce qui me choque encore plus, c'est que sur les listes, l'inspecteur est venu, il a pas dit que j'avais 28 élèves. Il a dit que j'avais 27 élèves et la première ligne, quand même il a mis, Madame M a vu arriver une enfant du voyage. Mais elle n'est pas inclue dans l'effectif. Alors que oui, elle devrait l'être, c'est une élève comme les autres* ».

Du côté des enseignants, la comptabilisation des voyageurs dans les effectifs de l'école et de la classe dépasse cette stratégie de l'école et participe à la reconnaissance des enfants du voyage comme élèves, de leur présence dans l'école et dans les classes, qui par ricochet s'avère aussi être une reconnaissance du travail des enseignants à l'égard de ces élèves. Un besoin de donner une existence officielle à ce nouveau public scolaire afin qu'il soit considéré comme tel, est ressenti[60]. L'institutionnalisation de l'accueil scolaire des enfants du voyage doit se consolider par la reconnaissance institutionnelle de la présence d'élèves du voyage dans les classes, car cela correspond à une augmentation de la quantité de travail que l'enseignant doit effectuer. En effet, le nombre d'élèves d'une classe et sa variation d'une année sur l'autre, constitue une amplification ou une diminution de la charge de travail des enseignants.

« *Moi cette année j'ai beaucoup de chance entre guillemets parce que comme j'ai une intégration (comprendre l'intégration d'un enfant handicapé), j'ai une classe légère, j'en ai que 22. Alors l'année dernière j'en avais 27 et les années précédentes c'était ou 26 ou 27. Et c'est incomparable. Est-ce que c'est parce que les gamins que j'ai cette année sont mignons ou c'est à cause du nombre ? Mais je me régale.*

Et tu te régales pourquoi ? c'est quoi qui fait que tu te régales ?

Parce que tu as moins de conflits, tu as moins de choses comme ça à gérer. Bon le fait qu'ils soient moins nombreux, tu peux d'avantage aller les aider, travailler avec eux, quand tu tournes eh ben t'en as pas 27, t'en as que 22. Donc c'est quand même plus facile, un petit nombre. Et je pense que c'est aussi grâce au petit nombre que les enfants sont plus agréables, c'est plus famille. Moins de travail aussi pour les corrections, tu corriges 22 cahiers au lieu d'en corriger 27, ça fait une différence, donc tout passe beaucoup mieux, voilà. Et puis quand t'expliques t'en a pas 27 à regarder en même temps, t'en a 22, c'est plus facile. Tout est plus

[60] Cf chapitre « un public scolaire peu connu », sur les besoins d'aborder les enfants du voyage en tant que public scolaire dans la formation initiale, p 189.

facile avec un petit nombre. C'est pour ça que l'idéal ce serait des classes à 15, 18, 20 maxi et y aurait beaucoup moins d'enfants en difficultés, tu peux plus aller les aider ».

Dans ce sens, l'arrivée d'un élève (qu'il soit du voyage ou pas) dans la classe est synonyme de travail supplémentaire. Cependant, nous avons vu que la différence de niveau entre celui de l'élève du voyage et de sa classe d'âge induit une différenciation plus ou moins importante selon l'organisation du groupe classe. En termes de tâches pour l'enseignant, cela se traduit en un travail de préparation spécifique pour l'enfant du voyage, et dans la classe, un élève en plus auquel il faut consacrer un accompagnement personnalisé, une tête de plus à regarder pendant la leçon, etc.

« *L'accueil il est… on les rejette pas du tout, mais après ça demande d'être plus dans un investissement de travail pour nous enseignants* ».

« *Il faut pas cacher que c'est du travail supplémentaire et d'organisation pour l'enseignant qui n'est pas des moindres. Quand tu veux le faire bien, c'est pas pareil !* ».

« *On les accueille avec un grand sourire, avec tout un tas de mots d'accueil, mais c'est pas vrai (rires). On est pas maso, on va pas aimer avoir du travail, des soucis et du monde en plus hein ! C'est logique, c'est pas un plaisir de les accueillir* »

Le fait de soustraire les enfants du voyage des effectifs d'une classe, revient à ne pas valoriser le travail de l'enseignant à leur égard, voire à l'ignorer. Or, les enseignants ont besoin d'être reconnus et soutenus dans leur travail, par leur hiérarchie[61]. Dans les écoles où les IEN ne comptabilisent pas les enfants du voyage scolarisés, ce n'est pas le cas. Cela peut être vécu comme une injustice, mais cela peut aussi amener des enseignants à penser que le travail à l'égard des enfants du voyage n'est pas valorisé au sein de l'institution scolaire et donc que les résultats pour ce public sont secondaires.

« *On va nous demander moins de résultats, puisque c'est des gens qui vont tourner. En fin d'année, moi quand je fais le bilan de ma classe, je fais le bilan sur les gens qui sont présents. Bien souvent, en fin d'année, ils ne sont pas présents, donc ils vont pas rentrer dans les statistiques, les redoublements, les…* ».

[61] LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, *Op.cit*, p 101.

2.2.2. Dynamisme des équipes pédagogiques

Nous avons déjà mentionné la grande diversité des classes comme lieux et donc comme manière d'y vivre, de l'habiter[62]. Nous pouvons faire le même constat au sujet des écoles et des équipes éducatives qui y travaillent. En effet, l'ambiance et le fonctionnement d'une école lui sont propres et semblent être l'affaire des personnes qui sont en présence, de leur histoire commune, mais aussi des lieux et des publics qui les fréquentent. Ainsi, il existe des équipes pédagogiques qui tendent vers un certain immobilisme, et d'autres au contraire qui font preuve d'un grand dynamisme. Nous allons étudier ces deux tendances, dans l'optique de cerner en quoi l'accueil des enfants du voyage est plus ou moins facile et rapide à organiser dans les écoles.

- **Équipes pédagogiques conformistes[63]**

On entend souvent parler du turn-over des enseignants dans les ZEP, comme un facteur déstabilisant pour les élèves et peu constructif au niveau de l'établissement, ce que nous ne remettons pas en question ici. Cela dit, nous voulons questionner la stabilité de certaines équipes pédagogiques[64], qui en cas de changements venus de l'intérieur (changement de directeur) ou de l'extérieur (soit par la présence d'un nouveau public scolaire comme c'est le cas ici, soit par l'imposition du bilinguisme par l'IA, etc) peinent ou s'opposent à une adaptation.

Deux paramètres sont mentionnés par les enseignants et directeurs d'école[65] pour parler d'une équipe pédagogique stable : des enseignants qui restent dans l'école et la temporalité de cette stabilité. En effet, certaines écoles sont composées d'une majorité d'enseignants qui y sont depuis plus de 10 ans[66]. Ces écoles accueillent des enseignants d'une année sur l'autre, parmi lesquels certains restent aussi dans l'école. Ces enseignants de

---

[62] PAQUOT Thierry, *L'habiter le propre de l'humain*, disponible sur internet à l'adresse : http://www.cairn.info/habiter-le-propre-de-l-humain--9782707153203.htm

[63] Cf « capacité de résistance au conformisme » in PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », *Op.cit,* p 109.

[64] Nous reconnaissons des avantages à cette stabilité notamment une certaine routine de fonctionnement et d'organisation entre les enseignants de l'école. Mais c'est cette même routine qui met à mal toute adaptation nécessaire.

[65] Il est à noter une grande homogénéité des discours pour décrire l'école dans laquelle les enseignants travaillent. Malgré les différents paramètres que l'on pourrait utiliser pour la décrire (bâtiments, taille, publics, collègues, direction, projet d'école, etc), les enseignants d'un même établissement en ont généralement la même vision.

[66] VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, *Op.cit,* p 218.

passage, sont bien souvent invisibles pendant les moments collectifs de la récréation. Ils ne sont pas véritablement intégrés à l'équipe pédagogique stabilisée. De plus, parmi ces enseignants, une répartition des tâches collectives est organisée en fonction des compétences, envies et capacités de chacun : le fonctionnement de l'école est organisé à partir de « *ce noyau dur d'enseignants* » indépendamment des allées et venues d'enseignants instables.
« *Il y a un noyau dur d'enseignants qui est là depuis un bon moment, donc bien fixé, y a pas trop de mouvements donc on sait qui fait quoi et comment et voilà quoi* ».

Dans cette configuration, l'important est de maintenir cette stabilité, ce fonctionnement. Ainsi, tout ce qui est nouveau, ce qui change est mal vécu et voire même perçu comme une menace pour le bon fonctionnement de l'école. C'est pourquoi les enseignants de passage, les nouveaux enseignants titularisés de l'école, ou encore les nouveaux directeurs, restent invisibles ou ont du mal à intégrer « *le noyau dur d'enseignants* »[67]. Ainsi, l'adaptation n'est pas envisagée par ces derniers, mais devient une nécessité pour les nouveaux entrants. En ce sens, nous trouvons que le terme de stabilité ne rend pas compte de l'ensemble de cette tendance et nous lui préfèrerons le terme de conformisme[68] : il s'agit ici de rester conforme aux normes et usages de l'établissement tels qu'ils sont à l'œuvre depuis plus de dix ans. D'une certaine manière, nous pouvons voir ici la volonté de conserver un certain « confort professionnel »[69].
« *Il y a aussi un point qui est important, y a une grande stabilité au niveau des enseignants, donc bonne entente au niveau de l'équipe pédagogique, on travaille dans le même sens, ça aussi c'est un avantage, le fait que l'équipe pédagogique ne bouge pas ben on se connaît, on sait comment on travaille, ça c'est un avantage. [...] Y en a pour qui ça peut poser des problèmes au niveau de l'intégration, s'intégrer au sein des collègues et la rivalité surtout au niveau de la répartition des enfants quand on a un peu la pression des parents, ou qui veulent être avec maître plutôt qu'avec un autre, voilà les inconvénients qu'on peut rencontrer* ».
« *L'équipe est assez stable déjà, on bouge pas beaucoup, les gens qui viennent dans cette école, en général restent. Les gens qui arrivent s'adaptent à ce qui existe, ne viennent pas tout chambouler, parce que ça pourrait être ça tu sais. Pareil pour les directeurs : ils se suivent, mais n'arrivent pas non plus à transformer l'école* ».

---

[67] LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, *Op.cit,* p 111.
[68] OGIEN Albert, LAUGIER Sandra, *Pourquoi désobéir en démocratie ?*, *Op.cit*, p 31.
[69] PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », *Op.cit*, p 109.

Concernant l'accueil spécifique des enfants du voyage, un IEN explique le non engagement d'enseignants qu'il nomme « non militants », par la contradiction des discours politiques sur certaines populations, dont celle des gens du voyage : d'un côté, elles sont évoquées en termes de déviance, de marginalité, de personnes à contrôler et d'un autre côté, il existe sur le terrain des volontés publiques d'accueil.

« *L'institution ayant un double langage, les individus à la base ne s'en privent pas, on traverse je crois une période où plusieurs groupes résidant en France, sont soumis à des incohérences du discours politique et les voyageurs en font partie. Alors bon, les écoles là-dedans, je le répète, c'est des sociétés de citoyens moyens qui ne sont pas imperméables à toute cette contradiction sociale que portent les politiques et voilà, ça n'encourage pas les acteurs non-militants, à une mobilisation derrière ce qu'ils entendent. Ils s'autorisent facilement à considérer que ces publics ne devraient pas être là ou devraient être pris ailleurs et ça c'est un discours récurrent* ».

- **Équipes pédagogiques dynamiques**

À l'inverse, il existe des établissements où les équipes pédagogiques sont dans une dynamique de construction de l'accueil scolaire. Dans ces écoles, les points mentionnés par les personnes interviewées, pour les décrire, concernent une nouveauté dans leur fonctionnement et leurs publics scolaires.

Deux cas différents de nouveauté, nous pourrions même dire de nouveau départ, ont été évoqués pour parler de l'équipe pédagogique : le premier, consiste dans le renouvellement d'une équipe pédagogique entière (à un enseignant près, sur 14) et le second, dans la création d'une seconde école sur une commune afin d'alléger les effectifs de la première. Le point commun à ces deux situations est la construction d'une nouvelle équipe pédagogique, même si dans le second cas, les enseignants travaillaient déjà ensemble dans l'ancienne école. Il s'agit alors de créer un nouveau fonctionnement, une nouvelle dynamique, dès lors, qu'une certaine stabilité est retrouvée au niveau des enseignants de l'école.

« *Voilà donc une équipe aussi qui s'est énormément renouvelée pendant les 5 ou 6 dernières années, puisque c'était une équipe qui avait un certain âge, qui ont finis par partir à la retraite. On a eu 4 ou 5 ans beaucoup de turn-over et puis maintenant on a une équipe qui se stabilise depuis 2 ans quoi. Donc aucun départ cette année, aucune arrivée non plus. Donc on a une équipe qui se stabilise et de jeunes.*

Et alors vous sentez un changement ? donc là ça fait depuis 7 ans que vous êtes sur l'école, entre l'équipe qu'il y avait avant et l'équipe de jeunes qui s'installe ?

Un changement oui, parce que c'était, moi j'étais aussi collègue des enseignants qu'il y avait avant, comme je suis passé Directeur, c'est une position qui n'est pas toujours facile. Alors que là les nouveaux, ils ne m'ont connu que comme directeur. Donc c'est une autre manière de fonctionner. Non une équipe qui fonctionne bien, qui reste sur l'école, qui entre eux mangent sur place, donc y a assez de liens, entre le cycle 2 et le cycle 3, il reste encore à travailler de ce côté là. Voilà une équipe assez soudée, voilà. Pas de problèmes particuliers, bon avec des hauts et des bas, comme dans toutes les écoles, mais rien de particulier. Voilà, une bonne ambiance, c'est pour ça que je reste (rires) ».

« *Ben la particularité, c'est qu'on a tous participé à sa création, on était tous ensemble à, y avait qu'une seule école sur le village y a trois ans. Donc elle a été construite et on s'est rescindé dans cette école là, donc ça a été scindé en deux écoles* ».

Dans ces écoles, les enseignants parlent des publics auxquels ils ont affaire. Les particularités sont énoncées en termes de niveaux scolaires et d'origines ethniques, mais le point commun dans ces discours s'établit autour de l'hétérogénéité des publics, de leur mixité.

« *Donc c'est que c'est une école qui tend à, comment dire, en fait le souci de cette école c'est qu'il y a vraiment une grande hétérogénéité, c'est-à-dire y a de très bons élèves et puis vraiment des élèves en très, très grande difficulté. Et donc la première année c'était vraiment ça, et plus ça va et moins on va dire les meilleurs sont bons et on garde toujours par contre les plus mauvais, qui y arrivent vraiment pas. Donc c'est une école dont le niveau est en train de baisser et voilà. Mais c'est une école agréable et c'est une école où on s'entend bien effectivement, qui donne envie de bosser* ».

« *Donc y a trois ans, on a été partagés en deux écoles, donc c'est quand même particulier, on a quand même tous choisi de venir ici, en tant qu'enseignants. Après au niveau du public, c'est vrai que c'est quand même assez particulier, on a de tout au niveau du public, mais on a quand même dans chaque classe, beaucoup de maghrébins et de gitans et de voyageurs, voilà. Même si y a quand même une mixité dans toutes les classes* ».

À partir de ce constat, nous voyons que la priorité est alors de trouver une organisation de l'école afin de répondre aux besoins, mais aussi aux caractéristiques des publics scolaires. Un investissement des enseignants est impulsé par ce nouveau départ, qui est vécu comme une histoire commune aux enseignants de l'école, à définir ensemble. Les problèmes

rencontrés sont alors discutés, des solutions décidées en commun et mises en œuvre par les équipes éducatives, pour arriver à optimiser les résultats scolaires de leurs élèves.
« *Cette école c'est vraiment l'esprit d'équipe, ben on est beaucoup de jeunes. L'année où je suis arrivée y a eu un renouveau au nouveau de l'équipe, l'année d'après aussi et en deux ans, je sais plus 80% des enseignants ou 70%, mais une grosse part d'enseignants qui ont changé, on s'est retrouvé à beaucoup, beaucoup de jeunes et on travaille tous dans le même sens et en s'entraidant beaucoup et en ayant des projets, des fois communs et c'est très motivant pour nous, au sein de la classe parce qu'on sait qu'on fait partie de tout un groupe de personnes qui vont dans le même sens* ».
« *C'est une école qui a évolué de manière positive depuis que j'y suis, on avait au début des problèmes de violence et le fait que l'équipe se stabilise, une équipe de jeunes, qui travaillent ensemble, y a vraiment une bonne cohésion, une bonne unité. On a un public qui pourrait être ZEP quand même, ça demande beaucoup d'investissement. On s'investit parce que ça nous fait plaisir et parce que c'est dans la mouvance, pour l'instant on est pas lassés* ».

- **Des équipes pédagogiques qui n'en sont pas**[70]

Il existe aussi des écoles dans lesquelles le terme d'équipe pédagogique ne fait pas vraiment sens. Nous avons noté ce genre de situation, quand il n'existe pas d'espace où les enseignants, le directeur et les autres intervenants peuvent se réunir, échanger sur la vie de l'école, en avoir une vision commune ou tout du moins partagée et la discuter en vue de la faire évoluer, et ce en dehors des quelques réunions obligatoires en cours d'année (conseils d'école, conseils des maîtres, conseils de cycle). Et aussi, quand les enseignants présents dans l'école sont plus dans une démarche individuelle ou individualiste de leur pratique professionnelle. Ceux-là, ne ressentent pas le besoin ou la nécessité de mettre en commun les expériences afin de construire une vision collective de la vie scolaire.

2.2.3. Adaptabilité des équipes pédagogiques à leurs publics scolaires

Ce paragraphe est lié au précédent et en découle. Nous avons abordé différents paramètres pour expliquer le conformisme ou le dynamisme des équipes pédagogiques et il faudrait multiplier l'étude d'établissements pour en établir une liste exhaustive et en mesurer

[70] BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, *Op.cit*, p 216-218.

les effets, surtout au sujet des publics scolaires et de l'âge des enseignants, ou plutôt l'ancienneté dans un établissement scolaire.

La distinction entre des équipes conformistes et des équipes dynamiques[71] s'avère intéressante en termes d'adaptabilité aux publics scolaires. Les premières, centrées sur le maintien d'un fonctionnement de l'école, permettent une adaptabilité dans la classe uniquement. Quant aux équipes dynamiques, c'est la structure même de l'école qui est considérée comme un moyen de palier aux problématiques des publics scolaires.

En ce qui concerne l'accueil des enfants du voyage dans les écoles, dans les classes, nous avons vu qu'il nécessite une souplesse, ou une adaptation assez importante. Ainsi, le contexte dans lequel l'élève du voyage est scolarisé et l'habitude qu'ont les équipes pédagogiques de personnaliser leur enseignement ont un impact sur leur prise en charge.
« *Y a peut être aussi un devoir de s'adapter plus, une autre manière de fonctionner aussi dans sa manière d'enseigner, parce que quand on a ce public là, c'est pas la peine, il y a des choses auxquelles il faut renoncer ou alors on s'y épuise. Donc il faut forcément changer, ça oblige à changer d'avoir une variété comme ça* ».

- **Problématique de classe ?**

En présence d'une équipe pédagogique conformiste, nous avons énoncé que la priorité est de conserver un ordre scolaire défini. L'adaptation n'est pas envisagée de leur part, mais attendue des nouveaux arrivés dans l'école. Il en est de même dans la classe : pour certains « du noyau dur des enseignants », l'élève doit s'adapter à l'ordre scolaire, il doit montrer son adhésion. Pour d'autres enseignants, l'adaptation à certains des élèves de leur effectif se décide alors au niveau de la classe et non pas de l'établissement. Ceux-là s'engagent seuls à s'adapter.
« *Y a eu un long moment où j'étais seule et là vraiment, franchement moi je culpabilisais* ».

Les acteurs institutionnels de terrain se retrouvent face à un public qu'ils connaissent peu et qui nécessite une prise en charge particulière. Le manque de formation et d'informations à ce sujet aboutit à des situations où les enseignants « *ne savent pas quoi*

[71] Bien souvent les écoles dynamiques vont de pair avec des publics scolaires hétérogènes et les écoles conformistes avec des publics homogènes (qu'ils soient de bon niveau ou alors en difficulté), mais cela ne constitue pas une règle en soi. Nous manquons de cas, pour faire dialoguer les différents critères de ressemblance et de différence pour établir une typologie complète des dynamiques d'école.

faire », se sentent « *démunis* ». Ils ont besoin d'aide, mais n'osent pas demander conseil à leurs pairs, ni à leurs supérieurs, car ces enseignants volontaires se retrouvent impliqués personnellement dans un rôle qui va à l'encontre de l'organisation admise dans l'établissement[72].

« *C'est une question importante je crois, mais qui est que peu prise en considération par le système, ça me semble pas être une question partagée, une préoccupation partagée du haut en bas de la hiérarchie scolaire, de faire que ces habitants particuliers soient dans une réussite scolaire* ».

Ces enseignants mentionnent en entretien les manques de coordination de l'action à l'égard des enfants du voyage au niveau de l'école, et l'isolement dans lequel ils se trouvent personnellement face à une prise en charge complexe[73]. Cela est perçu comme une volonté des équipes éducatives à ne pas agir, ne pas s'engager.

« *Mais ça c'est une politique de l'école, on devrait réussir un terrain d'entente pour mieux les accueillir dans les classes, c'est certain. Les décloisonnements c'est vrai que c'est bien, dans cette école on le pratique pas, les échanges de service aussi, on ne le pratique pas. Pour ça, il faudrait qu'il y ait une décision commune de l'équipe éducative et étant donné que nous sommes 17 dans cette école, pour trouver une entente, un accord de travail commun comme ça, à long terme, ça me paraît impossible, impossible. Dans une école comme ça c'est impossible* ».

Or, nous avons pu observer dans une grande école, la formation d'une organisation parallèle, réalisée par des enseignants mobilisés pour la réussite scolaire des enfants du voyage, mais isolés dans l'équipe pédagogique. En effet, au fil des ans, quelques enseignants se sont regroupés autour de cet engagement et ont, de manière informelle, essayé de créer un parcours scolaire pour le public des enfants du voyage. Cela consiste à repérer dans l'équipe pédagogique un ou plusieurs enseignants impliqué dans leur réussite scolaire et ce pour chaque niveau scolaire. La taille de l'établissement joue un rôle central dans ce type d'initiative.

---

[72] PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », *Op.cit*, p 109.

[73] LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, *Op.cit*, p 149.

- **Problématique d'école ?**

Une autre homogénéité dans les discours des enseignants consiste à mentionner ou non le projet d'école dans les entretiens. Au sein d'équipes pédagogiques conformistes, il ne l'a jamais été, bien qu'il existe comme dans toutes les écoles. Nous pouvons interpréter ce silence comme un manque d'intérêt à son égard, ou comme un manque de considération pour un outil qui ne fait pas sens dans les écoles qui ne sont pas qualifiées comme difficiles. Il en est différemment dans les écoles élémentaires composées d'un public scolaire hétérogène. Là, le projet d'école se focalise sur les problématiques rencontrées par les élèves et bien souvent sur la maîtrise de la langue. Dans plusieurs écoles, l'intégration des enfants du voyage y est aussi mentionnée dans le cadre d'objectifs liés à l'acceptation de l'Autre, de la différence.
« *Donc y a un travail d'équipe, ça doit être dans le projet d'école, dans des écoles qui ont l'habitude d'accueillir ces enfants-là, il faut absolument qu'il y ait une aide aux enseignants pour accueillir ces enfants-là* ».

Dans ces écoles qui s'engagent à s'adapter aux problématiques locales afin d'améliorer les résultats des élèves, nous retrouvons des organisations, des fonctionnements qui s'éloignent de la forme scolaire classique. Cela a lieu au niveau de l'école et de la classe. En effet, dans la majorité des écoles, les élèves sont reçus dans des classes de niveau, avec le même maître et des intervenants extérieurs dans certains cas. La loi d'orientation de 1989 qui préconise un fonctionnement par cycle plutôt que par niveau, afin d'offrir une plus grande souplesse dans la progression des élèves face aux apprentissages, a buté contre la normalisation d'une organisation, voire le confort professionnel d'enseignants que nous avons mentionné plus haut. Un IA adjoint aborde ce sujet :
« *Une équipe pédagogique peut s'organiser de manière très, très diverse. Ce travail qui consisterait à revoir l'organisation globale du fonctionnement de l'école, on est capable de mettre en place des dispositifs pédagogiques très divers, les enseignants ont autorité à prendre des décisions dans ce domaine. Le fonctionnement 6h par jour avec un groupe classe devant un enseignant ça n'a jamais été décrété par personne, c'est comme ça partout, mais on peut très bien casser tout ça et construire autre chose. Qu'est-ce qui fait qu'on ne se sent pas autorisé à le faire ou qu'on ait pas envie de le faire, c'est une question ça aussi. Alors y a à la fois l'institution, y a peut-être aussi, on parle des inspecteurs, je ne sais pas s'ils sont très partants pour aller dans ce genre de direction, quoi que quand on voit ce qui s'est fait sur*

l'école de la Miranda[74]*, là à titre expérimental, c'est-à-dire qu'on a quand même fait des entorses sérieuses, dans un cadre autorisé par le ministère, au fonctionnement normal d'une école. Donc on se rend compte que l'on peut construire autrement le fonctionnement d'une école et tenir compte de certaines réalités, en particulier pour tenir compte des spécificités de la population scolaire qui fréquente l'école. Ce travail-là, ces propositions-là, dans le département, y en a aucune autre. On a pas vu une seule équipe pédagogique s'emparer de cette question en disant « bon maintenant on va s'organiser pour trouver des solutions nouvelles et pertinentes pour faire qu'ensemble, les enfants du voyage soient mieux accueillis dans l'école »* ».

Dans certaines écoles, sont mis en place des fonctionnements autres, parmi lesquels nous pouvons mentionner des classes de cycle, des échanges de services, des décloisonnements, des enseignants qui suivent leur classe d'année en année. Si ce n'est pas le fonctionnement global de l'école qui est modifié, nous pouvons constater que les mesures adoptées permettent d'avoir une certaine souplesse à l'égard des enfants et de leur offrir un cadre d'enseignement avec des rythmes d'apprentissages divers. La différenciation ne se fait plus uniquement sur un niveau scolaire, mais sur un cycle.

« *J'ai fait le choix de suivre les grandes sections qui montaient en CP, puis je les ai suivis en CE1, puis je suis restée un an en CE1 où j'ai récupéré les moyennes sections et cette année j'ai repris ceux que j'avais depuis le début. C'est personnel, parce que le cycle c'est CP/CE1 cycle 2 et en fait y a que nous (avec C) qui le faisons. Oui parce que G a un double niveau donc c'est au choix et aux possibilités de chacun. Moi, ça a été un choix personnel de suivre, je trouvais ça intéressant parce que effectivement on est dans une continuité de cycle, tu sais ce que tu as fait l'année d'avant, tu les connais, tu sais où ils en sont…ça fait un peu classe unique d'avant en fait. Et en ce qui concerne l'année prochaine, mon choix a été de les laisser continuer en CM2 avec quelqu'un d'autre* ».

« *Après je suis venue ici, j'ai eu un CM1 et avec un collègue on a décidé de prendre deux CE2/CM1 l'année d'après et ça fait trois ans que j'ai des CE2/CM1, double niveau* ».

Selon l'IEN en charge des écoles de ce secteur, le bilan de cette organisation semble positif, aussi bien pour les enseignants, que pour les élèves, quant aux résultats scolaires, son discours est plus réservé :

---

[74] École dite gitane. NORMAND Christine, PIOU Elsa, « Projet expérimental « La Miranda » : trois ans déjà… », *VEI Diversité*, Roms, Tsiganes, Gens du voyage, n° 159, décembre 2009, pp 111-112. GIBAND David, LACQUEMENT Guillaume (dir), La ville et ses marges scolaires, Perpignan, PUP, 2007.

« *Par exemple si vous allez à D., y a 5 classes de cycle 3. Donc ça a eu des incidences très nettes au départ sur le comportement des élèves, c'est-à-dire une baisse de la violence, de l'agressivité, ça a été très net, sur les résultats ça a été un peu plus long, parce que c'est pas si simple, par contre sur l'organisation du travail de la part des enseignants, sur l'estime de soi, sur le fait que les enseignants se sentaient plus aptes à répondre à la difficulté des élèves, ça a eu des incidences très positives. On a réussi à trouver des réponses pour la difficulté moyenne, légère ou importante mais avec des limites, mais sur la grosse difficulté le problème reste quand même entier* ».

L'adaptation peut se faire au niveau de la classe, à partir de méthodes pédagogiques et du respect des rythmes d'apprentissages des élèves. Il y a donc un écart envers le format classique de l'enseignement et les rythmes imposés par les programmes. L'enseignement de la lecture est souvent évoqué par des enseignants d'un certain secteur, sur lequel l'IEN a organisé une formation « *de façon à ce que toutes les écoles, tous les enseignants des écoles aient bénéficié d'un temps de formation sur la difficulté scolaire, sur la maîtrise de la langue* ».

« *Nous on travaille au niveau du Cycle 2, par rapport à la lecture, on travaille ensemble et on a eu un stage d'école avec notre inspecteur, sur la lecture. On nous disait quoi sur la méthode de lecture qu'on a apprise ? C'est nous qu'on se fait notre méthode de lecture, on a pas de fichier, c'est nous qu'on fabrique à partir d'albums, notre méthode de lecture. Donc le cycle 2 travaille comme ça, l'année prochaine les deux maîtresses de CE1 vont partir, donc je sais pas qui c'est qui va arriver et si ils vont continuer, bon c'est pas évident pour récupérer une méthode qu'on a, nous on a suivi le stage d'école. Donc nous les deux CP, on fait ça et ça fonctionne bien depuis deux ans. […] On crée des textes, voilà. Donc par exemple là, c'est un travail sur l'histoire de Loup gris, ben c'est pas, le texte ne fait pas partie de l'album (on parle du texte qui est affiché dans la classe), on l'a inventé quoi. En fin de semaine, on prépare le texte de la semaine d'après. Donc le deuxième texte, c'est des expressions sur le loup, vu qu'on travaille sur le loup, on a travaillé sur des expressions sur le loup. Donc c'est ce qui permet de différencier aussi plus facilement les exercices, de créer plusieurs niveaux de lecture, par rapport au public quoi* ».

« *Nous on travaille beaucoup sur albums, donc je dessine. Donc y a aucun souci, donc je dessine pour l'école, donc on fait des super affichages* ».

Et au-delà de la méthode choisie, les enseignants expriment aussi une volonté d'adéquation entre les niveaux scolaires des élèves et la définition des groupes de besoin, le travail proposé et la cadence d'enseignement. Ainsi, l'adaptation se fait à plusieurs niveaux dans la classe.

« *Ça dépend des matières, ça dépend des notions, ça peut être deux, trois (groupes de besoin). Maximum trois, on peut pas faire...**et comment vous les définissez ces groupes?** Comment on définit ces groupes ? Bon parfois on fait une évaluation, tout simplement, tout bêtement, en tout début de notion, d'apprentissage d'une nouvelle notion, ou alors bon quand on sait que la fois d'avant, sur une notion dont on aura besoin pour comprendre celle là, si ça coinçait un peu, ben on sait très bien : y aura besoin de différencier, de prévoir des supports différents* »

« *Si on applique le programme et si vraiment on applique le temps réparti pour chaque matière, déjà au niveau des horaires ça colle pas, il manquerait quand même des heures et puis en plus, ben moi je passerais mon temps à leur hurler dessus pour qu'ils avancent, parce que il faut que ça soit fini en 10 minutes, parce que sinon je peux pas faire la séance. Donc j'ai pas envie d'être stressé et j'ai pas envie qu'ils soient stressés, donc on prend le temps* ».

« *On est obligés de s'adapter aux enfants et toutes les années, moi je m'adapte, c'est-à-dire que je change tout, aussi bien les fichiers de prép', ils changent, ils évoluent parce que y a des choses qui marchent avec certains enfants et qui ne marchent pas avec d'autres, tout simplement. Et effectivement, ma pratique elle évolue dans ce sens, c'est-à-dire que je prépare pour tous les enfants* ».

Pour ces enseignants, la prise en compte des différences des élèves à l'égard de l'école, de niveaux scolaires, de comportements se construit d'année en année et les maîtres en question parlent d'habitude acquise. Ces fonctionnements d'écoles et de classes focalisés sur la différenciation donnent un environnement propice à la prise en charge des enfants du voyage, qui en viennent à ne constituer qu'une différence de plus. D'ailleurs, ce public scolaire est désigné comme une des particularités des écoles, à laquelle il faut s'adapter ; il est intégré à la problématique de l'établissement scolaire.

« *Nous j'allais dire, on est habitués à fonctionner comme ça: à leur proposer, à différencier. Dans une classe de toute façon, on différencie. Pour nous je pense que c'est plus facile que pour lui.*

Justement de par cette habitude que vous avez ?

Oui, parce que dans une classe où on a pas d'enfants du voyage, on différencie de toute façon. Tous les élèves ne font pas la même chose en même temps, ils n'ont pas le même

niveau, donc là ça fait une différenciation de plus et puis voilà, donc ça fait partie du métier j'allais dire ».

« *Pour moi c'est pas complexe, au niveau de l'école c'est très bien géré, et que, j'allais dire, on a l'habitude, ce qui est vrai. Dans certaines écoles, par expérience, je sais que bon « un enfant du voyage, hhan, qu'est ce que je vais faire avec? Comment ça va se passer ?», ça paraît un petit peu, enfin…Ici bon c'est vrai qu'on en a quand même, pas beaucoup, mais on en a souvent donc euh, on a tellement l'habitude qu'on s'en rend pas compte. Et ça paraît naturel et pour les autres élèves aussi.*

Donc au final, quand y a une arrivée comme ça en cours d'année, est-ce que le fonctionnement de la classe est perturbé?

Non, les élèves ont l'habitude, ils vont prendre en charge, ils vont expliquer, ils vont euh, ils vont tout de suite accueillir, ils vont euh, voilà. « ah tiens, maîtresse, il faudra penser qu'on lui explique telle et telle chose », donc ça paraît, c'est comme ça voilà. Ça fait partie de la façon de travailler dans la classe et dans l'école, je pense ».

Néanmoins, tout comme dans le chapitre précédent où nous avons mentionné des enseignants qui veulent adapter leurs pratiques aux besoins des enfants du voyage dans des équipes pédagogiques conformistes, il existe dans les écoles dynamiques, des enseignants qui ne prennent pas en considération les différences des élèves. Là aussi, ces individus sont considérés comme allant à contre courant de la forme scolaire adoptée dans l'école, moins rigide.

« *Et puis y a des enseignant qui sont beaucoup plus stricts sur les carnets de liaison, où y a les mots de retard, les mots d'absence etc, c'est vrai que si on est très exigent là dessus, plein d'enseignants le sont, ça mène à des clash avec des familles, parce que bon, les parents ne sachant pas écrire, les mots d'excuse, ils l'ont pas. Ils viennent le matin « ma fille était malade » et puis voilà, il faut prendre ça comme ça, parce que on aura pas plus. Mais si on veut effectivement que le carnet soit signé tel jour à telle heure, ça collera plus. Il sera signé demain, il sera signé après demain, voilà.*

Donc dans ce cadre qui est assez rigide, essayer de trouver une certaine souplesse ?

Voilà, alors c'est vrai que des fois, j'ai les parents qui viennent « ouais, il m'a demandé ça, oui mais moi je peux pas… », bon ben c'est pas grave, je vais aller voir l'enseignant et essayer de trouver un tiers qui permet de débloquer les situations. Y a des collègues qui comprennent et puis y a des collègues qui restent très, j'allais dire, très scolaire (rires) ».

Les relations pédagogiques qui ont lieu entre les enseignants des écoles élémentaires et les enfants du voyage sont donc à replacer dans le contexte de l'école afin de comprendre la dynamique à l'œuvre de construction ou de déconstruction de l'accueil scolaire qui leur est réservé. Bien que la présentation qui en est faite semble univoque, nous pouvons discerner que les établissements scolaires insufflent une certaine forme à l'accueil scolaire des élèves, qui est impulsée et suivie par certains enseignants et ignorée par d'autres, car elle ne correspond pas à l'image qu'ils s'en font. Toutefois, en termes de prise en charge, nous retrouvons les différents types décrits plus haut, dans toutes les écoles (à l'exception de « les ignorer » qui semble persister uniquement au sein d'équipes éducatives conformistes), tout en suivant les tendances qui y ont cours. Par exemple, ceux qui les occupent tendent à « les faire progresser » dans une école dynamique, avec un effort d'intégration qui se fait aussi bien au niveau de la vie de la classe que des apprentissages. Mais par contre, se limitent vraiment à de l'occupationnel dans les écoles conformistes.

2.3. Des enseignants en difficulté scolaire ?

Quand il s'agit de faire le bilan de l'accueil des enfants du voyage dans leur classe, les enseignants emploient deux phrases de manière récurrente, qui témoignent de deux appréciations distinctes : « *Et là bon, on fait de notre mieux* » ou alors « *on fait ce qu'on peut* ». Nous pouvons noter le côté relatif de ces deux affirmations, puisqu'elles font référence soit aux difficultés qui empêchent un bon accueil d'avoir lieu, soit un accueil idéal vers lequel ils doivent tendre[75].

Le ressenti à l'égard de la prise en charge des élèves du voyage prend deux teintes très contrastées que l'on peut assimiler aux manières qu'ont les enseignants de qualifier les élèves à partir de leurs résultats : la première fait référence à l'échec scolaire des enseignants, qui n'arrivent pas à amener ces élèves à acquérir des connaissances. Certains évoquent même leur décrochage scolaire à l'attention de ces élèves. À l'inverse, la seconde fait référence à la réussite scolaire du maître qui arrive à les faire progresser. D'une manière générale, l'attitude de l'enseignant à l'égard des enfants du voyage, plus ou moins disponible vis-à-vis d'eux, s'apparente à un ressenti d'échec ou de réussite scolaire.

[75] BOLTANSKI Luc, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation, Op.cit*, p 92.

Dans les deux cas, ce sentiment se fonde sur la perception générale de leur vécu de la scolarisation des enfants du voyage dans leur classe et non pas, sur des expériences précises avec un élève. Il s'agit là d'un processus qui synthétise à lui seul les différentes dimensions que nous avons traitées dans cette recherche, puisque dans les explications données à leur ressenti nous retrouvons des points concernant les normes scolaires, leur rôle à jouer à l'égard des élèves, des éléments de contexte, l'évolution du système éducatif français, etc.

2.3.1. L'échec scolaire des enseignants

L'échec et la réussite scolaires des enseignants sont directement mis en lien avec ceux des élèves du voyage[76]. Ainsi, nous entendons par échec scolaire des maîtres des écoles, leur constat de ne pas être en mesure de les faire apprendre. Nous allons étudier ce que les enseignants disent à ce sujet et quels sont les facteurs explicatifs qu'ils mobilisent. Nous notons que d'une manière générale, ils sont exogènes à la relation entre le maître et l'élève du voyage : le constat d'échec ne se fait pas dans le cadre de la prise en charge de l'élève, mais dans la suite de son parcours scolaire. De plus, un manque de moyens est évoqué. Les enseignants entrent alors dans un processus de décrochage à l'égard de des élèves du voyage justifié par un choix à faire entre s'impliquer pour eux ou pour le groupe classe : nous voyons ici la référence à l'obligation de résultat.

- **Constat d'échec**

Quand un enseignant parle des résultats scolaires d'élèves du voyage en situation d'échec scolaire, son discours est rarement ancré dans sa classe. Nous pouvons comprendre qu'il veuille en externaliser les raisons, tant il est difficile d'accepter cet état de fait puisqu'il renvoie ici directement à son action.

Nous remarquons que ce constat d'échec est rarement accompagné d'une remise en cause de la propre pratique des personnes qui en témoignent, bien au contraire : il est mis à distance de sa classe, de sa responsabilité. D'ailleurs, la situation d'échec n'est pas constatée quand l'enfant du voyage y est présent. Nous avons donc deux sortes de témoignages qui font références à deux temporalités distinctes : celle d'une année scolaire et celle du parcours scolaire de l'élève du voyage.

[76] MONFROY Brigitte, « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire », *Op.*cit, p 39.

La première évoque une alternance de périodes de présence et d'absence sur une année scolaire. Dans ce cas de figure, les enseignants ont vécu des retours d'élèves pour lesquels il faut reprendre ce qui a déjà été enseigné. C'est-à-dire que ce qui semblait acquis à son départ, est oublié à son retour. La discontinuité de la scolarisation dans la classe est remise en cause et induit le caractère vain de l'implication pour les élèves du voyage en difficulté. Pour l'enseignant dont le témoignage va suivre, il convient d'ajouter que la répétition de l'accueil d'élèves en difficulté joue un poids conséquent dans son discours[77].

« *C'est un peu démotivant aussi voilà, quand on commence à s'impliquer avec un enfant et qu'il est là temporairement, qu'il part et qu'il revient, c'est aussi peu motivant pour l'enseignant de se dire, bon je m'investis à fond et finalement, dans un mois je le récupère et je m'aperçois que tout l'investissement que j'ai fait pendant 15 jours, tout est parti. Y a aussi peut être l'expérience d'avoir eu des enfants de ce type et de se dire « fouah, je me suis investi et finalement à chaque fois, il faut que je reparte de zéro parce que ce pourquoi je me suis investi n'a pas été euh…. […] Pour ceux qui suivent, voilà j'ai les mêmes objectifs, c'est-à-dire qu'ils vont suivre, je vais m'occuper, c'est vrai que c'est pour ceux qui sont en réelles difficultés déjà en classe d'âge et en difficulté qui arrivent comme ça, c'est difficile d'avoir des objectifs parce que comme je te disais y a ce côté de démotivation qu'on a de voir qu'il n'y a pas de scolarité suivie, donc honnêtement, à un moment, on se demande est-ce que je m'implique est-ce que, non je sais pas. Je peux pas te répondre au niveau des objectifs. Je me fixe pas d'objectifs* ».

Un autre constat d'échec a lieu quand les mêmes enfants reviennent d'une année sur l'autre. Pour ceux qui ont besoin d'un travail différencié car ils ne peuvent suivre la classe avec les autres, les enseignants sollicitent des collègues de niveaux scolaires inférieurs afin de se procurer du matériel pédagogique. Dans ces cas-là, les maîtres des petites classes qui ont vu passer les élèves concernés dans leur classe, font un constat identique à celui énoncé précédemment : les savoirs qu'ils pensaient avoir transmis, ne l'ont pas été ou ont été oubliés.

« *Après quand ils sont dans des classes supérieures et que les collègues nous demandent des fiches de CP ou des choses comme ça, parfois on se demande, ce qu'on avait pensé leur avoir inculqué et on est pas sur du tout* ».

[77] LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, *Op.cit*, p 61.

- **Un manque de moyens**

Les moyens mis à disposition des enseignants ne semblent pas satisfaisants, dans le sens où les besoins spécifiques pour scolariser les enfants du voyage, ne sont pas suffisamment pris en considération dans les budgets, si ce n'est pour les séances de soutien scolaire. Ainsi, quand ils parlent de manques c'est d'abord des moyens financiers qui sont évoqués, qui sont ensuite déclinés de manière plus précise, selon des postes différents.

« *Il peut y avoir quelques intentions particulières qui montrent que l'on va améliorer leur scolarisation, mais, et c'est peut-être encore plus vrai aujourd'hui, à moindres frais. Or il semble que pour amener les voyageurs à une réappropriation de l'école il faille y mettre un peu d'argent. Les libéraux disent qu'il faudrait créer un crédit limité par élève et bien si c'était fait les voyageurs gagneraient, parce que leur scolarité, elle est nettement en deçà du coût de la scolarité moyenne* ».

Le coût de la scolarité des enfants du voyage semble faible, étant donné qu'ils ne bénéficient pas toujours du matériel dont dispose les autres. Si des cahiers, des stylos, des gommes leur sont donnés, les méthodes de lecture, les fichiers d'exercices, les livres jeunesse ne le sont pas toujours. Et ce, par crainte de les voir disparaître et/ou à cause de la différence de niveau. Or, ils ne bénéficient pas de documents de substitution. Les enseignants doivent alors se débrouiller avec ce qui est disponible dans l'école, chez les collègues ou encore mobiliser leurs propres ressources.

« *C'est sûr que ces enfants, je pense, que l'école ne leur offre pas des possibilités d'entrer dans les apprentissages* ».

« *C'est des petits détails qui font que peut-être on y arriverait mieux. C'est vrai que quand on a des enfants du voyage, faut trouver le travail qui leur correspond, trouver du travail qui lui correspond, c'est pas forcément son niveau et avoir le matériel sous la main on l'a pas. C'est peut-être les commander. Mais, on a peut-être pas les moyens dans la classe pour les commander* ».

« *Mais pour ces enfants, je me sens démunie quand même, j'ai pas assez d'outils en main pour les aider voilà. J'ai du mal à, je baisse les bras. Là actuellement avec J. je ne sais plus, je ne sais plus ce qu'on peut faire pour lui, je ne sais pas* ».

De plus, avec les intégrations d'enfants handicapés dans les classes, les maîtres des écoles comparent les moyens humains mis à leur disposition pour les recevoir, avec ceux

réservés aux enfants du voyage. Deux points sont soulevés : des effectifs réduits pour pouvoir appliquer une véritable pédagogie différenciée et la présence d'auxiliaire de vie scolaire (AVS).

« *Y a la logique, l'intérêt de l'enfant et après y a les intérêts financiers voilà, c'est toujours pareil quoi ! Pour combattre l'illettrisme on sait ce qu'il faudrait faire quoi ! Il faudrait moins charger les classes* ».

« *Il faudrait dans, au sein même de la classe, parce qu'il est pas question de les mettre dans une classe à part, il faut que ces enfants ils puissent évoluer avec tous les autres quoi, hein, y a pas de raisons. Mais idéalement, il faudrait qu'il y ait un enseignant avec eux ou avec un petit groupe, parce qu'on peut les intégrer dans le petit groupe des enfants en difficulté, pour pas dire « bon toi tu es encore différent », un enseignant qui puisse s'occuper de ces cas-là. Donc ça voudrait dire 2 enseignants dans certaines classes, quand les enfants du voyage arrivent quoi. Mais bon* ».

Au sujet des dispositifs mis en œuvre pour les élèves en difficulté, ils abordent aussi le RASED ou les séances de soutien scolaire pour les enfants du voyage :

« *Déjà on a un réseau d'aide, qui prend en charge les enfants en difficulté, mais ils sont trop peu nombreux ces maîtres-là pour les accueillir tous les enfants en difficulté et pour mettre en place en plus, un suivi pour ces enfants-là* ».

« *Donc ça c'est bien, cette aide-là (soutien scolaire). Mais bon il faudrait c'est vrai, avoir quelqu'un de sûr, toute l'année, pour apporter de l'aide […]. Elle existe l'aide, c'est bien, mais bon, dans une école où y'en a quand même quelques uns, ce serait bien cette aide qu'elle persiste* ».

« *Moi je pense qu'il est pas du tout adapté, le système classique tel qu'il est en France, je sais pas dans les autres pays, mais c'est pas du tout adapté à leur intégration dans un groupe classe. Non il faudrait vraiment pas une structure particulière, pour pas les mettre en marge, mais faudrait des prises en charge plus importantes au sein du groupe classe. Peut-être, soit une AVS formée parce que, le problème des AVS c'est que bien souvent elles manquent de formation donc elles font plutôt le travail plutôt que de le faire faire, donc ça c'est un gros problème. Ou alors non, comme je pense comme je te disais, une personne supplémentaire qui prendrait à des moments particuliers de la journée, un peu comme tu faisais, mais peut être pas que les gens du voyage tu vois, peut être les mêler avec d'autres enfants.*

Donc style RASED ?

Voilà oui, RASED ».

- **Décrochage scolaire des enseignants**

En plus du sentiment de s'être impliqué pour des résultats négligeables, les enseignants ont l'impression d'avoir perdu leur temps, qui aurait pu être mis à profit pour accompagner, aider d'autres élèves. La distinction entre l'élève du voyage et le groupe classe est alors très forte.

« *Disons que quand tu t'occupes d'eux, c'est du temps en moins que tu donnes aux autres et que ta priorité c'est quand même ton groupe classe* ».

Une rationalisation de l'usage du temps est alors effectuée à partir de l'argument qu'ils doivent faire réussir un maximum d'élèves. L'obligation de résultat amène les enseignants à calculer le retour sur leur investissement : s'ils estiment que leur implication à l'égard des enfants du voyage donne des résultats trop aléatoires, cela est perçu comme une action réalisée en pure perte et ce, pour le reste du groupe classe. La permanence de ce dernier offre une meilleure maîtrise de la progression, à partir de laquelle l'enseignant est plus assuré d'arriver à ses fins. Ainsi, le choix de ne pas perdre son temps pour les enfants du voyage est justifié par la réussite des autres élèves de la classe. Ces justifications n'empêchent pas un sentiment de culpabilité d'apparaître.

« *C'est vrai que ça va me toucher quand même, de me dire « ben il est au fond de la classe, je m'en occupe pas », c'est quelque chose qui ne me laisse pas insensible, mais je te dis, à choisir entre 2 élèves qui sont en difficulté et je vais choisir celui qui est sédentaire, sur lequel je me dis lui il va avoir une scolarité suivie, pour lui l'école elle peut être plus importante, pour lui, je vais mettre plus le paquet pour lui* ».

« *On s'en rend compte, moi je m'en rends compte, mais que faire ? c'est soit eux, soit les autres, donc à un moment donné, faut trancher, c'est malheureux mais c'est le choix. C'est difficile d'avoir ce choix, parce que tu te dis « mince eux aussi ils ont droit à l'enseignement »* ».

Ainsi, tout comme les élèves qui sont en difficulté scolaire et qui ont du mal à trouver leur place dans l'école, les enseignants qui sont confrontés à l'échec des enfants du voyage et qui n'arrivent pas à entrer dans la construction de la relation scolaire, peuvent entrer dans une dynamique de décrochage scolaire vis-à-vis de ces élèves.

2.3.2. La réussite scolaire des enseignants

Le même schéma de pensée est à l'œuvre : les enseignants qui permettent aux enfants du voyage d'entrer dans les apprentissages et de leur transmettre des savoirs et des compétences, se trouvent en situation de réussite scolaire. Alors, leurs propos à ce sujet concernent des facteurs endogènes à la relation scolaire en question. Tout d'abord, le constat de réussite scolaire des enfants du voyage est localisé dans la classe de l'enseignant ou dans l'école dirigée par le directeur qui témoigne. La progression des comportements et des résultats scolaires sont évoqués, même si les enseignants admettent les limites de leur prise en charge, ce qui leur cause de la frustration. Cependant, ces limites n'aboutissent pas à un découragement ou à du décrochage de leur part, mais plutôt à une remise en question de leur pratique en vue de l'améliorer.

- **Des résultats visibles dans l'école, dans la classe**

Les directeurs d'écoles et les enseignants sont les témoins directs des effets de leurs actions et témoignent des progrès réalisés par les familles du voyage dans leurs rapports à l'école et des élèves du voyage face aux apprentissages. Nous voyons ici que la problématique de la scolarisation de ces enfants est une affaire qui se joue au niveau de l'école, car le directeur participe à la construction de l'accueil scolaire et peut donc énoncer un avis sur cette question.

Là aussi, les témoignages sont construits à partir d'une pluralité d'expériences, donc sur une double temporalité : courte quand il s'agit de parler d'un élève en particulier et longue pour ce qui est de parcours scolaires[78].

Nous avons mentionné l'importance du rôle des directeurs précédemment, et nous allons maintenant revenir sur le lien qu'ils établissent entre leurs actions et celles des voyageurs vis-à-vis de l'école. La répétition d'accueils de parents d'élèves du voyage permet de sonder leurs attentes et donc de s'y adapter[79]. La nécessité de prendre le temps d'accueillir, de présenter l'école, de rassurer est perçue, et une attention au relationnel est alors privilégiée.

---

[78] SICOT François, « La scolarisation dans les dispositifs atypiques », *Op.cit*, p 158.

[79] Cf « capacité à comprendre autrui » et « capacité à s'adapter » comme compétences du fonctionnaire : PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », *Op.cit*, p 106.

De ce fait, un lien est créé avec les familles et les directeurs en mesurent l'impact à partir de la meilleure fréquentation de l'école et l'assiduité des enfants.

« *Alors, je parle là du point de vue du directeur, j'essaie d'accueillir le mieux possible les gens du voyage, toujours. J'essaie de faire en sorte que tout de suite, les parents et les enfants se sentent bien accueillis à l'école, parce que j'ai remarqué que c'était important, qu'avec un bon accueil, en général, après j'avais une meilleure présence des enfants. Après j'essaie aussi quand ça m'arrive de discuter avec les parents, de démystifier un peu l'école et aussi comment dire, de combattre certains préjugés. Par exemple souvent on me dit « ah mais vous, vous n'aimez pas les gens du voyage », des choses comme ça, et j'essaie de combattre ces préjugés là et de lier quand même, des liens amicaux, entre les gens du voyage et l'école, que ça se passe bien à ce niveau là* ».

De plus, les espaces d'échanges qu'ils créent avec les élèves et les familles leur donnent l'opportunité de parler de la scolarité des enfants et donc de les conseiller pour favoriser leur réussite scolaire, mais aussi améliorer celle des générations futures. Les discussions autour de la scolarisation en maternelle sont centrales et portent leurs fruits. En effet, les petits frères et sœurs d'élèves qui n'y sont pas allés, fréquentent maintenant la maternelle et laissent donc entrevoir une scolarisation en école élémentaire moins problématique pour les enseignants. Ce qui par ricochet devrait aboutir à de meilleurs résultats scolaires.

« *Là cette année, y a eu une forte scolarisation en moyenne section et en grande section. Donc on devrait pas avoir d'enfants qui débarquent en CP sans avoir été scolarisés avant. Donc là y a une évolution, mais je pense que c'est vraiment lié à la politique de l'école et le travail d'équipe, mettre le paquet pour que les enfants soient scolarisés en maternelle et qu'ils n'arrivent pas sur une autre planète au moment du CP* ».

Du côté des enseignants, le bilan de réussite se fait en deux temps : tout d'abord, ils évoquent leur implication envers les enfants du voyage, puis en dégagent les effets sur leurs résultats scolaires.

La première étape de leurs discours témoigne d'un engagement à surmonter la complexité de l'accueil d'un élève du voyage en termes de prise en charge, en d'autres mots nous pourrions dire à la normaliser, et aussi d'un engagement à fournir le travail supplémentaire que cela induit. Cet « engagement de soi » est alors vécu comme une expérience positive car il est compensé par des progrès des élèves en question. Le travail

fourni est alors source d'encouragement pour les enseignants puisqu'il donne des résultats correspondant à leurs attentes d'intégration au groupe classe et d'apprentissages.
« *C'est compliqué, mais en même temps, on a cette compensation, c'est-à-dire que ce sont des enfants qui vraiment rentrent dans les apprentissages, sans problèmes et ont vraiment une grande capacité d'adaptation. Ils passent vraiment inaperçus, ils s'adaptent, on dirait qu'ils sont là depuis, qu'ils ont toujours été dans la classe et ça c'est propre à tous ceux que j'ai eus hein, ils sont vraiment extras pour ça* ».
« *Depuis que je suis là j'ai pas eu de souci du tout avec les enfants du voyage, jamais* ».
« *Je pense qu'on est sur la bonne voie et que c'est du travail, mais on voit des résultats donc c'est encourageant (rires). C'est vrai qu'il y a encore beaucoup, beaucoup de choses à faire mais c'est pas du travail pour rien* ».

Nous voyons ici que ces discours font référence à l'obligation de moyens, plus que celles de résultats, même si de fait elles sont toutes deux liées par un même objet : la réussite scolaire des élèves.

- **Frustration des enseignants**

Contrairement aux manques de moyens que nous venons de présenter comme des entraves à l'accueil des enfants du voyage, les difficultés sont ici considérées comme des limites à leur action. Elles ne concernent d'ailleurs que les effectifs de la classe et la gestion de la personnalisation de l'aide. En effet, les réalités de la classe font que les maîtres d'école admettent la sous-scolarisation des enfants du voyage, c'est-à-dire le peu de temps consacré à une prise en charge différenciée, et aussi la réduction des notions ou des compétences à aborder avec ces élèves.
« *C'était assez restreint, le temps que je pouvais lui accorder* »
« *Je n'aime pas, mais… ah non, mais c'est vrai que, je ne suis pas bien, je me dis mince, ça fait quinze jours que je me dis, il faut qu'on voit comment retenir un texte. Et que enfilé avec les autres, je n'arrive pas à avoir du temps avec eux deux* ».

Cela est mal vécu par ceux qui ont la volonté de faire progresser les voyageurs au même titre que n'importe quel élève de la classe : ils ont un sentiment de frustration qu'ils expriment clairement, car ils savent que le travail fourni se situe en deçà de leurs propres

objectifs et des attentes de ces élèves, qu'ils mettent involontairement dans une situation de sous scolarisation.

« *Moi-même ça me frustrait beaucoup d'avoir un enfant comme ça, dont on ne peut pas s'occuper correctement, c'est très frustrant* ».

« *Après ça reste compliqué au niveau du travail, c'est vrai : ces allers-retours, au niveau organisation matérielle c'est pas évident, voilà. C'est pas facile. Maintenant, après ça dépend de l'effectif de la classe, moi cette année j'en avais 30, 30 voire 31 en cours d'année puisque j'ai eu S. et T., non 30, on est arrivés à 30. Donc 30 avec des enfants du voyage, plus d'autres enfants en difficulté, du coup quand même, ça grossit, si vous voulez, on a pas la même qualité d'enseignement quoi. Donc, quelque part, ces enfants là on a l'impression de les mettre de côté alors que, ils ont pas besoin d'être mis de côté, au contraire, ils ont besoin qu'on les, qu'on les fasse travailler, qu'on s'occupe d'eux, qu'on fasse du travail individualisé, qu'on les fasse progresser, voilà. C'est plus cette contrainte-là, c'est, c'est une frustration de ne pas pouvoir faire le travail correctement. Je pense que c'est plus ça* ».

- **Remise en question**

Cette lucidité sur la scolarisation des enfants du voyage dans la classe, que les maîtres des écoles considèrent généralement comme inaboutie et incomplète, permet de remettre en cause le travail effectué et devient le moteur de la réflexion sur la scolarisation des voyageurs.

« *Voilà, donc là, j'ai un questionnement autour de l'accueil de ces enfants. Parce qu'à les recevoir, je préfère les recevoir correctement. Et que ce soit le plus profitable pour eux. C'est la même mission que j'ai avec tous les enfants. Voilà, faire le mieux possible* ».

Certains enseignants et directeurs se positionnent dans un processus d'apprentissage du métier, qui se façonne à partir de doutes, de changements et de l'expérience vécue. Ils acceptent l'hésitation[80] et les échecs, qu'ils transforment en objectifs d'amélioration de l'accueil scolaire réservé aux enfants du voyage. Ils questionnent alors leurs propres compétences à transmettre des savoirs, mais aussi leur adaptabilité à des élèves, des classes et des écoles différentes, et leur utilité. L'important ici est de voir que leur pratique d'enseignant se construit dans l'interaction et que cela est source d'inquiétude, mais aussi stimulation.

[80] PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », *Op.cit*, p 109.

« *J'aurais pu tomber sur un enfant du voyage, qui ne puisse pas se fondre dans le moule et dans ce cas là, je me retrouverais moi effectivement en difficulté, parce que même si je sais à priori comment il faudrait s'y prendre, je ne suis pas sûre d'y arriver, je suis pas sûre d'avoir les moyens d'y arriver en fait, les moyens, les supports de travail et puis même, voilà tu me demandais ce que ces enfants pouvaient attendre de l'école, je n'en sais rien en fait, donc j'ai pas non plus les moyens, moi personnellement de savoir ce que je pourrais lui apporter, est-ce que je lui sers à quelque chose ou pas* ».

« *C'est vrai que chaque année ou même dans l'année, on évolue, on va dire « ben ça, ça va pas, ça je vais le changer, ça non, je ne le vois plus comme ça », on évolue ça c'est certain* ».

« *On se construit aussi par rapport au vécu, aux situations qu'on rencontre dans les classes, on se dit, bon sur l'instant on va réagir au mieux et puis après on va réfléchir sur notre pratique, est-ce qu'on a bien réagi, et la prochaine fois, si je rencontre cette situation et bien, je vais changer mon comportement, voilà. Ce sont des choses, la façon de faire, la pratique enseignante, il faut quand même avoir du recul, avoir de l'expérience je pense pour savoir se corriger, mais c'est par rapport à notre propre personnalité, ce qu'on ressent sur l'instant et aussi grâce à l'expérience, que l'on va remettre en cause certaines choses de notre pratique. C'est important de se remettre en cause. Se remettre en question, réfléchir sur notre pratique, sans cesse parce que c'est pas forcément toujours, on réagira pas toujours de la même façon selon la classe, selon le contexte, selon l'école, selon les enfants aussi, surtout par rapport aux enfants* ».

Nous voulons préciser, suite à ce paragraphe, que nous ne limitons pas la réussite scolaire des enfants du voyage et de leurs enseignants à la seule action de ces derniers. En effet, cette dernière partie a pour but de montrer que la relation entre le maître et l'élève du voyage se joue dans l'interaction, mais aussi à différents niveaux de décisions que sont l'école, l'IA et le ministère de l'éducation[81]. Il existe donc plusieurs paramètres qui favorisent ou limitent l'accueil scolaire des enfants du voyage, qui favorisent ou limitent la distribution de savoirs et de compétences scolaires par l'enseignant, qui en reste le détenteur.

[81] Du côté de l'élève du voyage, nous pouvons aussi noter l'influence de la famille, mais aussi de la culture du voyage, à travers une histoire commune de rapports à l'institution. Ainsi, nous avons trois niveaux d'interactions : maître/élève, école/famille, culture scolaire/culture du voyage.

Conclusion

L'inégale distribution des savoirs et des compétences scolaires aux élèves était le thème général de cette thèse. Et les enseignants en étant les principaux détenteurs, il s'agissait alors de questionner ces acteurs pour comprendre les raisons de leur engagement ou de leur non engagement vis-à-vis des élèves de leur classe.

À ce sujet, les enfants du voyage apparaissaient comme symptomatiques d'une diversité de prises en charge scolaires qui va de l'abandon au fond de la classe à faire des dessins, à un sur-investissement sur ces élèves. Il nous a semblé intéressant d'étudier ce qui la justifie.

Pour ce faire, notre réflexion s'est construite en trois étapes : qu'est-ce qu'être maître des écoles signifie et induit comme pratiques ? En quoi la présence des enfants du voyage est-elle perturbatrice pour les enseignants ? Quelles sont les différentes manières de les accueillir dans la classe ?

La première partie, que nous avons intitulée normalisation des rôles, témoigne de l'ancrage institutionnel de la pratique des enseignants. En effet, ceux-ci font référence aux missions de l'école telles qu'elles sont définies de manière officielle, à partir des principes et valeurs de l'école républicaine française. Elle se dote alors de fonctions primaires, directement liées à la relation pédagogique : on y apprend des choses, on y est éduqué et socialisé. Nous voyons ici que la vie dans l'école n'est plus uniquement centrée sur l'instruction des élèves, mais qu'elle se compose aussi de domaines qui font de plus en plus référence à des savoirs être et des savoirs faire (les compétences), qu'à des savoirs savants. De plus, l'école présente des fonctions secondaires, qui projettent l'élève d'école élémentaire dans une poursuite de scolarité, mais aussi dans sa future vie citoyenne et professionnelle. Elle est donc perçue par les maîtres des écoles comme une propédeutique à la scolarité secondaire et supérieure, mais aussi comme une étape qui conditionne en partie la vie d'adulte des enfants.

Quant à son organisation, son fonctionnement, les différentes équipes éducatives évoquent de manière négative l'évolution de l'école. La valse des réformes concernant les programmes, les rythmes scolaires, la lutte contre l'échec scolaire, la réduction du nombre d'enseignants ont des conséquences négatives sur la qualité de la vie de classe et sur les possibles pédagogiques.

Dans les écoles, les maîtres définissent leurs pratiques en réponse aux demandes de l'institution scolaire mais aussi des élèves de leur classe. Ainsi, leur rôle se décline en rôles institutionnel et professionnel. Le premier s'établit à partir des grandes valeurs du système éducatif français et de leur forme actuelle : égalité des chances/égalité de traitement/équité, obligation de moyens/obligation de résultat et une relative liberté pédagogique. Nous notons une confusion dans les discours quand il s'agit d'évoquer ces principes et de nommer leur forme actuelle. Il y a certes une conscience qu'ils évoluent, mais une difficulté à les mentionner autrement que sous leur terme initial. Quant au deuxième, il consiste à s'adapter aux élèves, à se comporter comme un modèle pour ces derniers et à les respecter. La réciprocité est sous-entendue dans la mise en place de tels comportements. De plus, les enseignants attendent de leurs élèves qu'ils soient scolaires, autonomes, propres et bien habillés.

La seconde partie se donne pour objectif, à partir de la définition de ce que les enseignants font dans leur classe, d'expliquer la complexité de la scolarisation des enfants du voyage dans l'école et dans la classe.

En premier lieu, il apparaît que les enfants du voyage constituent un public scolaire que les équipes pédagogiques connaissent très peu : les informations sur qui ils sont et comment ils vivent sont très limitées, ce qui laisse cours aux stéréotypes à leur sujet. Cependant, les perceptions enseignantes des enfants du voyage qui se constituent à partir des relations dans la classe, sont soit fortement teintées par ces images généralement négatives, soit construites grâce à une connaissance pragmatique de ces enfants et de leur famille, faite à partir d'observations menées sur ceux qui fréquentent l'école. Dans ce cas-là, le voyage prend une place importante pour expliquer leurs comportements scolaires.

Puis, dès qu'il s'agit de parler des enfants du voyage dans l'école, un constat fait l'unanimité : ce sont des enfants « *avec tout ce qu'il faut pour apprendre* ». Néanmoins, la forme de leur scolarité, caractérisée par la discontinuité dans le temps et dans l'espace, leur donne une particularité qu'il faut prendre en compte dans l'école et dans la classe : leur année scolaire est partagée entre plusieurs établissements scolaires. Des difficultés se posent alors en termes de suivi scolaire, d'évaluation de leur niveau, de progression dans les apprentissages. Et bien souvent, le décalage de niveau entre l'élève du voyage et sa classe d'âge induit des questionnements sur leur intégration aux activités de la classe et aussi sur les supports pédagogiques à utiliser.

Après avoir déterminé le rôle des enseignants à l'égard des élèves et l'incertitude causée par la prise en charge des élèves du voyage dans les écoles et les classes, la troisième partie en présente les types d'engagement et de non engagement. Nous avons repéré que les maîtres des écoles peuvent « les ignorer » au fond de la classe, « les occuper » dans le but que leur présence engendre le moins possible de changement dans le fonctionnement du groupe classe et « les faire progresser » avec un réel intérêt pour la scolarité des élèves du voyage. Nous avons aussi évoqué que « les intégrer » pouvait être considéré comme une prise en charge transversale à toutes les autres et qu'elle se décompose en deux modalités : « les intégrer au groupe classe » ou « les intégrer aux activités de la classe ».

L'implication des enseignants envers les enfants du voyage est loin d'être statique et elle peut prendre deux orientations, soit de construction de la relation scolaire, soit de déconstruction. Cela se joue à court terme, dans l'interaction avec l'élève du voyage et à plus long terme, selon le contexte dans lequel l'enseignant travaille. Les établissements scolaires à travers leur équipe éducative et ses relations hiérarchiques, peuvent présenter un dynamisme et une adaptabilité aux besoins scolaires des élèves plus ou moins grands, ce qui aura une influence sur le dynamisme et l'adaptabilité des enseignants eux-mêmes. Tous ces éléments, les amènent à se sentir en situation d'échec ou de réussite scolaire et ce, en fonction de la réussite ou de l'échec scolaire des élèves du voyage.

Ce qui apparaît comme central ici est l'idée que la scolarisation des enfants du voyage témoigne d'un processus à l'œuvre entre ces derniers et l'école, via l'enseignant et le directeur ; processus d'autant plus dynamique que la relation scolaire étudiée ici est relativement récente. Nous sommes face à des situations que l'on peut retrouver dans l'histoire de l'éducation, quand l'obligation scolaire a véritablement pris la voie de la massification : les problématiques de fréquentation, d'assiduité, de parcours scolaires, de difficulté dans les apprentissages, etc, ont aussi été appréhendées à ce moment-là. Ainsi, nous prenons la mesure de l'importance de la socialisation scolaire et de l'institutionnalisation dans la construction d'un intérêt commun et d'une reconnaissance réciproque de cet objet commun.

Or s'il semble incontournable qu'elle ait lieu entre l'enseignant et son élève, il apparaît aussi qu'elle soit nécessaire non plus seulement entre les acteurs en relation, mais aussi par les différents niveaux « hiérarchiques » des deux institutions en contact : institution familiale et institution scolaire. Du côté de cette dernière, la forme particulière de la scolarité des enfants du voyage remet en question l'ordre scolaire tel qu'il est établi, et les agents de l'institution sont à la recherche du sens à lui donner. Ils ont besoin que ce public soit présenté et considéré

comme un public scolaire : nécessité de présenter la population des gens du voyage au cours de la formation initiale afin qu'ils aient été explicitement socialisés à leur présence dans l'école, mais aussi comptabilisation et prise en compte par la hiérarchie de leur fréquentation des établissements scolaires, ce qui de manière implicite constitue une reconnaissance du travail enseignant à l'égard des enfants du voyage. En d'autres termes, nous pouvons affirmer que les équipes pédagogiques ressentent la nécessité d'une institutionnalisation de la scolarisation des enfants du voyage, pas nécessairement à partir de la mise en place de dispositif spécifique, mais plutôt par les instances classiques de l'éducation nationale. Il semble que c'est à partir de cette institutionnalisation qui a lieu de manière forte dans certaines écoles, grâce aux discours et considération des IEN et aussi de l'implication des directeurs vis-à-vis de ces élèves, que s'opère une normalisation de leur prise en charge.

Au-delà de cette première conclusion, nous tenons aussi à souligner la présence constante, voir transversale des notions de temps et d'ethnicité dans ce travail.

La première, que nous acceptons sous sa définition en tant que temps social[82] montre bien la position de l'enseignant, dont l'action s'opère entre un groupe d'enfants et une organisation institutionnelle. Nous avons fait référence, dans ce travail, à trois temps sociaux qui se combinent dans la relation pédagogique : le temps des élèves, le temps de l'organisation scolaire et le temps de la classe, organisé par le maître des écoles.

Pour ce qui est des élèves, nous avons à de nombreuses reprises, évoqué la primauté de la classe d'âge sur la classe de niveau. Nous voyons que les élèves sont qualifiés à partir de deux temporalités distinctes, que l'on peut faire correspondre à deux types d'âges : l'âge biologique, voire physique, à savoir les années qui s'écoulent depuis la naissance. Et l'âge social, qui ici est scolaire, c'est-à-dire la correspondance entre les connaissances acquises par l'enfant et un niveau scolaire. Dans l'idéal, l'âge biologique coïncide avec l'âge scolaire. Or nous avons vu que ce n'est pas toujours le cas et que certains élèves ont un âge scolaire « anormal », ce qui pose problème à l'institution scolaire, en témoignent les polémiques sur le redoublement. Le cas des enfants du voyage a fait émerger de manière amplifiée, la problématique des différences de rythme d'apprentissage et la complexité de l'accueil scolaire d'enfants qui présentent un grand décalage entre âges biologique et scolaire.

[82] SUE Roger, « La sociologie des temps sociaux. Une voie de recherche en éducation », *Revue française de sociologie*, vol 104, 1993, p 63 : « toute pratique sociale produit son propre temps social. Il en résulte une infinité ou une multiplicité de temps sociaux qui s'agrègent, se coordonnent ou se contrarient dans des combinaisons variables ».

Les temps de l'organisation scolaire donnent une structure rigide à l'école et ce à différents niveaux. Les écoles ont des rythmes auxquels tous doivent se plier indépendamment de la vie de la classe. Les sonneries marquent le début et la fin de périodes que tous respectent, même si la leçon n'est pas finie, même si les élèves sont en train de faire un exercice, etc. De plus, chaque classe a sa propre temporalité, déterminée à partir de l'emploi du temps hebdomadaire. Les programmes officiels conditionnent la répartition horaire pour chaque discipline, chaque activité, ils constituent la colonne vertébrale de l'organisation des apprentissages et de leur progression.

Dans la classe, les enseignants se retrouvent pris entre le temps des élèves et le temps de l'institution. Nous avons vu qu'ils étaient nombreux à ne pas respecter complètement les programmes, jugés trop ambitieux, et que la personnalisation de la prise en charge scolaire peut induire une adaptation des rythmes d'enseignements à ceux des apprentissages des élèves. Les maîtres des écoles trouvent des arrangements entre les exigences des élèves et celles de la hiérarchie, mais ils sont nombreux à parler de la pression occasionnée par le manque de temps. Une combinaison d'événements récents (réduction du nombre d'heures hebdomadaire, réformes des programmes, tendance à une augmentation des effectifs, personnalisation de l'accompagnement des élèves) fait que le travail effectué dans la classe s'intensifie et que le temps n'est pas suffisant pour faire tout ce qui devrait l'être et surtout pour bien le faire. Cette contrainte a la caractéristique de n'offrir aucune prise sur elle : les enseignants ne peuvent pas modifier le temps. Ils ont donc le choix de « sacrifier » l'un et/ou l'autre temps qui se jouent au sein de la classe : soit ils ne prennent pas en compte les temporalités d'apprentissages des enfants, soit ils ne font pas l'ensemble du programme prévu. Concernant les enfants du voyage et les autres élèves qui se trouvent en situation de retard ou de difficulté scolaire, les enseignants perçoivent les besoins d'accompagnement de ceux-ci, mais pris dans le vécu de la classe, savent que leur disponibilité n'est pas suffisante pour les combler.

Quant à la deuxième notion, nous avons décidé dans la construction de l'objet de recherche de ne pas la placer au centre de cette étude, du fait même de la nature des principes républicains présumés à l'œuvre dans l'institution scolaire. En choisissant l'étude de l'action des enseignants à l'égard des enfants du voyage, nous avons emprunté à F. Barth, l'idée que dans l'interaction, les groupes se construisent des frontières sociales, où de part et d'autre, les cultures en co-présence sont à la fois auto-attribuées et hétéro-attribuées. Il y a donc

émergence de l'aspect dynamique, constructiviste de la culture, qui rend obsolète son acceptation essentialiste.

Dans les ouvrages qui traitent d'ethnicité, il est toujours fait référence aux races, aux nations et aux ethnies afin de distinguer ces termes les uns des autres[83]. En effet, leur définition fait référence à des groupes d'individus plus ou moins grands, qui se fédèrent à partir de critères multiples mais souvent communs. De manière schématique, nous pouvons dire que la race fait référence à des caractéristiques biologiques, héréditaires, que la couleur de la peau peut illustrer. Quant aux autres, ils sont de l'ordre de la croyance d'appartenance à un groupe dont le ciment est d'abord politique pour les nations et culturel pour les ethnies. Les études approfondies montrent que les nations sont aussi culturelles et que les ethnies peuvent porter des desseins politiques, mais nous essayons ici d'en donner les traits saillants. Pour ce qui est des groupes ethniques, nous reconnaissons la définition de F. Barth qui les considère comme des « supports de culture » et des « types d'organisation sociale », qui se façonnent dans l'interaction. L'intérêt des recherches sur l'ethnicité s'avère être social puisque leur objet n'est pas d'établir une liste de traits ou de caractéristiques sur les cultures en question, mais plutôt de cerner le processus social à l'œuvre dans « la genèse et le maintien des groupes ethniques »[84]. Ce projet qui en toute simplicité se donne pour objet la description du comportement humain, nous permet d'inclure dans cette définition de la culture les équipes éducatives, sous le vocable de culture scolaire, voire culture d'établissement. Il aurait été plus difficile de parler d'ethnies enseignantes !

Dans notre thèse, nous attendions de voir quand et comment les personnels éducatifs utiliseraient des arguments à connotation culturelle au sujet de la scolarisation des enfants du voyage. Au cours de l'expérience de terrain, nous avions remarqué qu'ils n'étaient pas mobilisés par tous les enseignants, et surtout que leurs utilisations ne sont pas univoques.

Les commentaires raciaux et racistes, portés par des expressions de type « *chez eux c'est génétique* » ont rarement été entendues, même si à une reprise ils ont été très violents : nous parlions de l'absence de tous les enfants du voyage un jour de très fortes pluies et la personne en question après avoir fait une blague à caractère racial a dit, toujours sur un ton humoristique : « *s'ils pouvaient tous se noyer, ça nous débarrasserait le plancher !* ».

---

[83] BASTENIER Albert, *Qu'est-ce qu'une société ethnique ?Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*, *Op.cit*. LORCERIE Françoise, *L'école et le défi ethnique,* Op.cit. POUTIGNAT Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne, *Les théories de l'ethnicité*, *Op.cit*. TODOROV Tzvétan, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Editions du Seuil, 1989.

[84] BARTH Fredrik, « Les groupes ethniques et leurs frontières », *Op.cit*, p 205.

Par contre, les références à des traits culturels ont été faites à de très nombreuses reprises. Nous y retrouvons les deux dimensions épistémologiques de la notion de culture, à savoir d'un côté une vision essentialiste et objective, et de l'autre, une vision constructiviste et subjective. En ce sens, l'ethnicisation des rapports entre les maîtres des écoles et les élèves du voyage ne fait pas que souligner l'origine ethnoculturelle de manière négative et figée, dans l'optique de mettre les enfants du voyage à l'écart des activités de la classe[85]. En effet, l'approche constructiviste de la culture du voyage est réalisée à partir d'une « connaissance pragmatique » de ces populations. Cela aboutit à une construction de la prise en charge qui peut prendre une forme scolaire normalisée et/ou interculturelle.

Nous pouvons constater ici le lien entre le conformisme des enseignants et d'équipes éducatives, la volonté de ne pas faire évoluer leur prise en charge scolaire et une approche culturelle ethnocentriste et essentialiste, qui se justifie par la recherche de confort : conforts professionnel et intellectuel. D'une certaine manière, nous avons affaire ici à des personnes qui par manque de curiosité au sujet de l'Autre et des avancées pédagogiques, par indolence ou encore par peur de « l'abandon » de soi[86], ne sont pas disposées à faire l'effort intellectuel de remettre en questions des certitudes et l'effort physique nécessaire à la personnalisation de l'accompagnement.

À contrario, des enseignants et directeurs ne craignent pas les remises en question professionnelles et intellectuelles, et ces deux dimensions sont d'ailleurs perçues comme inachevées ou en construction. Ainsi, leurs perceptions des élèves Autres se construisent dans une perspective relationniste et leurs manières de faire dans la classe évoluent à partir d'un recul sur leur propre pratique et selon les élèves qui composent la classe.

L'ethnicité est donc mobilisée de deux manières distinctes, qui correspondent à deux fonctions différentes : les caractères ethno-culturels mentionnés servent d'une part à justifier le décrochage scolaire des enseignants et l'abandon des enfants du voyage, en leur faisant porter la responsabilité d'une impossible relation scolaire (chez eux c'est culturel : absentéisme, école non valorisée, manque d'intérêt pour les savoirs, non respect des règles, etc). D'autre part, ils sont mobilisés pour montrer que la vie du voyage n'empêche pas les enfants du voyage d'être des élèves apprenants, mais aussi comme un témoignage de la

[85] PAYET Jean-Paul, « L'ethnicité, c'est les autres. Formes en enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés », *Op.cit*, p 61.

[86] SENNETT Richard, 2003, in PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », *Op.cit*, p 109.

réciprocité de leur investissement à l'égard de ces élèves (capacité d'adaptation, sollicitude sollicitante, désir d'apprendre). Cette réciprocité donne du sens à leur action et les résultats scolaires des élèves, ainsi que l'évolution des familles du voyage dans leur rapport à l'école les conforte dans leur implication.

Les exigences actuelles de l'institution et celles de l'hétérogénéité des classes impliquent de la part des enseignants un fort engagement de soi et une adaptation constante, faute de quoi ils se retrouvent en difficulté dans leur classe[87]. Et ce, alors même que l'institution offre des conditions matérielles et symboliques de reconnaissance détériorées pour le faire. Dans ce contexte difficile, leurs deux postures ethnicisées permettent de justifier leur action par rapport à leurs rôles institutionnels[88] et professionnels.

Nous voyons que certains enseignants restent fidèles à une conception forte de l'institution, dans laquelle l'hétérogénéité sociale et ethnique est porteuse d'instabilité, étant donné que professionnellement elle suppose une adaptation à ces particularités. L'ethnicisation des rapports devient un moyen de la protéger et de conserver un ordre scolaire stable. D'autres donnent la priorité à leur rôle professionnel, afin de pouvoir répondre aux besoins des élèves Autres, mais tout en se référant à un cadre normatif institutionnel. Il est intéressant de constater que les enseignants, même les plus désobéisseurs[89] se réfèrent aux principes républicains et en deviennent les défenseurs. Pour tendre vers celui d'égalité[90], les enseignants prennent alors en considération des aspects socio-culturels de leurs publics scolaires afin de cerner ce qui « résiste à l'apprentissage, à l'engagement et à la transformation de soi qu'il requiert et permet »[91] et de le contourner, le désamorcer.

Ainsi, le déclin de l'institution que l'on observe du côté des publics scolaires, car l'école perd de son impact socialisateur, au détriment des pairs et des médias, s'opère désormais en son sein même, par l'impulsion d'une politique gestionnaire et de la performance, qui oppose les principes d'efficacité et d'équité à ceux de liberté et d'égalité[92].

---

[87] LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, *Op.cit*, p 27-28. Cependant, un fort engagement peut aussi mener les enseignants à de « l'usure de soi ».

[88] RINAUDO Christian, « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », *Op.cit*, p 40.

[89] CAZALS Bastien, *Je suis prof et je désobéis*, *Op.cit*.

[90] Principe d'égalité, que l'on pourrait affubler de « de résultat », dans sa forme actuelle : égalité de résultat.

[91] ROCHEX Jean-Yves, « Pour une éthique et une clinique de l'altérité et de la rencontre, de l'indétermination et de l'élaboration de soi », *VEI Enjeux*, n°121, 2000, p 206.

[92] OGIEN Albert, LAUGIER Sandra, *Pourquoi désobéir en démocratie ?, Op.cit*, p 119.

De ce fait nous distinguons une conflictualité interne entre l'institution historique de la néo-institution, ou encore l'institution politique de l'institution gestionnaire. Nous constatons que les rôles néo-institutionnels et professionnels ne sont pas en adéquation et nous pouvons même présager que dans un futur proche, ils seront devenus incompatibles. Cette situation induit une prise de position de plus en plus tranchée de la part des enseignants entre la pression institutionnelle et la pression professionnelle. Ils sont de plus en plus critiques à l'égard de l'institution gestionnaire qui ne porte plus les valeurs de l'école, voire même qui les met à mal. Ils sont depuis peu rejoints par des parents d'élèves et des IEN dans leurs revendications. La solidarité et la confiance des supérieurs hiérarchiques et des familles, qui manquent tant aux enseignants sont-elles en passe de leur être accordées ? Une re-institutionnalisation de l'école va-t-elle avoir lieu, à partir des actions menées par ses agents, plus respectueuse du travail réalisé par ses agents et des différences de ses publics[93]?

[93] Ras les palmes, l'appel des 47 : http://www.charliehebdo.fr/ras-les-palmes

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

AGULHON Catherine, « L'enseignement professionnel, entre rénovation et domination », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000.

ARBORIO Anne-Marie, FOURNIER Pierre, *L'observation directe*, Paris, Armand Colin, 2005, 2ème édition.

ASSEO Henriette, *Les tsiganes : une destinée européenne*, Evreux, Gallimard, 1994.

ASTIER Philippe, « Dynamique des apprentissages dans et par l'action », in CANNIZZO Marie (coord), *Modes et stratégies d'appropriation des savoirs. L'exemple des enfants tsiganes*, Actes du colloque organisé par l'IUFM de l'académie de Lyon, CRDP de Lyon, novembre 2000, pp 89-98.

AUBIN Emmanuel, *La commune et les gens du voyage,* Paris, Berger-Levrault, 2003.

AUZIAS Claire, *Les funambules de l'histoire : les tsiganes entre préhistoire et modernité*, Quimperlé, La Digitale, 2002.

AVARGUEZ Sophie, « Les enjeux du management par projet dans le secteur associatif », in *Les extensions du domaine du management. Genèse, Conquêtes et Résistances*, Revue Mana, l'Harmattan.

BARONNET, Marie-Pascale (coord.), *Les jeunes Tsiganes : le droit au savoir*, Amiens, Ed. Licorne /Paris, L'Harmattan, 2007.

BARRERE Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.

BARRERE Anne, JACQUET-FRANCILLON François, « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue française de pédagogie*, n°163, avril-mai-juin 2008, pp 5-13.

BARRERE Anne, MARTUCELLI Danilo, « La fabrication des individus à l'école », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000.

BARRERE Anne, MARTUCCELLI Danilo, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », in *Revue française de sociologie*, 1998, n°39-4, pp 651-671.

BARTH Fredrik, « Les groupes ethniques et leurs frontières », in POUTIGNAT Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne, *Les théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995.

BASTENIER Albert, *Qu'est-ce qu'une société ethnique ?Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*, Paris, PUF, 2004.

BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, *L'Ecole capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1972.

BAUTIER Elisabeth, CHARLOT Bernard, ROCHEX Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
BAUTIER Elisabeth, CHARLOT Bernard, ROCHEX Jean-Yves, « Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000.

BAUTIER Elisabeth, RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009.

BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in TERRAIL Jean-Pierre (dir), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, pp 105-122.

BEAUD Olivier, *Les libertés universitaires*, Académie des Sciences Morales et Politiques (ASMP), 9 novembre 2009, disponible sur internet à l'adresse : http://www.asmp.fr/travaux/communications/2009/beaud.htm

BECKER Howard S, *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985.

BECKER Howard S, « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves », in FORQUIN Jean-Claude, Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, Bruxelles, De Boeck, 1997.

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1996.

BERNSTEIN Basile, *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de minuit, 1975.

BIDET Marie, *Les gens du voyage, locaux ou cosmopolites ? La gestion publique du nomadisme en France*, Thèse de doctorat en Sociologie, ENS Cachan, décembre 2009.

BIZEUL Daniel, *Civiliser ou bannir*, Paris, L'harmattan, 1989.

BIZEUL Daniel, *Nomades en Frances : proximités et clivages*, Paris, L'Harmattan, 1993.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 1992.

BOLTANSKI Luc, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation,* Paris, Gallimard, 2009.

BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

BONNERY Stéphane, « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », in GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise, *La déscolarisation*, Paris, La dispute, 2004, pp 135-147.

BOTTANI Norberto, « Les évaluations internationales des acquis des élèves et leur impact sur les politiques d'éducation », *Revue Politiques d'éducation et de formation*, 2004, n°11.

BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin,1973.

BOURDIEU Pierre, « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, n° 7-3, 1966, pp 325-347.

BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Minuit, Paris, 1980.

BOURDIEU Pierre, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1998.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers*, Paris, Ed de Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie, RAVINET Pauline, (Dir), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 2004.

BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.

BRECHON Pierre, TCHERNIA Jean François, (dir.), *La France par ses valeurs*, Paris, Armand Colin, 2009.

BRESSOUX Pascal, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet école et effet classe en lecture », *Revue française de sociologie*, n°36-2, 1995, pp 273-294.

BRUGGEMAN Delphine, « Des enseignants et des enfants tsiganes en camion-école : description d'un ordinaire scolaire méconnu », *Le Télémaque*, Dossier n°24, décembre 2003, pp 111-125.

BRUGGEMAN Delphine, « Du droit à l'éducation à l'obligation scolaire en france : les paradoxes de la scolarisation des enfants tsiganes », Colloque international « Le droit à l'éducation. Quelle effectivité au sud et au nord ? », Ouagadougou, mars 2004.

BRUGGEMAN Delphine, *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire »*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Lille 3, décembre 2005.

BRUGGEMAN Delphine, « Ecole et familles sur un même " terrain " d'entente ». *Etudes tsiganes*, n°21, 2005, p104-123.

BULLE Nathalie, *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Paris, Hermann Editeurs, 2009.

BUTTNER Yann, MAURIN André, THOUVENY Blaise, *Le droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz, 2005.

CAILLE Alain, CHANIAL Philippe, *L'amour des autres, care, compassion et humanitarisme*, Revue du MAUSS, n°32, second semestre 2008.

CANNIZZO Marie (coord), *Modes et stratégies d'appropriation des savoirs. L'exemple des enfants tsiganes*, Actes du colloque organisé par l'IUFM de l'académie de Lyon, CRDP de Lyon, novembre 2000.

CASTORIADIS Cornélius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil, 1975.

CASTORIADIS Cornélius, « L'individu privatisé », *Manière de voir*, n°46, juillet-août 1999.

CATTONAR Branka, « Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse », *Cahier de recherche du GIR*, Louvain, 2001.

CAZALS Bastien, *Je suis prof et je désobéis*, Montpellier, Indigène éditions, avril 2009.

CHAPUIS Raymond, THOMAS Raymond, *Rôle et Statut*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1995.

CHARLEMAGNE Jacqueline, « Où en est le droit des minorités ? l'exemple tsigane », *Etudes tsiganes*, n°2 (2/1993), p.8-35.

CHARLOT Bernard, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994.

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

CHARTIER Anne-Marie, COTONNEC Alain, « Ils nous mettent au fond de classes », *Etudes tsiganes*, n°4, 1984, p. 5-14.

CHARTIER Anne-Marie, « La scolarisation des enfants tsiganes : quelques réflexions pour la formation des maîtres », in CANNIZZO Marie (coord), *Modes et stratégies d'appropriation des savoirs. L'exemple des enfants tsiganes*, Actes du colloque organisé par l'IUFM de l'académie de Lyon, CRDP de Lyon, novembre 2000, pp 179-186.

CHARTIER Anne-Marie, « Culture scolaire et savoirs. Approche historique », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°133, 2003, p 192-214.

CHARTIER Anne-Marie, COTONNEC Alain, « Voyageurs-Ecole : le malentendu », *Cahiers pédagogiques*, A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs, Hors série Numérique n°21, septembre 2010.

CHARTIER Marie, *« Nous aussi on veut que nos p'tits ils apprenont », étude ethno-sociologique de la scolarisation du voyage*, Mémoire de Master, 2004-2006, Université de Perpignan.

CHARTIER Marie, « Histoires de voyageurs », *VEI Diversité*, Roms, Tsiganes, Gens du voyage, n° 159, décembre 2009, pp 142-145.

CHARTIER Marie, « Le passage du portail de l'école : un aller-retour vers la minorisation », in OLIVE Jean-Louis, MUCCHIELLI Laurent, GIBAND David (dir), *Etat d'émeutes, état d'exception. Retour à la question centrale des périphéries*, Perpignan, PUP, 2010, pp 429-447.

CHARTIER Marie, « De l'obligation scolaire à la prise en charge des élèves du voyage », *Etudes tsiganes*, Roms et gens du voyage : nouvelles perspectives de recherche, n°39-40, 2011, pp 56-71.

CHAUVEAU Gérard, « La mal lecture », XYZep-INRP, *Apprendre à lire : débats et acquis de la recherche*, dossier n°30, 2008, p 2.

CICOUREL Aaron, *Sociologie cognitive*, Paris, PUF, 1979.

COSSEE Claire, « ″Tsiganes″, ″gens du voyage″, ″rroms″ ou autres ethnonymes ? », *Migrations société*, vol 22, n° 128, mars-avril 2010.

COULON Alain, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF L'éducateur, 1993.

COURTHIADE Marcel, « Les Rroms dans le contexte des peuples européens sans territoire compact », texte disponible sur internet, à l'adresse : http://www.sivola.net/download/Peuples%20sans%20territoire%20compact.pdf

COUSIN Olivier, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, n°34-3, 1993, pp 395-419.

CUCHE Denys, *La notion de culture en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1994.

DECROIX Clarisse, GIRAUDEAU Hervé, « Scolariser des enfants gitans : interrogation pour le système. L'exemple de l'académie de Montpellier », *Ville-Ecole-Intégration*, n°115, décembre 1998, pp 181-192.

DE GILA-KOCHANOWSKI Vania, *Parlons tsigane : histoire, culture et langue du peuple tsigane*, Paris, L'Harmattan, 1994.

DE QUEIROZ Jean-manuel, *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan, 1995.

DERYCKE Marc, « Le suivi pédagogique : des usages aux définitions ». *Revue française de pédagogie*, n°132, 2000, pp 5-10.

DERYCKE Marc, « La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique », in *Revue française de pédagogie*, n°132, 2000, pp 23-32.

DESCOMBES Vincent, *L'institution des sens*, Paris, Editions de minuit, 1996.

DE SARDAN Jean-Pierre Olivier, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, Les terrains de l'enquête, n°1, 1995, pp. 71-109. Consultable sur internet à l'adresse : http://enquete.revues.org/document263.html

DE SARDAN Jean-Pierre Olivier, « La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie », *Enquête*, Interpréter, Surinterpréter, n°3, 1996, pp 31-59. Consultable sur internet à l'adresse : http://enquete.revues.org/document363.html

DESVIGNES Sophie, MEURET Denis, « Les sentiments de justice des élèves et pourquoi », in DURU-BELLAT Marie & MEURET Denis (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles, De Boeck, 2009, p. 187-199.

DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF Editeur, 1992.

DUBAR Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1998.

DUBET François, *La sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

DUBET François, *Les inégalités multipliées*, Paris, L'aube, 2004.

DUBET François, DURU-BELLAT Marie, « Déclassement : quand l'ascenseur social descend », Paris, *Revue du MAUSS*, Penser la crise de l'école, n°28, 2006, pp 85-88.

DUBET François, LAPEYRONNIE Didier, *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil, 1992.

DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

DUPRIEZ Vincent, DUMAY Xavier, « Les conceptions de justice des enseignants du primaire », in DURU-BELLAT Marie, MEURET Denis (dir), *Les sentiment de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

DUPRIEZ Vincent, VERHOEVEN Marie, « Le renouvellement du débat sur l'égalité à l'école : fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone », *Les temps modernes*, Education nationale : les faits et les mythes, n°637, mars-juin 2006.

DURAND-PRINBORGNE Claude, *L'éducation nationale : une culture, un service, un système*, Paris, Nathan, 1992.

DURKHEIM Emile, *Education et Sociologie*, Paris, PUF, 1922.

DURKHEIM Emile, *L'Education morale*, Paris, PUF,1925.

DURKHEIM Emile, *L'Evolution pédagogique en France*, Paris, PUF,1938.

DURU-BELLAT Marie, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la démocratie*, Paris, Seuil, 2006.

DURU-BELLAT Marie, « Scolarité obligatoire, scolarité commune, scolarité uniforme », in *Repenser l'école obligatoire*, Paris, Albin Michel, 2004.

DURU-BELLAT Marie, MEURET Denis (Dir), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, 3ème Ed, Paris, Armand Colin, 2006.

DUTERCQ Yves, « Sociologie, sociologie de l'éducation et sciences de l'éducation », in VERGNIOUX Alain (dir), *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, PUC, 2009, pp 93-102.

EMERSON Robert, « Le travail de terrain comme activité d'observation : perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes », in CEFAI Daniel, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, pp 398-424.

ENDRIZZI Laure, « La relation école-emploi bousculée par l'orientation », *Dossier d'actualité*, n°47, septembre 2009.

ETUDES TSIGANES, *Jeux, tours et manèges : une ethnologie des tsiganes*, n°4-2, 1994.

ETUDES TSIGANES, *L'école sur le vif*, n°8-2,1996.

ETUDES TSIGANES, *Les institutions : un espace de rencontre*, n°21, 2005.

FASSIN Eric, intervention orale faite à l'occasion de la journée « Roms, et qui d'autre ? », organisée par CANUT Cécile, KOVACSHAZY Cécile, Montreuil, samedi 11 septembre 2010.

FELOUZIS Georges, *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF, 1997.

FERRARESE Estelle, « Pourquoi refuse-t-on la reconnaissance ? Sur les effets de la reconnaissance institutionnelle », in PAYET Jean-Paul, BATTEGAY Alain, *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*, Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion, 2008, pp 95-102.

FERTE Patricia, « Rapport à l'école et au savoir : recherche-action », *VEI Enjeux*, hors série n°4, juillet 2002, pp 50-54.

FLEURY Laurent, *Max WEBER*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2009, 2ème édition.

FLUCKIGER Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », in *Revue francaise de pédagogie*, n°163, avril-mai-juin 2008.

FORMOSO Bernard, *Tsiganes et sédentaires. La reproduction culturelle d'une société*, Paris, L'Harmattan, 1986.

FORMOSO Bernard, « Education, production, identité : le cas d'une communauté tsigane sédentarisée dans le sud de la France", in WILLIAMS Patrick (dir), *Tsiganes : identité,*

évolution. Actes du colloque pour le trentième anniversaire des Etudes tsiganes, Paris, Etudes tsiganes/Syros Alternatives, 1989, pp 237-255.

FORQUIN Jean-Claude, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

FORQUIN Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck/INRP, 1997.

FOUGEYROLLAS Patrick, ROY Katia, « Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production de handicap », *Service social*, vol.45, n°3, 1996, pp 31-54.

FOURNIER Martine, TROGER Vincent, *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Auxerre, Sciences Humaines, 2005.

FRANDJI Daniel, « L'école en définition : l'enjeu de la culture commune », in CANNIZZO Marie (Coord), *Modes et stratégies d'appropriation des savoirs. L'exemple des enfants tsiganes*, Actes du colloque au CRDP de Lyon, novembre 2000, pp 25-41.

FRIANT Nathanaël, LALOUA Elsa, DEMEUSE Marc, « Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe », *Education et formation*, n° 288, septembre 2008

GAGNÉ Gilles, « Qu'est-ce qu'enseigner ? », Paris, *Revue du MAUSS*, Penser la crise de l'école, n°28, second semestre 2006, pp 70-84.

GAYET Daniel, *C'est la faute aux parents : les familles et l'école*, Paris, Syros, 1999.

GIBAND David, LACQUEMENT Guillaume (dir), La ville et ses marges scolaires. Retour d'expériences sur l'éducation prioritaire et la rénovation urbaine en France et à l'étranger, Perpignan, PUP, 2007.

GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir), *La déscolarisation*, Paris, La dispute, 2004.

GLASMAN Dominique, « Qu'est-ce que la déscolarisation ? », in GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir), *La déscolarisation*, Paris, La dispute, 2004, pp 13-59.

GOFFMAN Erving, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Editions de minuit, 1968.

GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de minuit, 1973.

GOUPIL Georgette, *Portfolios et dossiers d'apprentissage*, Montréal, Editions Chenelière éducation, 1998.

GUIRAUD Marc, MERIEU Philippe, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997. Disponible sur internet à l'adresse : http://www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/ecoleouguerrecivile.pdf

HASDEU Iulia, *Scolarisation des enfants roms en Belgique. Paroles de parents*, Belgique, Fondation Roi Baudouin, 2009.

HUMEAU Jean-Baptiste, « Les politiques d'intégration à l'égard des gens du voyage en France, au début du siècle », in SANGUIN André-Louis, *Les minorités ethniques en Europe*, Paris, L'harmattan, 1993, pp 345-350.

HUMEAU Jean-Baptiste, « Les tsiganes : qui sont-ils ? », in SANGUIN André-Louis, *Les minorités ethniques en Europe*, Paris, L'harmattan, 1993, pp 331-338.

HUMEAU Jean-Baptiste, *Tsiganes en France. De l'assignation au droit d'habiter*, Paris, L'Harmattan, 1995.

« Individualisation », *Livret en classe*, Lyon, INRP-Centre Alain Savary, mai 2009.

KAUFMAN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin 2008.

KHERROUBI Martine, PLAISANCE Eric, « Les évolutions de l'enseignement du premier degré », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000.

LAHIRE Bernard, « La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », in *Revue française de pédagogie*, volume 135 n°1, 2001.

LANG Vincent, « Les IUFM et la professionnalisation des enseignants », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000.

LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 2008.

LANTHEAUME Françoise, BARRERE Anne, SAUJAT Frédéric, « Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthode », *Recherche et Formation*, n°57, 2008, pp 89-101.

LAPLANTINE François, *La description ethnographique*, Paris, Nathan, 1996.

LASCOUME Pierre, LE GALES Patrick, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, 2009.

LASCOUMES Pierre, SERVERIN Evelyne, « Le droit comme activité sociale : pour une approche wébérienne des activités juridiques », *Droit et Société*, n°9, 1988, pp 171-193.

LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte, 2003.

LE BRETON David, *L'interactionnisme symbolique*, Paris, PUF, 2008.

LE COMITE SCIENTIFIQUE ET PEDAGOGIQUE, *La scolarisation des enfants gitans à Perpignan et dans les Pyrénées-Orientales*, Perpignan, CEFISEM, 1998.

LE GOFF Jean-Pierre, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999.

LEGRAND André, *L'école dans son droit*, Paris, Michel Houdiard Editeur, 2006.

LEGRAND Guy, *L'image des difficultés de compréhension des élèves chez des enseignants*, CNDP, mis en ligne en juillet 2004 : http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-images-Imp.htm#A173

Le livre des gitans de perpignan, Paris, L'Harmattan, 2003.

LEROY-AUDOUIN Christine, PICQUEE Céline, « Ce que déclare les élèves de l'école élémentaire et pourquoi », *Revue Education et Société*, n°13/1, 2004.

LIEGEOIS Jean-Pierre, « La scolarisation des enfants tziganes et voyageurs », *Rapport de synthèse*, Commission des communautés européennes, 1986.

LIEGEOIS Jean-Pierre, *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, 1997.

LIEGEOIS Jean-Pierre, *Mutation tsigane. La révolution bohémienne*, Bruxelles, Complexes, 1976.

LIEGEOIS Jean-Pierre, *Roma, Tsiganes, Voyageurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.

LIEGEOIS Jean-Pierre (dir), *L'accés aux droits des populations tsiganes en France,* Rennes, Éd. de l'École nationale de la santé publique, 2007.

LORCERIE Françoise, *L'école et le défi ethnique*, Paris, ESF/INRP, 2003.

MALIQUE, Françoise (coord.), *Tsiganes à l'école : pédagogie interculturelle pour l'accès aux apprentissages*, CRDP de l'académie de Versailles, 2003.

MAMONTOFF Anne-Marie, « Dynamique de la fonction identitaire des représentations sociales dans le cas d'une rencontre entre deux cultures », *Anuario de Psicología*, vol. 39, nº 2, septembre 2008, pp 249-268.

MANGEZ Eric, *Les différentes figures locale de la réforme du premier degré*, Colloque « A la recherche de solidarités », Charleroi, Octobre 2005, disponible sur internet à l'adresse : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cris/documents/atelier_4_EM__rvf_.pdf

MARCHAND Anna, *La protection des droits des tsiganes dans l'Europe d'aujourd'hui*, Paris, l'harmattan, 2001.

MERLE Pierre, « Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution », *Revue française de sociologie*, n°1 vol 4, 2001, pp 81-115.

MERLE Pierre, « Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves », Bruxelles, De Boeck, *Education et Sociétés*, 2004-1, n°13, p.193-208.

MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit*, Paris, PUF, 2005.

MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte, 2002.

MESURE Sylvie, SAVIDAN Patrick (dir), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, PUF, 2006.

MOLINIE Anne-Françoise, VOLKOFF Serge, « Intensité du travail et santé dans un organisme administratif : une enquête statistique à l'Agence Nationale pour l'Emploi », *Pistes,* 2000, volume 2, n°1.

MONFROY Brigitte, « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire », *Revue française de pédagogie*, n°140, juillet-août-septembre 2002, pp 33-40.

MUCCHIELLI Laurent, LE GOAZIOU Véronique (dir), *Quand les banlieues brûlent…Retour sur les émeutes de novembre 2005*, Paris, La Découverte, 2006.

MUSSET Marie, THIBERT Rémi, *Ecole et handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap*, INRP, dossier d'actualité n°52, mars 2010.

NEVEU Valérie (Dir), *Lecture au CP, guide pour choisir un manuel*, Paris, CRDP, 2004.

NORMAND Christine, PIOU Elsa, « Projet expérimental La Miranda : 3 ans déjà… », *Revue Diversité*, n°159, décembre 2009, p 111-112.

OGBU John, (1978), in CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1999.

OGIEN Albert, *Sociologie de la déviance*, Paris, Armand Colin, 1995.

OGIEN Albert, LAUGIER Sandra, *Pourquoi désobéir en démocratie ?*, Paris, La découverte, 2010.

OKELI Judith, « L'étude des tsiganes : un défi aux hégémonies territoriales et institutionnelles en anthropologie », *Etudes Tsiganes*, n°2-1994, pp 39-58.

OLIVE Jean-Louis, « Nomination et dé-nomination de l'autre : des usages ethnonymiques à l'épistémologie discursive en milieu gitan », *Esprit critique*, vol 6, n° 1, 2004, pp 125-146, disponible sur internet à l'adresse : http://www.espritcritique.fr/0601/esp0601article08.pdf

OLIVE Jean-Louis, « Le stigmate, la rumeur et le tiers signifiant. Anthropologie politique des faits et dits de Perpignan mai-juin 2005) », *Études tsiganes*, n°25, 2006, pp 38-83.

OLIVE Jean-Louis, « Les gitans sur le marché scolaire. Les sciences sociales à l'épreuve du terrain : enquête école à Perpignan », in GIBAND David, LACQUEMENT Guillaume (dir), La ville et ses marges scolaires. Retour d'expériences sur l'éducation prioritaire et la rénovation urbaine en France et à l'étranger, Perpignan, PUP, 2007, pp 61-94.

OLIVE Jean-Louis, « Les Gitans de Perpignan entre powerism et empowerment, essai sur une forme de citoyenneté réactionnelle et connective », disponible sur internet à l'adresse suivante :
http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/42/94/PDF/Les_Gitans_de_PerpignanJOlive.pdf

OLIVE Jean-Louis, MUCCHIELLI Laurent, GIBAND David (dir), *Etat d'émeutes, état d'exception. Retour à la question centrale des périphéries*, Perpignan, PUP, 2010.

PAIN Jacques, « Pour problématiser la déscolarisation », *VEI Enjeux*, n° 122, 2000, pp 26-35.

PAUGAM Serge, *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, PUF, 2007.

PAYET Jean-Paul, « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée », *Revue française de pédagogie*, n° 101, 1992, pp 59-69.

PAYET Jean-Paul, « Violence à l'école et ethnicité. Les raisons « pratiques » d'un amalgame », *VEI Enjeux*, n°121, juin 2000, pp 190-200.

PAYET Jean-Paul, « L'ethnicité, c'est les autres. Formes en enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés », in *VEI Enjeux*, Hors série n°6, décembre 2002, pp 55-64.

PAYET Jean-Paul, BATTEGAY Alain, *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*, Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion, 2008.

PAYET Jean-Paul, « Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », in PAYET Jean-Paul & BATTEGAY Alain (Eds), *La reconnaissance à l'épreuve : explorations socio-anthropologiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008.

PAYET Jean-Paul, GIULIANI Frédérique, LAFORGUE Denis, (dir), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

PERETZ Henry, *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La découverte, 1998.

PERRENOUD Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », disponible sur internet à l'adresse :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

PERRENOUD Philippe, « L'ambiguïté instituée. À propos de la liberté méthodologique des maîtres primaires », in *Educateur*, n°6, 1987.

PERRENOUD Philippe, « La pratique pédagogique, entre l'improvisation réglée et bricolage », *Éducation & Recherche*, 1983, n° 2.

PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Droz, 1984, 2e édition augmentée 1995.

PERRENOUD Philippe, « Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? », disponible sur internet à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_15.html

PERRENOUD Philippe, « Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_32.html

PERROT Serge, « Identification des différentes formes de conflits de rôles : le cas des jeunes diplômés nouvellement embauchés », *communication au congrès de l'AGRH*, Lyon, 1999.

PERROT Serge, « Nature et conséquences des conflits de rôle », *Stress, burnout et conflits de rôles*, journée de recherche CEROG-AGRH, IAE d'Aix-En-Provence, 27 Mai 2005.

PIASERE Leonardo, *Mare Roma : catégories humaines et structures sociales. Une contribution à l'ethnologie tsigane*, Paris, P.H.Stahl, Etudes et documents balkaniques et méditerranéens, 1985.

PIASERE Leonardo, *Connaissance tsigane et alphabétisation*, Italie, Université de Vérone, 1985.

PIASERE Leonardo, « Les tsiganes sont-ils « bons à penser » anthropologiquement ? », *Etudes Tsiganes*, n°2-1994, pp 19-38.

PIOLAT Annie (dir), *Ecriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, PUP, 2004.

POUTIGNAT Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne, *Les théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995.

PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?,* Paris, PUF, 1986.

Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009, CNDP/XO Editions, 2008.

QUEIROZ de, Jean-Manuel, *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan, 2001.

RAYOU Patrick, « Un monde pour de vrai : la construction des compétences enfantines à la grande école », *Education et Sociétés*, Sociologie de l'enfance 1, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1998, pp 35-54.

REPAIRE Virginie, « La scolarisation des enfants tsiganes : formation et recherche », *Synthèse du colloque de Dijon*, 5-6-7 décembre 2002.

REPAIRE Virginie, *La construction du lien social à l'école ou les enjeux culturels de la scolarisation des enfants tsiganes*, Thèse de doctorat en Sociologie-Démographie, Paris V, 24 novembre 2004.

REYNIERS Alain, *Tsigane, heureux si tu es libre !*, Paris, UNESCO, 1998.

REYNIERS Alain, « Le rapport des tsiganes au savoir », in CANNIZZO Marie (coord), *Modes et stratégies d'appropriation des savoirs. L'exemple des enfants tsiganes*, Actes du colloque organisé par l'IUFM de l'académie de Lyon, CRDP de Lyon, novembre 2000, pp 125-130.

REYNIERS Alain, « La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école », *VEI Enjeux*, hors série n°4, juillet 2002, pp 17-24.

RINAUDO Christian, « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », *Revue européenne de migrations internationales*, vol 14, n° 3, 1998, pp 27-43.

ROBBES Bruno, « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie mise en œuvre », janvier 2009, consultable sur le site de MEIRIEU Philippe : http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

ROBERT Christophe. *Éternels étrangers de l'intérieur ? : les groupes tsiganes en France*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007.

ROCHEBLAVE Anne-Marie, « La notion de rôle : quelques problèmes conceptuels », *Revue française de sociologie*, n°4-3, 1963, p 300-306.

ROCHEBLAVE-SPENLE Anne-Marie, *La notion de rôle en psychologie sociale*, PUF, 1969.

ROCHEX Jean-Yves, « Les ZEP : un bilan décevant », in TERRAIL Jean-Pierre (dir), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, pp 123-140.

ROCHEX Jean-Yves, « Normes et normativité en sociologie de l'éducation ». *Multitudes Web*, 1994. Disponible sur internet à l'adresse : http://multitudes.samizdat.net/Normes-et-normativite-en#nh23

ROCHEX Jean-Yves, « Pour une éthique et une clinique de l'altérité et de la rencontre, de l'indétermination et de l'élaboration de soi », *VEI Enjeux*, n°121, 2000, p 201-213.

ROPE Françoise, « Savoirs, savoirs scolaires et compétences », in VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000.

ROTHEA Xavier, *France, pays des droits des Roms ? Gitans, « bohémiens », « gens du voyage », tsiganes…face au pouvoirs publics depuis le 19° siècle*, Lyon, Carobella ex-natura, 2003.

ROUSSEL Violaine, « Le droit et ses formes. Eléments de discussion de la sociologie du droit de Pierre Bourdieu », *Droit et Société*, n° 56-57, 2004/1, pp 41-55.

SANGUIN André-Louis, *Les minorités ethniques en Europe*, Paris, L'Harmattan, 1993.

SEMBEL Nicolas, « Autour des mots "le travail scolaire" », *Recherche et Formation*, n° 44, 2003.

SERVERIN Evelyne, *Sociologie du droit*, Paris, La Découverte, 2000.

SICOT François, « La mal scolarisation des enfants de migrants », *VEI enjeux*, n° 132, mars 2003, pp 160-173.

SICOT François, « La scolarisation dans les dispositifs atypiques », in GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (dir), *La déscolarisation*, Paris, La dispute, 2004, pp 151-167.

SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.

SIROTA Régine, « Le métier d'élève », *Revue Française de pédagogie*, n° 104, juillet-août-septembre 1993, pp 85-108.

SUE Roger, « La sociologie des temps sociaux. Une voie de recherche en éducation », *Revue française de sociologie*, vol 104, 1993, pp 61-72.

TERRAIL Jean-Pierre (dir), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997.

TERRAIL Jean-Pierre, « Les familles confrontées à l'école », in TERRAIL Jean-Pierre (dir), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, pp 89-104.

TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002.

TERRAIL Jean-Pierre, *La syllabique est-elle réactionnaire ?*, in Penser la crise de l'école, Paris, Revue du MAUSS, n°28, second semestre 2006, pp 128-140.

THEVENOT Laurent, « L'action qui convient », in PHARO Patrick, QUERE Louis (eds), *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie*, Paris, Editions de l'EHESS, 1990, p 39-69.

TODOROV Tzvétan, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Editions du Seuil, 1989.

TRONTO Joan, *Un monde vulnérable, pour une politique du* care, Paris, La découverte, 2009.

VAN ZANTEN Agnès (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000.

VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

VAN ZANTEN Agnès, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2004.

VAN ZANTEN Agnès (dir), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008.

VASCONCELLOS Maria, *Le système éducatif*, Paris, La découverte, collection Repères, 2004.

VAUX DE FOLETIER François, *Mille ans d'histoire des tsiganes*, Paris, Fayard, 1970.

VELLAS Etiennette, *La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes*, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE), Université de Genève, janvier 2001, disponible sur internet à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/life/chantiers/life_chantier_11.html

VIAL Monique, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, Paris, Armand Colin, 1990.

VIET Jean, « La notion de rôle en politique », *Revue française de science politique*, n°2, 1960, pp 309-334.

Ville-Ecole-Intégration Enjeux, *Culture(s) : entre fragmentation et recompositions*, n°133, Paris, CNDP, juin 2003.

Ville-Ecole-Intégration Enjeux, *Enseigner en milieu ethnicisé, face à la discrimination*, Actes du colloque du Réseau Interculturel et Education, hors série n°6, Paris, CNDP, 2002.

Ville-Ecole-Intégration Enjeux, *La discrimination ethnique. Réalités et paradoxes*, n°135, Paris, CNDP, décembre 2003.

WEBER Max, *Economie et société*, Paris, Plon, 1922.

WEBER Max, *Essais sur les théories de la science*, Paris, Plon, 1965.

WILLIAMS Patrick, *Ethnies minoritaires*, in BONTE Pierre et IZARD Michel, 1991, 244-246pp.

WILLIAMS Patrick, *Nous on en parle pas : les vivants et les morts chez les manouches*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1993.

WILLIAMS Patrick, « Tsiganes parmi nous », *Hommes & Migrations*, 1995, n°1188-1189, pp 6-11.

WILLIAMS Patrick, *L'écriture entre l'oral et l'écrit : Six scènes de la vie tsigane en France*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme (Ethnologie de la France), 1997.

WOODS Peter, « Les stratégies de survie des enseignants », in FORQUIN Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck/INRP, 1997, pp 351-376.

YOORS Jan, *Tsiganes. Sur la route avec les Rom lovara*, Paris, Editions Phébus, 1990.

YOORS Jan, *La croisée des grands chemins*, Paris, Editions Phébus, 1992.

YOUNG Michael, *Knowledge and control*, Collier Macmillan, LTD, 1971.

Rapports institutionnels

BEAUDOU Aline, *Recherche-formation interacademique des CASNAV de toulouse et de bordeaux : apprendre à lire et à écrire, au cycle 3 et au collège, à des adolescents du voyage non-lecteurs*, Etat des lieux, Toulouse, 2006.

BLAYA Catherine, HAYDEN Carol, *Construction sociale des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Rapport remis à la direction de la programmation et du développement-Ministère éducation nationale, mars 2003.

BLOCQUAUX Jean, *Rapport annuel de la commission nationale consultative des gens du voyage*, Présenté à Madame la ministre de l'emploi et de la solidarité, octobre 2001.

BLUM LE COAT Jean-Yves, CATARINO Christine, QUIMINAL Catherine (Responsable scientifique), *Bilan critique des études et documents concernant les « gens du voyage »*, pour le Ministère de l'équipement, du transport et du logement (PUCA), avril 2003 : http://jac.beauche.free.fr/source/gens%20du%20voyage/bilan%20critique%20des%20_tudes%20sur%20les%20GDV-2003.pdf

CLAUS Philippe, ROZE Odile, *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire*, note n°2009-072, Paris, Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Juillet 2009.

La féminisation du personnel du ministère de l'Education nationale, Repères et références statistiques, édition 2007, Chapitre sur les personnels, p 277 : http://media.education.gouv.fr/file/33/8/6338.pdf

L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, Rapport thématique public de la Cour des Comptes, 12 mai 2010. Consultable sur internet à l'adresse http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPT/Rapport-education-nationale-reussite-tous-les-eleves-mai2010.pdf

NORMAND Romuald, DEROUET Jean-Louis, « Le développement d'une culture de l'évaluation à l'éducation nationale. Comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ? », *Rapport de recherche pour le Commissariat général du plan*, INRP, 2005.

POCHARD Marcel, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, Documentation française, janvier 2008, http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000061/index.shtml

Rapport annuel des inspections générales 2009, document disponible en ligne : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000483/0000.pdf

Textes juridiques

BO n°1 du 4 janvier 2007, Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/default.htm

BO Hors série n°3 du 19 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

Circulaire n° 2002-101 du 25-4-2002, scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires, http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201120C.htm

Circulaire n° 2002-102 du 25-4-2002, missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (casnav), http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201121C.htm

Circulaire n°IV 70-83 du 09 février 1970, concernant la prévention des inadaptations, groupes d'aide psycho-pédagogique, sections et classes d'adaptation, abrogée par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, puis par la circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002.
http://dcalin.fr/textoff/adaptation_1970.html
http://dcalin.fr/textoff/rased_1990.html
http://dcalin.fr/textoff/ais_dispositifs_2002.html

Code l'éducation, disponible en ligne sur le site Légifrance : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20110208

Déclaration Universelle des droits de l'homme, Article 26, concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, 1960, http://www.un.org/fr/documents/udhr/#a26

Décret n° 66-104 du 18 février 1966, abrogé par le Décret en Conseil d'Etat n° 2004-703 du 13 juillet 2004 et modifié par le décret n° 2004-162 du 19 février 2004, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006061334&dateTexte=20101210

Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, socle commun de connaissances et de compétences, http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm

Loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005629609&dateTexte=20110219

Ordonnance Bertouin, n° 59-45 du 06-1-1959, portant prolongation de la scolarité obligatoire, http://www.r-lecole.freesurf.fr/doc-hist/berthoin.htm

Films

CANTET Laurent, *Entre les murs*, 2008.

GATLIF Tony, *Latcho Drom*, 1992, *Gadjo dilo*, 1998, *Vengo*, 2000, *Swing*, 2002, *Exils*, 2004, *Transylvania*, 2006, *Liberté*, 2010.

KUSTURICA Emir, *Le temps des gitans*,1989.

NEVELL Mike, *Le cheval venu de la mer*,1994.

OGDEN Perry, *The traveller girl-Pavee lackeen*, 2005.

PITOUN Anna, MITTEAUX Valérie, *Caravane 55*, 2003.

Contes et albums jeunesse

ESCUDIE René, WENSELL Ulises, *Poulou et Sébastien*, Rennes, Bayard, 2003.

ESCUDIE René, WENSELL Ulises, *La dispute de Poulou et Sébastien*, Rennes, Bayard, 2003.

HILL Eric, *Le grand livre des mots de Spot*, Paris, Collection Interface/Romani baxt, Conseil de l'Europe, 1995.

KABAKOVA Galina, *Aux origines du monde. contes et légendes tziganes*, Flies France, 2010.

REZNIKOV Patricia, CORVAISIER Laurent, *Cerise noire*, Paris, Thomas jeunesse, 2007.

ROUCH Sylvie, TALLEC Olivier, *Loup tambour et Lulu majorette*, Paris, Editions Autrement, 2003.

VALET Joseph, les six soeurs WARNER, *Contes manouches*, Clermont-Ferrand, retranscrits sur un cahier d'écolier.

LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Sigles utilisés 394
- Annexe 2 : Circulaire sur la scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires 395
- Annexe 3 : Circulaire sur les missions et l'organisation des Casnav 403
- Annexe 4 : Récapitulatif des entretiens effectués et des écoles étudiées 408
- Annexe 5 : Répartition des postes de soutien scolaire pour les enfants du voyage scolarisés en école primaire 410
- Annexe 6 : Livret de suivi et de réussite scolaire émis dans les Pyrénées-Orientales 411
- Annexe 7 : Support de coordination de l'action éducative entre l'enseignant et l'intervenant en soutien scolaire 418
- Annexe 8 : Histoires de voyageurs 419

Annexe 1 : Sigles utilisés

ASET : Association pour l'aide à la scolarisation des enfants tsiganes

AVS : Auxiliaire de vie scolaire

CASNAV : Comité académique de soutien aux nouveaux arrivants et voyageurs

CE : Cours élémentaire 1ère et 2ème année (CE1 et CE2)

CM : Cours moyen 1ère et 2ème année (CM1 et CM2)

CP : Cours préparatoire

CRI : Cours de rattrapage intégré

EDV : Enfants du voyage

ENA : Enfant nouvellement arrivé en France (ENAF)

GDV : Gens du voyage

IA : Inspecteur d'académie ou encore Inspection académique

IEN : Inspecteur de l'éducation nationale

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

LOLF : Loi organique relative aux lois de finances

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PE1 et PE2 : Professeur des écoles 1 et 2. Les PE1 ont un statut d'étudiant et prépare le concours d'entrée à l'IUFM. Les PE2 ont un statut de professeur des écoles stagiaire.

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PO : Pyrénées-Orientales

RAR : Réseau ambition réussite

RASED : Réseau d'aide et de soutien aux enfants en difficulté

TMB : Titulaire mobile brigade

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

Annexe 2 :

SCOLARISATION DES ENFANTS DU VOYAGE ET DE FAMILLES NON SÉDENTAIRES

C. n° 2002-101 du 25-4-2002
NOR : MENE0201120C
RLR : 515-0
MEN - DESCO

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

La population non sédentaire présente en France regroupe des gens du voyage et d'autres familles elles aussi itinérantes pour raisons professionnelles (bateliers, forains et gens du cirque par exemple). Si les déplacements ne favorisent pas la scolarisation qui implique une présence assidue à l'école, ils ne doivent pas pour autant faire obstacle aux projets d'apprentissage que font les jeunes et leurs familles.
Au cours de ces dernières années, on a pu constater une hausse de la fréquentation scolaire de l'ensemble des enfants de familles non sédentaires, tout particulièrement au niveau de l'école primaire. L'évolution des attentes des parents, qui ont fréquenté davantage l'école et sont plus conscients de l'importance de son rôle, de même que les actions de sensibilisation auprès des familles, conduites en tant que de besoin en partenariat avec des associations, y ont grandement contribué. Cette amélioration, même si elle s'amorce au niveau de l'enseignement du second degré, reste beaucoup plus aléatoire.
Depuis la promulgation de la loi n° 98-1165 du 18 décembre 1998 tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire, dont l'article 1er devenu article L122-1 du code de l'éducation dispose que "l'instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement", ainsi que celle de la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage qui facilitera les possibilités de stationnement et en prolongera la durée potentiellement jusqu'à 9 mois, une scolarisation plus suivie et régulière pour beaucoup d'enfants de familles non sédentaires doit pouvoir être assurée.
Le présent texte apporte des précisions sur les conditions d'accueil des enfants qui voyagent avec leur famille, des recommandations pour l'organisation et le suivi de cette scolarisation, ainsi que sur des modalités du pilotage départemental.

1 - CONDITIONS D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION

Les enfants de parents non sédentaires sont, comme tous les autres enfants, soumis à l'obligation scolaire entre six et seize ans. Ils ont droit à la scolarisation dans les mêmes conditions que les autres enfants, quelles que soient la durée et les modalités du stationnement, et dans le respect des mêmes règles, d'assiduité notamment. Le fait que la famille soit hébergée de manière provisoire sur le territoire d'une commune est sans incidence sur le droit à scolarisation. En effet, c'est la résidence sur le territoire d'une commune qui détermine l'établissement scolaire d'accueil (article L. 131-6 du code de l'éducation). La scolarisation s'effectue donc dans les écoles ou établissements du secteur de recrutement du lieu de stationnement (sauf situation particulière impliquant l'accueil temporaire dans une structure spécifique absente dont ces écoles ou établissements sont dépourvus - cf. ci-dessous).

Pour l'école primaire, selon les dispositions de la circulaire n°91-220 du 30 juillet 1991, même si la famille ne peut pas, lors de la demande d'inscription à l'école, présenter un ou plusieurs des documents nécessaires, l'enfant doit bénéficier d'un accueil provisoire, dans l'attente de la présentation, dans les plus courts délais, de ces documents qui permettront d'effectuer l'inscription de l'enfant à l'école. Au cas où le directeur d'école se trouverait dans l'impossibilité absolue d'admettre l'enfant par manque de place dans l'école, il conviendra qu'un rapport soit adressé, dans un délai maximum de trois jours, par la voie hiérarchique, à l'inspecteur d'académie du département. Celui-ci en informera le préfet et prendra toutes dispositions utiles pour rendre cet accueil possible.

Le droit commun s'applique en tous points aux enfants du voyage. Conformément aux dispositions de l'article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, reprises dans l'article L. 111-1 du Code l'éducation, "le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. (...) L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique". L'éducation nationale se doit donc de mettre en oeuvre les dispositions nécessaires pour assurer aux enfants des familles non sédentaires des conditions de scolarisation qui leur garantissent le respect de ce droit. L'intégration dans les classes ordinaires est à privilégier, avec mise en place si nécessaire de soutiens pédagogiques. Elle est, dans tous les cas, le but à atteindre, même lorsque la scolarisation nécessite temporairement des aménagements.

Les familles doivent recevoir toutes les informations sur le fonctionnement de l'école ou de l'établissement, ainsi que sur les possibilités de participer à la vie de l'école ou de l'établissement qui leur sont ouvertes (élection de représentants des parents, vie associative, etc.).

1.1 La scolarisation à l'école primaire

L'école maternelle qui accueille actuellement la quasi totalité des enfants de 3 à 6 ans constitue le socle éducatif sur lequel s'érigent les apprentissages systématiques de l'école élémentaire ; il convient donc que davantage d'enfants de familles non sédentaires y accèdent. Pour ce faire, on veillera à organiser un accueil privilégié des parents, éventuellement en partenariat, avec une présentation de l'école, et des différents services annexes, pour expliciter les règles de fonctionnement de l'école et obtenir ainsi leur adhésion. En effet, la qualité de l'accueil est déterminante pour renforcer la confiance des parents et conduire à une plus grande assiduité des enfants.

La scolarisation s'effectuera en priorité dans l'école maternelle du secteur, même si des dispositifs intermédiaires et non définitifs, à temps partiel le plus souvent, sont parfois nécessaires pour conduire progressivement vers le cursus banal et une scolarisation à plein temps.

À l'école élémentaire,il importe aussi que l'accueil s'effectue dans le cadre des classes ordinaires. Des dispositifs spécifiques peuvent, si nécessaire, être envisagés à titre transitoire, mais uniquement comme passerelles vers la scolarisation en milieu ordinaire (classes d'adaptation dans des écoles de quartier, écoles spécifiques dans un quartier proche du lieu de stationnement ou sur le lieu de stationnement, par exemple). Si la maîtrise de la langue française dans ses usages oraux et écrits est une priorité, l'apprentissage du vivre ensemble constitue une autre finalité essentielle de l'école. Ainsi, l'intégration en milieu ordinaire constitue non seulement un principe ou un objectif mais aussi la modalité principale de scolarisation.

La solution optimale consiste souvent en l'accueil en classes ordinaires correspondant à l'âge des élèves avec organisation, en tant que de besoin, de regroupements temporaires hebdomadaires pour un soutien en français et parfois en mathématiques, en veillant à ce que les élèves restent dans la dynamique de la classe. En outre, ceux-ci doivent, s'il y a lieu, pouvoir bénéficier, dans les mêmes conditions que les autres, des actions en faveur des élèves en difficulté. De même, leur situation doit être prise en compte en fin de scolarité primaire et un dossier d'admission en sixième réalisé en temps utile.

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

Pour l'école primaire en général, les enseignants à fonctions spécifiques, présents dans de nombreux départements sous des dénominations diverses, ont vocation à aider les enseignants des classes ordinaires en matière d'accueil et de suivi scolaires, de dialogue avec les enfants et les parents ; ils peuvent aussi être chargés du soutien aux enfants de familles non sédentaires intégrés dans les classes ordinaires, et assurer éventuellement un suivi dans leurs déplacements lorsque ceux-ci se font sur des territoires limités.
Pour les élèves de familles non sédentaires, la mise en place d'outils de suivi pédagogique, insérés dans le livret scolaire, est une condition essentielle de l'efficacité de leur parcours scolaire. Ces outils de suivi pédagogique doivent donner des informations sur le programme de travail, sur le matériel didactique utilisé le cas échéant, et comprendre des productions significatives de l'élève en même temps qu'une évaluation de ses acquis. L'objectif est de permettre aux enseignants des différentes écoles fréquentées de se rendre compte immédiatement du niveau atteint, d'assurer une continuité dans les apprentissages, notamment en ce qui concerne la lecture, et de faire en sorte que l'élève aborde la diversité des domaines disciplinaires sans redondances et sans lacunes majeures. Pour rendre plus effective encore cette continuité pédagogique, y compris aux yeux de leur famille, les élèves seront autorisés à travailler sur des cahiers qu'ils emporteront au fil de leurs déplacements. Il conviendra de veiller tout particulièrement au respect de ces recommandations.
Sur les lieux de passage et en articulation avec le schéma départemental d'accueil des gens du voyage, la prise en compte des enfants qui voyagent doit être effective dans le projet des écoles. Les enfants, même inscrits pour une durée limitée à l'école, doivent bénéficier des activités périscolaires offertes aux autres élèves, notamment dans le cadre des contrats éducatifs locaux et de l'accompagnement à la scolarité.
Lorsque les familles reviennent stationner régulièrement et pendant un certain temps sur une commune, il serait utile d'expérimenter localement le rôle particulier que pourrait jouer comme "école de référence" l'école du quartier ou du village. Cette école de référence pourrait assurer un suivi de la scolarité de l'élève grâce à un dialogue avec les familles, ainsi qu'avec les enseignants des autres écoles fréquentées lors des déplacements ; la création de réseaux d'écoles accueillant régulièrement les mêmes enfants est à encourager.

1.2 La scolarisation dans l'enseignement du second degré

On se limitera ici à des orientations relatives au collège et à l'enseignement professionnel où ces jeunes sont susceptibles de rencontrer des difficultés d'insertion scolaire, sans donner d'indications particulières pour les jeunes engagés dans des études au lycée d'enseignement général.
Au collège, la fréquentation est encore trop souvent aléatoire. Alors que la demande de savoirs instrumentaux en matière de lecture et écriture reste importante, le collège suscite des appréhensions ; celles-ci peuvent tenir au décalage du niveau scolaire par rapport à celui des autres élèves ou aux représentations que se font les familles de ce lieu de scolarisation. La

multiplicité des professeurs et des autres interlocuteurs y rend le repérage plus difficile pour les parents ; il est donc indispensable de favoriser l'accueil et de renforcer le dialogue avec les familles, par la désignation d'une personne chargée plus particulièrement de cette communication et du suivi de la scolarité de l'élève (enseignant, conseiller principal d'éducation, etc.).
La scolarisation dans le cursus ordinaire et dans le collège du secteur reste la règle. Néanmoins, pour répondre aux besoins de beaucoup d'élèves, dans le cadre de l'autonomie reconnue aux établissements, des mesures d'adaptation peuvent être développées ; elles seront alors intégrées au projet d'établissement. Elles peuvent se concrétiser par l'intégration dans des classes banales assortie de soutiens conséquents, dans le cadre de dispositifs d'aide et de soutien, par la mise en place de classes de rattrapage et de mise à niveau pour assurer la transition école-collège, ou de dispositifs spécifiques temporaires destinés à remédier aux difficultés scolaires importantes, surtout dans l'accès à la lecture. Le décloisonnement entre structures (participation à des activités en ateliers de SEGPA, en 3ème d'insertion...) ou le tutorat entre élèves pourront permettre de mener à bien des projets individuels d'intégration dans le cursus scolaire.
Des évaluations précises des connaissances et des compétences des élèves, avec l'aide des conseillers d'orientation psychologues, ou avec les enseignants des écoles fréquentées antérieurement, doivent permettre de définir des parcours appropriés, l'objectif étant de faire progresser chaque élève accueilli à partir de ses acquis parfois encore fragiles .
Dans tous les cas, on doit valoriser au maximum les capacités des enfants à suivre un cursus ordinaire. Toutefois lorsque l'élève rencontre des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pas pu remédier les actions de prévention et de soutien, les possibilités offertes par les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) doivent pouvoir être exploitées dans le respect des procédures d'admission, et non bien entendu par affectation a priori.
On pourra aussi s'inspirer des mesures prévues à titre expérimental dans le cadre de la veille éducative, en articulation avec la politique de la ville, pour offrir des parcours éducatifs innovants ou des structures éducatives complémentaires à ces jeunes.
Des inscriptions au centre national d'enseignement à distance (CNED) sont régulièrement demandées pour permettre la scolarité de ceux pour qui une fréquentation scolaire assidue est difficile compte tenu de la très grande mobilité de leur famille. Cette solution doit être facilitée dans les cas avérés de déplacements fréquents mais ne saurait devenir le mode habituel de scolarisation des adolescents. Il conviendrait qu'au niveau départemental soient étudiées des solutions d'appui au travail induit par ce mode de scolarisation.
Dans l'enseignement professionnel, le développement de l'offre de formation en certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en lycée professionnel, qui permet de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des publics accueillis par la mise en place de cursus de formation de durée variable (un an à trois ans),

constitue une possibilité de scolarisation intéressante pour ces élèves. On mettra par ailleurs à profit les dispositifs prévus pour les élèves n'ayant qu'une faible maîtrise de la langue orale, de la lecture et de l'écriture.
Des possibilités sont également offertes par l'enseignement à distance. Le centre national d'enseignement à distance assure en effet la préparation de quelques CAP et BEP (domaine général et partie théorique du domaine professionnel) mais il serait sans doute utile qu'une aide soit apportée aux jeunes pour la recherche de lieux de stages.
Les actions engagées dans le cadre de la mission générale d'insertion des jeunes peuvent aussi contribuer aux objectifs de qualification. Certaines modalités devraient être plus particulièrement mobilisées : les formations intégrées qui permettent de préparer en un an des jeunes à l'apprentissage (regroupements, stages encadrés) puis de les accompagner pendant les deux ans de contrat, les actions contre le décrochage scolaire avec aide des animateurs MGI dans les lycées professionnels ou les préparations spécifiques au CAP assurées à part égale entre le lycée professionnel et le lieu de stage.

2 - L'ORGANISATION DÉPARTEMENTALE

Les enfants des familles qui voyagent, même quand elles sont sédentarisées pour une grande partie de l'année, présentent des besoins spécifiques variés auxquels il convient de répondre par une variété de solutions, qui prennent appui sur les dispositifs de droit commun.
Pour organiser et suivre de manière cohérente l'action en faveur des enfants du voyage ou de familles non sédentaires pour raisons professionnelles, il importe d'instituer un coordonnateur départemental auprès de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale.
Ce coordonnateur départemental assurera la liaison avec les divers services de l'État, les centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), mais aussi avec les associations et les divers partenaires concernés par cette question.
Il sera le représentant privilégié de l'éducation nationale pour la commission consultative départementale relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage, chargée de prévoir les possibilités de scolarisation, d'accès aux soins et d'exercice des activités économiques, en liaison avec l'implantation des aires permanentes d'accueil dans le cadre d'un schéma départemental. Il est en effet essentiel que les services de l'éducation nationale travaillent de façon régulière et en étroite collaboration avec cette commission pour assurer l'accès à l'école pour les enfants de ces familles, qu'elles soient de passage ou participent à de grands rassemblements. L'information en continu qui en résulte permet de prendre en compte l'évolution des besoins au moment de l'élaboration de la carte scolaire, ou de répondre avec souplese à ceux qui pourraient se révéler en cours d'année.
Sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, ce correspondant aura pour tâche

d'animer et coordonner l'ensemble des actions concernant la scolarisation des enfants de familles non sédentaires, en particulier dans les domaines suivants:
- la prise en compte des arrivées d'élèves de familles non sédentaires en cours d'année scolaire, avec l'organisation de l'accueil et de l'inscription, la mise en place d'aides aux équipes pédagogiques et aux élèves. Pour ce faire, la collaboration avec les inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré et avec les chefs d'établissement devra lui assurer une bonne connaissance de toutes les actions conduites, ainsi que des flux de population scolaire. Les relations avec les partenaires locaux, les maires en particulier (qui, pour les enfants des forains ou des gens du cirque, peuvent prévoir la scolarisation des enfants dès la demande d'emplacement) doivent lui permettre de disposer de l'information en temps utile pour anticiper dans la préparation de l'accueil aussi souvent que possible ;
- la continuité de la scolarité de ces élèves, surtout lors du passage d'une structure à une autre : une coopération sera instaurée avec les équipes de circonscription et les principaux de collège pour la liaison école-collège, avec le secrétariat des commissions de circonscription du second degré (CCSD) chargées de l'orientation et de l'affectation en SEGPA, avec les services d'orientation pour le passage collège/LEP. À la demande de l'inspecteur d'académie, il pourra être chargé du suivi des demandes d'inscription auprès de l'enseignement à distance pour les jeunes du voyage ;
- l'organisation d'actions de formation initiale et continue des différentes catégories de personnels : on veillera en particulier à soutenir les enseignants qui accueillent des enfants du voyage par des actions très adaptées à leurs besoins. Par la mise en réseau des expériences et des pratiques locales, la mise à disposition de ressources et d'informations bibliographiques, les réponses aux problèmes communs doivent pourvoir être aisément partagées ;
- le dialogue avec les familles et avec les partenaires du système éducatif ; il veillera à faire réaliser et diffuser des outils d'information simples et adaptés aux situations locales. Des plaquettes de présentation de l'école distribuées sur les aires de stationnement et aux associations, l'utilisation de documents relatifs à la scolarisation des enfants des familles tsiganes et voyageurs, produits par l'office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), pourraient utilement aider au dialogue avec les familles et à l'information des gestionnaires d'aires d'accueil et des associations.
Les anciens CEFISEM devenus centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) voient leurs missions en direction des enfants du voyage confortées. Ils seront naturellement associés étroitement à l'ensemble de ces actions, en particulier dans le domaine des aides aux établissements scolaires et des actions de formation.
Le coordonnateur départemental établira, chaque année, un bilan de la scolarisation des enfants de familles non sédentaires et des actions de toute nature conduites pour améliorer à la fois l'accueil et l'efficacité de la scolarisation. Ce bilan sera présenté et discuté en comité technique paritaire.

Le présent texte abroge la circulaire relative à la scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe en date du 9 novembre 1970.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

Annexe 3 :

MISSIONS ET ORGANISATION DES CENTRES ACADÉMIQUES POUR LA SCOLARISATION DES NOUVEAUX ARRIVANTS ET DES ENFANTS DU VOYAGE (CASNAV)

C. n° 2002-102 du 25-4-2002
NOR : MENE0201121C
RLR : 515-0
MEN - DESCO A1

Texte adressé aux rectrices et aux recteurs d'académie

Créés en 1975, les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont vu leurs missions et leur organisation redéfinies par la circulaire du 9 octobre 1990.
Dans les années 1990, ils ont été associés à la prise en charge de nouveaux besoins : accompagnement du développement des zones d'éducation prioritaire, prévention de la violence, actions partenariales et réponses à des besoins éducatifs spécifiques. Ces infléchissements ont été rendus possibles dans une période où les nouveaux arrivants en France étaient moins nombreux et les efforts à réaliser en faveur de leur intégration scolaire moins importants.
Depuis quelques années, la tendance s'est inversée et des évolutions notoires sont constatées : les jeunes qui arrivent de l'étranger sont plus nombreux, souvent plus âgés et certains d'entre eux n'ont eu que peu ou pas de scolarité antérieure. Ces nouvelles données à elles seules justifient que les CEFISEM se consacrent en priorité à faciliter l'intégration scolaire des nouveaux arrivants dans les établissements et les écoles en accompagnant les personnels d'éducation et d'enseignement.
Par ailleurs, la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage conduit à la mise en place de nouvelles aires de stationnement et, en conséquence, crée des conditions plus favorables à une amélioration de la scolarisation des enfants du voyage.
Qu'il s'agisse des enfants et des jeunes nouvellement arrivés en France ou de celle des enfants du voyage, les circulaires qui organisent leur scolarisation sont actualisées. Il convient de préciser les attentes à l'égard des CEFISEM dont la situation actuelle reflète une grande hétérogénéité.
Il s'agit aujourd'hui de recentrer leur action dans un domaine essentiel : l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage, à et par l'école. Pour cela, l'action des CEFISEM doit être dirigée en priorité vers les personnels d'enseignement et d'éducation susceptibles d'accueillir et de scolariser ces élèves, et notamment les enseignants qui exercent en classe d'initiation (CLIN) et en classe d'accueil (CLA) et qui peuvent accueillir également des élèves de plus de 16 ans.

Un tel cadrage des fonctions de ces centres conduit à modifier leur nom et à clarifier leur positionnement institutionnel. Ces centres s'appellent désormais : centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) et sont placés auprès des recteurs.
Le présent texte remplace et abroge la circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990 modifiée par la note du 17 décembre 1990. Il précise les missions et l'organisation des CASNAV à compter de la rentrée 2002.

1 - MISSIONS DES CASNAV

L'activité des CASNAV doit être recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires.
Ce recentrage signifie clairement qu'il convient de ne pas confondre deux problématiques très souvent assimilées : celle de l'intégration scolaire des populations aux caractéristiques particulières dont il est question ici et celle des zones et réseaux d'éducation prioritaire. L'implantation des classes spécifiques pour les élèves nouveaux arrivants, l'accueil des enfants du voyage sont l'affaire de tous et ne doivent pas être associés aux seuls ZEP et REP.

1.1 Les CASNAV sont des centres de ressources pour les écoles et les établissements

Les personnels des CASNAV contribuent à l'élaboration des réponses pédagogiques adaptées aux situations, très variées, des écoles et établissements qui accueillent des élèves nouvellement arrivés ou des enfants du voyage. Par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou autres ressources, ils facilitent l'accueil et la prise en charge pédagogique des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et souvent en décalage par rapport à celles des élèves du même âge. Ainsi, leur principal champ d'intervention doit demeurer la maîtrise de la langue française et des apprentissages.
Par leur connaissance du terrain académique et des projets qui s'y développent, ils sont à même de créer des réseaux entre les enseignants des classes spécifiques et plus largement entre des équipes qui traitent de problématiques identiques. Ils constituent des centres de documentation spécialisés sur la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage et de familles non sédentaires et aide à l'élaboration et à la mutualisation des outils pédagogiques.

Ils interviennent dans la formation continue dans le cadre du plan académique de formation et de ses volets départementaux. Ils constituent un partenaire privilégié des instituts universitaires de formation des maîtres dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier degré, du second degré et des conseillers principaux d'éducation. A ce titre, ils apportent à la formation initiale une contribution tout à fait originale, fondée tout autant sur une expertise particulière que sur la connaissance du terrain de l'académie et des réponses variées qu'une même situation peut susciter.

1.2 Les CASNAV sont des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif

Les personnels des CASNAV, par la collaboration qu'ils entretiennent avec les chefs d'établissement et les équipes de circonscription du premier degré, mais aussi avec les services des inspections académiques et des rectorats, avec les centres d'information et d'orientation, avec la mission générale d'insertion, capitalisent l'information nécessaire à l'élaboration et à la mise en oeuvre de la politique académique en faveur de l'intégration des nouveaux arrivants et des jeunes voyageurs.

Ils actualisent les données sur les effectifs des classes spécifiques ; ils mettent en évidence les besoins liés à des demandes insatisfaites ou à des arrivées prévisibles (dans le cadre des regroupements familiaux, de stationnements durables ou de rassemblements ponctuels, etc.). Ils analysent et font connaître les besoins en formation et en outils pédagogiques des personnels titulaires de classes spéciales et des équipes qui prennent en charge les élèves concernés. Ils concourent à une meilleure connaissance des parcours scolaires des élèves, en coordonnant des suivis de cohortes dans les départements. Ils apportent leur contribution à l'évaluation des dispositifs d'accueil et d'intégration.

À la demande du recteur ou des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, ils représentent ces responsables du système éducatif dans les instances partenariales, notamment sur les plates-formes d'accueil, et participent aux plans départementaux d'accueil des nouveaux arrivants et aux commissions consultatives départementales relatives à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage.

1.3 Les CASNAV sont des instances de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école

Au service de la réussite du projet scolaire des enfants et des jeunes accueillis dans l'école, les personnels des CASNAV en facilitent d'abord la possibilité par la création de conditions favorables à l'accueil qui s'appuient sur une information complète des familles et des associations qui interviennent auprès d'elles.

Interfaces entre l'éducation nationale et d'autres services ou réseaux de ressources locales, ils sont à même d'informer nos partenaires, de réguler des relations et de coopérer avec les interlocuteurs compétents dans la

perspective d'une résolution collective des problèmes souvent complexes.
Experts dans leur domaine, ils peuvent répondre à des demandes d'information, élaborer et animer des formations en partenariat auprès des acteurs nombreux et divers qui oeuvrent dans le même domaine (élus et employés des collectivités territoriales, travailleurs sociaux, éducateurs, membres d'association).

2 - ORGANISATION

2.1 Un pilotage académique renforcé

L'existence institutionnelle des CASNAV liée à leur inscription comme service dans l'organigramme académique, comme le préconisait la circulaire de 1990 pour les CEFISEM, doit devenir effective dans toutes les académies. La composition de ce service académique est fonction des besoins locaux dans les deux domaines centraux de son activité ; le recteur décide le cas échéant de la création d'antennes départementales. Dans les académies où n'existait pas de CEFISEM, le recteur jugera de la pertinence de créer un CASNAV.
Là où les CEFISEM ont été assimilés à des centres académiques de ressources pour l'éducation prioritaire (CAREP), on veillera à préciser des missions distinctes pour CASNAV et CAREP, sans exclure des collaborations et une mutualisation des ressources en fonction des besoins de l'académie.
Le recteur arrête et impulse la politique académique relative à l'intégration scolaire des enfants et des jeunes nouvellement arrivés en France ou issus de familles du voyage ; il présente au comité technique paritaire académique, invité à en discuter, le programme d'action qui en résulte - et dont le CASNAV est un acteur clé. Il s'appuie sur un groupe de pilotage qui réunit des responsables locaux et leur associe, en tant que de besoin, des universitaires susceptibles d'apporter des éclairages sur les questions à traiter. Il désigne un correspondant académique qui anime et organise le travail du groupe académique de pilotage. Ce correspondant académique est l'interlocuteur privilégié du CASNAV ; il assure la communication avec les responsables académiques et départementaux et les informe des situations qu'il est amené à connaître.
Le groupe académique de pilotage est informé du bilan annuel d'activités du CASNAV qu'il discute et à partir duquel il propose des réorientations pour le projet d'activités de l'année suivante. Ce suivi de l'activité du CASNAV doit devenir un vecteur important de sa reconnaissance institutionnelle.

2.2 Une implantation et des moyens d'action opératoires

Le recteur décide de l'implantation du CASNAV, de ses relations avec les responsables académiques de la formation continue et avec l'institut universitaire de formation des maîtres, en concertation avec le directeur de celui-ci. Quel que soit le support administratif, le CASNAV doit disposer de conditions de fonctionnement qui lui permettent de remplir ses missions avec efficacité. Les crédits (fonctionnement, déplacement, documentation), les

moyens de rétribution des intervenants extérieurs, etc. sont décidés en fonction du projet d'activités du CASNAV. Le bilan annuel d'activités doit rendre compte de leur utilisation.

2.3 Une équipe pluricatégorielle aux compétences sans cesse actualisées

L'équipe académique des membres permanents du CASNAV ne peut compter moins de trois personnes. Le recrutement peut se faire dans les corps de personnels enseignants, d'éducation, d'encadrement ou d'inspection. Il importe que les pratiques et les formations antérieures soient diversifiées et adéquates aux besoins locaux ; à ce titre, on valorisera l'expérience acquise dans des classes d'initiation ou d'accueil. Les commissions paritaires sont consultées sur les recrutements.

Des collaborateurs à temps partiel ou occasionnels peuvent être adjoints à cette équipe permanente en fonction des actions à conduire.

Les membres du CASNAV sont évalués à titre individuel comme les autres personnels des corps auxquels ils appartiennent ; cette évaluation tient compte des conditions spécifiques de travail et des objectifs assignés au CASNAV par le recteur.

Compte tenu de l'importance de leur rôle en matière de conseil et d'information pédagogiques et en matière de formation, les besoins spécifiques en formation des membres des CASNAV doivent conduire à inscrire au cahier des charges de la formation continue des propositions de dispositifs de formation adaptés ; on encouragera des actions interacadémiques qui rassemblent un nombre raisonnable de participants et contribueront utilement à la mutualisation des expériences, des études et des ressources.

La nécessaire communication entre les CASNAV pour la production d'outils s'établira avec l'aide du centre national de document pédagogique et son département Ville-École-Intégration (CNDP/VEI) et de son site internet.

Les CASNAV doivent, plus encore que ne l'étaient les CEFISEM, être connus et bien repérés par tous les directeurs d'école et chefs d'établissement, par les inspecteurs de toute spécialité. Il importe que leurs conditions de fonctionnement permettent de renforcer l'efficacité de leur contribution spécifique et essentielle à la mission qui incombe à l'École, lieu déterminant de l'intégration sociale par l'accès à la maîtrise de la langue nationale, par la connaissance de la culture et des institutions de notre pays, par la reconnaissance des valeurs qui fondent le vivre ensemble et, à terme, par l'accès à une qualification, gage d'insertion.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation
Le directeur du Cabinet
Christian FORESTIER

Annexe 4 : Récapitulatif des entretiens effectués et des écoles élémentaires étudiées

Les entretiens ont été effectués dans 5 écoles élémentaires. Dans chacune de ces écoles, j'ai cherché à interviewer le directeur ou la directrice ainsi qu'un enseignant de chaque niveau. Mais dans une école, je dispose de deux entretiens avec la direction qui a changé, et dans d'autres, il est arrivé que plusieurs enseignant d'un même niveau veuillent faire un entretien avec moi ou qu'au contraire je n'arrive pas à atteindre mon objectif.

	Nombre d'interviewés*	Doubles niveaux
Direction	6	2 avec décharge de service
CP	7	2
CE1	6	2
CE2	4	1
CM1	6	2
CM2	5	1
RASED	2	1psy et 1 maîtresse E

*En tout, 32 directeurs et enseignants ont été interviewés, dont certains avaient des doubles niveaux. On les retrouve ici comptabilisés à deux reprises.

De plus, j'ai fait :

- 1 entretien avec la secrétaire générale de l'IA,
- 2 entretiens avec des IEN-Adjoint à l'Inspecteur d'Académie successifs,
- 2 entretiens avec des IEN de circonscription,
- 1 entretien avec un conseiller pédagogique,
- 3 entretiens avec deux des chargés de mission enfants du voyage au CASNAV,
- 6 entretiens avec des intervenants en soutien scolaire de l'ASET, de l'éducation nationale et de l'enseignement catholique,

EFFECTIFS	SITUATION GEOGRAPHIQUE	PARTICULARITES	APPROCHE
Nombre d'élèves : 359 Nombre de classes : 21	Village du littoral	Grande école : 3 cours Publics assez homogènes	Observation Entretien
Nombre d'élèves : 162 Nombre de classes : 7	Village du littoral	École assez récente Homogénéité socio-culturelle des publics	Observation Entretien
Nombre d'élèves : 360 Nombre de classes : 17	Village qui a construit la première aire de stationnement du département	Hétérogénéité « ethnique » : origines Maghreb, gitane, espagnole, …	Observation Entretien
Nombre d'élèves : 193 Nombre de classes : 9	Perpignan	ZEP École de formateurs	Observation
Nombre d'élèves : 232 Nombre de classes : 11	Perpignan	ZEP École rénovée	Observation
Nombre d'élèves : 273 Nombre de classes : 11	Perpignan		Observation
Nombre d'élèves : 330 Nombre de classes : 16	Perpignan. Quartier avec HLM et villas privées	Hétérogénéité : en partie public ZEP Équipe renouvelée	Entretien
Nombre d'élèves : 280 Nombre de classes : 12	Village du littoral		Observation
Nombre d'élèves : 213 Nombre de classes : 9	Village péri-urbain		Observation
Nombre d'élèves : 234 Nombre de classes : 10	Village péri-urbain, avec une grande population de voyageurs sédentarisés ou semi sédentarisés	Hétérogénéité : en partie public ZEP Ecole récente	Entretien
Nombre d'élèves : 165 Nombre de classes : 7	Ville	École de cycle 2 (CP, CE1)	Observation

Annexe 5 : Répartition des postes de soutien scolaire pour les enfants du voyage scolarisés en école élémentaire

Année scolaire	Nombre d'élèves scolarisés	ASET	Education nationale	Enseignement catholique
2001-2002	118 élèves	1000h*	- Lettre de mission IA : chargé de mission edv	
2002-2003	152 élèves	1112h	- Chargé de mission edv - 1 TMB	
2003-2004	182 élèves	1450h	- Chargé de mission edv - 1 TMB	
2004-2005	200 élèves	1763h	- Chargé de mission Casnav - 1 TMB	
2005-2006	330 élèves	1640h	- Chargé de mission Casnav - 1 TMB - ½ CRI - 2 CRI mis à disposition pour 500h	
2006-2007	309 élèves	2,5 postes	- Chargé de mission Casnav - 1 TMB - 1, 5 CRI (réparti sur 3 personnes)	1,5 CRI (réparti sur 3 personnes)
2007-2008	339 élèves	1 poste	- Chargé de mission Casnav - 1 TMB - 1 CRI (réparti sur 3 personnes)	1,5 CRI (réparti sur 2 personnes)
2008-2009	347 élèves	1, 5 poste	- Chargé de mission Casnav - 1 TMB - 1,5 CRI (réparti sur 3 personnes)	1,5 CRI (réparti sur 2 personnes)
2009-2010	281 élèves	1,75 poste	- Chargé de mission Casnav - 1 TMB - 1,5 CRI (réparti sur 3 personnes)	1,5 CRI (réparti sur 2 personnes)

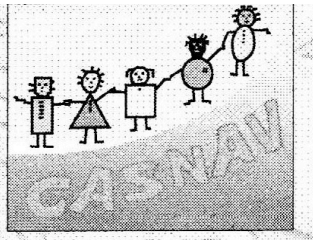
* 1 poste = 972h

Annexe 6 : Livret de suivi et de réussite émis par l'académie de Montpellier

académie de Montpellier

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE



LIVRET DE SUIVI ET DE RÉUSSITE SCOLAIRE

NOM : . . . . . .

PRÉNOM : . . . . . .

DATE DE NAISSANCE : . . . . . .

CLASSE : . . . . . .

ANNÉE SCOLAIRE : . . . . . .

Si l'élève part de l'école sans son livret
Merci de le renvoyer à l'adresse suivante :

INSPECTION ACADÉMIQUE

45, Av. Jean Giraudoux
BP 1080
66103 PERPIGNAN Cédex

Ce livret est téléchargeable sur le site de l'académie de Montpellier :
http/pedagogie.ac-montpellier.fr/casnav/

Ce livret appartient à

Nom : .....

Prénom : .....

Dans ma famille on m'appelle : .....

né le : .....à : .....

Père : .....

Mère : .....

Numéro de téléphone : .....

Contrat d'assurance : .....

N° de Sécurité sociale : .....

Médecin traitant : .....

Autres personnes susceptibles d'être contactées :

Nom : .....Tél : .....

Nom : .....Tél : .....

Nom : .....Tél : .....

Dernier établissement fréquenté l'année précédente :

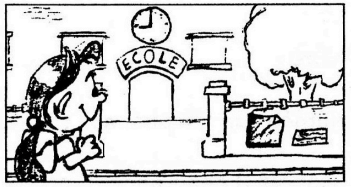
.....

.....

Quand j'arrive à l'école

Quand j'arrive à l'école,
je donne :
- le carnet de suivi ;
- le carnet de santé.

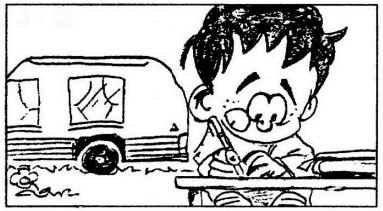
Je viens tous les jours à l'heure.



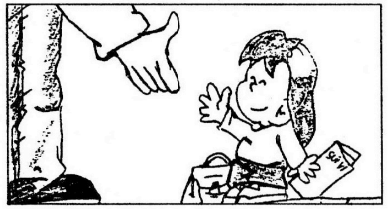
Dans mon cartable :
- mon carnet de suivi ;
- ma trousse ;
- mes cahiers des autres écoles.

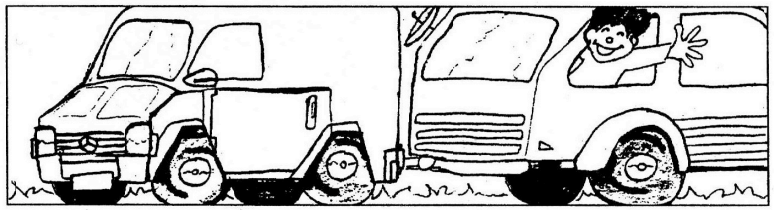
Je suis un élève comme les autres !

Le soir, j'apprends mes leçons



Quand je pars de l'école, je n'oublie pas :
- de prévenir le maître ;
- mon carnet de suivi ;
- mes cahiers.





Et je repars vers une autre école...

Illustration : Florent Large (IA 85)

L'ÉLÈVE

Cette page est pour toi, tu pourras dessiner ou écrire ce qu'il te plaira sur toi, l'école ou ta vie de voyageur.

Compétences scolaires

Si une évaluation nationale ou d'école a été réalisée,
Merci de mettre une copie du bilan en annexe

Vert : acquis
Orange : en cours d'acquisition
Rouge : non acquis

Je parle								
Je sais décliner mon identité								
Je m'exprime de façon compréhensible								
Je comprends ce que l'on me dit								
J'écoute les autres								

Je lis								
Je lis mon prénom								
Je reconnais et je nomme des lettres								
Je lis des syllabes simples								
Je lis des mots construits avec des syllabes								
Je lis des phrases simples que je comprends								
Je lis des mots inconnus								
Je lis bien et je comprends ce que je lis								

J'écris								
Je sais écrire mon nom								
Je copie sans erreur une phrase								
Je copie un texte court								
J'orthographie des mots courants								
J'écris sous la dictée un petit texte								
Je construis une phrase								
J'écris un texte bref								

Moi et l'école								
Je suis assidu et ponctuel								
Je respecte les adultes et mes camarades								
Je prends la parole au bon moment								
Je suis autonome								

Je compte								
Je lis et j'écris les nombres en chiffres								
Je lis et j'écris les nombres en lettres								
Je compare deux nombres								
J'ordonne des nombres								

Je calcule								
Je pose et j'effectue une addition								
Je pose et j'effectue une soustraction								
Je pose et j'effectue une multiplication								
Je pose et j'effectue une division								
Je calcule mentalement								

Je mesure et je trace								
Je compare des longueurs								
Je compare des masses								
Je mesure avec une règle graduée								
Je lis l'heure sur une montre à aiguille								
J'utilise un calendrier								
J'effectue des tracés simples avec une règle								
J'utilise un quadrillage								
Je reconnais des formes géométriques								
Je reproduis ces formes géométriques								
Je me sers d'un compas pour tracer un cercle								
J'utilise une équerre								

Je raisonne								
Je mets en oeuvre une procédure pour résoudre un problème								
Je lis et me sers d'un tableau de données et d'un graphique								

Rajouter un 2 ou un 3 sur le fond de couleur en fonction du cycle concerné par les apprentissages.

Extraits des textes officiels
droits des familles

Extraits de la circulaire n°2002-101 du 25 avril 2002 :

" Les parents des enfants non sédentaires sont (.....) soumis à l'obligation scolaire entre six et seize ans.

Ils ont droit à la scolarisation dans les mêmes conditions que les autres enfants, quelle que soit la durée et les modalités du stationnement dans le respect des mêmes règles d'assiduité. (...)

C'est la résidence sur le territoire d'une commune qui détermine l'établissement scolaire d'accueil.
L'intégration dans les classes ordinaires est à privilégier avec la mise en place si nécessaire de soutien pédagogique ".

Ce même texte précise que " même si la famille ne peut pas, lors de la demande d'inscription à l'école, présenter un ou plusieurs des documents nécessaires, l'enfant doit bénéficier d'un accueil provisoire, dans l'attente de la présentation dans les plus courts délais, de ces documents qui permettront d'effectuer l'inscription de l'enfant à l'école".

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 :

Rappelle que l'éducation est un droit pour tout enfant vivant sur le sol français, quelle que soit l'origine sociale et culturelle de celui-ci.

Arrêté du 8 août 1966 :

" Les enfants doivent être accueillis quel que soit l'effectif de la classe ".

Extraits des textes officiels
devoirs des familles

La circulaire du 20 mai 1999 :

Rappelle que les familles sans domicile fixe sont dans l'obligation d'envoyer leurs enfants d'âge scolaire dans les écoles et établissements des communes où elles séjournent sauf si l'instruction est donnée au sein de la famille.

Dans ce cas de figure, les familles seront tenues de signaler ce choix auprès du maire et de l'Inspecteur d'Académie qui pourront demander preuves et documents du travail réalisé.

Le maire vérifie que tous les enfants sont inscrits dans un établissement et rappelle la priorité de l'instruction à l'école.

La circulaire du 5 janvier 1978 :

Précise que lors de toute demande d'emplacement adressée au maire, les familles doivent également présenter une demande d'inscription de leurs enfants dans un établissement scolaire.

Sanctions :

La loi prévoit des sanctions pénales en direction des parents si leurs enfants ne pouvaient bénéficier du droit à l'instruction, si ces derniers étaient en situation d'absentéisme répété et non motivé.

Une dizaine de pages identiques à celle-ci, termine le livret de suivi.

ÉCOLE : .....

Adresse : .....

Téléphone : .....

Période : .....

Classe (nom de l'enseignant) : .....

Modalités de scolarisation (dispositifs, soutien, manuel, méthodes...) :

Compétences travaillées et observations :

- *Français :*

- *Mathématiques :*

- *Autres disciplines :*

Suggestions :

CERTIFICAT DE RADIATION

L'enfant : .....

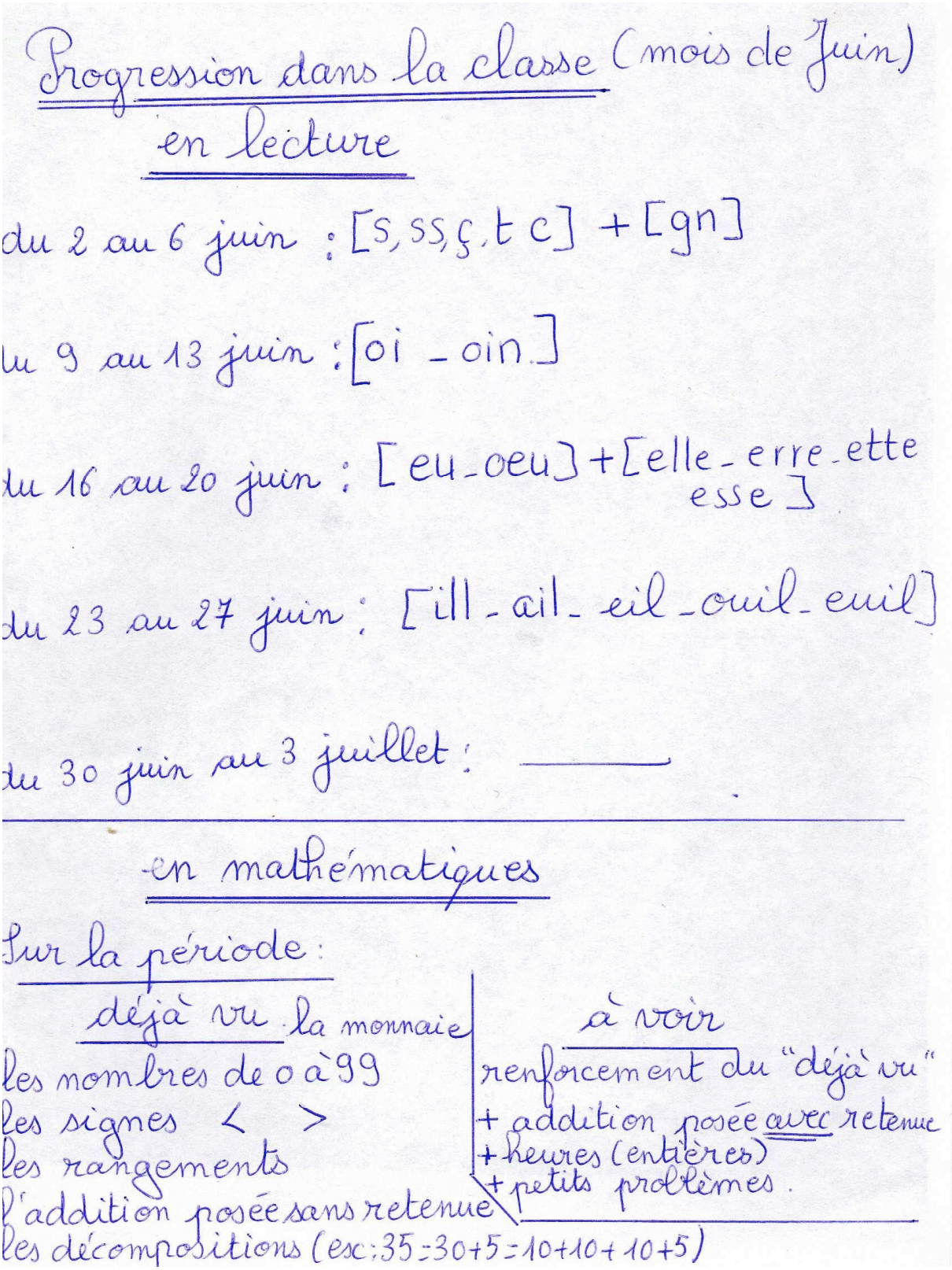
né(e) le : .....

A été scolarisé(e) à l'école .....

Du .....**Au** .....

Signature du directeur et cachet de l'école :

Annexe 7 : Support de coordination de l'action éducative entre une enseignante et l'intervenant en soutien scolaire



Progression dans la classe (mois de Juin)

en lecture

du 2 au 6 juin : [s, ss, ç, t c] + [gn]

du 9 au 13 juin : [oi - oin]

du 16 au 20 juin : [eu - oeu] + [elle - erre - ette - esse]

du 23 au 27 juin : [ill - ail - eil - ouil - euil]

du 30 juin au 3 juillet : ———

en mathématiques

Sur la période :

déjà vu : la monnaie
les nombres de 0 à 99
les signes < >
les rangements
l'addition posée sans retenue
les décompositions (ex : 35 = 30+5 = 10+10+10+5)

à voir
renforcement du "déjà vu"
+ addition posée avec retenue
+ heures (entières)
+ petits problèmes.

Annexe 8 : Histoires de voyageurs

Photo Marie Chartier

Ça va commencer aux Saintes Maries

Ce matin Ina et Dylan se sont réveillés. Ils se sont dit : « aujourd'hui, il faut que l'on parte, ça va commencer au Saintes Maries ». Alors, Dylan est parti chiner de la nourriture. Ina a installé confortablement les jumeaux et a tout rangé dans la charrette. Quand tout a été remballé, ils ont rassemblé les animaux : les ours, les chevaux et tous leurs bébés. Puis, ils se sont installés dans la charrette. Ina a pris la fille sur ses genoux et Dylan a pris le garçon. Puis Dylan a dit : « allez, en route pour retrouver la famille aux Saintes ».

Après un long voyage, Ina a crié « la mer, je vois la mer ! ». Ils sont arrivés. Il fait très très chaud, alors ils vont manger une glace. Puis, ils vont retrouver la famille. Ils mangent tous ensemble. Sur la table, il y a du vin, de l'eau, de la grenadine, de la salade et de la viande.

Quand il fait moins chaud, ils vont tous se baigner à la mer. À l'horizon, il y a des bateaux. Ina voit même une baleine. Tout le monde rigole, ils jouent dans l'eau. Après on ira se promener en ville pense Dylan.

Jason, Shana.

Photo Marie Chartier

Aux Saintes

Les voyageurs venont juste d'arriver aux Saintes. Avec toute la route qu'ils ont fait, les petits ont très chaud. Alors ils vont se baigner à la mer. Les femmes, elles font cuire. Quand c'est prêt, elles appelont tous les hommes et les petits qui ont été à la mer. Pendant qu'ils mangent, ils disent : « tout à l'heure, on ira manger des glaces et on ira voir la Sainte Sarah et après on ira au marché pour acheter des affaires pour les petits ».

Quand ils ont acheté les habits, un des hommes a trouvé une petite campine* puccini blanche. Il l'a achetée six millions de francs. Il était tout content avec la nouvelle campine et sur la route du retour, il a eu un accident. L'homme il n'a rien eu, mais la campine, elle est morte. L'homme dit : « mon campine est mort, qu'est-ce que je vais faire, mes six millions en l'air ! ».

Comme il criait fort, l'homme a eu un malaise. On l'a amené à l'hôpital. Les femmes, elles pleuraient. Comme ce n'était pas grave, l'homme est vite sorti de l'hôpital. Alors on a fait une grosse grillade.

Jason, Shana.

* caravane

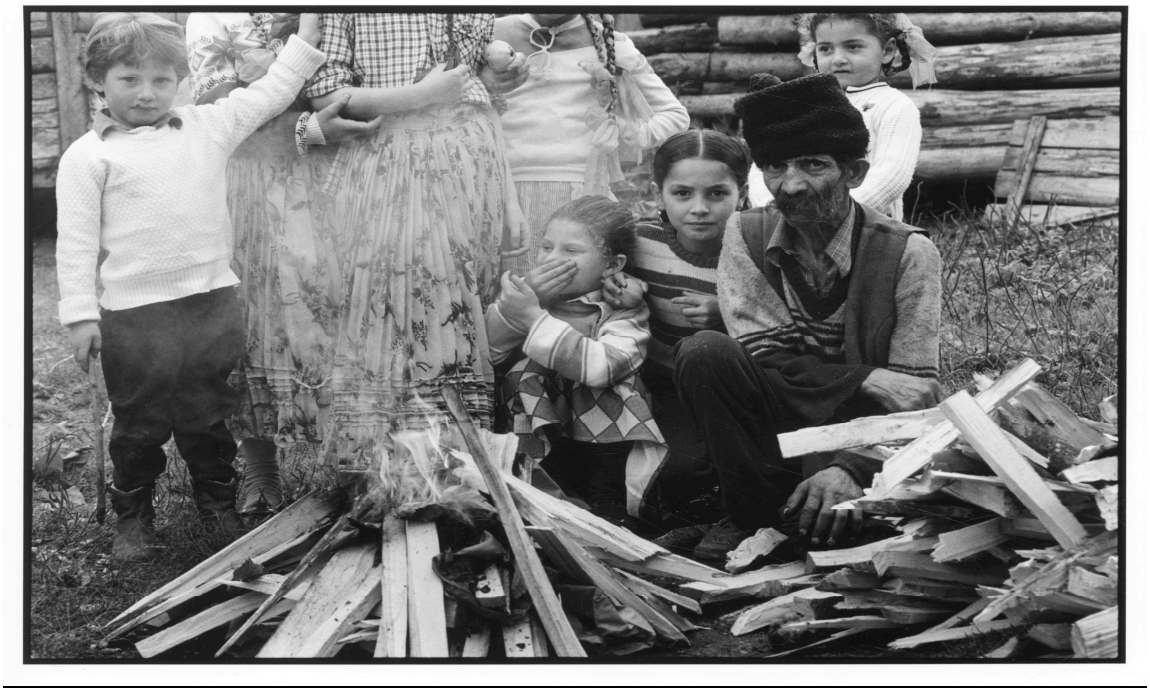


Photo Régis Colin

Pour acheter des tuiles

Ils viennent d'arriver sur le terrain où ils se fabriquent une maison. Ils sont tous ensemble dehors et l'homme dit : « bon, on a pas encore fini la maison, alors il faut beaucoup travailler, tous les jours, pour acheter des tuiles ».
La Maman ne l'écoute pas parce que le petit bébé pleure. Il a faim. La Maman regarde son homme et lui dit : « j'ai plus rien pour préparer le manger, faut faire les commissions ». Il lui répond : « ah mais on peut pas, faut garder l'argent pour les tuiles ».
La Maman s'énerve et elle dit : « bon, ben alors on va derrière le Champion voir ce qu'il y a dans les bennes ». Il dit : « ah mais on peut pas aller dans les bennes, on est chrétiens ».
La femme est énervée pour de bon et lui crie : « ben si tu es chrétien alors arrête de fumer !!! ».
Jason, Cassy, Tony.

La chasse

Sur une île déserte, ils ont fabriqué une maison pour dormir avec les petits. Aujourd'hui l'homme va chasser des canards, des sangliers, des chevreuils et des perroquets pour les garder. Avant qu'il parte, ils restent tous ensemble dehors.
L'homme fume sa petite cigarette avec sa femme et la grande tient sa petite sœur avec le nounours. La grande s'ennuie, elle dit : « ffff, on s'ennuie ici, on a rien pour s'amuser ». Le Papa réfléchit et lui demande si elle veut venir à la chasse avec lui. Elle est d'accord.
Ils partent ensemble toute la journée. Quand ils reviennent de la chasse, la grande court vers la maison en criant : « Maman, Maman, on a attrapé un petit moineau pour la petite, regarde comme il est mignon ! ».
Tout le monde est content, alors ils décident de faire une ballade en famille.
Mayvin, Gordon, Anaïs.

Photo Régis Colin

Aujourd'hui, c'est marché !

Quand elles vont dans le village, c'est pour vendre des salades, du persil, des tomates, des pommes et même des paniers. Aujourd'hui, c'est marché. Elles ont bien vendu, mais il en reste un peu pour vendre aux petites vieilles et aux petits vieux.

Même si les paniers sont presque vides, les femmes sont fatiguées de tout porter. Alors Lorie dit : « quelle misère de devoir porter tout ça ! C'est vraiment trop lourd, j'ai mal au dos ». Hélène a une idée : « mes cousines, avec tout l'argent qu'on a fait, on va s'acheter une voiture pour mettre toutes les affaires du marché ». Et Lorie répond : « t'as raison et en plus, avec la voiture, on prendra plus d'affaires et on vendra encore mieux ».

Alors même si elles sont fatiguées, les cousines sont contentes.

Mayvin, Gordon, Britanie. Zidane.

Photo Régis Colin

Marie est fâchée

Comme ils habitent dans la campagne et qu'ils veulent apprendre à lire et à écrire, y a une gadji qui vient faire la classe. C'est Marie qui leur apprend.
Mais aujourd'hui c'est difficile parce que tout le monde parle : y en a un qui a oublié son stylo et qui demande : « Marie, j'ai oublié mon stylo, tu peux m'en prêter un ? ». Un autre boude parce que les deux autres sont meilleurs que lui et il dit : « tu sais Marie, moi jamais j'arriverai à lire ». Et puis Julien qui commence : « Marie, j'en ai marre, j'ai faim, j'en peux plus, c'est trop dur. C'est quand la récréation ? J'ai hâte que ce soit la récréation et la cantine… »
« STOOOP » crie Marie, « trop, c'est trop, maintenant vous arrêtez de parler et vous finissez le travail, sinon pas de récréation ! ». Voilà, Marie est fâchée.
Cassy, Yori, Tyson, Jason.

Photo Régis Colin

L'anniversaire du petit cousin

Le terrain de camping est tout pourri, mais aujourd'hui tout le monde est content parce qu'il y a une fête : c'est l'anniversaire du petit cousin et ils faisont une boum. Il y a de la musique dans le petit campine, alors les filles sortent pour aller danser. La petite sort aussi, mais sa maman ne veut pas, elle est punie. « Hier, tu m'as crié dessus et tu m'as dit un gros mot. Tu es punie ! » dit la Maman. Les autres filles attrapent la petite, l'enferment dans le campine avec un cadenas et partent danser à la fête et manger des gateaux.
Mayvin, Gordon, Britanie. Zidane.

Le mariage de Cécile

Sur une place désignée, mais crasseuse, la fête va commencer dans le chapiteau. Aujourd'hui, c'est le mariage de Cécile. Les hommes sont partis chercher de la boisson et les femmes se préparent. Elles sont toutes contentes que la Cécile se marie et elles crient : « OUAIS, OUAIS, y a le mariage de la Cécile ! ». Britney ne crie pas elle, parce qu'elle s'est disputée avec son mari. Elle a peur qu'il y ait de la bagarre ce soir. Les autres la rassure et lui disent : « aujourd'hui c'est la fête, tu verras y aura pas d'histoires, c'est sûr ! ».
Britney se sent un peu mieux.
Cassy, Yori, Tyson, Jason.

Photo Régis Colin

Ils partont pour un long voyage

Ils partont de la campagne pour aller en Allemagne, pour faire leur terrain là-bas et construire une belle maison.
Ils partont pour un long voyage, avec plein de belles villes à découvrir.
Après avoir fait beaucoup de route, les chevaux commencent à être fatigués. Alors le Kaïkaï crie à tout le monde : « eh, on va chercher un endroit pour se garer, les chevaux doivent se reposer et puis je boirais bien un petit café ! ».
Ils ont trouvé un beau lac, avec un champ. Les chevaux broutent, il y a un feu et le café chauffe. Tout le monde se repose.
Tout à coup « AIE…AAAIE… ». Cécile a crié et elle se tient le ventre et dit « je crois que je vais faire mon petit bébé, vite appelez la sage-femme !»
Pour son homme, c'est son premier, alors il est très content.
Tout le monde attend…et puis, on entend le bébé crier.
Ouf, tout c'est bien passé ! Cécile et le bébé vont bien.
Cassy, Yori, Tyson, Jason.

Photo Régis Colin

Mais où est Papi ?

Cécile est vieille. Aujourd'hui, c'est un grand jour car ses petits enfants vont venir la voir. Alors, elle fait du feu pour leur faire la cuisine. Cécile aime bien faire la cuisine, surtout pour ses petits enfants. Elle a tellement envie de les voir.
FFFFFFFF…le vent a soufflé et a éteint le feu. « Non de non, dit son homme, ce feu ne va jamais marcher ! ». « Mais si ! répond Cécile. Je vais le faire derrière la charrette pour être protégée du vent ».
Cécile refait un autre feu et met les pâtes à cuire. Elle dit à son homme : « va chercher le vin dans la charrette et puis, la nappe pour mettre la table et puis…oh, on a pas de pain, dépêche toi d'aller chercher le pain à la campagne et puis, si tu trouves un carton pour protéger le feu, ramène-le ». « Ouh là, calme toi Cécile, j'y vais ! ».
Cécile ne lève pas la tête de la marmite pendant un long moment et puis, elle entend « MAMIE, MAMIE ! ». Elle se retourne et saute de joie : ils sont enfin là !
Mais où est Papi ?
Cassy, Yori, Tyson, Jason.

Tout s'envole

Ils sont à l'ouest avec la charrette. Comme ils ont faim, ils se sont arrêtés pour manger des haricots. Alors ils ont allumé un feu et la femme fait cuire avec la marmitte. L'homme ramasse du bois pour mettre sur le feu. Pendant que ça cuisait, ils ont mis la table avec une nappe. Et ils se mettont à table et ils mangeont. « Ah que c'est bon les haricots, même sans harisson !!! ». À la fin du repas la femme pète si fort que tout s'envole. Ils rigolent !!!!
Dawson, Karen, Zidane.