



HAL
open science

Le rapport à l'écrit des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs

Cécile Pardon

► **To cite this version:**

Cécile Pardon. Le rapport à l'écrit des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs. Education. 2018. hal-02374939

HAL Id: hal-02374939

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02374939>

Submitted on 21 Nov 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.



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

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention 1er degré, Professeur des Ecoles

Le rapport à l'écrit des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs.

présenté par

PARDON Cécile

Sous la direction de :

THAMIN Nathalie

Grade : MCF, sciences du langage, Université de Franche-Comté

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord Madame Nathalie Thamin, d'avoir accepté de m'encadrer pour ce travail de recherche, d'avoir été présente pour répondre à mes nombreuses sollicitations et questionnements que j'ai pu présenter lors de ce travail de recherche.

Je remercie également Romain Caffarel, coordonnateur du Doubs pour la scolarisation des EFIV, pour s'être rendu disponible afin d'éclaircir de nombreux points, de répondre à mes interrogations et de relire mon travail mais également pour avoir accepté de participer à l'entretien que j'ai mené.

Je remercie le directeur de l'école Jules Ferry tout comme Benjamin Zumbihl, professeur en charge de l'unité pédagogique spécifique des EFIV, d'avoir accepté que je vienne observer les élèves en situation de classe.

Enfin, je remercie mes proches de leur présence, leur soutien et des encouragements qu'ils m'ont portés tout au long de cette année chargée. Je les remercie également pour les regards extérieurs et critiques qu'ils ont portés sur mon travail, mais également pour leurs nombreuses relectures et conseils.

Sommaire

Liste des abréviations	1
Introduction	4
I. Cadre théorique et conceptuel.....	8
1. Origines et catégorisation des voyageurs ?	8
2. Stationnement des familles itinérantes	12
3. Culture tsigane, éducation et lien avec l'école	14
4. Le rapport à l'oral, à l'écrit et à l'école.....	16
5. L'apprentissage de l'écrit chez les voyageurs.....	19
6. Scolarisation des EFIV	21
Textes officiels.....	21
Interaction entre Voyageurs et Gadjés	22
Législation concernant la scolarisation des EFIV	23
Gestion de la scolarisation	23
Types de classe existants	25
Outils pour la classe	26
II. Ressources et choix méthodologiques.....	28
1. Public choisi	28
2. Cadre géographique.....	31
3. Outils choisis	31
Observation en classe.....	32
Entretiens semi-directifs	33
4. Outil non retenu.....	34
Questionnaire de recherche.....	34
5. Méthode d'analyse des données	34
Analyse des observations	35
Analyse de l'entretien semi-directif	35

6.	Difficultés dans la réalisation du travail de recherche	36
III.	Analyse et résultat de la recherche	37
1.	Observations en classe	37
	Organisation de l'espace classe	37
	Temps d'observation.....	37
2.	L'entretien semi directif.....	40
	Thèmes abordés lors de l'entretien	40
	Un rapport éloigné à l'écrit	42
	L'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les EFIV.....	43
	Formations des enseignants et outils pédagogiques spécifiques aux EFIV	45
IV.	Conclusion.....	47
	BIBLIOGRAPHIE	49
	ANNEXES	52

Liste des abréviations

ASM : Antennes Scolaires Mobiles

ASET : Association d'Aide à la Scolarité des Enfants Tsiganes

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

EFIV : Enfants de Familles Itinérantes et de Voyageurs

FLS : Français comme langue seconde

FLSco : Français langue de scolarisation

IA-DASEN : Inspecteur Académique ayant la fonction de Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale

ULIS : Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire

UPS : Unité Pédagogique Spécifique

Avant-propos

Enfant, il y avait régulièrement un jeune garçon accueilli dans mon école, lorsque la fête foraine s'installait dans le village d'à côté à la mi-juin. Sa famille vivait en itinérance, toute l'année. Nous jouions beaucoup avec lui et cela, malgré la barrière de la langue. Il ne maîtrisait quasiment pas le français, mais s'efforçait du mieux qu'il pouvait pour rentrer dans la peau d'un élève, ce qu'on attendait de lui à l'école. Les professeurs ne savaient pas trop comment faire face à cette barrière de langue et de culture qui le rendait singulier face aux autres élèves. Pour quelques semaines, mes camarades et moi s'efforcions donc, mais avec un certain plaisir et une certaine fierté, de lui expliquer le mieux possible les différents travaux et activités que nous avions à faire. Nous nous improvisions alors en quelque sorte « suppléants » de notre professeur, mais ce n'était pas très concluant. Chaque année il revenait, pour quelques jours seulement, et nous disait qu'il voyageait comme ça, dans toute la France, sans arrêt.

J'entends régulièrement parler des « gens du voyages » des « manouches » à qui on associe généralement une image négative. La place qu'on leur attribue dans la société ainsi que leur statut sont très souvent stigmatisés. C'est pourquoi je me suis dit : si les familles n'arrivent déjà pas à être intégrées dans notre société avec leur statut « nomade », tout à fait respectable, qu'en est-il alors de la scolarisation et de l'inclusion scolaire des enfants issus de telles familles ?

Entrée depuis peu dans l'éducation nationale, il me paraît fondamental de pouvoir adapter mon enseignement aux différents profils que présentent nos élèves pour les conduire du mieux possible vers la mise en place d'une culture commune ainsi que vers l'acquisition d'apprentissages solides, qui leur permettront de trouver leur place dans la société et de pouvoir faire la formation qu'ils entendent.

C'est donc en repensant à ces souvenirs d'enfance avec un peu de recul, en écoutant attentivement ce qu'il se passe autour de moi, et en m'impliquant dans ce métier de professeure des écoles récent pour moi, que j'ai souhaité effectuer mon mémoire sur la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs.¹

Mon travail de terrain dans le cadre de cette recherche a été fortement contraint par mon emploi du temps. En effet, étant professeure des écoles stagiaire (PES), j'ai été en classe deux jours et demi par semaine et en cours à l'ESPE les jours restants. Il m'a donc été difficile de me rendre disponible comme je l'aurais souhaité.

Avec ce travail de recherche autour de la thématique de la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs, j'espère pouvoir trouver des solutions, ou du moins des pistes qui me permettront d'adapter mon enseignement lorsque je serai à un tel public dans ma carrière de professeure des écoles. Il me permettra également de cerner davantage la relation à l'école qu'entretiennent les familles de voyageurs, quelles attentes ils en ont, et de cerner plus précisément et objectivement le monde culturel dans lequel ils évoluent, qui évolue également.

¹ Je me suis d'ailleurs rendue compte lors d'échanges avec des gens du « terrain » que les forains n'étaient pas nécessairement des voyageurs comme je l'entendais.

Introduction

La scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs fait partie des préoccupations de l'éducation nationale. En s'intéressant de plus près à ce sujet, des interrogations surgissent rapidement : du fait de leur itinérance, leur scolarisation est-elle régulière ? quel intérêt trouvent les enfants et leurs familles à aller à l'école ? Comment l'école est-elle perçue dans leur culture ? Quelle(s) conception(s) de l'écrit ont-ils ? Les enseignants bénéficient-ils de formations en lien avec la culture des familles itinérantes et voyageurs afin de pouvoir en tenir compte dans leur enseignement ? Bénéficient-ils d'outils adaptés pour une telle scolarisation ?

Il n'existe que très peu de données statistiques nationales quant aux estimations concernant le taux de scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs. (Cour des Comptes, 2012). Peut-être est-ce en raison de difficultés à recueillir des données quantitatives au sein de ces populations qui pourraient découler de difficultés d'accessibilité au terrain ou aux familles. Les chiffres que nous pouvons citer alors sont ceux du rapport public d'Arsène Delamon, *La situation des gens du voyage et les mesures proposées pour l'améliorer*, destiné à Monsieur le Premier Ministre, datant de presque 30 ans : « Dans la population d'âge scolaire 50 à 60% seulement fréquentent régulièrement l'école, la moitié ne sont jamais scolarisés et seul un infime pourcentage atteint et dépasse le niveau secondaire » (Delamon, 1990, pp.29-30). Dans ce même rapport, deux éléments sont alors soulignés :

« Les parents, s'ils s'ouvrent au besoin d'éducation, n'adhèrent pas pour autant au système de valeurs que représente pour eux l'école et souhaitent, pour leurs enfants, un enseignement utile : calcul, lecture, écriture ; certes, ils ont pris conscience de l'utilité pour leurs enfants de la scolarisation qui leur facilitera leur insertion professionnelle telle qu'ils la conçoivent, mais ils souhaitent la poursuivre ; peu d'enseignants ont une formation spécialisée pour dispenser un enseignement dans le cadre d'une scolarité fragmentaire et discontinue ; deux problèmes fondamentaux subsistent : l'analphabétisme et l'orientation des 12-16 ans. » (Delamon, 1990, pp.29-30)

L'analphabétisation forte chez les Tsiganes est également soulignée par Alexian Santino Spinelli (2003), docteur en philosophie et professeur à l'université de Trieste, poète de langue romani, musicien et chanteur, président de l'association Them Romano.

Plus récemment, le rapport récent de la Cour des Comptes sur l'accueil et l'accompagnement des gens du voyage (octobre 2012), dresse des constats sur « le droit des gens du voyage à un accompagnement sociale et à une scolarisation » (p.27). Il critique l'accompagnement des gens du voyage au niveau social et scolaire en qualifiant les résultats « d'insuffisants » (p.159). Des enquêtes menées par le CASNAV montrent en effet que les enfants du voyage ne sont pas tous scolarisés : « [...] ces enquêtes permettent d'établir qu'une partie des enfants du voyage n'est pas scolarisée. » (p.159). Il souligne en revanche que :

« La scolarisation des enfants du voyage tend également à s'améliorer sur les territoires où sont présentes des aires d'accueil, en particulier lorsque les règlements intérieurs

autorisent une prolongation de la durée de séjour en cas de scolarisation » (Rapport de la Cour des Comptes, 2012, p.160-161).

Ce rapport fait donc ressortir que les prolongations de séjour pour favoriser la scolarité ne sont pas un droit acquis au niveau national, il y a encore de grandes disparités sur le territoire.

D'autres ouvrages, de nature scientifique, témoignent également de cette fracture avec l'école. On peut citer l'exemple des travaux de Delphine Bruggeman, chercheuse axant son travail autour des populations tsiganes dans la région lilloise, qui s'intéressa au rapport à l'école qu'elles présentent. Dans l'une de ses publications, elle rapporte les propos d'une jeune mère nomade : « pour Marina, une Manouche mère de trois jeunes adultes, l'école est de toute façon une institution de Gadjé pour les Gadjé, alors que lire et écrire est un droit pour tous. Les études, pour les sédentaires, ne peuvent déboucher que sur des métiers de sédentaires, pas de nomades. » (Bruggeman, 2008, p.86) Ainsi, il ressortirait de ses travaux que les tsiganes parviendraient difficilement à trouver leur place au sein de l'école, mais également dans la société qui les entoure, et qui parfois les influence. La chercheuse insiste notamment sur la dichotomie entre éducation et instruction présente chez les tsiganes : « L'éducation est familiale, l'école est chargée, elle, d'instruire les enfants » (Bruggeman, 2008, p. 82) propos partagé par d'autres auteurs notamment Patrick Williams, anthropologue ayant consacré ses recherches aux communautés tsiganes d'Europe. Dans une publication de 2009, il revient sur un constat déjà émis auparavant par un sociologue ainsi qu'un chercheur en sciences de l'éducation : « Il faut reconnaître que le modèle éducatif prôné par l'école s'oppose sur de nombreux plans aux modalités culturels de l'éducation des enfants. (Liegeois JP. – 1997) (Montclair A. - 2005 - p26.) ».

Stéphane Lloret, professeur des écoles CRI (cours de rattrapage intégré), enseignant spécialisé en français langue seconde à Montpellier, reprend l'idée d'éloignement de la « culture scolaire » que présentent les enfants du voyage. En effet, il a retenu de son expérience en classe que « le lexique ou la syntaxe de l'école ne sont pas connus dans leur langue maternelle. » (Lloret, 2010, p.34 §3)

En plus de ce rapport distancié à la culture scolaire, un rapport distancié à l'écrit existe chez les gens du voyage dont la culture est axée davantage sur l'oral (Poueyto, 2011). Maxime Laisney, enseignant Brigade Départementale de soutien aux Enfants du Voyage de Chelles (77) propose une lecture du livre de Poueyto, *Manouches et mondes de l'écrit* (2011). Il ressort de sa lecture que « la pratique de l'écrit des Manouches a presque toujours une cause extérieure à la communauté ; pourtant des usages internes existent aussi » (Laisney, 2011, p.5). En effet, Patrick Williams dans son article *L'écriture entre l'oral et l'écrit, six scènes de la vie tsigane en France (1997)* fait part d'occasions durant lesquelles les voyageurs étaient amenés à avoir un usage de l'écrit, comme par exemple à l'occasion d'écriture de lettres à des prisonniers, de rédaction de recettes de cuisine ou encore durant la pratique de karaokés. Mais ces occasions restent limitées.

Alain Reyniers, anthropologue à l'université de Louvain-la-Neuve (Belgique) et directeur de la revue *Études tsiganes*, insiste sur la tradition orale chez les gens du voyage : « il existe une confrontation en matière de communication, entre le monde tsigane, qui privilégie l'oralité, et

le monde des *gadjés*, qui correspond au monde de l'écriture. » (Reyniers, 2002, p.23). En effet, la culture française tourne ordinairement beaucoup autour de l'écrit, que ce soit en lien avec la littérature (d'ailleurs enseignée à l'école), en lien avec les apprentissages et savoirs, qu'en lien avec le quotidien (lettres, papiers, fiches de paye, contrat de travail). Dans un tel contexte, la maîtrise de l'écrit apparaît donc fondamentale pour toute personne étant installée en France.

Le rapport de la Cour des Comptes (2012) constate également des fragilités dans les apprentissages chez les enfants voyageurs ainsi que des difficultés en lien avec le langage :

« De manière générale, les observations effectuées par la FASET mettent en exergue un décalage du niveau scolaire des enfants du voyage par rapport aux enfants sédentaires, une stagnation fréquente dans les apprentissages, le caractère fragile des acquis et une faiblesse du niveau de langage. » (Rapport de la Cour des Comptes, 2012, p.162)

Il ressort alors de ces différentes lectures que la problématique de la scolarisation des élèves issus de familles itinérantes et voyageurs est très vaste. Etant donné que chez les gens du voyage, l'usage de l'oral est dominant et que la pratique de l'écrit reste apparemment occasionnelle (quoique cette tendance aurait évolué ces dernières décennies²), nous avons décidé de cibler le propos de ce mémoire autour du rapport à l'écrit que présentent les enfants, et plus largement, les familles de voyageurs.

Deux questionnements guideront alors notre recherche : **quelle relation présentent les enfants du voyage vis-à-vis de l'écrit ? et comment l'écrit est-il abordé par les enseignants en charge de ces élèves ?**

Ces interrogations sont d'autant plus importantes dès lors que nous pouvons être amenés en tant que professeure des écoles à accueillir dans nos classes des enfants issu de famille itinérantes et de voyageur.

Ainsi, pour répondre à cette problématique, nous nous attacherons donc dans ce travail de recherche à tester les hypothèses formulées ci-après :

- Les EFIV ont un rapport plus éloigné à l'écrit que les non EFIV.
- L'apprentissage de la lecture et de l'écriture diffère chez les EFIV.
- Les enseignants chargés des apprentissages auprès d'EFIV bénéficient/disposent actuellement de formations et d'outils suffisamment adaptés afin d'accompagner ces élèves s'ils présentent des besoins particuliers lors de leur entrée dans l'écrit.

Dans un premier temps, dans un cadre théorique et conceptuel, nous nous attacherons à dresser un état de l'art afin des éléments de réflexion pertinents par rapport à notre sujet dans le cadre de notre problématique. Il s'agira donc de définir et de cibler la population qui nous intéresse dans ce travail de recherche. Nous nous intéresserons également aux modalités de d'accueil des

² « Toutefois, ces dernières décennies ont vu une partie de la population tsigane se prendre en charge et, maîtrisant l'écrit, devenir les auteurs d'articles de presse ou d'ouvrages. On est passé du Tsigane qui dictait à un non-Tsigane, [...] à l'auteur » (Delsouc, 2009, p.69)

familles sur le territoire français impactant directement la scolarisation des enfants, de même qu'aux modalités d'accueil et aux dispositifs de scolarisation existants actuellement sur le territoire français. Le rapport à l'écrit que présentent les EFIV en appui sur différentes sources bibliographiques sera également développé dans cette première partie, ainsi que les ressources pédagogiques présents en classe, avant de passer à la partie de recherche « de terrain » que nous avons construite en lien avec notre problématique.

En effet, dans une seconde partie, il s'agira d'exposer les choix méthodologiques et les outils choisis pour mener à bien ce travail de recherche, permettant ainsi de vérifier nos hypothèses retenues pour ce travail.

Enfin, les résultats de la recherche seront présentés et analysés dans une dernière partie avant de conclure.

I. Cadre théorique et conceptuel

Cette partie présente est donc établie à partir de travaux scientifiques en lien avec notre problématique, qui vont nous permettre de développer davantage la connaissance de notre sujet en essayant de répondre aux questions suivantes : qui sont les voyageurs ? quelles sont les modalités d'accueil sur le territoire français ? Sur quelles valeurs repose la culture des voyageurs ? Quels rapports entretiennent-ils avec l'école, la langue française ? Quelles sont les modalités de scolarisation concernant les enfants voyageurs ? Quels dispositifs sont actuellement mis en place pour leur scolarisation ?

1. Origines et catégorisation des voyageurs ?

Le public choisi pour ce travail de recherche est donc désigné dans les textes de l'éducation nationale comme étant des personnes itinérantes et voyageurs dont les origines vont être étudiées par la suite. Ce public particulier est donc à définir avec attention et finesse afin de ne pas faire d'amalgame ou de ne pas confondre les origines de ces familles, car comme le dit si bien Michaël Rigolot « le préjugé a le nez fin et permet toujours à celui qui le manie de le travestir d'évidences » (Rigolot, 2008, p.187). En effet, il faut distinguer d'un point de vue terminologique les différentes communautés regroupées sous les termes de « familles itinérantes et voyageurs » dans les textes institutionnels³ ou de « gens du voyage » terme administratif créé en 1969, qui ne sont hélas usités quotidiennement dans leur juste emploi donnant naissance à des stéréotypes et préjugés.

Les populations de voyageurs font l'objet de nombreux exonymes constamment mélangés par une grande majorité de la population, sans doute par manque de connaissance de ces cultures. Ainsi on retrouve différentes appellations qualifiant ces populations non sédentaires comme les Manouches, les Gitans, les Roms, les Tsiganes, les Yéniches, les Sinti, les Gypsies, les Bohémiens les Romanichels et bien d'autres encore. Dès lors que l'on prend conscience de l'importante diversité de ces appellations et catégorisations, on se rend rapidement compte qu'elles ne sont pas nées d'un hasard, mais qu'elles sont étroitement liées à une histoire, à un patrimoine culturel, à une langue et à une géographie propre à chacune (Williams, 2009). Sinon, comment justifier cette diversité d'appellations ?

Afin de cerner la population de voyageurs, il est donc nécessaire de réaliser un travail ethnologique voire ethnonymique. Peu d'articles ont été publiés à ce sujet, ce qui a rendu nos recherches délicates. En effet, cela a nécessité un travail documentaire important afin de pouvoir rendre claires les informations trouvées en croisant ce qui était écrit dans les différentes sources. Nous tenterons donc d'éclaircir ce point dans la suite de ce mémoire.

Alexian Santino Spinelli, docteur en philosophie et lui-même d'origine tzigane tente de préciser l'origine de ces différents peuples (2003). Selon lui, les différentes appellations citées plus haut sont des ethnonymes c'est à dire une dénomination utilisée en interne par un groupe pour se

³ Dans la circulaire n° 2012-142 du 02-10-2012 il est précisé qu'il s'agit « d'enfants issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école »

désigner : « la manière dont nous nous définissons nous-mêmes » (Santino Spinelli, 2003, p.15). Les tsiganes ont été marqués par leur exode : « Predari [1641] suppose que les Tsiganes sont les descendants d'un peuple préhistorique qui, à cause d'une catastrophe « géologique ou politique » se serait mis à nomadiser. » (Liégeois, 2009, p.11). En effet, ces peuples nomades seraient en partie originaires d'Inde du Nord, et auraient emprunté différents chemins de migration (Fig.1) influençant petit à petit leur culture, leur langue, ce qui aurait donné naissance à ces appellations chargées d'histoire. Liégeois reprend également les propos de Pott [1844-1845] « Il estime que les Tsiganes sont originaires du nord de l'Inde et parlaient une seule langue avant que leur dispersion ne donne lieu à une dialectisation. » (Liégeois, 2009, p.19)

Ainsi, pour retracer l'origine et les migrations des Roms, des études ont été menées sur leur langue, le romani. Comme le rapporte Jean-Pierre Liégeois : « l'examen des dialectes roms de différents pays permettent de se faire une idée des voies suivies lors de la dispersion. » (Liégeois, 2009, p.19). En s'appuyant sur diverses études entreprises du XVe au XXe siècle il ressort une origine commune aux Roms qui viendrait d'une région au nord de l'Inde : « La langue des Roms, le romani, est une langue indienne, proche du sanskrit, dont elle dérive, comme les langues qui sont actuellement parlées dans le nord de l'Inde : hindi, bengali, pendjabi, gujrati, rajasthani... » (Liégeois, 2009, p. 19). Quant aux migrations entamées par ces peuples, Liégeois s'appuie sur les travaux de recherche de Kendrick :

« Kendrick [1994, p.9 et 53] estime que : Les différents émigrants de différentes tribus se sont alliés et se sont mélangés en Perse pour y former un groupe nommé Dom ou Rom, qu'un grand nombre d'entre eux ont émigrés vers l'Europe, et que leurs descendant sont les Tsiganes romani d'aujourd'hui [...] ; il y a eu un mouvement important de l'Inde vers l'Empire perse. De là, certains émigrants ont continué en direction de la Grèce byzantine et ont traversé le Bosphore pour se rendre en Europe. » (Liégeois, 2009 p.15)

Aujourd'hui Rom viendrait donc d'une langue ancestrale *domba* qui signifie « homme libre », langue qui avec d'autres auraient participé à la construction du Sanskrit, langue essentiellement parlée en Inde. (Montclair, 2009. p.24) Le nom Sinti viendrait de la région du Sindh, au nord-ouest de l'Inde à proximité du Gange et le nom Kalé viendrait de *kâlâ* (la déesse Kali) qui signifie « noir ». (Santino Spinelli, 2003, p.16) Mais, ces origines « potentielles » ne sont que des hypothèses, comme le rapporte Jean-Pierre Liégeois :

« Dans le tourbillon des tribus nomades qui se déplaçaient de l'Inde vers l'ouest, la seule hypothèse plausible est que la migration s'est faite en plusieurs vagues, sans doute à partir du IX^e siècle. » (Liégeois, 2009 p. 15).

Concernant leurs migrations, les Kalés sont les nomades d'Espagne et du Portugal. Le mot Gitan quant à lui vient de *Gitano* (Espagne) diminutif de *Egyptano* car on croyait que ces peuples venaient de la petite Egypte, territoire qui correspondrait à l'actuel proche Orient : « Dans l'Europe médiévale, toute l'étendue de la Syrie, de la Grèce, de Chypre et des territoires voisins était connue sous le nom de Petite Egypte. » (Liégeois, 2009, p.13). Le terme Manouche vient du Sanskrit *manus* et signifie « homme ». On les retrouve au sud de la France, et

également en Franche Comté. La dénomination Romanichel était utilisée avant pour qualifier les Manouches en France. Les Yéniches seraient quant à eux d'origine germanique et auraient adopté les coutumes tsiganes. (Williams P., 2009) Mais le chercheur insiste sur le fait qu'il n'y a pas de classification figée.

Mais au sein même de chacun de ces groupes, une grande diversité est présente. Ce qu'ils ont en commun ? L'histoire héritée de leur origine et leur langue romani.

Actuellement, les Sinti et les Manouches résident en grande majorité en Allemagne, en France, au Benelux, et en Italie. Concernant les Gitans ou les Kalés ils seraient installés depuis plus de cinq siècles en Espagne et dans le sud de la France. Les Yéniches sont également présents en France et en Europe centrale.

Un point commun que l'on pourrait trouver entre Roms et Voyageurs, est donc leur mode de vie nomade, bien qu'ils viennent davantage à se sédentariser aujourd'hui. C'est pourquoi, en 1969, l'administration française décide de regrouper ces populations sous le terme de « gens du voyage », appellation qui deviendra par la suite administrative et académique.

Nous pensions d'abord que ces populations de voyageurs étaient étrangères, mais lors de discussions avec le coordonnateur départemental du Doubs pour la scolarisation des EFIV⁴, et au fil de lectures d'articles, nous avons compris que ces populations étaient pour la plupart françaises, existant sur le territoire français depuis plusieurs siècles comme le rappelle Michel Raynal « Pourtant certains de ces gitans sont français depuis plus de 600 ans... » (Raynal M., 2009, p.6). La circulaire du 2 octobre 2012, relative à la scolarisation des EFIV, ne mentionne d'ailleurs à aucun moment une origine étrangère des enfants, mais simplement une itinérance : « familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école »

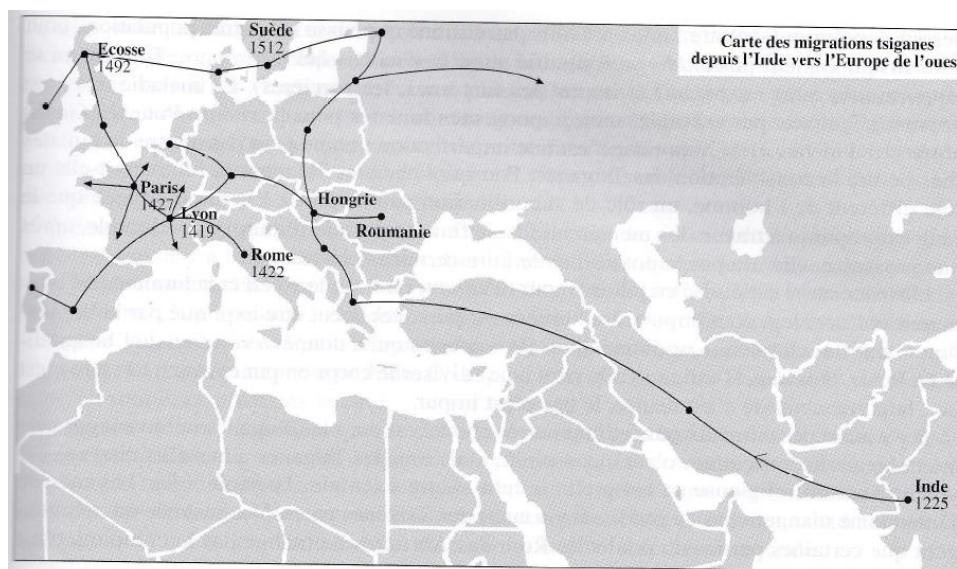


Figure 1 : Carte des migrations tsiganes tirée de l'ouvrage « Tsiganes à l'école, pédagogie interculturelle pour l'accès aux apprentissages. »

⁴ Qui a accepté de me rencontrer à plusieurs reprises et de m'aider dans le cadre de ce travail de recherche, me permettant notamment d'éclaircir de nombreux points.

Une synthèse (fig.2) m'a été proposée par le coordonnateur EFIV du Doubs reprenant les différents groupes de voyageurs présents en France :

Les principaux groupes de « Voyageurs » en France

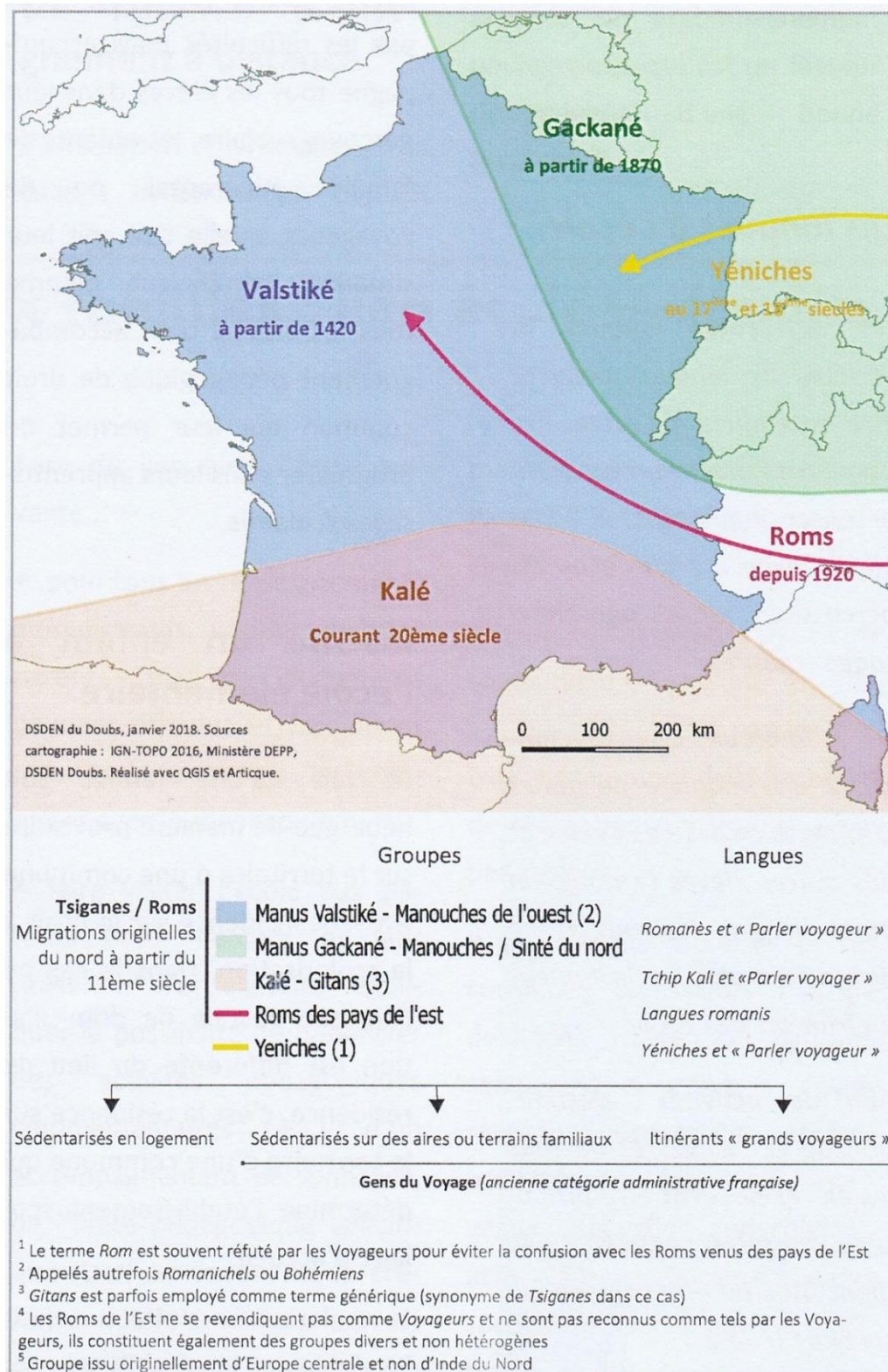


Figure 2: Vade mecum - Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Académie de Besançon. Janvier 2018, p.1.

Tout comme s'attache à définir l'ERRC (European Roma Rights Center) dans l'article *Hors d'ici anti-tsignanisme en France*, nous utiliserons les termes *Tsiganes* et *Voyageurs* « en référence à des individus et à des groupes ressortissants français, descendants de groupes établis depuis longtemps en France et qui, sur plusieurs générations, ont joué un rôle-clé dans l'histoire et la société française. » (ERRC, 2005, p.11). Il est précisé que « la catégorie « tsiganes et voyageurs » inclut des personnes appartenant à des cultures diverses, s'identifiant fréquemment elles-mêmes comme Sinti, Manouche, Kalé, Gitan, Rom, Yéniche, voyageur ou autres. » (ERRC, 2005, p.11). L'appellation Rom étant souvent utilisée pour qualifier les migrants d'origine étrangère, nous n'utiliserons pas ce terme pour désigner les familles itinérantes et les voyageurs (Rapport de la Cour des Comptes, 2012,).

Concernant l'itinérance et le rapport au voyage des familles, différentes catégories sont définies dans le rapport de la Cour des Comptes relatif à l'accueil et l'accompagnement des gens du voyage :

« Leurs comportements à l'égard du voyage et de l'itinérance ne sont pas homogènes. On distingue schématiquement trois catégories :

- Les itinérants : ils se déplacent souvent en grand nombre sur l'ensemble du territoire national et leurs haltes sont de courte durée ;
- Les semi-itinérants (ou semi-sédentaires) : ils effectuent des déplacements limités dans l'espace et le temps, souvent à l'échelle d'un département ou d'une région ;
- Les sédentaires : ils sont installés de manière permanente, généralement sur un terrain dont ils sont propriétaires ou locataires.

Il est parfois affirmé que la population des gens du voyage évolue dans le temps de l'itinérance vers la sédentarité, selon un processus continu dit de sédentarisation. En réalité, ce processus se stabilise dans la plupart des cas au stade intermédiaire de la semi-sédentarité. » (Rapport de la Cour des Comptes, 2012, p.17)

Il ressort donc que le rapport à l'itinérance peut différer chez les familles concernées dans notre étude.

2. Stationnement des familles itinérantes

Avant de s'intéresser à la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs, il est nécessaire de s'interroger sur le mode de stationnement des familles qui sera le plus souvent en lien direct avec la scolarité.

Les populations itinérantes présentes sur le territoire français sont des familles, qui vivent généralement en caravanes étant amenées à se déplacer sur le territoire. Il existe différents types de terrains de stationnement. Nous nous intéresserons à ceux présents dans le grand Besançon pour ce travail de recherche :

- Les aires d'accueil : ce sont des terrains aménagés par les communes sur lesquels stationnent des caravanes. Ces terrains comportent des blocs sanitaires rudimentaires pour chaque emplacement délimité. La présence d'un gardien en assure leur bon

fonctionnement. Ces aires d'accueil sont obligatoires dans les communes de plus de 5000 habitants et dans certaines autres, selon le schéma départemental mis en place comme le stipule la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage⁵. Dans le secteur de Besançon, deux sont présentes : l'aire de la Malcombe et l'aire de Pirey qui disposent respectivement de 40 et 10 emplacements. A noter également la présence de l'aire de Saône, d'une capacité de 10 emplacements, fermée officiellement mais souvent occupée. Ces aires d'accueil permettent une installation de longue durée : 3 mois maximum pouvant s'étendre à une année scolaire si les enfants sont scolarisés dans le but de leur assurer une continuité scolaire.

- Les terrains familiaux : publics ou à initiatives privées. Une petite maison est présente sur le terrain abritant souvent une cuisine et des sanitaires. Il faut donc payer une sorte de redevance pour accéder à un tel terrain. Cinq ou six caravanes peuvent s'installer autour. Il n'y a pas de durée maximale pour ces emplacements, à condition de payer cette redevance chaque mois. On note la présence d'un tel terrain aux Montboucons.
- Des aires de grands passages, comme à Marchaux ou à Thise, qui accueillent des familles pour une durée de quinze jours maximums.
- Les stationnements dits « sauvages » illégaux au regard de la loi où s'installent des familles. Elles risquent donc d'y être expulsées. Bien souvent ces stationnements se créent en réponse à l'insuffisance de places dans les aires d'accueil. A Besançon, le terrain militaire des 408 est souvent investi en terrain sauvage, tout comme l'ancienne aire d'accueil de Saône. L'agglomération de Besançon devrait avoir 80 emplacements mais seulement 40 sont mis à disposition, il est donc difficile légalement de déloger les emplacements sauvages « spontanés » bien qu'il soit dangereux de résider sur ces terrains car ils ne sont pas habilités à être occupés (zones inondables, insalubrité...). En bref, il s'agit de lieux non prévus à cet effet. « Parmi les différents lieux de stationnement sauvages, on peut distinguer trois types de terrains : les terrains urbains ; les terrains en zones commerciales ou industrielles, et les terrains vagues à proximité ou non d'axes routiers » (Bruggeman, 2010, pp.78-79)

Delphine Bruggeman (2010) cite d'ailleurs Marc Augé, ethnologue et anthropologue français, sur la question des lieux et des non lieux en référence aux aires d'accueil et terrains sauvages : « si un lieu peut se définir comme identitaire, relationnel et historique, un espace qui ne peut se définir comme non identitaire, non relationnel ni comme historique définira un non-lieu ». Un lieu serait donc un « dispositif spatial et temporel qui exprime l'identité d'un groupe et qui

⁵ La loi Besson n° 90-449 du 31 mai 1990 avait instauré l'obligation de mettre à disposition des aires d'accueil pour toutes les communes de plus de 5000 habitants. En raison de son échec, la loi du 5 juillet 2000, a donc abrogé cette première indiquant que tous les départements doivent adopter un schéma départemental dans lequel figure les secteurs géographiques d'implantation des aires d'accueil ainsi que les communes sur lesquelles elles doivent être implantées.

détermine, par son organisation, les pratiques collectives et individuelles. (Augé, 1992, p.100) ». Donc qu'en serait-il de familles résidentes sur les terrains sauvages ?

Alexian Santino Spinelli (2003), rapporte le fait que les stationnements sont choisis par les Gadjés (non tsiganes) pour les voyageurs, et selon lui, c'est de là que viendrait toute l'incohérence « il n'y a pas de stationnement libre pour les Gitans, les lieux de stationnements sont tous choisis par les Gadjé. » (Santino Spinelli, 2003, p.20).

Nous pouvons rapidement voir la complexité de la question du stationnement. Cependant, comme nous l'avons dit, la scolarisation peut impacter directement sur les durées de stationnement, tout comme les stationnements peuvent impacter sur la scolarisation. En effet, les conditions décentes d'habitation ne sont pas toujours présentes, alors pourquoi aller à l'école quand la préoccupation majeure est de trouver comment se chauffer ou manger. Cet élément n'est donc pas à négliger pour la suite de notre travail.

Il faut également noter que les gens du voyage possèdent une résidence, là où ils vivent, mais pas de domiciliation, une caravane ne pouvant faire office de domiciliation. De ce fait, ils n'ont pas d'adresse. A Besançon, l'association des *gens du voyage et gadjé* sert entre autres de domiciliation pour les gens du voyage et s'occupe donc notamment de la réception et de la redistribution du courrier aux familles.

Après avoir vu quelles étaient les modalités d'accueil des familles itinérantes et l'impact qu'elles pouvaient avoir sur la scolarisation des enfants, il s'agit maintenant de s'intéresser à la culture tsigane et au regard que les familles portent à l'école.

3. Culture tsigane, éducation et lien avec l'école

Afin de comprendre quels liens entretiennent les familles tsiganes avec l'école ainsi que les attentes qu'ils en ont, il est important de s'intéresser à leur culture.

Plusieurs chercheurs s'accordent à dire qu'au sein des communautés tsiganes, le groupe et la famille priment sur l'individu. (Bruggeman, 2008) (Williams, 2009). Dans la culture tsigane, la famille au sens élargi est l'élément central de l'identité où les notions de solidarité et d'entraide y sont très fortes (Williams, 2009). L'éducation des enfants passe par des rapports intergénérationnels, c'est donc toute la famille qui va participer à l'éducation des enfants. Comme le rapporte Alexian Santino Spinelli :

« Chez les tsiganes, plusieurs personnes participent à l'éducation des enfants : les plus importants sont les phuré c'est-à-dire les vieux ; les parents *dat* et *daj* ; les frères et les sœurs plus grands *phral* qui font la liaison entre le monde des adultes et le monde des plus petits. » (Santino Spinelli, 2003, p.20)

Il reconnaît également que l'homme dirige d'une manière générale et que les femmes sont davantage soumises et obéissantes, avant de noter tout de même que tous les membres d'un même groupe ont droit à un accès identiques aux ressources économiques (nourriture, vêtements...). Pour lui, l'éducation repose avant tout sur l'autonomie et non sur l'autorité et le

pouvoir, sans pour autant aller vers un laisser tout faire. Il ajoute que « le prestige masculin et les relations entre les sexes conditionnent les relations interfamiliales ». (Santino Spinelli, 2003, p.38)

La notion d'éducation est abordée par Delphine Bruggeman : « Pour l'anthropologue, la famille, unité de base de l'organisation sociale des tsiganes permet une éducation collective de l'enfant qui vit parmi plusieurs générations qui ne sont pas séparées les unes des autres ». (Bruggeman, 2008, p.81). Elle rappelle notamment les conclusions de Liégeois (1986) : « il s'agit d'une éducation à l'indépendance et non d'un laisser faire dans une communauté éducative qui canalise les comportements en vue de l'acquisition de l'autonomie dans le respect du groupe et de ses valeurs. (Liégeois, 1986, p.69) ».

Cependant, Michel Delsouc, sociologue, présente une vision des choses différente : « Le tsigane est avant tout un être social : il vit et s'exprime dans et par le groupe et son champ d'autonomie est très limité » (Delsouc, 2007, p.13). La notion de solidarité de groupe est également très forte (Williams, 2009)

Dans ce contexte, l'éducation reçue par les enfants est donc assurée par toute la communauté et comme le souligne le chercheur Michel Delsouc : « L'éducation en milieu tsigane a donc pour but premier de préserver une identité qui s'exprime tant dans le fonctionnement interne du groupe que dans les rapports avec les non-Tsiganes » (Delsouc, 2007, p.13). Il ressort dès lors que le milieu tsigane se présente lui-même comme détaché, extérieur au milieu non tsigane, avec des fonctionnements différents. Ils se distinguent d'ailleurs en désignant les autres (eux) par l'appellation *Gadjé*.

On peut également noter que dans la culture tsigane, la place de l'individu au sein du groupe ne dépend pas d'une éventuelle réussite scolaire, mais d'une réussite personnelle ou sociale en lien avec les valeurs du groupe, ce qui les distingue de la plupart des gadjé. (Bruggeman, 2008). La chercheuse n'oublie pas de rappeler que les jeunes tsiganes sont « à la fois dans une position de défiance et de confiance vis-à-vis de leur communauté et vis-à-vis de l'instruction scolaire » et qu'ils « incarnent une transition forte entre deux âges mais aussi entre deux institutions » (Bruggeman, 2008, p.88).

Alain Reyniers (2009), tout comme le rapport Delamon, soulève le problème de la poursuite de la scolarité dans le second degré. En effet, très peu de jeunes tsiganes poursuivent leur scolarité au collège. Cette tendance, observée par Delphine Bruggeman, est expliquée par le fait que dans leur culture le métier ne s'apprend pas à l'école, mais il est transmis ou appris par la communauté, sur le terrain : « L'école n'est alors envisagée que comme un moyen pour acquérir ce savoir⁶ alors que l'apprentissage d'un métier se transmet entre les membres de la communauté. » (Bruggeman, 2008, p.87). On peut citer à titre d'exemple, les chiffres repris dans *L'accueil et l'accompagnement des gens du voyage* (2012) lors d'un bilan statistique établi dans deux départements pour l'année scolaire 2007-2008 :

⁶ Ici savoir lire et écrire.

« En Gironde en 2007-2008, seuls 589 enfants du voyage sont scolarisés dans le second degré contre 1363 à l'école élémentaire ; dans les Côtes-d'Armor, 62 enfants sont inscrits dans le second degré contre 686 à l'école élémentaire » (Rapport de la Cour des Comptes, 2012, p.157)

Au-delà de ces départements, ce même rapport met en évidence une généralisation de la diminution de scolarisation dans le secondaire :

« Rejoignant l'appréciation des équipes éducatives, les différentes associations notent une forte demande, exprimée par les familles, d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture par leurs enfants. Cependant, le nombre d'enfants du voyage scolarisés au collège est nettement plus faible que celui constaté à l'école élémentaire. Une partie particulièrement importante des enfants du voyage dans la tranche d'âge 12-16 ans semble, en effet, échapper à l'obligation scolaire. » (Rapport de la Cour des Comptes, 2012, p.160)

Mais, d'un autre côté, l'école ne présente peut-être pas de solution adaptée pour la scolarisation des enfants voyageurs : branche plus professionnalisante dès le collège sans forcément être rattachée à une unité SEGPA par exemple, connaissance de la culture tsigane qui pourrait être abordée en histoire ou géographie. Il faut également noter que de manière générale, la nécessité de la scolarisation ne pose pas problème chez les enfants, mais plutôt chez les parents, qui ont comme le rapporte Alain Reyniers « une expérience du rejet et de la précarité. Ils se réfugient souvent dans des certitudes, notamment la méfiance à l'égard de l'école » (Reyniers, 2002, p.23) avant de proposer comme solution la médiation avec les associations relatives aux Tsiganes et Voyageurs. Ces réticences sont également exposées dans le film *Spartacus et Cassandra* (2014)⁷ même si dans ce film il s'agit de communautés roms. Il ressort donc que cette méfiance envers l'école est commune aux gens du voyage ainsi qu'aux Roms. Cependant, il faut noter que les craintes étaient observées par Alain Reyniers il y a 15 ans, elles ont sans doute évolué depuis.

On peut donc noter qu'en plus des réticences des voyageurs à l'égard de l'école, le système éducatif présenterait peut-être des « manques », qui une fois comblés permettraient de favoriser la scolarisation d'un tel public. (Formation du personnel, informations concernant l'histoire et la culture tsigane (Liégeois, 2009))

4. Le rapport à l'oral, à l'écrit et à l'école.

En lien direct avec notre problématique, nous allons nous intéresser ici aux recherches qui ont été effectuées jusqu'à maintenant concernant le rapport à l'école et plus particulièrement à l'oral et à l'écrit.

La culture tsigane est basée autour de l'oral. Il est utilisé pour communiquer mais également pour transmettre (informations, formation à des métiers...). Les voyageurs pratiquent

⁷ Film documentaire de Ioanis Nuguet, relatant l'histoire de deux jeunes Roms dont les parents vivent dans la rue. Ils sont recueillis dans un cirque par une femme qui avec l'aide des services sociaux sont accompagnés pour aller à l'école.

également beaucoup à la musique et le chant. L'écrit, étant généralement un outil de communication privilégié avec les gadjé, est donc partiellement mis de côté au profit de l'oral (Delsouc, 2007 ; Williams, 2009). Delphine Bruggeman (2011) remarque d'ailleurs dans son travail de recherche centré sur des enquêtes réalisées dans les familles que, dans les caravanes où elle s'est rendue, très peu d'écrits étaient présents.

Nous pouvons reprendre l'exemple de Patrick Williams (1997) déjà cité précédemment, qui montre que la pratique de l'écrit chez les Tsiganes sert souvent à communiquer avec les non tsiganes, mais que des usages de l'écrit sont tout de même présents dans leur quotidien : lettres écrites destinées à des prisonniers, karaokés, recettes de cuisine ou encore textes religieux...

Le chercheur montre cependant que l'écrit utilisé dans ces scènes de vie se rapproche d'une retranscription de propos oraux. Il classe d'ailleurs les six scènes détaillées en dans un tableau dans lequel il détaille la relation écrit-oral :

Situation	Opération	Écrit/Oral
Garçonnet dicte	« Il parle écrit »	L'écrit est dans l'oral
Lettres à un prisonnier	« Seul le fait de la lettre importe »	L'écrit devient de l'oral
Les cartes des chineurs	« Le chineur parle écrit »	Équivalence de l'écrit et de l'oral
Un livre de recettes	« Une écriture qui sonne comme l'oral »	L'oral est dans l'écrit. L'oral devient de l'écrit
L'Écriture, <i>romanes</i>	« Ce qui ne marche pas c'est la traduction »	L'oral et l'écrit restent séparés
Karaoké	« Boi est Englebert »	Fusion de l'écrit et de l'oral

Figure 3 : Tableau classant les six scènes de vie développées par Patrick Williams. L'écriture entre l'oral et l'écrit. Six scènes de la vie tsigane en France (1997)

C'est seulement dans « l'Écriture, *romanes* » que le chercheur montre qu'une séparation stricte existe entre l'oral et l'écrit, et qu'une seule traduction de l'écrit en oral ne suffit pas. Il y a donc dans cette situation l'idée que l'écrit présente une dimension à part entière tant dans sa nature que dans sa fonction.

Une des difficultés présente chez les enfants voyageurs scolarisés, semble donc due à une relation distanciée à l'écrit (Simonin, 2010). Ils n'en perçoivent parfois pas l'intérêt, car ils ont souvent du mal à détacher le message en lui-même (l'objet), et la façon dont on doit l'écrire (le son). Des difficultés ressortent donc au niveau de l'encodage, consistant en une transcription selon un code et des règles définis à respecter, mais également au niveau du décodage que nous verrons par la suite. Anne Torunczyk, formatrice auprès d'adultes analphabètes ayant axé ses

travaux sur l'apprentissage de la lecture-écriture, reprend également ce point de vue par suite d'une expérience menée sur l'apprentissage de la lecture avec des enfants roms et serbes :

« Pour apprendre à lire, il (l'enfant) doit *découvrir par lui-même* que les mots ne sont pas seulement porteurs de sens – le nom des objets – mais qu'ils sont également constitués *de sons* – de syllabes, puis de phonèmes – qui peuvent se décomposer et que les lettres transcrivent dans l'ordre de leur émission. » (Torunczyk, 2014, p.12)

Cette étape découle naturellement chez les enfants dont le rapport à l'écrit est familier. En effet, dès le plus jeune âge, ils se posent des questions sur l'écrit, sur l'acte de lire, sur ce que les lettres représentent. Ainsi, arrivée à l'école, la prise de conscience du sens de l'écrit et du codage arrive facilement. Ce n'est pas le cas chez les enfants voyageurs pour qui le rapport à l'écrit n'est pas une chose familière (Torunczyk, 2014). L'encodage et le décodage étant étroitement liés, si des difficultés se présentent, elles concerneront donc ces deux savoir-faire.

Marie Claire Simonin, ayant été enseignante⁸ spécialisée dans une école qui accueille les enfants du voyage stationnés sur l'aire d'accueil de la Malcombe à Besançon et chargée du dossier enfants du voyage pour le département, constate que si la fréquentation est régulière, le décodage sera automatisé : « On constate qu'à l'exception de quelques élèves déjà âgés et très peu scolarisés, les élèves réguliers parviennent pratiquement tous à apprendre à lire. Plus exactement, ils apprennent à décoder, mais ensuite ? » (Simonin, 2010, p.25). Cependant, elle souligne que leur rapport distancié à l'écrit ne permet pas de faire un usage de la lecture quotidien et chargé de sens :

« Mais ils ne considèrent pas la lecture comme un outil, déchiffrer était un but en soi, et lire ne leur sert à rien, puisque tous autour d'eux s'en passent très bien ! Il leur reste alors à apprendre à « comprendre » : à donner du sens à la lecture – l'acte de lire – pour apprendre à donner du sens à leurs lectures, ou apprendre à produire des énoncés écrits qui ont du sens. Il leur faut aussi comprendre que la lecture est un outil d'interface qui donne accès à d'autres savoirs, d'autres savoirs dont ils ne connaissent souvent ni l'utilité, ni même l'existence. Au quotidien, cette grande difficulté à donner du sens aux apprentissages scolaires se traduit chez mes élèves par une grande passivité, un manque d'autonomie et de motivation. » (Simonin, 2010, pp.25-26)

Suite au constat de ces difficultés, l'enseignante témoigne de la nécessité, de la part des enseignants, de rendre explicite les apprentissages. Selon elle, ce serait un des principes fondamentaux pour enseigner auprès des EFIV :

« Ainsi, la compréhension du principe alphabétique est un préalable à l'apprentissage de la lecture : les lettres transcrivent des sons. Pour ces enfants à qui leurs parents ne pourront jamais transmettre une telle information, ce doit être explicite et expérimenté. » (Simonin, 2010, p.29)

⁸ Elle est actuellement en poste dans une école maternelle à Planoise.

Elle propose également de s'appuyer sur les références que possèdent déjà les élèves voyageurs ainsi que sur leurs expériences personnelles et éléments de leur culture pour motiver les apprentissages. (Simonin, 2010)

De plus, apprendre à lire, à écrire et à compter sont présentés comme des nécessités par les familles itinérantes, savoir-faire que les enfants tsiganes doivent apprendre à l'école. En effet, pour les tsiganes, c'est la famille qui apporte l'éducation et l'école qui apporte l'instruction (Bruggeman, 2008).

5. L'apprentissage de l'écrit chez les voyageurs

Après avoir vu quel rapport à l'écrit au sens large entretenaient les enfants voyageurs, il nous a paru important ici de détailler les processus d'apprentissage spécifiques liés à la lecture et l'écriture chez les enfants en général et de les mettre en lien avec les apprentissages des voyageurs dans le même domaine. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur des situations vécues par Anne Torunczyk, formatrice et auteure ayant écrit sur le thème de l'illettrisme, lors de séances menées sur l'écrit auprès d'enfant itinérants synthétisées dans son ouvrage *Les cheminements de la pensée enfantine* (2014).

L'auteure rappelle les différentes étapes de la construction de l'écrit chez les enfants décrites dans les travaux d'Emilia Ferreiro, psychologue et chercheuse d'origine argentine, qui a effectivement centré ses recherches aussi bien sur le sujet apprenant que sur l'objet à apprendre. Ainsi il ressort de son travail quatre stades d'apprentissage chez entrant dans l'écrit :

- Le stade pré-syllabique (vers 3-4 ans) : on distingue au sein de ce stade deux niveaux. Niveau 1, traitement figuratif : l'enfant produit des pseudo-lettres et graphismes proches du dessin. Un mot donc perçu globalement renvoyant directement à l'objet qu'il représente. « Au niveau pré-syllabique, les productions écrites sont étrangères à toutes recherches de correspondance entre graphies et sons. » (Ferreiro, 1988, p73).

Niveau 2, traitement visuel : Utilisation par les enfants de graphismes se rapprochant des lettres. La quantité de graphies varie en fonction de la longueur de l'émission orale mais il n'y a pas encore une correspondance stricte entre unités orales et graphies.

- Le stade syllabique (vers 5 ans environ) :

« Au niveau syllabique, il essaie une correspondance entre graphie et syllabes (généralement, une graphie pour chaque syllabe) ce qu'il n'exclut pas les problèmes dérivés des exigences de quantité minimal de lettres. » (Ferreiro, 1988, p.84)

L'enfant établit alors une unité sonore basée sur la syllabe. A l'occasion d'écritures essayées, il écrit une graphie par syllabe, fait observé par Anne Torunczyk, mais ce n'est pas le cas lors de mots monosyllabiques. En effet, les mots monosyllabiques remettent en question cette hypothèse syllabique.

- Le stade syllabico-alphabétique (vers 5-6 ans) :

« Systématiquement, le choix de chaque graphie correspond à une unité sonore. Il existe la possibilité d'une erreur exceptionnelle mais le critère de quantité minimal qui marque d'une façon importante les productions du niveau syllabique est ici compensé par l'analyse phonétique (ce qui permet d'ajouter des lettres sans s'éloigner de la correspondance sonore). » (Ferreiro, 1988, p.91)

L'enfant abandonne donc peu à peu l'hypothèse syllabique pour une analyse plus poussée des mots. L'écriture s'effectue donc sur la base des syllabes ainsi que des phonèmes.

- Le stade alphabétique (vers 6 ans) :
« Ce niveau est celui où l'analyse syllabique dans la construction d'écritures est dépassée, au profit d'une correspondance entre phonème et graphie » (Ferreiro, 1988, p.93). L'enfant adopte une graphie par phonème. Mais parfois la notion de segmentation des mots n'est pas encore présente tout comme les règles d'orthographe qui lui permettraient d'écrire « sans faute/juste ».

Il est important de souligner que les âges indiqués sont approximatifs et que ces différents stades ne sont pas nécessairement présents aux mêmes moments chez tous les enfants.

Anne Torunczyk met en lumière diverses étapes présentes dans la construction de l'écrit chez les jeunes voyageurs avec qui elle a travaillé : au début, les enfants pensent que l'histoire se trouve dans les images, le texte sert à nommer les objets. Au fil des lectures qu'elle leur propose, les enfants prennent petit à petit conscience que c'est le texte qui « dit » l'histoire.

Dans le même temps, le mot écrit est en quelque sorte une « image-étiquette » pour les enfants, le prénom par exemple est un tout qui représente la personne. Une jeune fille l'entoure d'ailleurs à chaque fois qu'elle l'écrit.

« L'ensemble des lettres « dit » leur prénom – mais chaque lettre semble être un objet individuel qu'ils savent nommer ou pas, mais qu'on ne peut pas identifier en écoutant les sons. Le prénom écrit est *une image*, apprise pas cœur à l'école. » (Torunczyk, 2014, p.43)

Elle se rend compte également que les mots à côté d'une image servent à la nommer. A ce moment, les enfants sont donc dans le stade pré-syllabique.

« Puis les mots se mettent à parler : en les écoutant, on entend des sons que les lettres transcrivent » (Torunczyk, 2014, p.132). Elle leur fait d'ailleurs souvent fermer les yeux pour mieux écouter. C'est à ce moment-là que l'enfant parvient à détacher le sens de l'objet du mot écrit. Apparaît l'idée que l'on peut décomposer un mot en plusieurs sons que l'on pourra coder. D'ailleurs les enfants écrivent souvent une lettre pour une syllabe (pratique de l'écriture syllabique, stade II chez Emilia Ferreiro). La valeur sonore des lettres se fixe doucement, alors les enfants comprennent l'intérêt des lettres dans l'écriture.

À la suite de la décomposition en syllabes, les enfants parviennent à en détacher des phonèmes qui seront petit à petit transcrits par des lettres. C'est le stade syllabico-alphabétique. Dans le même temps un « mariage » de lettres s'opère pour parvenir à la lecture de syllabes, de mots simples, et enfin de phrases simples. L'enfant a donc accédé au principe alphabétique et l'écriture qui en découle.

Sans oublier de dire que ces étapes font l'objet d'un « long cheminement », d'autant plus lorsque l'écrit est peu présent dans sa culture.

Lors de son travail avec ces jeunes enfants, Anne Torunczyk ne leur a pas fait apprendre les lettres, comme on pourrait parfois le faire à l'école mais elle les a aidés à comprendre la relation entre les lettres et les sons, en passant par la décomposition en syllabes avant d'arriver aux phonèmes.

Emilia Ferreiro dégage également le fait que le niveau d'écriture des enfants serait en lien avec le niveau de scolarité familial :

Il existe bien une relation mais à sens unique : au commencement de l'année, l'écriture de type supérieur est associée à un niveau d'éducation familiale « favorable » ; à la fin de l'année la persistance d'un type d'écriture inférieur est associée à un niveau familial « défavorable ». (Ferreiro, 1988, p384).

L'auteure entend par milieu favorable, un milieu où au moins un des parents a terminé l'école primaire, par opposition à milieu défavorable, un milieu où aucun des parents n'a terminé l'école primaire, ce dernier renvoyant davantage aux voyageurs.

Selon Anne Torunczyk, pour enseigner l'écrit, qu'il s'agisse d'adultes analphabètes, d'enfants voyageurs ou non, en difficulté scolaire ou non, ce qui importe c'est d'accompagner et d'étayer l'élève dans ses apprentissages : il faut l'observer dans son activité, le questionner sur ses représentations, observer ses productions et analyser ses raisonnements afin de s'adapter à lui et de le rendre actif de ses apprentissages. (Torunczyk, 2014)

6. Scolarisation des EFIV

Venons-en à présent à la scolarisation des voyageurs, qui seront également désignés par l'abréviation EFIV dans ce chapitre.

Textes officiels

Plusieurs textes réglementaires ont été adoptés concernant la scolarisation des enfants voyageurs, ainsi la circulaire datant du 25 avril 2002 notifie que

« 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. » (Bulletin officiel du 25 avril 2002)

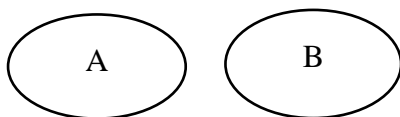
Elle a été renforcée par de nouvelles circulaires : la circulaire interministérielle du 26 août 2012 relative à l'anticipation et à l'accompagnement des opérations d'évacuation des campements illicites, soulignant l'importance de la continuité scolaire et la circulaire datant du 2 octobre 2012 sur la scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Cette dernière détaille les actions à mener sur plusieurs niveaux : national, académique, départemental, local ; mais également des pistes à développer comme la formation des enseignants, la présence d'établissements de référence et de médiateurs, la scolarisation en classe ordinaire et la création d'unités pédagogiques spécifiques. Elle liste également l'ensemble des dispositifs spécifiques existants sans oublier de souligner qu'ils doivent tendre vers une scolarité continue ainsi que vers une inclusion en milieu ordinaire dans la mesure du possible. Ces principes s'inscrivent donc parfaitement dans le cadre de l'inclusion scolaire.

La question de la scolarisation des enfants tsiganes n'est pas récente. En effet, la situation des tsiganes et nomades d'Europe avait été abordée à l'assemblée parlementaire en 1969 (Conseil de l'Europe, 2009). Elle a notamment été relancée en 2009 par le Conseil de l'Europe, visant à l'améliorer. Le conseil de l'Europe rappelle d'ailleurs différents principes concernant les politiques à mener, notamment pour favoriser l'intégration des Roms et des gens du voyages ainsi que la scolarisation. Il souligne également l'importance d'une approche globale, c'est-à-dire d'une prise en compte des aspects économiques, culturels, des problèmes de logements ou encore sociaux ayant un impact direct avec la scolarisation, et de ce fait, va dans le même sens que les circulaires de l'éducation nationale. D'ailleurs, Michel Delsouc n'oublie pas de noter que : « La scolarisation des enfants tsiganes est basée sur la prise en compte de l'identité du groupe » (Delsouc, 2007, p.).

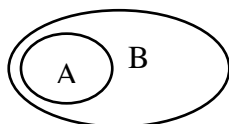
Interaction entre Voyageurs et Gadjés

Ce même chercheur rend compte dans son travail, d'une approche socio ethnologique entre Tsiganes et Gadjé, c'est-à-dire des différents processus qui se mettent en place lorsque ces deux cultures sont en contact, qu'elles agissent et réagissent l'une avec l'autre. Il présente trois états de relation. Considérons donc un ensemble A tsigane et un ensemble B gadjé :

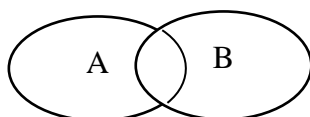
- Etat de relation 1 : les populations ne présentent aucun contact



- Etat de relation 2 : le groupe A est assimilé par le groupe B



- Etat de relation 3 : Présence d'une zone d'interaction entre les deux groupes.



Dans la troisième situation, la zone d'interaction correspond à des niveaux d'acculturation (stades d'assimilation) auxquels le chercheur attribue des niveaux allant de 1 à 5, du moins acculturé au plus acculturé.

Dans les deux premières situations la question de la scolarisation n'est pas soulevée car elle est inexistante dans le cas 1 et totale dans le cas 2. C'est dans le troisième cas que le problème de la scolarisation apparaît en raison d'une relation souvent discontinue ou partielle à l'école. C'est donc cet état de relation qui nous intéressera par la suite.

Législation concernant la scolarisation des EFIV

Il faut rappeler que la législation française a établi plusieurs lois concernant l'éducation qui instaurent certaines règles en lien avec la scolarité. Conformément aux articles L111-1⁹, L111-2 et L131-1 du code de l'éducation, « tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation » et « l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six ans et seize ans. ». L'accès au droit commun s'exerce alors. Ainsi, à chaque rentrée scolaire le maire a pour obligation de dresser la liste des élèves en âge d'être scolarisés sur sa commune. Cette liste est consultée par différents agents administratifs et notamment par les assistants de services sociaux et l'IA qui se chargent de signaler les enfants de la commune, non-inscrits sur la liste.

Dès lors, il apparaît évident que la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs terrain est au-delà du droit, une obligation au même titre que les enfants sédentaires, pour les enfants de six à seize ans et ce, quelle que soit leur nationalité, qui comme nous l'avons vu est bien souvent française. La liste dressée par le maire peut être modifiée, ainsi, les élèves arrivant sur des aires d'accueil en cours d'année, pour exemple, peuvent y être ajoutés afin de prétendre à une scolarisation dans le système éducatif français. Il faut rappeler que sur le long terme, le but est d'arriver à une scolarisation continue afin que les enfants puissent disposer sur le long terme de savoirs fondamentaux enseignés dans le système scolaire français.

Gestion de la scolarisation

Les enfants voyageurs bénéficient d'une appellation particulière au sein du ministère, au même titre que les enfants allophones. Cependant, on peut noter que contrairement aux EANA¹⁰ qui associe aux enfants un statut d'élève, l'abréviation EFIV¹¹ en employant le terme enfants,

⁹ Cet article prévoit que :

« L'éducation est la première priorité nationale [...] 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. Pour garantir ce droit, la répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation objectives, notamment en matière économique et sociale. Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté de bénéficier d'actions de soutien individualisé. 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. »

¹⁰ EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés.

¹¹ Les Enfants de Familles de Itinérantes et de Voyageurs sont désignés au sein de l'éducation nationale par l'abréviation EFIV.

tient compte au-delà de l'élève, de sa famille. Rigolot et Guyon le soulignent d'ailleurs en 2009 :

« Enfin, l'utilisation du mot « enfant » traduit une approche extensive de l'individu en intégrant sa dimension familiale, ce qui permet aussi de montrer que les « enfants du voyage » ne sont pas encore des élèves, contrairement aux allophones, qui bénéficient d'emblée du label. » (Rigolot ; Guyon, 2009, p.9)

La scolarisation des EFIV est coordonnée par le CASNAV. Il s'agit du Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage, créé en 2002, et renommé en 2012 Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. Il prend suite au centre de formation et d'information pour les enfants migrants (CEFISEM) créé en 1975. Etant sous l'autorité du recteur, son action s'inscrit donc au niveau académique. Ainsi on retrouve un pôle au niveau du rectorat regroupant notamment des coordonnateurs académiques, un pôle départemental regroupant les IEN en charge des dossiers du CASNAV, et les coordonnateurs départementaux chargés de la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Les formations des enseignants et autres personnels concernés sont mises en place par le CASNAV et la DSDEN.

Les coordonnateurs sont sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie, et ont différentes missions. (B.O. du 20/03/2002). Ils sont chargés de :

- 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.
- 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. 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 pouvoir être aisément partagées.
- Dialoguer avec les familles et avec les partenaires du système éducatif.

Concernant l'académie de Besançon, il existe deux coordonnateurs académiques CASNAV (allophones et voyageurs) et pour chaque département, il existe un coordonnateur départemental EFFIV.

L'action départementale de tous ces acteurs est donc essentielle comme le rappelle Benoît Raffara : « Le pilotage département relatif aux questions spécifiques des Gens du voyage est un enjeu majeur pour assurer la cohérence d'une politique éducative » (Raffara, 2009, p.141) d'où

l'importance de mettre en place un schéma départemental d'action et de le réviser régulièrement.

Types de classe existants

Il existe plusieurs types de classe dans lesquels peuvent être scolarisés les enfants itinérants (Delsouc, 2007). Ainsi on retrouvait en 2007 :

- Les classes spécifiques qui sont présentes sur une aire de stationnement,
- Les unités spécifiques présentes dans les établissements scolaires. Elles peuvent être totalement autonomes et fonctionner à plein temps ou à mi-temps,
- Les classes de soutien scolaire, qui consistent en une scolarisation seulement une à deux demi-journées par semaine,
- Les classes mobiles désignées également sous le terme d'Antennes Scolaires Mobiles (ASM) qui comprennent notamment les camions-écoles qui se rendent sur le terrain,

« L'enseignement en classe mobile répond à trois objectifs majeurs :

- Définir ces classes comme étant des passerelles dans l'organisation départementale d'éducation,
 - Assurer un suivi scolaire grâce à la mobilité des classes indépendamment des conditions de stationnements,
 - Susciter une scolarisation dans les écoles et collèges de quartier en lien avec tous les partenaires. » (Raffara, 2009, p.137)
- Le CNED, Centre National d'Enseignement à Distance, qui fournit des supports d'enseignement.

Depuis, les politiques éducatives ont évolué, en se fixant toujours comme objectif d'obtenir une scolarisation en milieu ordinaire régulière. Ainsi, la circulaire n°2012-142 du B.O n°37 datant du 2 octobre 2012 sur la « scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » détaille une partie concernant l'inclusion en classe ordinaire en la désignant comme « but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers ».

Dans les écoles on trouve donc la présence d'unités pédagogiques spécifiques (UPS) accompagnées par le CASNAV. Les élèves ont donc dans leur emploi du temps de classe ordinaire, des temps de prévus pour une scolarisation au sein de l'UPS.

Dans une vision plus large, cette circulaire prévoit la présence de réseaux d'écoles et d'établissements de référence coordonnés par le CASNAV. Ces établissements doivent donc comprendre des écoles primaires mais également des établissements secondaires possédant des personnels spécifiques aux EFIV, et doivent « faire l'objet de mesures d'accompagnement et de facilitation ».

Cette circulaire développe également des dispositifs particuliers :

- Les antennes scolaires mobiles, déjà présentes en 2007, qui ne peuvent cependant se substituer totalement à l'école. Elles permettent une scolarisation temporaire et un lien vers l'école. Ce sont des enseignants qui y enseignent et qui réalisent également des « actions de médiation et d'accompagnement à la scolarité ». Elles sont rattachées à une école de référence.
- L'enseignement et l'accompagnement pédagogique à distance, conseillé surtout pour les élèves ayant une grande mobilité, et dans ce cas « l'obtention et la gratuité des cours relève de la compétence du DASEN en charge du département ». On retrouve également dans ce dispositif le CNED, ou encore les ENT¹² qui peuvent être alimentés en partenariat avec le CASNAV et les professeurs des unités spécifiques.
- L'enseignement spécialisé qui peut être proposé à tous les élèves, donc non spécifiques aux voyageurs, en cas de grande difficulté scolaire.

Dans la zone qui correspond à l'ancienne Franche-Comté, on retrouve trois antennes scolaires mobiles : une dans le département de la Haute-Saône, pour les secteurs de Vesoul et Gray ; une en nord Franche-Comté, pour les secteurs de Belfort-Montbéliard et Lure ; et une pour les secteurs de Besançon et Dole. Les dispositifs du CNED y sont également présents pour les élèves voyageurs. Pour finir, on retrouve deux UPS dans le département du Doubs, une itinérante dans le pays de Montbéliard et une à Besançon.

Il est important de noter que parfois, malgré la présence de ces dispositifs accessibles géographiquement, certaines familles sont tout de même prêtes à faire de plus long trajet pour emmener leur enfant dans une école de « confiance » chose observée à Besançon¹³ et soulignée par Michel Delsouc : « On a pu constater que l'établissement scolaire fréquenté n'était pas toujours le plus proche. C'est l'accueil, le respect, la prise en compte des besoins qui déterminent parfois ce choix ». (Delsouc, 2007, p.19)

Nous avons donc montré qu'il existait plusieurs dispositifs spécifiques pour la scolarisation des EFIV. Mais au-delà de ces dispositifs, les élèves et enseignants disposent-ils actuellement d'outils adaptés pour la classe ?

Outils pour la classe

Le B.O. n°37 datant du 2 octobre 2012 sur la scolarisation des élèves itinérants précise qu'il est nécessairement important d'engager et d'encourager au maximum les enfants à suivre un parcours ordinaire de scolarité.

Afin d'assurer le parcours scolaire des EFIV, plusieurs outils sont mis en place :

- Un livret d'accueil en maternelle
- Un livret scolaire
- Un livret personnel de compétences (LPC). Ce livret individuel devrait suivre l'élève tout au long de sa scolarité pour attester de ses compétences, acquises ou non. Dans les

¹² Espaces Numériques de Travail

¹³ Lors de mes premiers échanges avec le coordonnateur du Doubs, ce dernier m'a rapporté que certains faisaient plus de 60 kilomètres pour se rendre à l'école, ce qui justifiait parfois les absences le mercredi matin, car les parents ne voyaient guère d'intérêt à faire autant de kilomètres pour une matinée d'école.

faits, ces documents sont très rares, ou rarement communiqués aux différents établissements dans lesquels se rendent les élèves. Ainsi, lorsqu'aucun document n'est présent, les enfants sont scolarisés dans la classe correspondant à leur tranche d'âge (Delsouc, 2007).

- Une fiche de suivi de scolarité qui recense notamment l'arrivée et le départ de chaque établissement ainsi que le niveau de classe suivi.

Le but de ces différents outils étant d'assurer une certaine homogénéité dans la prise en charge des élèves. Il est également conseillé aux familles de garder les supports de travail de leurs enfants (cahiers et divers documents) afin de faciliter cette continuité scolaire et ainsi, le travail des enseignants sur le terrain.

Il est précisé dans ce même B.O. que « la qualité du suivi et l'évaluation immédiate sur la base des productions d'élèves sont des réponses à l'itinérance. »

L'insertion en classe ordinaire peut donc être complétée par l'implantation d'unités pédagogiques spécifiques aux EFIV.

De plus, il existe pour les familles qui ne parlent pas français, des livrets d'accueil destinés aux parents traduits notamment en Romani, avec une version audio. Ces livrets expliquent le fonctionnement du système éducatif français. (Eduscol, Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés)

La phase suivante de la recherche, dite « de terrain », aura donc pour but de répondre à la problématique de ce mémoire. Pour ce faire nous allons détailler dans la partie suivante : le contexte de cette recherche, les éléments de recherche qui vont nous permettre de tester nos hypothèses ainsi que les choix qui ont été effectués sur les outils de recherche sélectionnés.

II. Ressources et choix méthodologiques

De nombreux questionnements ont donc abouti aux différentes hypothèses retenues pour ce travail que nous rappelons ici :

- Les EFIV ont un rapport plus éloigné à l'écrit que les non EFIV.
- L'apprentissage de la lecture et de l'écriture diffère chez les EFIV.
- Les enseignants chargés des apprentissages auprès d'EFIV bénéficient/disposent actuellement de formations et d'outils suffisamment adaptés afin d'accompagner ces élèves s'ils présentent des besoins particuliers lors de leur entrée dans l'écrit.

Afin de tester la validité de ces différentes hypothèses, un travail de recherche de « terrain » a été mis en place qui sera détaillé ci-après.

1. Public choisi

Notre étude s'effectue dans une école dans le département du Doubs. Quelques chiffres (tableau 1) nous ont été transmis quant aux taux de scolarisation des enfants du voyage dans ce département afin de contextualiser le cadre de notre recherche :

Année scolaire	2016-2017	2017-2018
Nombre d'élèves à l'année	207 ¹⁴	181
Nombre d'élèves en école maternelle	42	32
Nombre d'élèves en école élémentaire	119	115
Nombre d'élèves dans le secondaire	43	34

Tableau 1: Enfants du voyage scolarisés dans le département du Doubs pour les années scolaires 2016-2017 et 2017-2018. Chiffres officiels fournis par le coordonnateur départemental du Doubs.

Sur les 43 élèves inscrits dans le secondaire pour l'année 2016-2017, 27 bénéficiaient du dispositif CNED et 16 étaient inscrits dans le système ordinaire (dont la SGÉPA). Pour l'année 2017-2018, sur les 34 élèves inscrits dans le secondaire, 13 seulement bénéficiaient du dispositif CNED, et 17 étaient inscrits dans le système scolaire classique.

Entre les années 2016-2017 et 2017-2018, nous notons une baisse générale concernant le nombre d'élèves scolarisés à l'année. Tendance qui pourrait s'expliquer de deux manières d'après le coordonnateur chargé du dossier EFIV du département : les données 2017-2018 datent du mois de février, donc elles ne prennent pas en compte l'année scolaire dans sa totalité ; les familles connaissent une baisse de mobilité, notamment dans le secteur de Montbéliard où les enfants ont davantage suivi leur scolarité dans les mêmes écoles, but recherché par l'équipe

¹⁴ La différence de 3 dans le total correspond à 3 adolescents inscrits au CNED résidants principalement dans le Doubs mais dont la médiation n'a pas permis de leur faire intégrer un dispositif d'accueil en UPS, nous signale le coordonnateur EFIV du département.

pédagogique en charge des EFIV. Mais, selon lui, cette tendance à la baisse ne signifie pas pour autant une baisse de la scolarisation des EFIV.

Dans le département du Doubs, on totalise deux enseignants en UPS pour les EFIV. Le premier est rattaché à une école de Besançon et le second est davantage mobile, dans l'agglomération de Montbéliard. Il n'y a qu'un coordonnateur départemental chargé du dossier EFIV dans le département. Un réseau d'écoles et d'établissements de référence pour la scolarisation des EFIV est présent dans le département, conformément à la circulaire du 2 octobre 2012. Il est composé de sept écoles primaires et de quatre collèges (figure 4) qui se trouvent à proximité des lieux de vie des voyageurs :

« Au niveau du département du Doubs, des écoles et collèges sont référencés dans les secteurs de présence importante d'enfants itinérants. Ces établissements sont situés à proximité des lieux de vie et propose un accompagnement pédagogique qui est un facteur déterminant d'une bonne assiduité. » (Vade mecum EFIV, 2018, p.3)

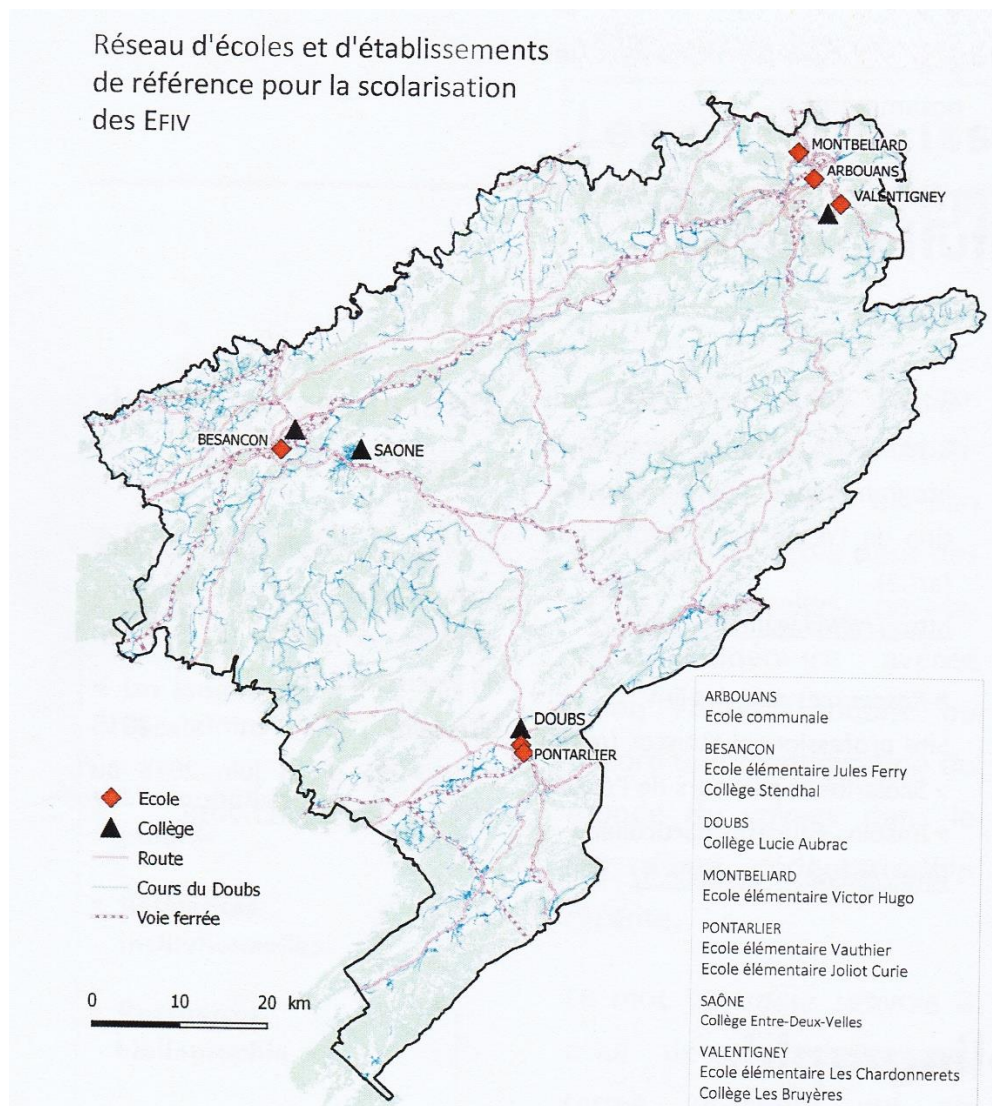


Figure 4: Vade mecum - Réseau d'écoles et d'établissements de référence pour la scolarisation des EFIS (département du Doubs). Académie de Besançon. Janvier 2018, p.3.

Pour la suite de ce travail de recherche, le choix a donc été fait de s'intéresser particulièrement à une école du département : l'école élémentaire Jules Ferry de Besançon. Ce choix s'explique par le statut que présente cette école auprès des voyageurs. En effet c'est une école dite de référence, c'est-à-dire qu'elle est reconnue par la communauté des voyageurs comme fiable et respectueuse, remarque également faite par Michel Delsouc (Delsouc, 2007).

Concernant les statistiques sur la scolarisation des enfants du voyage dans cette école, nous les avons trouvées pour ces trois dernières années :

Année scolaire	2015-2016	2016-2017	2017-2018¹⁵
Nombre d'élèves à l'année	64	62	56
Nombre d'élèves en école maternelle	21	18	18
Nombre d'élèves en école élémentaire	43	44	38
Taux annuel de fréquentation de la maternelle (en %)	86,1	79,8	X
Taux annuel de fréquentation de l'élémentaire (en %)	87	85,6	X

Tableau 2 : Données chiffrées concernant la scolarisation des EFIV dans les écoles Jules Ferry (maternelle et élémentaire) pour les années scolaires 2015-2016, 2016-2017 et 2017-2018. Chiffres officiels fournis par le coordonnateur départemental du Doubs.

Au sein de cette école, une unité pédagogique spécifique est présente, détachée des classes ordinaires et chargée d'accueillir les enfants itinérants ayant des besoins particuliers notamment en mathématiques et en français. En effet, bien souvent la scolarité discontinue qu'ils ont connue ne leur a permis d'acquérir des compétences, savoirs et savoir-faire solides. Dans cette classe, les élèves de cycle 2 et 3 sont pris en charge toute la semaine, mercredi exclu en raison d'un fort taux d'absentéisme en particulier ce jour-là. Souvent, avant de commencer ou de revenir sur tout apprentissage, une évaluation diagnostique est proposée aux élèves. Elle servira d'outil pour l'enseignant. Grâce à cette évaluation, il va dresser une sorte de bilan de compétences sur lequel il s'appuiera par la suite.

Un enseignant est donc en charge des élèves voyageurs au sein de cette unité pédagogique spécifique. Diplômé en 2008, il a été enseignant remplaçant en classe ordinaire durant six années, ayant travaillé notamment principalement en école élémentaire, puis il a postulé pour le poste de référent EFIV à Montbéliard qu'il a obtenu en 2014. Il y a donc travaillé pendant trois ans en unité pédagogique spécifique dans le secteur de Montbéliard avant d'obtenir pour

¹⁵ Les données datent de fin février, les taux annuels de fréquentation annuelle n'ont donc pas encore été établis car ils doivent prendre en compte la totalité de l'année scolaire (reste les données des 4 mois restants).

la rentrée 2017, sa mutation pour le même poste à Besançon. Il faut noter qu'à Besançon, il n'y a qu'un seul enseignant EFIV, et on en totalise deux dans tout le département du Doubs, avec celui de Montbéliard, ce qui est relativement faible. Cet enseignant nous a donné son accord pour participer aux entretiens semi-directifs.

La seconde personne qui a répondu positivement pour participer aux entretiens est le coordonnateur départemental du Doubs pour la scolarisation des EFIV. Auparavant, il a été en charge de l'unité pédagogique spécifique pour les EFIV à Besançon pendant deux ans, avant d'obtenir son poste actuel.

2. Cadre géographique

L'école Jules Ferry est située dans la région Bourgogne Franche-Comté, dans le département du Doubs, sur la commune de Besançon. Elle est rattachée à la circonscription de Besançon 7 ayant pour inspectrice Madame Sabine Guillemain.

Les élèves voyageurs fréquentant cette école résident donc pour la plupart sur l'aire d'accueil de la Malcombe située à moins d'un kilomètre de l'école (fig.4).



Figure 5 : Localisation de l'aire d'accueil de la Malcombe par rapport à l'école Jules Ferry, modifiée d'après une prise de vue GoogleMaps.

Sur cette aire d'accueil, les familles résident généralement pour de longues durées bien que certaines aient des temps de stationnement beaucoup plus courts¹⁶.

Concernant les élèves voyageurs présents sur cette aire et donc scolarisés dans cette école, la plupart est d'origine Yéniche ou Manouche.

3. Outils choisis

Différents outils de recherche ont été retenus afin de recueillir des données nécessaires pour tester la validité de nos hypothèses.

¹⁶ Lors de ma première observation en novembre, deux sœurs jumelles étaient scolarisées pour un mois seulement, c'était leur premier moment de scolarisation depuis la rentrée 2017.

Observation en classe

Dans un premier temps, des observations ont été réalisées en classe. Elles ont eu pour but d'aller voir les acteurs (ici l'enseignant et les élèves) en situation, et d'observer leur pratique sur le terrain (à l'école). On qualifie une telle observation de directe (non dissimulée¹⁷), par opposition à une observation filmée par exemple, que l'on qualifiera d'indirecte car le chercheur n'est pas présent sur le terrain et ne vit pas la situation en temps réel.

Les observations réalisées ici sont non-participantes, c'est-à-dire, par opposition à l'observation participante, que le chercheur est présent en simple observateur de la scène qu'il vit. Il se fait le plus discret possible et n'intervient à aucun moment afin de conserver un point de vue externe. Un paradoxe apparaît alors : le paradoxe de l'observateur. Il se révèle être un inconvénient, car il s'agit d'observer une situation sans la changer de son contexte habituel, mais par sa simple présence, l'observateur modifie la situation observée¹⁸.

Etant le premier travail de terrain réalisé, ces observations ont donc été en quelques sortes une « pré-enquête » permettant de mieux comprendre ce qu'est une unité pédagogique spécifique pour les EFIV et de répondre à nos nombreuses interrogations avant de réaliser des entretiens : en quoi consiste le travail d'un enseignant en unité pédagogique pour les EFIV ? Intervient-il au sein de la classe ordinaire en complément de l'enseignant de la classe ou possède-t-il un lieu spécifique ? Travaille-t-il individuellement avec les élèves, avec des petits groupes, ou de plus forts effectifs ? Que travaille-t-il avec les élèves ?

L'objectif ici était donc double : tout en comprenant le fonctionnement d'une unité pédagogique pour les EFIV, il s'agissait d'observer quelles tâches et travaux y effectuait les élèves mais également quel rôle y avait l'enseignant : différait-il de celui d'un enseignant en classe dite ordinaire ?

Pour ce faire, deux temps d'observation « libre » ont donc été mis en place. C'est donc au sein l'UPS chargée des EFIV à l'école Jules Ferry de Besançon et en accord avec le professeur chargée de cette unité, qu'ils ont été effectués.

Par observation « libre » le chercheur souhaite la distinguer d'une observation plus cadrée en appui sur une grille d'observation reposant sur des critères d'observation définis à l'avance, ce qui n'a pas été le cas ici. En effet, nous n'avions aucune représentation de ce qui allait être observé, il était donc difficile de construire une telle grille.

¹⁷ Une opposition « non dissimulée » est une observation où les personnes savent qu'elles sont observées. L'observateur est donc « intégré » au groupe, par opposition à l'observation « dissimulée » durant laquelle les personnes ne savent pas qu'elles sont observées. (Observation de terrain, définitions & méthodes, 2016)

¹⁸ En effet, lors de nos observations en classe, les élèves ont sollicité le chercheur pour montrer ou faire corriger un exercice, pour lui redemander son prénom. Nous sentions également que les élèves n'étaient pas insensibles à sa présence : lors des erreurs dans leur réponse notamment, les élèves se retournaient pour voir la réaction du chercheur. Il s'agissait alors de rester neutre et de ne faire aucun commentaire.

Entretiens semi-directifs

Dans un second temps, afin de recueillir le point de vue des enseignants dans le but de vérifier nos hypothèses, il a été décidé de mettre en place des entretiens semi-directifs.

L'entretien est une technique d'enquête participative qui permet de recueillir des données qualitatives. En effet, il s'agit d'une méthode de production de données verbales¹⁹ car il aboutit à un discours qui sera propre à chaque enquêté en fonction de son expérience, de son vécu... :

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Elle aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet. Elle donne accès à des idées incarnées, et non pas préfabriquées, à ce qui constitue les idées en croyance et qui, pour cette raison sera doté d'une certaine stabilité. » (Blanchet & Gotman, 2015, p.25)

Un entretien serait choisi à un questionnaire si le monde de références paraît lointain au chercheur et s'il « ne veut pas décider *a priori* du système de cohérence interne des informations recherchées » (Blanche & Gotman, 2015, p.37). Nous avons retenu deux buts de l'entretien qui sont cités par Blanchet et Gotman : il permet notamment de « constituer la source d'information principale » et de « compléter une enquête ou replacer dans leur contexte des résultats obtenus préalablement par des questionnaires ou par des sources documentaires » (Blanchet & Gotman, 2015, pp.38-39)

Après les temps d'observation libre, c'est donc l'entretien semi directif qui nous a semblé être l'outil le plus adapté pour poursuivre notre recherche.

Nous avons souhaité en réaliser deux : un premier avec le coordonnateur départemental du Doubs ayant été également enseignant au sein de l'UPS pour les EFIV de l'école Jules Ferry à Besançon, un second avec l'enseignant actuel de l'UPS de cette même école.

Nous attendons donc de l'entretien qu'il apporte trois types d'informations : des informations concernant la formation des enseignants et les outils dont ils disposent pour l'UPS ; des informations concernant également leur ressenti en tant qu'enseignant en UPS sur le rapport à l'écrit que présente ce public ; enfin, nous avons détaillé dans la sous partie « conception de l'écrit chez les enfants voyageurs » des difficultés liées aux différents stades de l'écriture observées par Anne Torunczyk., cet entretien permettra peut-être de généraliser davantage ces difficultés. Il s'agit donc ici d'une enquête sur les représentations et les pratiques des enseignants car l'enquêteur s'intéressera autant à leurs conceptions sur l'activité des EFIV qu'à des faits davantage pratiques liés à leur expérience de terrain. (Blanchet & Gotman, 2015)

Préalablement à son déroulement, une grille d'entretien a été réalisée (Annexe 1). Nous nous sommes donc inspiré des suggestions d'Albarello dans son ouvrage *Apprendre à chercher* :

¹⁹ Seule méthode avec le questionnaire permettant la production de données verbales. (Blanchet A. & Gotman A. 2015)

« Les entretiens semi-directifs sont menés sur la base d'un guide d'entretiens constitués des différents « thèmes-questions » préalablement élaborés en fonction des hypothèses. Un guide d'entretiens comprend généralement une douzaine de thèmes-questions... » (Albarello, 2011, p.69)

Nous avons donc construit notre grille sur la base de thèmes retenus en corrélation avec nos hypothèses permettant ainsi de cadrer l'entretien. Des sous thèmes sont détaillés pour orienter l'entretien.

Durant les entretiens, le chercheur posera donc des questions en lien direct avec les thèmes et sous thèmes retenus dans son guide thématique, qui ne servira évidemment que pour l'enquêteur. Pour notre guide, nous avons donc retenu cinq grands thèmes en lien avec nos hypothèses : la formation et profil des enseignants, la scolarisation des EFIV, l'intégration/l'implication des parents d'élèves voyageurs dans la scolarisation de leur enfant, le rapport à l'écrit des EFIV, l'enseignement aux EFIV. Chacun de ces thèmes sont déclinés en sous thèmes et quelques questions ont été rédigées pour faciliter la fluidité des échanges et relances (voir Annexe 1).

Il faut noter que lors de la réalisation des entretiens, le chercheur s'efforcera de ne pas tomber dans la formulation d'interrogations totales, fermant rapidement la discussion par des réponses de type oui/non mais de rester dans l'interrogation partielle sans hésiter à demander des argumentations, des précisions ou des justifications.

Une fois l'entretien réalisé, un travail de retranscription stricte sera alors effectué. Travail fastidieux car il consiste à écrire tous les échanges fidèlement à l'enregistrement audio.

Différents passages des retranscriptions présentant une pertinence par rapport à nos hypothèses seront alors retenus et analysés dans la partie suivante présentant les résultats de la recherche. Ils nous aideront ainsi à tester la validité de nos hypothèses.

4. Outil non retenu

Questionnaire de recherche

Nous n'avons pas souhaité retenir le questionnaire comme outil de recherche. En effet, le but ici étant de recueillir des données qualitatives et non quantitatives, cet outil nous a paru inadapté et trop cadré. Cependant, il aurait été intéressant de le mettre en place si nous avions cherché à classer le niveau de lecture des élèves voyageurs en différents paliers lecteurs/décodeurs : débutant apprenti expert, par exemple ; ou encore si nous avions voulu estimer à quelle fréquence étaient confrontés les enseignants en classe dites ordinaires à des élèves voyageurs.

5. Méthode d'analyse des données

De manière générale, les données obtenues sont qualitatives. Leur analyse se fera donc en conséquence.

Analyse des observations

Afin d'analyser les temps d'observation, une sorte de transcription a été dressée (annexe 1) à partir de nos prises de note. Les différentes séances observées seront analysées sans perdre notre perspective de vouloir valider nos hypothèses.

Analyse de l'entretien semi-directif

Avant d'analyser l'entretien, il faut procéder à la retranscription fidèle de son enregistrement audio. Pour cela, nous avons utilisé un lecteur multimédia pour écouter l'enregistrement ainsi qu'un logiciel de traitement de texte pour la transcription. Nous avons utilisé les conventions suivantes :

ER	Paroles de l'enquêteur
<i>E</i>	Paroles de l'enquêté
[rires]	Commentaire non verbale exprimant la
...	Silence marquant une hésitation
X	Passage incompréhensible (nombre de X en fonction du nombre de mots)

Vient alors l'analyse détaillée du contenu de l'entretien. Comme l'indique Blanchet et Gotman :

« De manière générale, une analyse de contenu doit pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus (principe d'extension) être fidèle (ce qui est vérifiable par le multi codage) et auto-suffisante (sans retour nécessaire au corpus). » (Blanchet & Gotman, 2015, p.93)

Elle a pour but de dégager des informations qui seront utilisées pour la validation, ou la non validation, de nos hypothèses de travail. Blanchet et Gotman distinguent trois types d'analyse de contenu :

« L'analyse la plus proche du résumé présente précédemment est **l'analyse entretien** par entretien. L'unité de découpage est ici le fragment de discours portant une signification. Il s'agit de rendre compte pour chaque entretien de la logique du monde référentiel décrit par rapport aux hypothèses. Le mode de découpage est variable d'un entretien à l'autre. Vient ensuite **l'analyse thématique**, qui consiste à découper transversalement tout le corpus. L'unité de découpage est le thème qui représente un fragment de discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre. [...] Alors que les analyses par entretien et les analyses thématiques procèdent au découpage des énoncés de façon endogène, directement à partir des hypothèses de l'étude, **les analyses formalisées** procèdent au découpage à partir de règles définies par une théorie de la production du sens et donc reliée de façon indirecte aux hypothèses de l'étude. » (Blanchet & Gotman, 2015, p.93)

Nous retiendrons donc l'analyse thématique pour analyser nos entretiens. Pour ce faire, une première lecture est nécessaire d'être réalisée en ayant toujours en tête nos hypothèses, ce que

nous voulons démontrer et pourquoi. Il s'agit avec cette première lecture de dégager les grandes idées abordées lors de l'entretien, les thèmes. Si plusieurs entretiens avaient été réalisés, il aurait été nécessaire de confronter les différentes opinions et de croiser les regards points de vue des enquêtés pour faire ressortir des grandes tendances. Ce sera hélas le manque de notre travail puisque nous disposons d'un unique entretien. Nous ne pourrions donc tirer des généralités de l'analyse qui en est faite. Nous nous contenterons simplement de valider *a priori* nos hypothèses à travers les observations en classe et le regard d'un coordonnateur pour les EFIV ayant été anciennement enseignant en UPS.

6. Difficultés dans la réalisation du travail de recherche

Lors de ce travail de terrain, plusieurs difficultés se sont présentées. D'une part, le statut de professeure des écoles stagiaire que nous présentions cette année rendait notre emploi du temps chargé : classe en charge en tant que professeure des écoles à mi-temps les lundis mardis et mercredis, étudiante à l'ESPE avec des cours les jeudis vendredis. Emploi du temps auquel s'ajoutait la préparation pour la classe, qui demande beaucoup de temps en début de carrière en plus du travail de formation. Il n'a donc pas toujours été évident de se dégager le temps que nécessite un travail de recherche.

D'autre part, dans cet emploi du temps chargé, il a fallu trouver des créneaux pour aller observer en classe et pour conduire les entretiens, créneaux horaires devant bien entendu correspondre à ceux des personnes concernées (enseignant, coordonnateur...). Cela a donc limité les actions menées pour ce travail de recherche sur le terrain. En effet, si le temps l'avait permis, le chercheur aurait souhaité procéder à des entretiens supplémentaires afin de pouvoir recouper différentes visions et propos. Une généralisation aurait pu en être ainsi tirée. D'ailleurs, le second entretien avec l'enseignant en poste dans l'UPS de Jules Ferry n'a finalement pu être réalisé car les créneaux envisagés ont été contraints par des emplois du temps. Cela a donc remis en cause notre travail de recherche, car la réalisation d'un seul entretien perd un peu de son sens, aucune analyse comparative ne pouvant être effectuée.

Nous aurions également souhaité mettre en place des entretiens en focus groupe avec les élèves voyageurs afin de recueillir leur point de vue et représentations vis-à-vis de l'écrit ou de cerner leurs difficultés permettant peut-être ainsi d'en dégager des généralités.

Il aurait été intéressant de filmer un moment de classe au sein de l'UPS afin de pouvoir analyser les interventions et participation des élèves ou la place et le rôle de l'enseignant de manière précise. Hélas cet outil n'a pu être mis en place par manque de temps.

III. Analyse et résultat de la recherche

Dans cette partie, les résultats de la recherche vont être présentés. Parallèlement une analyse en sera faite. Une synthèse sera réalisée lors de la conclusion permettant de voir si notre recherche de terrain a permis de valider ou non, nos hypothèses de travail.

1. Observations en classe

Organisation de l'espace classe

Lors de ce travail de terrain, plusieurs difficultés se sont présentées. D'une part, le statut de professeure

Deux temps d'observation ont eu lieu en fin d'année 2017 dans l'UPS de Jules Ferry. Il s'agit d'une salle de classe au sein de l'école, dans les mêmes locaux que les classes « ordinaires » de l'élémentaire. Concernant l'espace classe en particulier, il est disposé de la façon suivante :

- Cinq tables espacées, disposées sur deux rangées fond face au tableau
- Une table ronde de six places se trouve plus en arrière
- Deux îlots de quatre tables en font de classe

Le matériel dont les élèves ont besoin pour travailler est présent dans la salle : ardoises, feutres Velléda, crayons de couleurs, feutres, crayons de papier, règles...

On note la présence de peu d'affichage par comparaison à une classe de cycle 2 ou 3 : ici, une simple mappemonde.

On trouve également un espace moins « scolaire » matérialisé par un tapis avec la présence de jeux, d'un coin bibliothèque et matériel de construction comme on pourrait le trouver dans une salle de classe de maternelle.

Lors des observations, les élèves étant assis aux tables les plus proches du tableau, l'observateur s'est donc installé à un îlot en fond de classe pour que sa présence soit le moins possible ressentie.

L'emplacement de l'UPS étant dans une salle de classe dans les locaux de l'école élémentaire, les élèves ne sont donc pas dépaysés lorsqu'ils s'y rendent. De plus, l'enseignant de l'UPS est connu de tous les élèves, voyageurs ou non, notamment car il se rend en récréation avec eux. Il arrive également qu'il co-intervienne en classe avec l'enseignant en poste.

Temps d'observation

Deux temps d'observation ont donc été effectués (annexe 1). Nous les avons synthétisés dans le tableau suivant :

Séance observée	1. Evaluation en lecture/écriture	2. Reconnaissance de syllabes	3. Conjugaison	4. Compréhension en lecture
Date/période	9/11/2017 Période 2	9/11/2017 Période 2	1/12/2017 Période 2	1/12/2017 Période 2
Horaire	9h	10h30 (après la récréation)	14h	15h
Durée de la séance	40 minutes	40 minutes	40 minutes	40 minutes
Effectif	3 élèves	4 élèves	4 élèves	1 élève (les autres du groupe absents)
Classe de scolarisation	2 élèves en CM1 1 élève en CE2	1 élève en CE1 2 élèves en CE2 1 élève en CM1	3 élèves en CM1 1 élève en CM2	1 élève en CE2
Modalité de travail des élèves	En individuel sur fiche (support écrit)	En collectif puis en individuel sur fiche	En individuel sur les ardoises, puis en collectif au tableau, et retour en individuel sur fiche	En individuel sur support écrit
Travail des élèves	Evaluation (fiche) Dictée de phonèmes, de syllabes, de phrases, d'un texte. Association de phrases et d'images, découpage en syllabes et repérage de syllabes	Exercice sur la reconnaissance de lettres, dictée de syllabes, association de phrases et d'images	Exercice de conjugaison de verbes en fonction du sujet sur ardoise puis au tableau. Repérage du groupe sujet (GS) et association au bon pronom personnel sujet.	Exercice d'association de phrases et d'images. (Compréhension d'écrit) Parfois les phrases fond appellent à des inférences/l'implicite.
Difficulté(s) des élèves	Par rapport à l'utilisation de la fiche : sens de tenue, connaissance et écriture de la date, de son niveau de classe, signification de « nom/prénom »	Bonne compréhension globale de l'activité, difficultés liées au comportement : ton élevé de la parole, se balancent sur leur chaise, moqueries...	Par rapport à l'activité : Difficultés à associer un GS à un pronom qui peut le remplacer (ex : les enfants et moi = nous)	Les images ne sont pas toujours facilement trouvées, la difficulté augmentant avec la présence d'implicite.
Rôle de l'enseignant	Lecture de consigne, dictée, reformulation des consignes si nécessaire	Gestion de la parole, reformulation et reprise, dictée, maintien du calme (chuchote, dicte calmement) Observation des élèves en activité.	Etayage, explicitation et explications d'une leçon déjà étudiée en classe Observation des élèves en activité.	Observation de l'élève en activité. Etayage, demande de justification et d'argumentation, explication sur le « savoir bien lire »

Tout d'abord nous pouvons constater, en nous intéressant aux intitulés des différents moments observés, qu'à chaque fois, les séances concernaient le français, qu'il s'agisse d'évaluation (séance 1) d'exercices d'entraînement (séance 2 et 4) ou d'explications sur une leçon suivie d'exercices (séance 3). L'UPS étant chargé de travailler sur les besoins particuliers que

présentent les élèves, nous pouvons alors en conclure que les élèves présentent des difficultés en français²⁰.

En effet, le français utilisé à l'école lui est spécifique. Il fait l'objet d'une étude à part entière (grammaire, conjugaison, orthographe...) mais sert également dans les apprentissages des autres domaines. La langue française utilisée à l'école est donc une langue de scolarisation (FLSco) qui est parfois éloignée du français parlé par les élèves dans leur famille, bien que ce soit leur langue maternelle. Gérard Vigner, ancien inspecteur du premier degré dans l'académie de Versailles, déclare que la langue française utilisée à l'école est une « communication spécifique à la communauté scolaire » (Vigner, 1992, p.43). A ce titre nous pouvons reprendre un passage du document Vade mecum de l'académie de Besançon :

« Les différentes langues et variété de langue à peuvent être entendues à l'écoles. Ces dernières influencent les compétences langagières des élèves avec d'éventuelles répercussions sur es apprentissages scolaires. De nombreux EFIV revendiquent une manière de parler différentes de celles de l'école et des autres élèves (« nous, on ne parle pas comme vous »), se distanciant ainsi explicitement du français de l'école. Ainsi, des activités à destination de ces élèves et de tous les élèves peuvent être proposées dans les champs de la didactique du Français langue seconde (FLS). » (Vade mecum, 2018, p.2)

Ensuite il ressort des difficultés que présentent les élèves deux points importants : d'abord, on observe pour une des élèves lors de la séance 1, que malgré une scolarisation en CM2 l'utilisation de la feuille ne lui est pas familière. Elle ne sait pas comment la tenir, elle ne sait pas non plus quoi écrire en face des mentions nom et prénom. Les élèves ont également des difficultés pour trouver la date du jour. En lien avec nos recherches bibliographiques, nous comprenons ainsi que les enfants ne sont pas familiers avec l'outil feuille qui renvoie à l'écrit. Ils ont également du mal à se repérer dans le temps. Cela est peut-être dû à une scolarisation très faible et discontinuée (voir annexe 2). Généralement, ce ne sont pas des observations constatées chez des élèves de CM2.

Une seconde difficulté ressort des séances 3 et 4 est la difficulté à prendre du recul pour pouvoir étudier la langue en tant qu'objet (séance 3 sur la conjugaison) ou pour parvenir à comprendre ce qui est implicite dans un texte (séance 4). Ces activités nécessitent en effet d'analyser la langue avec un regard extérieur, ce qui est particulièrement attendu des élèves à l'école.

On note également que les interventions de l'enseignant consistent généralement en de l'étayage et de la relance : il soutient les élèves dans les différentes activités, leur lit les consignes et les explique si nécessaire (séance 1, 2 et 3). Il gère aussi le groupe qui n'adopte pas toujours un comportement d'élève (moquerie, agitations lors de la séance 2). Il prend également le temps de les observer en activité pour cerner les obstacles auxquels ils sont confrontés, tout comme le préconise Anne Torunczyk.

Les effectifs des groupes d'élèves lors des différentes séances nous apportent également des renseignements sur les modalités de travail dans une UPS. En effet, l'enseignant travaille avec

²⁰ Lors de débriefings ayant suivi les temps observations, l'enseignant nous a indiqué que les élèves présentaient des difficultés particulièrement en français.

des effectifs réduits par rapport à un groupe classe ordinaire (généralement pas plus de 6 élèves), et rassemble des élèves présentant des besoins communs, indépendamment de leur niveau de classe, besoins mis en évidence grâce aux évaluations diagnostiques. Ces modalités de travail propres à l'UPS favorisent ainsi l'efficacité du travail de l'enseignant car il peut se rendre davantage disponible auprès de chaque élève.

Une situation qui a été observée en cour de récréation nous semble également intéressante à analyser :

Le 9 novembre 2017, nous accompagnons l'enseignant de l'UPS en récréation. Dans la cour, un élève voyageur qui présente des difficultés dans le décodage en classe, nous rapporte l'enseignant, se balade avec un magazine de jouets. Il faut préciser que nous sommes bientôt au moment de Noël. Cet élève va souvent vers l'enseignant pour lui demander de lui lire ce qu'il y a décrit sous les jouets. Il parvient parfois à deviner ce que cela peut être en puisant notamment dans les références qu'il connaît (marques de voiture notamment) et se réjouit d'avoir « trouvé ». L'enseignant m'a donc fait remarquer à ce moment l'importance de s'appuyer sur leurs références et centre d'intérêt (qui sont souvent selon lui des marques de voiture, d'enseignes, des publicités...) pour travailler l'écrit. Cela apparaît essentiel à ses yeux car les voyageurs fonctionnent souvent comme la plupart des élèves : dès qu'ils se sentent concernés, on observe davantage de motivation et une meilleure implication. Nous avons noté également qu'à un moment l'élève a montré un mot sous une voiture rouge et a articulé « voiture rouge ». Anne Torunczyk a également fait des constats similaires, c'est-à-dire qu'à ce moment, le mot est directement renvoyé à l'objet qu'il représente. L'enfant se situe donc encore dans le niveau 1 du stade pré syllabique. Il ressort donc de cette situation l'importance de connaître la culture des voyageurs afin de la considérer et de pouvoir s'en appuyer lors des apprentissages.

Ce temps de récréation a également été pour le chercheur l'occasion d'observer les élèves voyageurs avec les autres élèves. Nous constatons alors qui sont facilement intégrés aux autres.

2. L'entretien semi directif

L'analyse de l'entretien semi-directif sera réalisé après en avoir dégagé les thèmes principaux qui y ont été abordés dans le cadre d'une analyse thématique.

Thèmes abordés lors de l'entretien

Dans le premier temps de l'entretien, nous avons demandé des précisions sur le parcours et la formation de l'enquêté. Il semble intéressant de les présenter ici pour la suite de l'analyse.

L'enquêté est donc actuellement coordonnateur départemental du Doubs chargé du dossier EFIV. Concernant sa formation initiale, celle-ci est axée en socio-linguistique. Il est issu de la dernière promotion de l'IUFM. Il a ensuite enseigné quatre années en classe ordinaires en ayant des niveaux de classes correspondant à l'école élémentaire la majorité du temps (CE1, CE2, CM1, CM2 beaucoup de CP et un peu de grande section pour la part maternelle). Durant ces

années d'enseignement, il n'a jamais été confronté à des élèves voyageurs (1.79)²¹, cette thématique lui était donc inconnue jusqu'à son arrivée au poste d'enseignant en UPS pour les EFIV en 2014 pour deux ans. Il est ensuite devenu coordonnateur chargé du dossier EFIV pour le département du Doubs en 2016, poste qu'il occupe toujours actuellement.

En portant un regard sur le discours produit lors de l'entretien dans sa totalité, on peut noter qu'il s'agit principalement d'énoncés assertifs c'est-à-dire : « dont le but vise à faire connaître à l'auditeur un état de chose ou une conception tenue pour être vraie » (Blanchet & Gotman, 2015, p.82) Comme ces chercheurs, nous avons constaté la présence de trois types d'énoncés différents :

- Par moment il s'agit d'énoncés narratifs, lorsque l'enquêté raconte des anecdotes notamment, pour donner un exemple ou justifier une position. On peut citer à ce titre les lignes 855-858 de la retranscription (annexe 3).
- A d'autres occasions, le discours est davantage informatif, pour « faire part d'une croyance ou d'un désir » (exemple : lignes 305-309). Ce type de discours est largement minoritaire durant l'entretien.
- Enfin, par moment le discours est de type argumentatif c'est-à-dire que l'enquêté s'attache à construire une certaine argumentation logique. Ce type de discours est majoritaire durant l'entretien. (Blanchet & Gotman, 2015)

Afin d'analyser cet entretien par thèmes, une lecture fine a été réalisée dans un premier temps afin de regrouper les différentes parties du discours en différentes catégories. Des grands thèmes en sont donc ressortis, que nous avons classés dans un tableau en s'attachant à dire pour chacun, si leur analyse présentait une pertinence à la vue de nos hypothèses.

Nous avons donc repris tous les thèmes abordés lors de l'entretien dans le tableau suivant, en les faisant correspondre avec nos hypothèses. Des thèmes ont donc été retenus. Les propos en découlant seront donc analysés par la suite :

Hypothèses :	
(1) Les EFIV ont un rapport plus éloigné à l'écrit que les non EFIV.	
(2) L'apprentissage de la lecture et de l'écriture diffère chez les EFIV.	
(3) Les enseignants chargés des apprentissages auprès d'EFIV bénéficient/disposent actuellement de formations et d'outils suffisamment adaptés afin d'accompagner ces élèves s'ils présentent des besoins particuliers lors de leur entrée dans l'écrit.	
Thèmes abordés pendant l'entretien	Lien avec les hypothèses
Rôle d'un enseignant en UPS	
Missions du coordonnateur	3
Formation des enseignants en poste UPS	3
Scolarisation et absentéisme des EFIV	1 et 2
Attentes des familles de voyageurs vis-à-vis de l'école	1
Lire/écrire des réalités différentes selon l'école ou les gens du voyage	1

²¹ Pour cette partie, les références de type (1.00) font appel aux lignes de la retranscription de l'entretien en annexe 3.

Les enjeux de l'apprentissage de la lecture selon les EFIV	1
Culture des gens du voyage	1 et 2
Comportement des EFIV vis-à-vis des apprentissages	2
Evaluation des EFIV	3
Suivi des EFIV	3
Parents d'élèves voyageurs	1
Craintes/peurs des familles vis-à-vis de l'école	1
La maternelle	2
Usage de l'écrit chez les voyageurs	1
Difficultés particulières en lecture/écriture des EFIV	2
Méthodes spécifiques d'enseignement de la lecture	3
Motivation des EFIV face à l'écrit	1
Enseignement en UPS	
Evolution/perspective générale	

Nous retiendrons donc pour l'analyse, les thèmes ayant été identifiés comme étant en lien avec nos hypothèses.

Un rapport éloigné à l'écrit

Nous allons maintenant voir ce qu'il ressort des thèmes abordés concernant notre première hypothèse : « Les EFIV ont un rapport plus éloigné à l'écrit que les non EFIV. »

Tout d'abord, cet entretien nous confirme des aspects sur la culture des voyageurs qui ressortaient déjà de nos lectures. En effet, il ressort de l'entretien que la culture des voyageurs est basée sur l'oralité, mais l'enquêté précise tout de même que ce n'est pas pour autant qu'ils n'ont pas usage de l'écrit : « *Alors euh, avec une nuance, culture orale ne veut pas dire qu'on n'écrit pas. Ça veut dire que la pratique sociale qui guide cette culture orale, euh qui guide cette culture c'est l'oralité.* » (l.273-276). L'usage de l'écrit est alors majoritairement utilitaire : envoi de courrier, gestion de factures et autres papiers administratifs, mais il nuance toute de même son propos : « *Alors euh, avec une nuance, culture orale ne veut pas dire qu'on n'écrit pas. Ça veut dire que la pratique sociale qui guide cette culture orale, euh qui guide cette culture c'est l'oralité.* » (l.630-632). L'enquêté précise également que les jeunes voyageurs ont un usage des réseaux sociaux et des SMS, usage générationnel, comme tous les jeunes. Mais dans ce cas, comme le rapporte également Patrick Williams lors de la dictée de Garçonnet pour sa lettre, l'écrit est dans l'oral, présentant une « spontanéité marquante » (l.639). L'enquêté donne également un exemple de l'usage de l'écrit en citant celui du livre qui n'est à la vue de son expérience, pas un objet « sacralisé » chez les voyageurs, ou du moins qu'ils n'ont pas de rituel autour du livre.

Concernant les attentes des familles de voyageurs par rapport à l'école, la volonté que leurs enfants y apprennent à lire à écrire et à compter est très présente. L'interviewé précise d'ailleurs « d'un lire » (1.259) car ce que les familles entendent par lire est différent de ce que l'école enseigne. En effet, la majorité des familles pense que savoir lire c'est savoir décoder. La compréhension, pourtant fondamentale est un peu laissée de côté. Pour reprendre l'idée d'un écrit utilitaire, la lecture s'inscrit dans le même objectif c'est-à-dire que quand il les interroge sur ce que lire va pouvoir leur permettre les réponses sont : « *pour passer le permis, pour voilà, pour lire les panneaux, ou des fois, parce qu'ils ne savent pas.* » (1.371-372). Ainsi, un fait qui pour lui peut bloquer l'apprentissage de la lecture est justement cet usage purement utilitaire : « *Y'a pas d'idée de se dire qu'avec la lecture je vais pouvoir apprendre d'autres choses.* » (1.809). Cet élément jouerait également sur la motivation des élèves.

Une des grandes difficultés des voyageurs dont la culture est basée sur l'oral, résiderait donc dans le fait de parvenir à se décentrer pour appréhender l'écrit comme un objet et non pas toujours comme un outil. Cet aspect sera repris en lien avec l'hypothèse 3.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les EFIV

Nous allons maintenant voir ce qu'il ressort des thèmes en lien avec notre seconde hypothèse concernant les difficultés des EFIV liées à l'écrit : « l'apprentissage de la lecture et de l'écriture diffère chez les EFIV ».

Cette hypothèse s'inscrit dans le cadre plus général des difficultés d'apprentissages qui seraient propres aux EFIV.

Nous pouvons d'abord noter que l'absentéisme plus fort chez ce public, a des répercussions sur les apprentissages de manière globale car il engendre des discontinuités dans la scolarisation des élèves. En effet, les déplacements occasionnent des changements de lieux de stationnement, qui impactent souvent la scolarisation. L'importance de la famille et les différents événements qui la concernent sembleraient également l'impacter : « *Alors après sur le rapport à l'école, oui c'est primordial et pas, c'est primordial et pas prioritaire. C'est-à-dire que la famille passera avant l'école. Donc c'est pour ça que si un enfant est malade si il y a un événement familial, aussi bien heureux que malheureux, un décès, un baptême, un mariage, qu'importe la période ça passera devant l'école. Ça c'est sûr. Par contre ça ne veut pas dire que ce n'est pas important pour autant.* » (1.255-259). L'enquêté nous rapporte également que l'absentéisme est plus fort chez les jeunes élèves et donc que la fréquentation des voyageurs est beaucoup plus faible en maternelle qu'en élémentaire. Sa réponse lorsque nous lui avons posé la question de savoir si la fréquentation est plus faible en maternelle est d'ailleurs catégorique : « *Oui. Définitivement.* » (1.551). On pourrait expliquer ce fait au regard de craintes des familles qui ressortent à l'égard de l'école pour la prise en charge des enfants les plus jeunes : « *Les craintes qu'on a plus sur les écoles maternelles par exemple, c'est effectivement comme l'enfant est considéré comme un petit, un bébé jusqu'à 6-7 ans et bien c'est que on ne s'occupe pas assez tout simplement de l'enfant, que la maitresse elle ne peut pas s'occuper de 30 enfants en même temps, qu'il va se faire mal, voilà, s'il a faim il ne va pas pouvoir manger, aller aux toilettes, enfin, beaucoup beaucoup de choses axées sur les besoins assez euh, assez primaires.* » (1.542-

547). Cependant, il rappelle l'importance d'aller en école maternelle pour les préapprentissage notamment en lecture et pour les premières confrontations à l'écrit : « *Euh, c'est-à-dire que grosso modo ce qu'on fait en France c'est qu'à la maternelle on passe du temps à découper des unités, qu'on va appeler mots à l'oral, en syllabes, et ces syllabes on va aller les découper après en phonèmes. Et puis une fois qu'on a tout ça, ben on arrive au CP et on va écouter des phonèmes pour retrouver le graphème ou des fois, on part du graphème pour retrouver le phonème pour reconstituer la syllabe écrite, le mot et cetera et cetera et cetera.* » (1.713-718) mais également pour se familiariser avec l'espace classe et aller doucement vers un « devenir élève ». Néanmoins, cette scolarité tend à augmenter selon la place dans la fratrie et en lien avec une bonne expérience de l'école. L'importance de l'école maternelle est également soulignée dans le rapport de la Cour des comptes de 2012 :

« Si elle n'est pas obligatoire, la scolarisation en maternelle est une étape préparatrice essentielle aux futurs apprentissages de l'enfant. La non-scolarisation des enfants du voyage à l'école maternelle contribue souvent à creuser le fossé qui sépare ces élèves des autres enfants sédentaires, scolarisés depuis l'âge de 3 ans. » Rapport de la Cour des Comptes, 2012, p.159-160)

Certains élèves revendiquent également le fait d'avoir des origines de voyageur. Cette revendication passe parfois par un rejet de tout apprentissage pour garder une distinction avec le monde « gadjó » (1.342-355).

Concernant les difficultés qui seraient davantage liées à l'écrit chez les EFIV, une qui ressort est celle de parvenir à se décentrer de la langue pour pouvoir l'étudier en tant qu'objet. (1.339-340) et pouvoir se construire un projet de lecteur pour donner du sens à son apprentissage de la lecture : « *Et là quand on n'a pas de projet de raison, de motivation d'apprendre à lire, c'est qu'il n'y a pas de projet de lecteur, c'est qu'il n'y a pas de représentation de l'écrit. Donc il y a tout ça déjà à construire en premier lieu, avant, avant, enfin en même temps que d'apprendre à lire et à écrire.* » (1.372-375).

Une fois l'entrée dans l'écrit possible, des difficultés spécifiques apparaissent alors aux dires de l'enquêté qui s'appuie sur son expérience en UPS. En effet, il a pu constater des spécificités de langage chez les gens du voyage dans différents domaines.

En conjugaison, ils emploient majoritairement du présent, du passé composé (donc auxiliaire au présent) et du futur proche avec l'utilisation du verbe « aller » conjugué au présent (1.674-678). Ils n'ont également pas d'attachement à la concordance des temps et aux marqueurs temporels : « *On peut avoir dans une phrase un temps qui peut être au passé composé avec un adverbe qui va indiquer le futur, mais ça ne pose pas de problème. Y'a pas d'incohérence à ce moment là parce que ça représente une habitude.* » (1.679-681)

Au niveau de l'usage des pronoms le « je » est souvent remplacé par le « y » et le « nous » est souvent employé pour se désigner dans un contexte plus large, en tant que voyageur.

Au niveau de la prononciation, le son « en » ([ã]) est prononcé « on » ([õ]) tout comme le « é » ([e]) est prononcé « ai » ([ɛ]) (1.696-701).

Concernant le vocabulaire, ils utilisent souvent un lexique basé sur des termes très génériques. (1.701-702).

Ces particularités de langage auraient-elles un impact sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?

Malgré tout, le coordonnateur tient à ajouter que les élèves parviennent la plupart du temps à bien segmenter les mots (1.669-671), et à l'issue du CM2, 80% des élèves sont lecteurs c'est-à-dire qu'ils ont dépassé le stade du simple décodage en y mêlant cette fois-ci de la compréhension plus fine (1.364-370), ce qui confirme les propos de Marie-Claire Simonin repris en première partie.

Formations des enseignants et outils pédagogiques spécifiques aux EFIV

Pour finir, nous allons nous intéresser aux différents thèmes dégagés en lien avec notre troisième hypothèse : « Les enseignants chargés des apprentissages auprès d'EFIV bénéficient/disposent actuellement de formations et d'outils suffisamment adaptés afin d'accompagner ces élèves s'ils présentent des besoins particuliers lors de leur entrée dans l'écrit. »

D'abord, nous avons envisagé uniquement l'action des enseignants en UPS, mais nous nous sommes rendu compte de l'importance du rôle d'un coordonnateur lors de cet entretien. En effet, l'interviewé étant le coordonnateur du Doubs chargé du dossier EFIV, des informations sur son rôle ont donc été apportées. Un coordonnateur présente donc parmi ses missions, celle de former les enseignants des UPS sur le public voyageur, ce qui va donc dans le même sens que ce que préconise le B.O. de 2012 quant au rôle du coordonnateur à savoir : soutenir les enseignants qui accueillent les voyageurs. Parmi ses axes de missions on retrouve donc « *la formation et l'information* » (1.153) ainsi que le « *développement de projets et d'outils favorisant la réussite scolaire des élèves EFIV.* » (1.155). Nous voyons donc que le coordonnateur participe à la création d'outils spécifiques et adaptés aux besoins des EFIV.

Mais ces dispositifs de formations pour les enseignants en UPS ont évolué grâce à la création du poste de coordonnateur en 2016. En effet, lorsque l'enquêté était en poste en UPS (les deux années avant 2016) il ne bénéficiait de que de très peu de formations spécifiques, le poste de coordonnateur n'étant pas encore créé. Depuis, c'est donc lui qui est chargé de former les enseignants.

Concernant les outils spécifiques dont bénéficient les enseignants en UPS pour l'écrit, l'enquêté apporte cette fois un regard personnel en faisant part de son expérience. Il précise notamment l'efficacité de la méthode Le train des mots, d'Eric Ouzoulias, pour les enfants qui n'ont pas ou peu été scolarisés avant. Il nous présente donc cette méthode graphophonologique qui a pour départ le découpage de mots en syllabes. Ces syllabes sont écrites, s'ensuit alors le découpage en graphèmes qui sera lié aux phonèmes. Les exemples permettent de donner un sens concret à la méthode : « *Donc cet outil là en fait il permet de de de travailler l'axe oral-écrit, de découper les deux en même temps ; et pour aller plus vite vers la syllabe parce qu'elle est plus facilement perceptible par, par, les élèves parce qu'elle a une réalité physique hein, « bateau » à bien*

deux, deux, deux, on entend bien le « ba » et le « to » par contre le [b] [a] [t] [o] c'est une décomposition c'est artificiel. Donc de fait on arrive très vite à la syllabe et après, à partir de la syllabe écrite on va voir que là graphiquement il y a une similitude, quand on va écrire la syllabe « du » et la syllabe « tu » on voit que là à l'écrit il y a quelque chose de commun, il y a le u. Et du coup on repart de ça pour aller vers le phonème » (1.720 -727). Cette méthode nécessite selon lui un long travail, mais elle est assez efficace et permet de s'adapter aux arrivées et départs des élèves : « Donc ce qui fait qu'un élève qu'un élève qui va arriver en cours d'année, lui va pouvoir observer l'autre qui fait comme le premier a observé l'enseignant faire. Et du coup on a quelque chose euh, un outil qui permet vraiment de s'adapter assez facilement aux départs aux arrivées des élèves. Parce que finalement qu'un élève il arrive et puis qu'il a étudié la syllabe « RA » ou la syllabe « BO » et cetera, finalement ça n'a aucune importance. » (1.754-759). Il précise l'importance d'être en petits groupes pour utiliser cette méthode, ce qui est le cas des effectifs en UPS, et également l'importance de travailler conjointement sur la compréhension écrite : « et en parallèle y'a donné tout ce qui est axé sur la compréhension d'écrit. Donc moi je faisais tout ce qui était principalement deux choses sur le temps du matin, donc en plus de ça, c'était une partie inférence à l'oral, et puis une partie euh, découverte de texte, donc de la lecture hein, soit de la lecture offerte, soit de la compréhension plus détaillée à partir d'albums, d'images, des descriptions d'images aussi. » (1.730-734).

Il faut noter qu'il ressort également des travaux d'Anne Torunczyk le fait de travailler longuement sur la syllabe avant d'en arriver aux phonèmes.

Enfin, selon lui il n'est pas pertinent de prendre appui sur des pages de manuel car il faut avant tout s'adapter aux besoins des élèves. Il apparaît donc qu'il est essentiel de créer des outils pour enseigner auprès d'EFIV, car aucune didactique y est particulièrement adaptée : « Non, et c'est, y'a pas de, y'a pas de... alors y'a pas de didactique spécifique pour les enfants du voyage. » (1.518-519). Cela rejoint donc le constat fait par la Cour des Comptes dans son rapport de 2012 :

« Aucun outil n'a pas été mis en place au niveau national. Dès lors, chaque académie, principalement via le centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, élabore ses propres outils, plus ou moins aboutis. » (Rapport de la Cour des Comptes, 2012, p.171).

IV. Conclusion

Ce travail de recherche nous a permis de découvrir plus en détail le monde des voyageurs en nous intéressant notamment au rapport qu'ils entretiennent avec l'écrit. Ces connaissances sur les EFIV ont pu être apportées notamment grâce aux différentes recherches bibliographiques menées pour lors de la rédaction de la revue littéraire.

En tant que future professeure des écoles, nous nous sommes ainsi questionnée sur le rapport à l'écrit des EFIV en cherchant à savoir s'il y avait des dispositifs spécifiques mis en place pour accueillir les élèves voyageurs s'ils présentaient des difficultés dans les apprentissages particulièrement liés à l'écrit et s'il y avait des outils adaptés sur le terrain qui permettaient d'y répondre afin d'aider les élèves, mais également les enseignants dans leur travail.

Les observations sur le terrain nous ont permis de comprendre le fonctionnement d'une unité pédagogique spécifique pour les enfants issus de famille itinérantes et voyageurs, et le rôle qu'avait l'enseignant en poste. Ainsi, on remarque que les modalités de prise en charge en UPS se font en groupes restreints ce qui facilite les interactions élève-élève et élève-enseignant, indispensables pour construire les apprentissages. L'enseignant en charge de l'UPS travaille donc en particulier l'objectif du socle commun suivant « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral » car les principaux besoins des EFIV résident dans ce domaine. Son rôle consiste principalement à étayer et rendre explicite les apprentissages. En effet, en classe ordinaire, du fait des effectifs plus importants et de la programmation à respecter au long de l'année, les besoins spécifiques des EFIV ne peuvent pas toujours être pris en charge correctement. Ces observations tendraient donc à valider notre première hypothèse : les EFIV ont un rapport plus éloigné à l'écrit que les non EFIV.

L'entretien avec un coordonnateur départemental ayant été enseignant en UPS, nous a permis dans un second temps, d'aborder des thèmes ciblés en lien nos hypothèses retenues concernant le rapport à l'écrit des EFIV, et de tester *a priori* nos hypothèses puisque nous pouvons remettre en cause la validité d'un unique entretien.

L'hypothèse d'un rapport à l'écrit plus distancié chez les voyageurs a donc pu être confirmée et s'expliquerait notamment par le fait d'une culture basée sur l'oral. Leur vision principalement utilitaire de la lecture et de l'écriture montre également qu'ils n'exploitent qu'un seul aspect de l'écrit, le décodage, prêtant généralement peu d'attention à la compréhension fine.

Concernant l'hypothèse de la présence de difficultés particulières en lecture-écriture, elle se trouve également validée. En effet, nous pouvons expliquer les difficultés présentes par ce rapport éloigné à l'écrit qui engendrerait des « manques » dans la construction de sens pour les différents apprentissages de ce domaine. Des spécificités dans leur utilisation du français à l'oral, notamment au niveau de l'emploi des temps ou de l'utilisation des pronoms, tendraient également à renforcer des difficultés à l'écrit.

Enfin, concernant l'hypothèse formulée sur la formation des enseignants en UPS et les outils spécifiques dont ils disposeraient, nous pouvons apporter une réponse évolutive. En effet, les formations et informations destinées aux enseignants en UPS sont assurées tout récemment par

le coordonnateur départemental dont le poste a été créé en 2016 dans le Doubs. Avant cela, très peu de formations étaient dispensées. Le coordonnateur a également comme mission d'évaluer le dispositif des UPS afin d'améliorer la prise en charge des EFIV et de répondre de la meilleure façon possible à leurs attentes et besoins. Plus spécifiquement concernant les outils, certains sont créés conjointement par le coordonnateur et les enseignants, mais aucun n'est préconisé car il est nécessaire de fonctionner au « cas par cas ». Les enseignants étant libres de leur pédagogie, il est donc de leur ressort de créer ou de sélectionner parmi des ressources existantes, des outils adaptés aux besoins de leurs élèves, et ce dans n'importe quelle situation : en classe ordinaire comme en UPS. Cependant, pour l'apprentissage de la lecture en particulier, tout comme Anne Torunczyk a constaté qu'il fallait passer par la décomposition des mots en syllabes avant d'en arriver aux phonèmes ; il ressort de l'expérience du coordonnateur sur le terrain que l'utilisation de la méthode graphophonologique *Le train des mots*, basée sur le même principe, était particulièrement bien adaptés aux EFIV.

De manière générale, à la suite de ce travail de recherche, nous pouvons dire que les EFIV présentent un rapport particulier à l'écrit du fait de leur culture orale, ce qui engendrerait des besoins spécifiques dans les apprentissages en lecture-écriture. Ces besoins ayant été identifiés et compris par les équipes éducatives, des moyens sont actuellement mis en place sur le terrain afin d'y répondre : création d'une dénomination particulière (EFIV), création d'UPS ou encore de poste de coordonnateurs, dispositifs mobiles... Néanmoins ces dispositifs doivent rester provisoires afin de ne pas perdre de vue l'objectif d'une scolarisation totale en classe ordinaire pour ces enfants comme le préconisent les bulletins officiels de l'éducation nationale. Une telle scolarisation passe donc nécessairement par une continuité de scolarité qui facilitera les apprentissages. La favorisation de cette continuité est plurifactorielle : relation de confiance instaurée avec l'école, mesure concernant les modalités d'accueil favorisées par les réglementations gouvernementales, échanges avec les familles notamment réalisés par le coordonnateur départemental, et cetera. Nous voyons donc que les actions menées par l'éducation nationale et les équipes éducatives sont nécessaires mais pas suffisantes.

Pour revenir sur l'élément de notre problématique en lien avec l'enseignement de l'écrit, nous pouvons dire qu'en UPS, le travail de l'enseignant consiste alors à revenir sur les différentes étapes étudiées en classe (entrée syllabique, relations graphophonologiques...) en les détaillant et en explicitant davantage. Il travaille également sur les différents aspects liés à la compréhension écrite et orale. Il peut notamment s'appuyer de manuels déjà existants mais il doit surtout adapter voire construire les outils proposés aux élèves en fonction de leurs besoins mis en évidence lors d'évaluations diagnostiques.

Enfin, nous sentant concernée en tant que future professeure des écoles sur l'enseignement en UPS auprès d'EFIV, il ressort donc que le français doit être un domaine parfaitement maîtrisé par l'enseignant en poste, qu'une certaine expérience en cycle 2 serait donc nécessaire avant d'enseigner auprès de ce public.

BIBLIOGRAPHIE

ACADEMIE DE BESANCON (2018) – *Vade mecum : Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* janvier 2018

ALBARELLO L. (2007) – *Apprendre à chercher.* – Ed. De Boeck université.

BRUGGEMAN D. (2008) – Des « adultes » en âge d'être scolarisés : portrait de jeunes Tsiganes de la métropole lilloise. – in *Adolescences entre confiance et défiance*. Collection : question d'éducation et de formation, Sous la direction de Rémi CASANOVA et Alain VULBEAU, pp.78-88

BRUGGEMAN D. (2010) – Entrer dans la caravane et boire un café. Rencontre avec des familles tsiganes dans le cadre d'une recherche ethnographique sur la scolarisation des enfants. – in *Enquête au domicile des familles : la recherche dans l'espace privé* coordonné par Bernadette Tillard et Monique Robin, éd. l'Harmattan, pp.75-96

BRUGGEMAN D. (2011) – Conditions d'enquête et démarches méthodologiques de recherches à domiciles. Le chercheur sur le terrain des familles. – in *Les sciences de l'éducation, Pour l'Ere nouvelle, Revue internationale vol°4/2011. Problèmes d'accès au terrain et questions méthodologiques*. A propos d'un objet commun : le travail éducatif des familles. Coordonné par Delphine Bruggeman, pp. 53-71

BLANCHET A. & GOTMAN A. (2015) – *L'entretien* – réédition. Ed. Armand Colin.

CONSEIL DE L'EUROPE (2009) – *Instruments juridiques : éducation des roms et des gens du voyage en Europe* recommandation cm/rec (2009)4 et exposé des motifs.

CENTRE EUROPEEN POUR LES DROITS DES ROMS (2005) – *HORS D'ICI ! Anti-tsiganisme en France*. Série des rapports pays, N° 15. Novembre 2005. En ligne : http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/01/A6/m000001A6.pdf consulté le 13/01/2018

COUR DES COMPTES (2012) – *L'accueil et l'accompagnement des gens du voyage* – En ligne : https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/rapport_thematique_Gens_du_voyage.pdf consulté le 11/01/2017

DELAMON A. – *La situation des 'Gens du Voyage' et les mesures proposées pour l'améliorer*. Rapport de Mission de Monsieur Arsène Delamon à Monsieur le Premier Ministre. 13 Juillet 1990. En ligne : http://fnasat.centredoc.fr/doc_num.php?explnum_id=194 consulté le 18/02/2017

DELSOUC M. (2007) – La scolarisation des enfants tsiganes. – in *Ville école intégration. Les cahiers*. SCEREN

FERREIRO E. (1988) – *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* – CRDP de Lyon.

LAISNEY M. (2011) Proposition de lecture de *Manouches et mondes de l'écrit* de Jean-Luc POUÉYTO, 2011 <http://casnav.ac-creteil.fr/IMG/Manouches%20et%20mondes%20de%20l%27%27C3%A9crit.pdf> consulté le 24/03/2018

LIEGÉOIS J-P (2009) – *Roms et Tsiganes* – éd. La découverte, collection Repères.

LLORET S. (2010) – Utiliser la langue et la culture gitane dans la scolarisation – in *Cahiers pédagogiques, hors-série numérique : A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs*, pp. 32-37

MONTCLAIR A. (2009) – Le fond – le nœud ? – du problème – in *Roms, Tsiganes, Gens du voyage* – VEI diversité n°159 pp. 21-28

POUEYTO J-L. (2014) – *Roms et Manouches entre oral et écrit* – Les echos d'AGV. En ligne : <http://www.agv35.fr/wp-content/uploads/2014/02/Echos-1.pdf> consulté le 3/02/2018

RAYNAL M. (2009) – Editorial – in *Roms, Tsiganes, Gens du voyage* – VEI diversité n°159 pp. 5-6

RAFFARA B. (2009) – Scolarisation des enfants du voyage et non sédentaires – in *Roms, Tsiganes, Gens du voyage* – VEI diversité n°159 pp. 135-141

REYNIERS A. (2002) – La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école – in *Roms, Tsiganes, Gens du voyage* – VEI diversité n°159 pp. 146-151. Article rétrospective du VEI *Enjeux*, hors-série n° 4, juillet 2002.

RIGOLOT M. (2008) – Les enfants roms à l'école française. – in VEI n°153. *Le principe d'hospitalité*. pp.183-187

SANTINO SPINELLI A. (2003) – Tsiganes à l'école, pédagogie interculturelle pour l'accès aux apprentissages - CRDP académie de Versailles, 2003, coordination du projet : Françoise Malique.

SIMONIN M-C. (2010) – Apprendre à lire, oui, et ensuite... ? – in *Cahiers pédagogiques, hors-série numérique : A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs* pp. 32-37

TORUNCZYK A. (2014) – *Des enfants roms à la recherche de l'écrit – Les cheminements de la pensée enfantine*. L'Harmattan.

VIGNER G. (1992) – Le français langue de scolarisation – in BESSE H., NGALASSO M. M., VIGNER G., (coord.). Français langue seconde, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 88, 1992. Pages 39-53

WILLIAMS P. (2009) – Entretien : Patrick Williams – in *Roms, Tsiganes, Gens du voyage* – VEI diversité n°159 pp. 7-17

WILLIAMS P. (1997) – L'écriture entre l'oral et l'écrit. Six scènes de la vie tsigane en France. – in *Ethnologie des écritures quotidiennes*, sous la direction de Daniel Fabre. Paris, éd. La Maison des sciences de l'homme pp. 59-78. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00089365/document> consulté le 19/03/2017

Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés – Bulletin officiel du 20/03/2002. En ligne consulté le <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#modalite> consulté le 7/01/2017

Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires – Bulletin officiel du 25/04/2002. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#scolarisation> consulté le 7/01/2017

Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs – Bulletin officiel du 2/10/2012. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61529 consulté le 7/01/2017

Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés – Eduscol, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html#lien2> consulté le 17/04/2018

La scolarisation des E.F.I.V. Enfants de familles itinérantes et de voyageurs (juin 2017) Académie de Besançon. PDF en ligne : http://www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/plaquette_efiv_r2017.pdf consulté le 24/03/2018

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'entretien semi-directif.

Le rapport à l'écrit des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs.

Thèmes

- Sous thèmes

Questions

Formation et profil des enseignants
<ul style="list-style-type: none">- Formations initiales et continues <i>Quelle est votre formation initiale (cursus ESPE, thématique du mémoire ? formation après la formation initiale ?)</i>
<ul style="list-style-type: none">- Expérience professionnelle <i>Avant ce poste, dans quel(s) niveau(x) avez-vous enseigné ? (Historique) Avez-vous déjà été confronté à des élèves voyageurs ponctuellement ? Comment en êtes-vous arrivé là/pourquoi avoir choisi ce poste ?</i>
<ul style="list-style-type: none">- Poste actuel et missions/cahier des charges <i>Actuellement, quelle est la dénomination de votre poste ? quelles sont vos missions ? (Par rapport à un enseignant en classe ordinaire...)</i>
<ul style="list-style-type: none">- Formation particulière pour enseigner auprès d'EFIV <i>Existe-t-il des formations spécifiques pour enseigner auprès d'EFIV ? Si oui lesquelles. Par qui sont-elles dispensées ? (CASNAV, DSDEN...) Quels enseignants en bénéficient ? (Est-ce seulement pour les enseignants étant identifiés comme concernés par ce public ?)</i>
La scolarisation des EFIV
<ul style="list-style-type: none">- Textes officiels (B.O.) indiquent les modalités à suivre pour la scolarisation des EFIV en particulier <i>Existe-il des textes officiels qui indiquent les modalités à suivre pour la scolarisation des EFIV en particulier ? si oui, sur le terrain qu'en est-il ? (Sont-ils rigoureusement appliqués ?)</i>
<ul style="list-style-type: none">- Réalité de terrain : temps scolaire, régularité de scolarité, influence des déplacements <i>Les enfants voyageurs sont soumis comme tous les enfants à une obligation de scolarité jusqu'à 16 ans. Qu'en est-il sur le terrain ? Les enfants fréquentent-ils l'école de façon régulière ? Leurs déplacements influencent-ils leur fréquentation, pourquoi ?</i>
<ul style="list-style-type: none">- Scolarisation en classe ordinaire <i>Les enfants voyageurs sont-ils intégrés en classe ordinaire ? si oui sous quelles modalités (selon un « niveau » scolaire reconnu, selon leur âge...)</i>
<ul style="list-style-type: none">- Difficulté en lien avec la scolarisation de ce public <i>De quelles natures sont les difficultés rencontrées couramment avec les EFIV ? (Fréquentation trop irrégulière pour les apprentissage, comportement, apprentissage dans des domaines en particulier...) Sont-elles les mêmes que pour les non EFIV ?</i>

<ul style="list-style-type: none"> - Suivi des apprentissages <p><i>Quels sont les moyens pour suivre les apprentissages des élèves ? (Livret d'évaluation, LSU...)</i></p>
<p>Intégration/implication des parents d'élèves voyageurs dans la scolarisation de leur enfant</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Echanges avec les parents, parents acteurs et motivation <p><i>Etes-vous amené à rencontrer les parents ? si oui, à quelles occasions (réunion, sortie...) si non, pourquoi selon vous ?</i></p> <p><i>Comment les parents sont-ils investis dans la scolarisation de leurs enfants ? et par rapport aux parents des enfants non voyageurs ? (Sentez-vous des motivations/peurs/craintes différentes ?)</i></p> <p><i>Selon vous, quelles relations à l'école ont les parents d'élèves voyageurs ?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Projets qui intègrent les parents <p><i>Existe-il des projets dans lesquels les parents sont intégrés (sorties, possibilité de venir observer en classe...)</i></p>
<p>Le rapport à l'écrit des EFIV</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Les usages de l'écrit qu'ont les EFIV (quotidiennement : lecture de livre, journaux, écriture de texte, lettre, poème...) <p><i>Avez-vous une idée de l'usage de l'écrit chez les EFIV ?</i></p> <p><i>A quelle fréquence y sont-ils confrontés (uniquement classe ?)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage par rapport aux élèves en classe ordinaire (progression, vitesse...) <p><i>Concernant la lecture et l'écriture, existe-t-il des différences remarquables entre l'apprentissage des élèves EFIV et non EFIV ? si oui à quel niveau se situent-elles ? (Motivation, rapidité des progrès...)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - But de l'apprentissage de la lecture <p><i>Selon vous, comment est perçu l'apprentissage de la lecture par les EFIV que vous avez en classe ?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Motivation des élèves face à l'écrit/ utilisation de l'écrit <p><i>Quelle est la motivation de ces élèves face aux apprentissages en lecture/écriture ?</i></p> <p><i>Est-elle la même que chez les non EFIV ?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés récurrentes chez ces élèves dans ce domaine <p><i>Quelles difficultés rencontrent ces élèves dès lors qu'il s'agit d'apprendre à lire/écrire ? (Pourquoi ?)</i></p>
<p>L'enseignement aux EFIV</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Outils des enseignants/élèves pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture <p><i>Existe-il des outils spécifiques aux EFIV pour les enseignants concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ? (Qui s'appuierait sur leur quotidien dans les caravanes etc)</i></p> <p><i>Des outils spécifiques pour les élèves ? (Cahier de lecture, d'écriture...)</i></p> <p><i>Vous arrive-t-il de créer des outils adaptés aux besoins des EFIV ? si oui, pourquoi ? donner un exemple.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation des élèves (attendus, les mêmes ?) <p><i>Comment évaluer ces élèves en lecture/écriture ? sur quels critères ? de la même façon pour tous les enfants ? (Voyageurs ou non)</i></p>
<p><i>En résumé, selon vous, qu'est ce qui diffère entre le fait d'enseigner en classe ordinaire ou d'enseigner auprès d'EFIV ?</i></p>
<p><i>Avez-vous quelque chose à ajouter ?</i></p>

N.B : Les questions sont formulées afin de faciliter la discussion, mais l'intervieweur peut tout à fait s'en détacher.

Temps d'observation 1

Le 9 novembre 2017 : Période 2

Séance 1 : Evaluation compréhension de l'écrit

Durée : 40 min, à 9h

Effectif : 3 élèves

Elèves :

- Sarah et Baïa sœurs jumelles scolarisées en CM1, elles ne connaissent pas exactement leur niveau leur classe... évaluation proposée : CE1, car l'enseignant les a vues le lundi, il a pré évalué leur niveau pour proposer une évaluation adaptée.
- Daniel²², CE2 évaluation de CP proposée.

L'enseignant propose une évaluation pour évaluer leur niveau de compétence afin cibler leur besoin qui seront travaillés par la suite.

Chaque élève a une place réalise les tâches suivantes :

- Ecrire nom prénom : difficultés des élèves : « C'est là le nom ? » L'enseignant : « Comment pourrais-tu le savoir ? »
- Ecrire la date : jour numéro, mois, année. L'enseignant : « Quel mois sommes-nous ? »

Evaluation de CE1 proposée aux jumelles en CM1 qui l'effectuent dans le même temps :

1. Dictée de syllabes : : i, a, é, ai, eu, yé, oui, oin.

Sarah : « Je peux avoir une gomme ? » « C'est des lettres ou des syllabes ? » une des élèves : « Je sais, en mai. Ah non, en mars... ». L'enseignant reprend alors avec eux puisque ce n'est pas l'essentiel de la tâche à effectuer par les élèves.

L'enseignant : « Tu utilises toutes les lettres dont tu as besoin. »

2. Entourer ce qui fait [o] (o) ; [an] (ã) ; [yu] ; [é] (e) ; [un] (œ) ; [u] (y) ; [ou] (u) ; [ui].
3. Dictée de syllabes : pa – ta – cha – pla – cla – fla – vla – ra – cra – psa (Baïa répète : « spa ? » L'enseignant : « non psa. ») - sta – sfa – sca
4. Remplir un tableau : écrire 1 dans case [ma], 2 dans case [da].

Travail sur l'écriture et la reconnaissance de syllabes.

5. Dictée de mots : ami – forêt – locomotive – guitare – pluie – quille – feuille – œil...

²² Les prénoms des élèves ont été modifiés.

6. Mots nombres : lire le mot, chercher l'image correspondante et lui associer le numéro du mot.
7. Dictée.
8. Texte : dessiner ce qu'il y a dans le texte : L'enseignant : « Tu écris de quelle main ? » Sarah : « Celle-là ». Elle ne sait pas la nommer : droite ou gauche ?

Evaluation de CP proposée à Daniel en CE2, qui l'effectue en même temps que les jumelles :

1. Au début l'enseignant décompose le prénom de Daniel en syllabes : « DANIEL, il y a 2 syllabes quand on le tape. » L'élève doit indiquer le nombre de syllabes en mettant des croix pour les mots lapin, parapluie. Il compte sur ses doigts. Il effectue l'activité seul.

L'enseignant l'aide ensuite pour lire les consignes. Il reformule très peu, seulement en cas d'incompréhension totale.

2. Faire une croix à dans la case correspondante à la syllabe qui est indiquée (cases en dessous des syllabes du mot).

Ex : champignon [pi]



3. Barrer le mot qui ne commence pas comme... étoile...
4. Compréhension en lecture : entourer les images qui correspondent au texte lu par l'enseignant.
5. Coller à côté d'une phrase, l'image qui lui correspond.

Le travail ici consiste surtout en la reconnaissance de syllabes et en l'association de phrases et d'images.

Séance 2 : Reconnaissance de syllabes

Durée : 40 min, après la récréation du matin

Effectif : 4 élèves

Elèves :

- Evan, CE1
- Andrew, CE2
- Isidore, CE2
- Joss, CM1 frère d'Andrew.

Les quatre élèves font les mêmes activités.

1. Jeux de reconnaissance de lettres :
Des lettres en relief sont mises dans un sac opaque. Chacun leur tour, les élèves viennent piocher une lettre. Sans la sortir et grâce au toucher uniquement, ils

doivent reconnaître de quelle lettre il s'agit et la nommer. Evan : « C'est la lettre avec les trois petits traits... » L'enseignant reprend son nom avec lui : « le E. » Le Y est confondu avec le i. Lettres piochées sont : A E I O U Y N L R V.

2. Dictée de lettres et syllabes sur ardoise : La méthode utilisée par l'enseignant est celle de Borel Maissonny qui consiste à associer des gestes aux sons (approche kinesthésique).
L'enseignant les reprend à plusieurs reprises sur le sens d'écriture à utiliser. Il parle et dicte calmement, presque en chuchotant car le groupe est agité.
Les élèves marquent un trait sur leur ardoise si l'écriture est correcte.
L'enseignant veille à ce que tous les élèves aient le temps dont ils ont besoin pour réfléchir et écrire. (« Chut, on attend Isidore qui n'a pas fini. »). Il calme également les moqueries en cas d'erreur.
3. Images et phrases écrites au tableau : Les élèves doivent entourer le mot outil qui va permettre d'associer la phrase à l'image qui lui correspond.
Le travail est réalisé en collectif sans trop de difficulté, puis les élèves doivent ensuite l'effectuer individuellement.
Malgré le fait que les élèves aient réalisé l'activité juste avant en collectif, ils présentent lors de cette phase individuelle, plus de difficultés, notamment Andrew qui perd très vite son attention.

L'enseignant se rend compte que leur concentration diminue fortement pour cette dernière activité. Il la reprendra à un autre moment.

Temps d'observation 2

Le 1^{er} décembre 2017 : Période 2

Un temps de discussion à lieu avec l'enseignant avant l'arrivée des élèves. J'en profite pour lui poser quelques questions.

Peu de rencontres avec les parents, c'est surtout le coordonnateur qui s'en charge. Ils sont souvent absents au RDV.

Au début de leur scolarisation dans l'école, les élèves effectuent 15 jours en classe ordinaire puis les enseignants se réunissent pour cibler les besoins des élèves, besoins qui seront ensuite travaillés par l'enseignant de l'UPS dans sa classe. Les besoins sont le plus souvent présents en Mathématiques et en Français (écriture/lecture/conjugaison).

Séance 1 : Conjugaison

Durée : 40 min, à 14h

Effectif : 4 élèves

Elèves :

- 3 élèves en CM1 : *Niels Fanny* et *Brandon*.
- 1 élève en CM2 : *Lily*.

Leur niveau correspondant est estimé à un CE1-CE2.

Le travail observé concerne la conjugaison (6^{ème} séance).

1. Travail de conjugaison en accord avec les pronoms personnels :

Les élèves n'ont pas de difficulté particulière pour conjuguer avec les pronoms : Je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles. Cependant des difficultés apparaissent lorsqu'il s'agit d'un groupe nominal composé de plusieurs personnes.

Ex : ma maman et moi → nous.

Sur l'ardoise, les élèves doivent conjuguer les verbes être et avoir (1^{er} groupe)

Ex :

Tu manges – es

Vous parlez – ez

Ils pleurent – ent

Nous tapons – ons

Les élèves tracent 1 bâton sur leur ardoise à chaque verbe bien conjugué.

2. Conjuguer le verbe de la phrase en s'intéressant au sujet :

L'enseignant marque différentes phrases au tableau avec des verbes à l'infinitif entre parenthèses. Les élèves doivent alors conjuguer correctement le verbe.

Ex : Il (sauter) dans l'eau – au présent de l'indicatif.

Il reprend un élève en difficulté qui tâtonne : « Tu sais, tu as le droit d'apprendre tes leçons le soir. »

S'ensuit la correction : saut-e (radical et terminaison)

Les élèves se rendent compte que la terminaison est la même que pour « je » : je saute.

Fanny présente plus de difficultés que les autres élèves.

L'enseignant complexifie l'exercice.

Ex : Les enfants (marcher) dans la rue.

Cette fois, avant de conjuguer élèves doivent alors associer « les enfants » au pronom « ils », habituellement utilisé pour conjuguer (dans les tableaux de conjugaison).

L'enseignant reprend et explicite :

« Alors pluriel ou singulier ? Les enfants, pluriel car S + les. »

« Féminin ou masculin ? On dit un ou une enfant ? peut-être féminin + masculin ? »

Avant de conclure : « Les enfants, correspondent au pronom ils. »

Mais les élèves proposent le nous. L'enseignant reprend : « Nous ça veut dire que je (moi) suis avec les enfants. Est-ce que là tu es avec les enfants (en désignant Niels) ? »

« Non. » « Donc on met nous ? » « Non. »

L'enseignant prend un exemple pour arriver au nous : les enfants et moi march – ons dans la rue.

Ex : Lydie et toi (travailler) bien.

Il reprend : « On cherche le sujet du verbe, pour cela on répond à la question : qui est ce qui ? » Lily : « J'arrive pas, c'est ça qu'il faut que j'apprenne... »

Au tableau l'enseignant trace un tableau :

Singulier	Pluriel (moi je + qqn)
Je	Nous (toi tu + qqn)
Tu	Vous
Il	Ils
Elle	Elles
On	

3. Activité de repérage de pronoms personnels sujet et GN sur fiche :

Les élèves réalisent chacun une activité sur fiche. En premier ils doivent écrire la date et leur prénom. Ils y parviennent sans difficultés.

L'enseignant lit la consigne : « Colorie le groupe sujet. Remplace le groupe sujet par un pronom personnel. »

Ex : La guitare électrique est rouge

Elle est rouge.

Fanny manque beaucoup de concentration durant l'activité.

C'est à ce moment que Fanny est venue me voir pour me demander si son exercice était juste. L'enseignant m'a fait signe de la corriger. C'est donc ce que j'ai fait en tentant de la solliciter sur sa façon de faire dès qu'une erreur se présentait. J'ai constaté que cet exercice était loin d'être évident et ce pour tous les élèves.

S'ensuit une correction collective : l'enseignant insiste sur

1- Le genre : féminin masculin

2- Le nombre : pluriel ou singulier.

La séance se termine par un résumé de ce qu'ils ont appris aujourd'hui durant la séance.

Séance 2 : Compréhension en lecture (travail en individuel)

Durée : 40 min, à 15h

Effectif : 1 élève

Elève :

- *Alexio*, en CE2. Il est plus timide, et un peu gêné de ma présence, sans doute parce qu'il est seul.

En effet, l'élève est seul avec l'enseignant car les autres élèves du groupe sont absents ce jour.

Le travail de la séance est basé sur la compréhension en lecture à l'occasion d'une activité :

Chercher des indices en lecture pour associer la bonne image à la phrase :

L'élève doit associer des images aux phrases qu'il lit : « C'est l'image avec le père Noël ! » l'enseignant lui demande de justifier : « Pourquoi ? Comment tu le sais ? » A un moment, l'élève est confronté à une phrase implicite sur un bonhomme de neige : « Si on avait voulu lui mettre des gants, on n'aurait pas pu. » L'élève dispose de 4 représentations de bonhomme de neige parmi lesquelles figure un bonhomme sans bras. Après un long moment de réflexion, l'élève choisit ce dernier sans se tromper.

On remarque que la difficulté de l'élève augmente grandement lorsqu'il s'agit de phrases faisant appel à de l'implicite.

A la fin de l'activité, l'enseignant fait un retour sur ce qui est important : « De bien lire. Ça veut dire quoi bien lire ? toutes les phrases, tous les mots... écouter le sens, ce que ça veut dire. »

Sans doute est-ce lié au fait qu'il soit seul avec l'enseignant, mais l'élève présente une grande concentration durant la totalité de la séance.

N.B : Les prénoms des élèves ont été modifiés.

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien semi-directif.

Entretien semi-directif

Cet entretien a été réalisé avec le coordonnateur chargé du dossier EFIV dans le Doubs, le 26 avril 2018 à l'ESPE de Besançon aux environs de 17H45. La durée totale de l'enregistrement ayant servi pour cette retranscription est de 1h15.

Convention de codage de l'entretien

- **L'enquêteur : ER en gras**
- *L'enquêté : E en italique*

1 **ER : Je reprends le cadre de mon travail pour contextualiser l'entretien. J'effectue donc mon**
2 **travail sur le rapport à l'écrit des enfants voyageurs, issus de familles itinérantes et j'ai décidé de**
3 **cibler ma recherche sur le rapport à l'écrit et plus particulièrement en écriture lecture, des enfants**
4 **du voyage. Cet entretien abordera différents thèmes à traiter par le biais de questions, et sera**
5 **anonymisé lors de sa retranscription.**

6 **Tout d'abord je voulais vous demander quelles formations vous avez eu initialement, est ce que**
7 **vous sortez d'un cursus ESPE, IFUM, école normale... ?**

8

9 *E : D'accord, alors formation concernant le professorat ou formation universitaire, ou les deux ?*

10

11 **L'enquêteur : Les deux.**

12

13 *L'enquêté : Alors en formation universitaire, j'ai deux licences, une en LCE donc langues et littérature*
14 *et civilisations étrangères allemandes, et puis une autre en sciences du langage option français langue*
15 *étrangère et une maîtrise en français langue étrangère. Et en ce qui concerne le parcours du professorat,*
16 *je suis de la dernière promotion de l'IUFM, donc à l'époque on n'avait pas de mémoire à rendre ou de*
17 *thème de recherche, c'était principalement axé sur un volume de stage qui devait représenter plus de...*
18 *environ un tiers de l'année, et sur l'année deux tiers de formation.*

19

20 **ER : D'accord, qui s'effectuait toujours en deux ans comme le cursus actuel à l'ESPE ?**

21

22 *E : Euh non, euh si ! La première année préparait au concours.*

23

24 **ER : Oui.**

25

26 *E : Et la seconde c'était l'année de formation. On était PE stagiaire.*

27

28 **ER : D'accord, très bien. Du coup, après cette formation à l'IFUM, en quoi avez-vous enseigné en**
29 **sortant de la formation ? quel niveau de classe, faites un petit peu la rétrospective avant votre**
30 **poste actuel.**

31

32 *E : Alors, euhmmmh, ma première année j'ai été dans une classe où j'avais quatre niveaux, CE1 CE2*
33 *CM1 CM2, dans une petite école à la campagne à une vingtaine de kilomètres de Montbéliard.*

34

35 **ER : D'accord.**

36

37 *E : Ensuite, j'ai été titulaire d'un poste de remplaçant brigade que j'ai occupé trois ans. Mais sur ces*
38 *trois ans, la première année euh j'ai fait deux tiers de l'année sur un remplacement de congé maternité*
39 *en classe de CP en ce qui est devenue une REP+, à l'époque c'était une XXX à Bethoncourt. Et puis*
40 *les deux années suivantes, il y a une année où j'ai remplacé à l'année dans une classe de CM2 donc*
41 *tout ça dans le bassin de Montbéliard, et par contre la dernière année c'était un peu plus, un peu plus*
42 *des remplacements ponctuels jusqu'à ce que je fasse un remplacement long mais de quart temps avec*
43 *des CM1 CM2 le lundi, le mardi remplaçant, le jeudi des CP et le vendredi en moyenne des grandes*
44 *sections.*

45

46 **ER : D'accord.**

47

48 *E : Cette année a été, HUM, c'était un peu compliqué niveau organisation. Mais par contre sur, ce qui*
49 *était très intéressant cette année-là, ce que j'ai le plus retenu et qui était le plus intéressant de l'année*
50 *c'est que, on nous donne toujours les matières dites « que les autres ne veulent pas faire » mais qui se*
51 *détache facilement, genre géométrie ou ce genre de chose, et en fait dans les trois ma... dans les trois*
52 *niveaux de classe, il y avait des disciplines plus ou moins euh communes ou avec une espèce de*
53 *continuité, c'est-à-dire que j'avais formes, formes et je ne sais plus comment ça s'appelle dans les*
54 *programmes de 2008.*

55

56 **ER : Formes et grandeurs ?**

57

58 *E : Formes et grandeurs en grande section et se retrouver en géométrie en CM2 et on voit ce qu'on fait*
59 *en maternelle qui induit des erreurs en CM2 et c'était intéressant de le vivre dans la même semaine en*
60 *fait.*

61

62 **ER : Bien, j'imagine, oui oui. D'accord, et donc beaucoup d'élémentaire, maternelle les moyens**
63 **grands mais ça n'a pas été le...**

64

65 *E : Non maternelle j'en n'ai pas beaucoup fait. J'ai eu des moyens des grands et si j'ai fait un*
66 *remplacement de deux mois en tout petit, petite section avec des élèves qui ne parlaient quasi... enfin*
67 *qui ne parlaient pas français, puisque c'étaient principalement des turcophones pour la plupart et*
68 *quelques arabophones, mais euhhh oui euhh deux moi en ouverture de classe.*

69

70 **ER : D'accord. Et du coup, pendant ces quatre années, c'est ça, d'enseignement qui ont suivi**
71 **l'IUFM.**

72

73 *E : Oui*

74

75 **ER : Oui, est ce que vous avez été confronté à des élèves voyageurs ponctuellement ?**

76

77 *E : Pas du tout, aucun.*

78

79 **ER : Pas du tout en école ordinaire finalement.**

80

81 *E : Oui.*

82

83 **ER : Et du coup votre poste actuel consiste en quoi exactement ? Quelles sont vos missions ?**

84

85 *E : Alors, après les quatre années, il y a eu deux années euh de poste en UPS à l'école Jules Ferry.*

86

87 **ER : D'accord.**

88

89 *E : Donc à l'... alors euh enfin, les modalités d'obtention du poste sont différentes d'un poste ordinaire*
90 *puisque'elles ne passent pas par les grilles du mouvement. Euh j'avais postulé pour un support en*
91 *UPE2A, et donc à l'époque il y avait des rangs de classement donc j'étais arrivé deuxième. L'objectif*
92 *moi c'était de me faire connaître et puis de de d'avoir une expérience face à un jury. Et en fait c'est un*
93 *membre du jury qui m'a rappelé plus tard pour me demander de postuler sur le support euh enfants du*
94 *voyage euh à l'école Jules Ferry. C'est comme ça que j'ai entre guillemets découvert le public voyageur,*
95 *parce que moi à priori c'est un public que je ne connaissais absolument pas du tout.*

96

97 **ER : D'accord.**

98

99 *E : Et en fait euh, c'était une belle découverte. Donc pendant deux ans j'ai occupé un poste, donc ce qui*
100 *était nous, ce qu'on appelle les UPS donc d'aide à la scolarisation des enfants issus de familles*
101 *itinérantes et de voyageurs. Et le poste de coordonnateur, il a été créé il y a deux ans donc euh j'ai*
102 *postulé pour l'avoir et je l'ai eu.*

103

104 **ER : D'accord. Et ce poste il est dépendant de... ?**

105

106 *E : La direction académique.*

107

108 **ER : Et dans le Doubs, il y a qu'un poste de coordonnateur du coup ?**

109

110 *E : A priori, il y a qu'un poste de coordonnateur par département, dans les départements où un poste*
111 *de coordonnateur existe.*

112

113 **ER : D'accord, ok.**

114

115 *E : J'ai pas d'idée où il y'en a, où y'en aurait plus.*

116

117 **ER : D'accord, donc il y en a un en Haute Saône, dans le Territoire de Belfort et un dans le Jura ?**

118

119 *E : Oui. Oh quoi que, il pourrait y en avoir plus hein... je dis peut-être n'importe quoi hein.*

120

121 **ER : Mais pour le Doubs en tout cas il n'y en a qu'un ?**

122

123 *E : Il y en a un à temps plein, ce qui n'est pas le cas dans tous les départements. Ça peut être des mi-*
124 *temps ou des tiers temps.*

125

126 **ER : D'accord. Et donc pour avoir eu les deux statuts, qu'est ce qui diffère d'un enseignant en UPS**
127 **et d'un coordonnateur justement ?**

128

129 *E : Alors, un enseignant en UPS est censé enseigner, donc il est censé avoir des enfants quasiment à*
130 *temps plein, c'est-à-dire qu'il a 24 heures d'enseignement, puisque à priori les deux heures qui sont*
131 *consacrées aux APC lui sont décha... enfin déchargées pour d'autres choses. Donc euh, voilà, que moi*

132 *je n'ai pas d'élève en responsabilité à aucun moment. Enfin je peux en avoir mais c'est pour des projets*
133 *ou des dispositifs bien particuliers.*

134

135 **ER : D'accord. Et donc quelles sont les missions d'un coordonnateur ?**

136

137 *E : Alors les missions d'un coordonnateur sont régies par euuuh une lettre de mission, qui donc euuuh*
138 *est rédigée par le directeur académique, ou en tout cas signé par lui. Euh, de mémoire, parce que je ne*
139 *l'ai pas sur moi, elle est axée sur plusieurs choses dont la médiation familiale. Je vais les citer dans*
140 *l'ordre dont je me rappelle après peut être que je parlerais de ses applications. La prise de décision,*
141 *l'aide à la prise de décision départementale : quel diagnostic quelle préconisation et quelle évaluation*
142 *du dispositif, euh, le travail partenarial, qui est très important, alors aussi bien avec les associations,*
143 *avec les différents membres de l'éducation nationale, les collectivités locales et cetera. Et puis, il m'en*
144 *manque une hein, il y avait quatre axe... donc la dernière (regard sur feuille) le volet pédagogique, bien*
145 *sûr oui. C'est tellement évident que... donc l'aide avec les enseignants sur le terrain, la formation,*
146 *l'information et cetera.*

147

148 **ER : D'accord. Donc vous êtes confrontés quand même régulièrement aux élèves voyageurs.**

149

150 *E : Oui, oui ! Je les rencontre par le biais des familles ou sur des projets pédagogiques dans les écoles*
151 *ou dans les inclusions en collège, et cetera et cetera donc voilà.*

152 *Sur la lettre de missions je l'ai déployée en 7 axes, donc je vais les citer dans l'ordre hein, donc il y a :*
153 *état et lieu de la scolarisation, le recensement ; information formation, le second axe ; le troisième,*
154 *enseignants en relais, donc les enseignants qui sont dans les poste EFIV et les zone d'intervention dans*
155 *le département ; l'axe quatre, développement de projets et d'outils favorisant la réussite scolaire des*
156 *élèves EFIV. Donc, on va dire un cadre plus pédagogique ; axe cinq, orientation des élèves, poursuite*
157 *vers le secondaire ; axe six, médiation scolaire avec les familles ; axe sept, développement et appui*
158 *partenarial.*

159 *Donc voilà, ce sont les principaux axes à partir de la lettre de mission que j'avais reçue qui ont été, qui*
160 *sont travaillés.*

161

162 **ER : D'accord. Simplement une précision, enseignant auprès d'EFIV et enseignant en UPS c'est**
163 **la même chose ?**

164

165 *E : Oui, oui oui oui.*

166 *Bah, la circulaire enseignant relais, je ne sais plus, je crois que c'est dans la circulaire de 2012 qu'on*
167 *en parle, UPS c'est un terme qui est de plus en plus généralisé dans... je crois qu'ils en parlent déjà*
168 *dans la circulaire et dans un document d'éducol, sur éducol ils parlent de plus en plus d'UPS.*

169

170 **ER : D'accord. Donc Unité Pédagogique Spécifique. Très bien, alors là je vais vous demander de**
171 **revenir un petit peu sur vos années d'enseignement auprès d'EFIV, donc qui ont été de deux ans**
172 **c'est ça ?**

173 **Donc pour enseigner auprès d'EFIV est ce qu'il existe des formations spécifiques qui sont**
174 **dispensées par la DSDEN, qui sont dispensées par le CASNAV... ?**

175

176 *E : Alors des formations pour accéder au poste ou une fois qu'on est en poste ?*

177

178 **ER : Une fois qu'on est en poste.**

179

180 *E : Alors une fois qu'on est en poste euh, alors moi entre ce que j'ai connu et maintenant ça a quand*
181 *même évolué. Moi ce que j'avais la première année, je n'avais pas de formation spécifique. La seconde*
182 *année il y a eu des formations par le biais du CASNAV qui restaient très générales, et après c'est moi*
183 *qui ait commencé à faire les formations pour les collègues qui sont en poste à l'heure actuelle, donc ça*
184 *évolue, il y en a plus qu'avant. Mais en tout cas la première année je n'ai rien eu.*

185

186 **ER : D'accord.**

187

188 *E : J'avais fait des formations type Magistère, ou en présentiel, comme un enseignant lambda, donc*
189 *euh, ça faisait cruellement défaut. La seconde année j'étais déjà content, déjà d'avoir des formations*
190 *CASNV parce que ça nous permettait déjà de rencontrer mon collègue qui était à Montbéliard, celui*
191 *qui occupe le poste actuellement à Besançon, ne serait-ce que pour se rencontrer et avoir des échanges*
192 *de pratique, c'est déjà bien.*

193

194 **ER : Oui, c'est tout à fait essentiel. Du coup, les enseignants en « classes ordinaires » ils ne sont**
195 **pas du tout amenés à être formés à ce public-là, si certains y sont confrontés ponctuellement dans**
196 **leur classe ?**

197

198 *E : Alors, maintenant si parce que mon poste existe et que ça fait partie de mes missions, c'est-à-dire*
199 *que si un élève du voyage arrive, je sais pas... dans une école vers Maïche, ou dans un village et cetera,*
200 *et qu'ils me font appel, moi je peux donner un diagnostic de l'élève, euh, faire ce qu'on appelle une*
201 *visite conseil, donc dans un cadre plus ou moins formel dans ce qu'on appelle un conseil de maître ou*
202 *de cycle, et échanger sur la scolarisation des enfants du voyage en général et voir ce qu'il y a de*
203 *particulier et puis suivant les besoins, s'il y a besoin de de rencontrer la famille, parce que, parce que*
204 *le sens de la scolarisation n'est pas claire pour cette famille, ou parce quoi voilà, pour X soucis, tout*
205 *ça est possible de faire... Autour d'un élève on va faire un travail multiple envers l'équipe enseignante*
206 *qui accueille, envers la famille, et puis voilà.*

207

208 **ER : Très bien. Maintenant, je vais parler un peu de la scolarisation des EFIV. Il existe des textes**
209 **officiels, les B.O. qui indiquent les modalités à suivre pour la scolarisation de ces élèves. Qu'en est-**
210 **il alors sur le terrain ? Est-ce que c'est respecté en général ? Parce que déjà dans le droit commun**
211 **la scolarisation est obligatoire de 6 jusqu'à 16 ans. Sur le terrain est ce que ce sont des choses qui**
212 **sont avérées, ou est-ce que ça diffère un petit peu ?**

213

214 *E : La question est à la fois simple et compliquée, donc la réponse ça peut être évidemment non ils ne*
215 *respectent pas l'obligation de scolarisation, on pourrait dire que les parents ne scolarisent pas assez*
216 *leurs enfants et cetera et cetera, mais si on aborde le problème ainsi, on ne trouvera pas de solution on*
217 *va dire euh efficace et pertinente.*

218 *Effectivement il y a une obligation de scolarisation de 6 à 16 ans, mais euh, j'ai entre guillemets*
219 *découvert depuis quatre ans, qu'elle était à géométrie variable. Alors je ne parle pas que pour les*
220 *enfants du voyage je parle de manière générale. C'est-à-dire que finalement... finalement il n'y a pas*
221 *grand-chose qui puissent forcer les parents à scolariser leurs enfants, dans une école, ou à leur donner*
222 *une instruction. C'est-à-dire que les recours, et dans d'autres cas que les enfants du voyage entraînent*
223 *une médiation avec des services sociaux. Donc c'est la médiation l'outil premier de réponse à*
224 *l'absentéisme constaté. C'est dans ce cadre-là que, pour un public ciblé qui sera à priori, dont*
225 *l'absentéisme sera un des problèmes, que le rôle de médiateur prend pleinement son sens. Donc, euh,*
226 *oui il y a de l'absentéisme, il y a de l'absentéisme dû à l'itinérance par rapport à quelque chose de tout*
227 *bête hein, euh, ils changent de place ; alors place c'est un terme qu'on utilise pour désigner aire, ou*

228 terrain ou lieu de stationnement ; un changement de place un mardi va entraîner certainement deux ou
229 trois jours d'absentéisme des élèves au minimum.

230 Euh, les autres causes de l'absentéisme peuvent être des raisons économiques, les familles
231 travaillent, enfin surtout les parents, et le papa, et puis il n'y a pas le véhicule disponible. Il y a des
232 longs trajets qui sont faits entre, entre, le lieu de, de, de résidence et l'école. Euh, dire qu'un enfant est
233 malade, plus il est petit plus il sera facilement gardé à la maison, pour euh, peut être plus facilement on
234 va dire qu'une famille sédentaire, et encore, je pense qu'il faudrait pouvoir le prouver. Mais a priori ça
235 c'est de la perception, c'est de l'observation. Donc voilà, l'absentéisme serait plus, serait plus, sur ces
236 cas-là.

237 Donc oui, de fait il y a un absentéisme qui paraît plus grand que chez des élèves en milieu ordinaire.

238

239 **ER : D'accord, et donc dû aux déplacements et au rapport à l'école qu'ils présentent peut-être ?**

240

241 E : Par exemple, pour finir sur les déplacements, euh, on a deux choses. On a aussi le rapport des
242 parents, de la famille vis-à-vis de l'école, mais ça on vient de le dire. Mais un autre exemple hein, dans
243 le grand Besançon, le schéma départemental d'accueil et d'habitat des gens du voyage n'est pas
244 respecté, c'est-à-dire qu'il n'y a pas le nombre d'aire de stationnement si bien d'accueil, que de grand
245 passage, que de terrains familiaux, qui ont été créés par les pouvoirs publics. Ce qui fait qu'il y a
246 beaucoup de familles qui sont sur des terrains spontanés, qui sont délogées sous quinzaine. Donc ils
247 font des sauts de puce autour de Besançon et ces sauts de puce entraînent une déscolarisation d'élèves
248 ou un absentéisme plus grand là où ces élèves étaient beaucoup plus présents ces années où ils avaient
249 une stabilité de stationnement. Elle n'était pas à cent pourcent, mais en tout cas... Pour donner un
250 exemple d'une famille, on est tombé à soixante-dix pourcents alors qu'ils étaient plutôt à quatre-vingt-
251 dix pourcents de présence, donc vingt pourcents, vingt points... c'est énorme.

252

253 **ER : Donc parfois un impact quand même qui peut se faire ressentir...**

254

255 E : Alors après sur le rapport à l'école, oui c'est primordial et pas, c'est primordial et pas prioritaire.
256 C'est-à-dire que la famille passera avant l'école. Donc c'est pour ça que si un enfant est malade si il y
257 a un événement familial, aussi bien heureux que malheureux, un décès, un baptême, un mariage,
258 qu'importe la période ça passera devant l'école. Ça c'est sûr. Par contre ça ne veut pas dire que ce
259 n'est pas important pour autant. Il y a une forte demande de la part des familles, des parents d'un lire,
260 alors je mets vraiment le « un », d'un lire, d'un écrire et d'un compter, de la part de ces familles.

261

262 **ER : D'accord, et pourquoi ce « un » alors ?**

263

264 E : Parce que quand l'école dit lire, quand l'école dit lecture, quand elle dit écriture et quand une
265 famille dit lire et écrire, ce n'est pas la même réalité qui est derrière. Grosso modo, sur le lire c'est du
266 décodage. Pour la plupart des familles, leur enfant euh, sait lire quand il sait décoder. La
267 compréhension c'est autre chose, euh, l'usage social de l'écrit c'est autre chose.

268

269 **ER : Un peu comme en mathématiques avec le savoir compter...**

270

271 E : Voilà. Disons que le sens que l'école met dans la lecture et l'écriture, et qui semble à moi en tant
272 qu'enseignant primordial sinon XXX N'est pas la demande des parents, tout simplement parce qu'ils
273 n'ont pas conscience de ce que c'est. On est dans une société, enfin pas une société, une communauté,
274 j'aime pas trop ce terme, on va dire des groupes de culture orale. Alors euh, avec une nuance, culture
275 orale ne veut pas dire qu'on n'écrit pas. Ça veut dire que la pratique sociale qui guide cette culture

276 *orale, euh qui guide cette culture c'est l'oralité. Exemple inverse, un homme qui fait un discours*
277 *politique c'est pas parce qu'il ne parle qu'à l'oral qu'il n'est pas induit par l'écrit. Là c'est, on va dire*
278 *l'inverse.*

279

280 **ER : Et donc, pour en revenir à la scolarisation des élèves, quand ils sont par exemple dans une**
281 **unité pédagogique spécifique, est ce qu'ils ont quand même des temps en classe ordinaire ?**

282

283 *E : Oui, oui. Ça reste la modalité première d'inclusion. Donc ça c'est le texte de 2012, et grosso modo*
284 *il est appliqué. C'est-à-dire que si on prend le département du Doubs, il y a deux postes EFIV, donc ça*
285 *représente deux postes d'unité UPS, alors à Montbéliard c'est une prise en charge itinérante donc ça*
286 *ne représente que quelques heures par semaine. Actuellement, un élève il peut être pris que quatre à six*
287 *heures grand maximum par semaine. Donc sur ses 24 heures de classe il a 18 heures en classe ordinaire.*
288 *A Besançon le poste est fixe, alors là je ne peux pas donner les chiffres cette année, mais moi à l'époque*
289 *quand j'étais en poste, le maximum qu'un élève était pris par semaine ça pouvait être 8 heures, 9 heures,*
290 *et ça représentait sur la trentaine d'élèves prise en charge peut être deux ou trois élèves. La plupart ça*
291 *représentait un volume plutôt, alors, première scolarisation on allait plutôt sur 5-6 heures, et puis si*
292 *c'était des élèves qui étaient déjà scolarisés entièrement on était plus sur du 2 heures. Donc plutôt plus*
293 *de l'accompagnement à la scolarité, plutôt qu'une réelle entrée dans la scolarisation.*

294

295 **ER : D'accord, donc ils sont en majorité en classe ordinaire et parallèlement des temps en unité**
296 **pédagogique.**

297

298 *E : Oui ce n'est pas une classe, une UPS de toute façon ne peut pas être fermée, c'est-à-dire que l'élève*
299 *doit être, doit être, enfin bon, après il n'y a pas de cadrage horaire, mais moi j'estimais que plus de 50*
300 *pourcents du temps ils devaient être en classe ordinaire, sinon ça perdait son sens. Le mot classe perd*
301 *son sens.*

302

303 **ER : Et dans l'optique qu'ils soient scolarisés en classe entière à 100 pourcents ?**

304

305 *E : Tout à fait. L'objectif de nos postes, alors là je pense vraiment tous les postes EFIV c'est qu'un jour*
306 *ils n'existent plus. Sinon si on ne raisonne pas comme ça on ne va, on va pas, enfin c'est mon avis hein,*
307 *on ne va pas dans le bon sens. Si on devient un élément indispensable on n'est plus dans, on ne va pas*
308 *faire le droit commun. Après ça suppose beaucoup beaucoup, ça suppose un parcours très très long*
309 *mais voilà, ça donne une perspective.*

310

311 **ER : Au niveau vraiment cette fois des apprentissages, est ce que vous avez ressenti qu'il y avait**
312 **des difficultés particulières avec ce public dans des domaines, dans des compétences, par rapport**
313 **à des comportements... Est ce qu'il y a des difficultés qui ressortent ?**

314

315 *E : Alors des comportements, ça veut dire qu'on est sur le social ou sur le comportement scolaire ?*

316

317 **ER : Comportement scolaire.**

318

319 *E : Vis-à-vis des apprentissages ?*

320

321 **ER : Oui.**

322

323 *E : D'accord. Euh, hum hum, oui. Sinon il n'y aurait pas d'intérêt d'avoir une unité pédagogique*
324 *spécifique. Donc c'est qu'a priori si elle existe c'est qu'il y a eu un besoin qui a été identifié. Euh, les*
325 *objectifs qu'on avait fixé avec l'ancienne inspectrice qui avait le dossier en charge, donc par le biais je*
326 *suppose du directeur académique, c'était que l'UPS devait servir pour les élèves qui en bénéficiaient à*
327 *au moins atteindre le palier 1 du socle commun à l'issue du CM2. C'est-à-dire que l'accompagnement*
328 *de scolarité, la prise en charge de ces élèves devait être en priorité orientés vers ces élèves pour qu'ils*
329 *atteignent ce palier-là. C'est-à-dire que des élèves, imaginons qui allaient en CM2 qui avaient un niveau*
330 *disons de CE2, ben devaient passer en second par rapport à des élèves qui, voilà. La priorité était*
331 *vraiment sur ces élèves-là. Euh, alors dire qu'il y a, qu'il y a un rapport au langage, à la langue, à*
332 *l'écrit différent, c'est, c'est, ça me paraît évident maintenant. A l'époque, c'est, ça paraissait une*
333 *évidence mais de là à mettre des mots sur qu'est ce qui n'allait pas, c'était un peu plus... Qu'est ce qui*
334 *n'allait pas ou qu'est ce qui posait question, ou quelle était la problématique, ça prend vraiment du*
335 *temps, pour vraiment mettre en exergue tout ça. Parce que finalement on a des élèves qui parlent*
336 *français, plus ou moins, plus ou moins on pourrait en discuter pendant des heures, mais ce n'est pas le*
337 *sujet, hein ? Mais, on s'aperçoit très vite que, enfin pour revenir sur l'histoire de la culture orale et la*
338 *culture écrite, que oui c'est, tout est imprégné de culture orale et que l'écrire présente un vrai défi.*
339 *C'est à dire que ça demande à l'élève de se décentrer et ça il a beaucoup de mal, de se décentrer, de*
340 *ses propres pratiques. Ce qu'on demande à tous les élèves. Mais pourquoi eux n'y arrivent-ils pas plus*
341 *de d'autres ? hum. Ça je n'ai pas la réponse en soit, je n'ai que des idées, mais est-ce que c'est*
342 *pertinent ? Je sais pas, je sais pas. J'ai que des idées, enfin j'ai une idée de cas, j'ai un élève par exemple*
343 *qui était, qui n'a jamais vécu en caravane, mais qui se revendiquait voyageur parce qu'il est issu de*
344 *cette communauté-là, sa maman a vécu en caravane, ils allaient très souvent à la Malcombe, qui est*
345 *l'aire d'accueil principale des gens du voyage à Besançon. Donc il voit souvent, enfin voilà, être souvent*
346 *avec ses cousins, et dans ce monde, ce fonctionnement-là un jour il m'a plus ou moins fait comprendre,*
347 *alors je ne peux pas reciter ses mots exactement, mais il y a un blocage dans l'apprentissage de*
348 *l'écriture, parce que ce qui le caractérisait comme voyageur ce n'était plus que ça, c'était qu'il avait*
349 *une résistance à l'école. Donc, euhhhh, il fantasmait le voyage puisqu'il n'était pas voyageur, il était*
350 *sédentarisé, et euhhh, on retrouve d'autres élèves comme ça qui sont par contre en caravane et qui ne*
351 *voyagent quasiment plus et qui évoquent une forte résistance à tout type d'apprentissage, parce que je*
352 *pense euh c'est une résistance à l'institution qui représente le monde des gadjé. Si je, si j'apprends à*
353 *lire et à écrire dans le sens ou l'école me le demande, me l'impose, me l'apprend, enfin c'est-à-dire*
354 *aller au-delà du simple lire écrire et puis compter et que mes parents me demandent d'apprendre, je*
355 *vais devenir un vrai petit gadjo.*

356

357 **ER : C'est comme s'ils demandaient une reconnaissance de leur culture avant de pouvoir passer**
358 **aux apprentissages.**

359

360 *E : Exactement. Mais le souci c'est que euh, on ne peut apprendre à écrire, et ça c'est vrai pour tout le*
361 *monde, sans se décentrer un minimum. Et c'est là que c'est compliqué peut-être, peut-être pour ces*
362 *élèves. Après, cela étant dit, il y a des élèves qui arrivent, la plupart rentre dans l'écrit. C'est-à-dire*
363 *que la plupart arrive au moins à décoder. Après dire, comparer en termes de niveau, comme ce que*
364 *j'avais observé, euh (souffle) je sais plus je dois l'avoir (il cherche dans ses notes). On arrive quand*
365 *même à un taux entre euh, allez ça fait sans doute 80 pourcents de lecteur quand même hein.*

366

367 **ER : Pas forcément bon lecteur mais décodeur ?**

368

369 *E : Non, lecteur. C'est-à-dire pas que le décodage. Il y a quand même quelque chose à comprendre*
370 *derrière et puis voilà. Il y a un enjeu purement utilitaire, hein, la plupart des enfants sont venus me dire*

371 *que pour, pourquoi ils veulent apprendre à lire, c'est pour passer le permis, pour voilà, pour lire les*
372 *panneaux, ou des fois, parce qu'ils ne savent pas. Et là quand on n'a pas de projet de raison, de*
373 *motivation d'apprendre à lire, c'est qu'il n'y a pas de projet de lecteur, c'est qu'il n'y a pas de*
374 *représentation de l'écrit. Donc il y a tout ça déjà à construire en premier lieu, avant, avant, enfin en*
375 *même temps que d'apprendre à lire et à écrire.*

376

377 **ER : D'accord. Donc là vous m'avez parlé un petit peu des niveaux de 80% là... est ce qu'il y a**
378 **des moyens d'évaluer, est ce qu'il y a des suivis, parce qu'ils sont souvent amenés à changer d'école**
379 **finale, est ce qu'il y a des moyens pour suivre un petit peu les niveaux que présentent ces**
380 **élèves.**

381

382 *E : Alors deux réponses par rapport à la statistique, comment elle a été établie, puis après sur le suivi.*
383 *La statistique, alors il n'y a pas d'évaluation, y'a pas un temps d'évaluation somatique. Ça, euh, voilà.*
384 *On a déjà un temps d'évaluation diagnostique pour la plupart des, des, des élèves. Alors, les élèves qui*
385 *sont connus, c'est-à-dire ceux qui passent quasiment l'année dans des écoles de référence ou ceux qui*
386 *reviennent régulièrement, on ne va pas les réévaluer chaque année puisqu'il y a un suivi pédagogique*
387 *qui est fait à l'intérieur du département donc ce n'est pas nécessaire. Après s'il y a besoin parce que*
388 *parfois on peut avoir une rupture de scolarisation, ou on suppose une rupture de scolarisation, ou les*
389 *parents vont nous dire il n'y a pas été à l'école pendant cinq six mois, là on va peut être faire un bilan*
390 *d'entrée pour un peu voir quel acquis euh, l'élève a gardé, ou ce qu'il a perdu et cetera, et cetera. Par*
391 *contre établir ce taux de lecture, enfin c'est pas un taux de lecture, mais ce taux de lecteur là c'est par*
392 *rapport à des pratiques quotidiennes de classe. Donc c'est une évaluation, évaluation formative. C'est-*
393 *à-dire qu'au fur et à mesure, la pratique de la part de l'enseignant, des enseignants dans les écoles de*
394 *référence qui vont dire si oui ou non il est lecteur, on va dire à moins un, ou à moins deux, ça dépend*
395 *par rapport à sa classe d'âge. Donc c'est toujours par rapport au niveau de la classe d'âge qu'il est*
396 *évalué. Donc, euh... Imaginons un élève de CM2 qui soit compté comme lecteur, donc il pourra avoir*
397 *un niveau de CM1 ou de fin de CE2, qui arrête l'école, qui n'y va voilà... on pourra peut-être, je ne sais*
398 *pas si on parlera de la scolarisation après, mais voilà, qui ne va plus à l'école pour X raisons, qu'est-*
399 *ce qu'il va en rester à 18 19 en tant que lecteur, ça on ne peut pas le savoir. On peut s'imaginer quelque*
400 *chose de, on peut voilà, on peut, ben l'illettrisme c'est-à-dire apprendre à lire et oublier hein, donc euh.*
401 *Et puis sur le suivi du coup. Le suivi, il y a eu plusieurs euh, les deux circulaires celle de 2003 je crois*
402 *et puis celle de 2012 ont toujours voulu mettre en avant euh, l'idée de mettre un livret. Ça s'appelait le*
403 *lien, livret scolaire et cetera...*

404

405 **ER : Spécifiques aux gens du voyage ?**

406

407 *E : Oui. Enfin, spécifique à ceux qui sont en itinérance, je crois que le X de de livret enfin, le lien j'en*
408 *ai jamais vu en 4 ans, jamais vu une seule famille présenter un livret de de ce type-là. Parce que l'idée*
409 *c'était que chaque école fasse un bilan et cetera à chaque passage, et que ce livret soit remis à la famille*
410 *et que la famille quand elle arrive dans l'école suivante elle le remette. Honnêtement quand on a une*
411 *famille qui arrive avec des cahiers avec des choses dedans on est plutôt content, puisqu'on ne part pas*
412 *de rien. Et puis euh, mais sinon globalement les élèves arrivent avec très peu de de de matériel scolaire,*
413 *donc le livret, voilà...*

414

415 **ER : Et le LSU du coup, qui est appliqué maintenant...**

416

417 *E : Le LSU, justement moi j'ai un peu d'espoir là-dessus, je ne peux pas encore trop dire parce que*
418 *c'est tout récent mais moi je, enfin c'est prévu dans mon calendrier que je fasse un bilan en fin d'année*

419 avec les directeurs pour pouvoir pour voir l'utilisation des LSU. Petite parenthèse, lundi dernier j'étais
420 en stage école, enfin auprès des des des enseignants qui accueillent les enfants du voyage, c'est une
421 question qu'ils avaient également. Euh, je leur ai dit voilà, si vous vous avez des enfants du voyage pour
422 ne serait-ce qu'un mois ou même logiquement moins, mettez une ligne dans le LSU même si ça ne rentre
423 pas dans les compétences parce que voilà, vous allez dire qu'il n'y a rien quand ils arrivent, s'ils partent,
424 pensez au collègue qui va les accueillir. C'est-à-dire que si y'a quelque chose, on ne va pas partir de
425 rien. Et puis en plus s'il y a une trace de l'école précédente... donc vraiment quand il y a nécessité c'est
426 plus facile d'appeler ou d'envoyer un mail pour avoir des informations sur un élève et sa famille, sa
427 fratrie. Hum. Donc le LSU j'ai un peu d'espoir. Ça reste un outil internet.

428

429 **ER : Ok, donc c'est tout récent, à voir pour la suite... Et juste une précision, vous avez parlé des**
430 **bilans diagnostics qui sont effectués auprès des élèves arrivant dans une école, qui est ce qui est en**
431 **charge de réaliser ces bilans ? C'est l'enseignant en charge de l'UPS, c'est le coordonnateur... ?**

432

433 *E : C'est les trois. Les deux enseignants sont libres de leur pédagogie, comme tout enseignant, et euh,*
434 *donc ils font passer les évaluations qu'ils veulent. Après moi j'ai celles que j'avais préparées et que j'ai*
435 *réutilisées. Mon collègue de Montbéliard les utilise, celui de Besançon ça dépend des élèves. Et euh,*
436 *donc ça c'est pour les secteurs, on va dire que y'a... (il cherche dans ses notes), 3 zones, donc voilà*
437 *euh, le Besan... Tous les élèves qui sont dans les écoles Jules Ferry de Besançon c'est donc le collègue*
438 *qui est en place, à Montbéliard c'est le collègue qui s'en charge, et pour le reste du département c'est*
439 *moi en tant que coordonnateur qui vais à la demande des écoles.*

440

441 **ER : D'accord, donc pour réaliser les bilans.**

442

443 *E : Tout à fait. Après le bilan, pour comparer à ce qui se fait avec les élèves allophones pour ne pas*
444 *faire de de d'amalgame, là où c'est systématique pour un élève allophone quasiment, ce n'est pas*
445 *systématique pour un enfant du voyage. C'est-à-dire que, imaginons un élève qui arrive dans une école,*
446 *plus ou moins isolée, on va dire ça, qui n'est pas signalé parce qu'il n'y pas besoin, parce que*
447 *l'enseignant ne... l'enfant à ses acquis, il est dans une classe comme un autre élève on va dire, donc on*
448 *va dire entre guillemet qu'il est rentré dans le droit commun ; il n'y a pas besoin d'une stigmatisation*
449 *diagnostique ou quoi que ce soit donc voilà. Le positionnement des fois peut se faire plus tard, plus*
450 *tardivement, et il se fait à la demande. Donc vraiment pas d'obligation. Et ce qui est un peu embêtant*
451 *c'est par rapport au, peut être qu'on va y arriver après, au nombre d'élèves et cetera, au niveau des*
452 *statistique qui sont un peu plus compliquées, c'est que finalement on a un regard que sur les élèves qui*
453 *ont une spécificité qui apparait dans l'école. Que les élèves du voyage qui n'ont pas de souci*
454 *pédagogique particulier, finalement on n'en entendra très très peu parler. Ou pour d'autres raisons,*
455 *mais en tout cas ça, ça veut dire que quand ils, quand ils sont dans le droit commun, et ben entre*
456 *guillemets ils disparaissent, alors qu'ils sont toujours itinérants pour autant. Donc on aura toujours*
457 *l'impression que c'est jamais assez, c'est jamais bien, parce qu'on est sur des cas où justement,*
458 *pédagogiquement, y'a à minima un problème ou une problématique.*

459

460 **ER : Tout à fait oui... Et donc ces bilans ils sont essentiellement basés sur le savoir lire savoir**
461 **écrire savoir compter ou ça va aussi dans le domaine des sciences... ?**

462

463 *E : Alors domaine des sciences oui et non, spatio-temporel, repères spatiaux-temporels parce que,*
464 *parce que euh, généralement il y a un décalage également aussi avec la classe d'âge usuelle, habituelle,*
465 *donc c'est évalué aussi. Euh, alors dans le projet, dans ce qui est lecture écriture y'a aussi une phase*
466 *orale aussi par rapport au langage oral, mais aussi pour savoir justement les projections que l'élève se*

467 *donne vis-à-vis des apprentissages de manière générale et dans la lecture écriture en particulier. Euh,*
468 *aussi comment il se positionne sur son futur, enfin sur son futur tout court. Généralement y'a pas des*
469 *réponses qu'on peut attendre chez des élèves on va dire lambda, qui vont donner le nom de métier ou*
470 *ce genre de chose, et quand on demande : « qu'est-ce que tu pourras faire plus tard quand tu sauras*
471 *lire écrire compter, qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? » et cetera et cetera les réponses on va dire*
472 *dénotent avec ce qu'on peut avoir chez, chez d'autres enfants. Ça c'est que de l'observation par contre.*

473

474 **ER : On leur demande vraiment de s'inscrire en tant qu'apprenant et d'exposer leurs motivations**
475 **alors...**

476

477 *E : Après dans quelle mesure si on allait demander à des élèves ordinaires d'une classe, ils seraient*
478 *capables de le faire, parce que finalement on s'intéresse toujours on va dire au public à la marge et on*
479 *dit qu'ils y arrivent pas, en même temps est ce qu'on a l'échantillon représentatif à côté pour le faire,*
480 *moi personnellement non je peux pas l'affirmer comme ça, et je ne l'ai pas lu dans des recherches pour*
481 *le moment.*

482

483 **ER : D'accord. Alors après je vais en venir au rapport à l'écrit plus particulièrement, mais avant**
484 **j'ai simplement deux petits points à traiter sur l'intégration et l'implication des parents dans la**
485 **scolarisation de leurs enfants. Donc il y a des questions auxquelles vous avez déjà un petit peu**
486 **répondues avant. Euh, est ce que les parents sont vraiment investis dans la scolarisation de leurs**
487 **enfants, dans le sens où est ce qu'ils vont à la rencontre des enseignants, ils soutiennent les enfants**
488 **dans les apprentissages, dans les devoirs... ça, est-ce que vous arrivez à le percevoir en tant**
489 **qu'enseignant ?**

490

491 *E : Alors ça va être compliqué de répondre parce que j'ai envie de dire c'est du cas par cas. Euh, y'a...*
492 *Honnêtement je ne peux pas dégager de de de généralité parce que euh... Des parents investissent*
493 *l'école comme d'autres, alors qu'ils vivent en caravane et ils se déplacent hein, c'est-à-dire qu'on a des*
494 *élèves qui spontanément vont voir l'enseignant le soir parce qu'ils n'ont pas compris un point de devoir,*
495 *ça peut même des fois paraître entre guillemets étonnant de certaines familles, dans le sens ou peut être*
496 *qu'au vu d'une expérience passée, les enseignants ne s'attendaient pas à ce que ce profil de famille aille*
497 *demandeur des renseignements sur, sur les apprentissages, directement au maître hein, sans forcément*
498 *passer par l'enseignant EFIV. Donc c'est plutôt surprenant. Euh, d'autres, voilà d'autres familles alors*
499 *c'est plus récent, on pense avec mes collègues que c'est plutôt générationnel, qui participent aux, à*
500 *différents événements de la vie de l'école, notamment l'école Jules Ferry, c'est-à-dire que ces familles*
501 *sont présentes à la fête de l'école, elles accompagnent également pour des sorties, euh, et c'est des*
502 *choses donc que des collègues qui sont là depuis plus longtemps depuis plus d'une dizaine d'année dans*
503 *cette école, ne voyaient pas avant. Donc c'est plutôt une évolution positive, ça montre que ben y'a... Et*
504 *en plus je pense à certaines familles dont les mamans sont pour le coup illettrées, ne savent pas du tout*
505 *lire et écrire. Elles ont, je pense perçu qu'il y avait un enjeu important pour leur enfant dans l'école, et*
506 *puis participer à la vie de l'école leur semble, enfin c'est pas leur semble, leur est important.*

507

508 **ER : D'accord. Et est-ce que vous sentez des craintes, des peurs qui sont peut-être différentes**
509 **chez les gens du voyage, du fait de leur culture... ?**

510

511 *E : Alors, ce que j'avais lu avant de commencer le poste alors oui en crainte de de l'école oui, euh pff,*
512 *dans les faits disparaît très très vite si elle existe. C'est-à-dire que les craintes c'est que le petit c'est*
513 *alors, pour reprendre leurs termes : que mon petit soit mal traité, que les autres l'embête, qu'il soit*
514 *stigmatisé, qu'il y ait du racisme et cetera et cetera. Et en fait, très vite de ce que j'ai vécu à Jules Ferry*

515 *c'est ce que comme c'est une école, euh on va dire qui accueille des gens du voyage on va dire depuis*
516 *des décennies, cette peur est soit quasiment inexistante soit s'envole très très vite. Euh donc euh voilà.*
517 *Après j'ai eu d'autres cas dans des autres écoles où c'était peut-être un peu plus compliqué, mais en*
518 *tous cas, globalement les équipes enseignantes sont sont sont vigilantes et réagissent réellement très*
519 *vite donc euh... Sur ces questions-là je je pense que en ce qui concerne la scolarisation à école*
520 *élémentaire ça a bien... Les craintes, si elles existent, elles doivent encore exister en tout cas elles*
521 *deviennent minimales. Et elles sont de moins en moins un frein à mettre les enfants à l'école. Et puis ce*
522 *qui est intéressant de voir alors euh, par contre sur, à l'école Jules Ferry c'est des familles qui des fois*
523 *prévoient de rester on va dire deux trois mois et qui finalement font plus parce que justement ça se passe*
524 *bien à l'école.*

525

526 **ER : Il y a une relation de confiance qui s'instaure...**

527

528 *E : Voilà exactement. Et elle est assez primordiale pour que les élèves soient scolarisés. D'autres, voilà*
529 *j'en ai plus ou moins parlé tout à l'heure voilà, certaines familles n'habitent pas le secteur de Besançon,*
530 *enfin la ville la commune de Besançon et font environ 50, 60 kilomètres par jour parce que dans cette*
531 *école ça se passe bien.*

532

533 **ER : Elles savent que c'est reconnu...**

534

535 *E : Ben il la reconnaisse telle qu'elle. Je suis persuadé que si on allait les mettre dans l'école où ils*
536 *étaient à côté ça se passerait très bien, pour l'avoir fait avec d'autres familles. Mais c'est juste que*
537 *voilà, donc la crainte elle est sur, oui s'il y a une crainte à formuler c'est le fait de se sentir pas accueilli,*
538 *alors c'est un ressenti très subjectif, mais euh, des fois des enseignants je l'ai déjà expliqué que la*
539 *famille s'est sentie mal accueillie, ça ne veut pas dire qu'ils l'avaient mal fait, mais ça a été vécu comme*
540 *tel. Alors après une fois qu'on avait expliqué les raisons, la plupart des enseignants comprennent et*
541 *puis reprennent la position et ça se passe mieux, donc on peut avoir ce genre de choses mais disons que*
542 *c'est plutôt rare, c'est de plus en plus rare, mais voilà. Les craintes qu'on a plus sur les écoles*
543 *maternelles par exemple, c'est effectivement comme l'enfant est considéré comme un petit, un bébé*
544 *jusqu'à 6-7 ans et bien c'est que on ne s'occupe pas assez tout simplement de l'enfant, que la maitresse*
545 *elle ne peut pas s'occuper de 30 enfants en même temps, qu'il va se faire mal, voilà, s'il a faim il ne va*
546 *pas pouvoir manger, aller aux toilettes, enfin, beaucoup beaucoup de choses axées sur les besoins assez*
547 *euh, assez primaires.*

548

549 **ER : Et du coup est ce qu'il y a une scolarisation plus faible en maternelle ?**

550

551 *E : Oui. Définitivement.*

552

553 **ER : Et qui est plus élevée à partir du CP où vraiment on apprend à lire et à écrire.**

554

555 *E : Oui oui. Après on constate que à Jules Ferry, comme c'est une école de référence, les enfants vont*
556 *plus à la maternelle qu'ailleurs, mais par exemple à Montbéliard où c'est beaucoup plus disséminé du*
557 *fait de l'éclatement multiple de l'agglomération, la scolarisation en maternelle est très sporadique, et*
558 *on arrive, la plupart du temps les élèves qui arrivent au CP sont... ont fréquenté un peu la grande*
559 *section. Mais en tout cas ils ont eu aucun aller en petite section... je crois que de tête c'est année il doit*
560 *y avoir 2 ou 3 élèves même pas en moyenne section, même pas je crois qu'il y a deux élèves en moyenne*
561 *section dans tout le pays de Montbéliard et en termes de de on va dire de bassin de vie, on a un bassin*

562 *de vie qui est à peine plus petit que Besançon, donc euh... on devrait avoir des nombres à peu près*
563 *équivalents. Là on a 6 ou 7 ou 8 petites sections cette année à Besançon.*

564

565 **ER : Petite section ?**

566

567 *E : Oui, oui oui !*

568

569 **ER : D'accord.**

570

571 *E : Ça fait 2-3 ans qu'on a les tout petits, euh les tout petits, les petits en... Y'en a toujours plus ou moins*
572 *mais là c'est plutôt plus et plutôt sur la longueur. Alors soit scolarisation pour certaines familles que le*
573 *matin, mais ça ça existe dans d'autres cas*

574

575 **ER : Dans beaucoup d'écoles tout à fait.**

576

577 *E : Et c'est toujours mieux que rien du tout de toute façon.*

578

579 **ER : Et en lien avec une expérience d'un frère aîné ou sœur aînée avec qui ça se serait bien passé ou**
580 **pas forcément ?**

581

582 *E : Souvent, la scolarisation et... augmente et la scolarité aussi avec la fratrie. C'est vrai que plus*
583 *l'enfant est jeune plus il a des chances d'aller à l'école et plus longtemps.*

584

585 **ER : D'accord.**

586

587 *E : Le premier en général, enfin ça c'est plutôt un archétype qu'on retrouve alors pareil pas partout,*
588 *mais généralement, le premier ou le ou la première hein c'est quelque chose, je ne sais pas s'il y aura*
589 *des questions par rapport à... ? non, en général le ou la première n'investit pas l'école comme les autres*
590 *parce que y'a un travail qui se met en place avec le premier, qui va arriver peut être qu'en CP et puis*
591 *ça va être difficile, du coup il y aura une médiation alors euh derrière alors avec l'école, avec un*
592 *représentant de l'école, qui va faire avancer la famille, donc déjà le deuxième va peut-être venir à*
593 *partir du CP mais mieux, et petit à petit on va arriver à des des enfants qui vont venir en grande section,*
594 *en moyenne section, et puis, et puis voilà.*

595

596 **ER : Oui, aussi peut être une prise de conscience par rapport aux apprentissages, une relation de**
597 **confiance avérée qui est établie avec des frères et sœurs aînés...**

598

599 *E : Exactement. Puis surtout après quand ils voient aussi que ça se passe bien, c'est-à-dire que la*
600 *première condition pour que l'enfant, bon l'accueil on va dire qu'il faut qu'il se soit bien passé, c'est*
601 *que l'enfant soit bien à l'école. Si, si l'enfant se sent pas bien au sein de l'école, la famille ne ne voilà*
602 *ne voudra pas mettre l'enfant à l'école. Donc c'est la priorité que l'enfant soit bien. Et quelque part j'ai*
603 *envie de dire c'est légitime hein, pour toutes les familles... Mais disons que là où une famille ordinaire*
604 *si il y a un souci dans la classe avec l'enseignant, sur un point de vue relationnel, ça peut arriver hein,*
605 *euh c'est pas la fuite qui va être privilégiée ; que là ça va être la fuite de l'élève c'est-à-dire qu'il ne*
606 *sera plus là tout simplement.*

607

608 **ER : Ah oui, un absentéisme en réponse à des difficultés.**

609

610 *E : Oui, en réponse à un problème, c'est l'absentéisme. Si y'a une faille, elle est prise.*

611

612 **ER : D'accord. Je vais maintenant en venir au rapport à l'écrit particulier chez les EFIV. Donc,**
613 **est ce que vous avez une idée de l'usage de l'écrit chez les EFIV dans leur quotidien, à quelle**
614 **fréquence ils y sont confrontés, est ce que c'est uniquement à l'école ? Est-ce que c'est quand**
615 **même un petit peu au-delà ?**

616

617 *E : C'est au-delà. Alors y'a... je pense qu'il faut différencier deux choses. Alors rapport générationnel*
618 *à l'écrit et puis après ce qu'on fait nous, on fait à l'école avec l'écrit et ce qu'eux en font. Donc, grosso*
619 *modo, euh, générationnel, c'est-à-dire que plus ils sont jeunes, plus ils ont un usage de l'écrit. Après*
620 *lequel on, après je vais dire ce que je vois hein mais... Nous on va avoir une fixation je sais pas, sur*
621 *l'étude de la langue, sur la syntaxe sur et cetera, de rendre un écrit normé, un écrit non contextualisé.*
622 *C'est le but quand même de l'école hein, c'est-à-dire que l'écrit soit autonome en soit, un texte soit*
623 *autonome, soit compréhensible, enfin voilà. On n'a pas du tout cet usage-là chez les voyageurs, hein*
624 *donc euh voilà. Ça je vais en revenir dans un deuxième temps. L'usage qu'ils vont avoir c'est la*
625 *communication extérieure : recevoir des lettres, des papiers, et cetera et cetera donc tout ce qui est ben*
626 *factures, CAF, tous les papiers auxquels un individu lambda peut être confronté et cetera. Euh, le livre,*
627 *pf, très peu, très peu de livres dans une caravane. Déjà y'a pas de place. J'ai déjà entendu : « ben on*
628 *met ça où ? » et puis généralement quand y'en a y'a pas de, y'a pas de sacralisme de l'objet. C'est-à-*
629 *dire qu'un livre peut être déchiré, un livre peut être gribouillé, voilà il traîne par terre, ce n'est pas*
630 *grave, enfin voilà. C'est pas le cas dans toutes les autres familles, mais euh, voilà y'a pas de de de*
631 *rituels on va dire, ou de, pas de rituel, de sacralisation on va dire c'est peut être un terme un peu fort*
632 *mais l'objet livre n'est pas considéré. Alors que dans certaines familles on peut dire « on ne met pas*
633 *un livre part terre » ou « un livre on le range bien « un livre on fait attention quand on tourne les pages »*
634 *et cetera et cetera « on en prend soin ». Après l'usage de l'écrit que j'en vois en interne c'est les SMS,*
635 *je reçois des SMS de parents, euh voilà ça c'est assez courant, utilisation des réseaux sociaux des*
636 *adolescents, les adolescents les utilisent énormément mais comme les autres. Mais voilà les Facebook,*
637 *ou Snapchat ou Instagram et cetera et cetera donc là y'a pas de y'a pas de différences j'ai envie de dire.*
638 *Mais on en revient toujours au même c'est-à-dire que c'est une pratique orale qui influe la pratique*
639 *écrite et non l'inverse. On va dire que y'a quelque chose entre guillemets de très, de très spontané à ce*
640 *moment-là, très voilà, je voyais des photos des fois, alors beaucoup de selfies, avec des « moi ici*
641 *maintenant » ce qui est assez révélateur, enfin vraiment les « moi ici maintenant » je les ai retrouvés*
642 *vraiment dans beaucoup de photos Facebook d'adolescent, parce qu'ils ne les protègent pas, donc du*
643 *coup voilà. Et les commentaires qu'il y a en dessous sont assez intéressant parce que c'est beaucoup de*
644 *ce qu'on retrouve à l'oral c'est-à-dire assurer du lien social, à dire « ma cousine t'es belle » ou « mon*
645 *cousin t'es beau » et cetera et beaucoup beaucoup de commentaires alors qu'il n'y a pas forcément de*
646 *communication qui s'établit, y'a pas d'échange, y'a pas quelqu'un qui va répondre au commentaire de*
647 *l'autre. C'est juste un voilà, t'es beau t'es belle t'es machin, et cetera, et cetera, et puis, et puis c'est*
648 *tout.*

649

650 **ER : D'accord. Après concernant vraiment la lecture et l'écriture, est ce que les élèves du fait de**
651 **leur éloignement un petit peu à cette culture de l'écrit, ils ont des difficultés par rapport à**
652 **l'orthographe, par rapport à la conjugaison, qui sont un peu plus fortes que chez les élèves en**
653 **classe ordinaire ?**

654

655 *E : Oui. Alors là on touche à l'étude de la langue globale, et c'est pareil, l'étude de la langue ça*
656 *nécessite de prendre la langue comme un objet. De prendre de la distance par rapport à cet objet. Et,*
657 *euh, c'est compliqué. C'est-à-dire que certains qui vont arriver à décoder, parce que du coup c'est le*

658 propre aussi du français c'est-à-dire que, on a de nombreux codes orthographiques qui n'ont
659 d'existence qu'à l'écrit. Donc il y a déjà le premier décentrage oral qu'il faut avoir pour pouvoir lire
660 entrer dans l'étude du phonème, de la syllabe du graphème et cetera et la deuxième c'est ben l'étude de
661 la langue plus poussée, où là y'a toutes ces marques euh morphologiques, qui de leur point de vu ne
662 servent à rien. Donc euh, c'est très compliqué de voilà de de d'aller leur faire comprendre l'intérêt de
663 l'orthographe grammaticale.

664

665 **ER : J'imagine que donner du sens, expliciter c'est fondamental mais pas toujours suffisant.**

666

667 *E : Exactement. Après on retrouve ces problématiques avec d'autres élèves, mais comme, je pense à*
668 *certain élèves qui arrivent en cycle 3, qui savent décoder, qui comprennent ce qu'ils lisent, y'a une*
669 *lecture fluide et cetera et cetera donc, là on tend à vouloir transférer tout ça à l'écrit, enfin, dans leur*
670 *production écrite, et puis ptt, voilà y'a pas y'a pas de réelle motivation et cetera. Après on trouve en*
671 *plus, surtout que la plupart des élèves a quelque chose qui est assez intéressant c'est voir comment ils*
672 *segmentent les mots, la plupart du temps ils sont bien segmentés. Donc on voit vraiment que le problème*
673 *est vraiment sur l'orthographe lexicale : pourquoi mettre deux m alors que j'en dis qu'un finalement,*
674 *c'est ce qu'on entend très souvent. Une note sur la conjugaison parce que c'est intéressant dans l'usage*
675 *qu'ils ont dans leur pratique du français. Grosso modo on utilise que du présent, du passé composé et*
676 *du futur. Après ils vont utiliser l'imparfait à l'école, on peut en avoir mais disons que dans l'usage qu'ils*
677 *ont le plus souvent entre eux on entend souvent ça, et basé, avec le passé composé qui est fait donc avec*
678 *un auxiliaire de présent et le futur proche qui est fait avec le verbe « aller » conjugué au présent. Et en*
679 *fait le présent et le passé des fois c'est indifférent aussi. Un présent d'habitude peut être exprimé par*
680 *un un futur ou par un passé. On peut avoir dans une phrase un temps qui peut être au passé composé*
681 *avec un adverbe qui va indiquer le futur, mais ça ne pose pas de problème. Y'a pas d'incohérence à ce*
682 *moment là parce que ça représente une habitude. Et si on a ça, qu'est-ce qu'on en fait de ce matériel-*
683 *là ? ben si on essaie d'aller vers quelque chose de plus formel... ben non parce que sur le moment, dans*
684 *la situation de communication donné, ça fonctionne, donc pourquoi aller chercher ailleurs ?*

685

686 **ER : C'est sûr. Et après est ce qu'ils ont des traits d'oralité particulier par rapport à ça ? C'est**
687 **vrai qu'on l'entend parfois au niveau des conjugaisons, que c'est pas forcément les mêmes que le**
688 **français académique, également au niveau de l'usage des pronoms...**

689

690 *E : L'usage des pronoms peut être différent, alors y'a des élèves qui peuvent dire « y » pour « je », « y*
691 *va » pour dire je vais, « y va manger » je vais manger, un « nos » qui peut désigner alors un « nous »*
692 *générique et symbolique mais de ce contexte qu'il désigne juste lui, lui en tant que représentant de la*
693 *communauté des gens du voyage face à l'autre qui ne l'est pas. Pas forcément de manière, pas de*
694 *manière agressive mais juste pour dire, ben nous c'est comme ça. Voilà, donc moi supposé, si je fais ça*
695 *maintenant c'est que c'est comme ça. Dans les, dans les, ben oui la troisième personne du pluriel qui*
696 *est marquée au présent par un « en » ([ã]), un « en » ([ã]) « on » ([õ]), parce que le « en » ([ã]) et le*
697 *« on » ([õ]) est indifférencié. Ce matin je suis passé à l'école Jules Ferry, euh voilà les élèves en train*
698 *de, à partir de syllabes de réécrire des mots, c'était un « kongourou » et non pas un « kangourou »*
699 *voilà, animal très intelligent. Et euh, genre de chose, le « é » ([e]) le « ai » ([ɛ]) qu'on retrouve aussi.*
700 *Bon c'est le cas pour d'autres élèves mais disons que c'est systématique chez eux. Le « on » ([õ]) le*
701 *« en » ([ã]), le « é » ([e]) le « ai » ([ɛ]), la marque de la troisième personne, les tournures de phrases*
702 *aussi, des mots génériques, beaucoup de mots génériques. C'est très dur d'aller dans les, dans des sous*
703 *catégories. Euh, parce que pareil, ces sous-catégories ça n'a pas d'intérêt pratique sur le moment, y'a*
704 *aucun intérêt d'aller chercher plus de précision. Tout ce qui vole est un moineau, une poule n'est pas*
705 *un moineau au passage, parce qu'elle ne vole pas. [Rires]*

706

707 **ER : D'accord. Et donc par rapport à l'apprentissage de la lecture, est ce qu'il y a des, est ce que**
708 **dans vos enseignements il y a des méthodes qui vous ont paru plus adaptées à ce public, pour**
709 **l'entrée en lecture...**

710

711 *E : Alors l'entrée en lecture que moi j'utilisais ce sont pour des enfants qui n'ont, euh, peu ou pas*
712 *scolarisés. Euh, j'ai beaucoup utilisé le train des mots d'Ouzoulias, dont le principe c'est de rentrer*
713 *dans le principe graphophonologique en passant par la syllabe. Euh, c'est-à-dire que grosso modo ce*
714 *qu'on fait en France c'est qu'à la maternelle on passe du temps à découper des unités, qu'on va appeler*
715 *mots à l'oral, en syllabes, et ces syllabes on va aller les découper après en phonèmes. Et puis une fois*
716 *qu'on a tout ça, ben on arrive au CP et on va écouter des phonèmes pour retrouver le graphème ou des*
717 *fois, on part du graphème pour retrouver le phonème pour reconstituer la syllabe écrite, le mot et cetera*
718 *et cetera et cetera. Donc on déconstruit l'oral et après on reconstruit pour aller vers l'écrit. Ça prend*
719 *du temps. Ça a son efficacité hein, mais en tout cas pour des enfants qui n'ont pas été scolarisés avant*
720 *ou peu, ben on ne peut pas se permettre de refaire de la maternelle, pendant trois ans d'élémentaire.*
721 *Donc cet outil là en fait il permet de de de travailler l'axe oral-écrit, de découper les deux en même*
722 *temps ; et pour aller plus vite vers la syllabe parce qu'elle est plus facilement perceptible par, par, les*
723 *élèves parce qu'elle a une réalité physique hein, « bateau » a bien deux, deux, deux, on entend bien le*
724 *« ba » et le « to » par contre le [b] [a] [t] [o] c'est une décomposition c'est artificiel. Donc de fait on*
725 *arrive très vite à la syllabe et après, à partir de la syllabe écrite on va voir que là graphiquement il y a*
726 *une similitude, quand on va écrire la syllabe « du » et la syllabe « tu » on voit que là à l'écrit il y a*
727 *quelque chose de commun, il y a le u. Et du coup on repart de ça pour aller vers le phonème. Et une fois*
728 *que l'enfant est arrivé, est à l'aise avec ceci, ben après on revient à quelque chose de plus classique.*
729 *Donc ça c'est on va dire la partie, tout ce qui se fait autour, en partie, phonologie-décodage, on va*
730 *l'appeler comme ça en, en, en... et en parallèle y'a donné tout ce qui est axé sur la compréhension*
731 *d'écrit. Donc moi je faisais tout ce qui était principalement deux choses sur le temps du matin, donc en*
732 *plus de ça, c'était une partie inférence à l'oral, et puis une partie euh, découverte de texte, donc de la*
733 *lecture hein, soit de la lecture offerte, soit de la compréhension plus détaillée à partir d'albums,*
734 *d'images, des descriptions d'images aussi. Ça c'est très compliqué aussi, d'aller décrire une image.*
735 *Donc au début on le faisait, ensemble, et cetera et après c'était des jeux par exemple de décrire une*
736 *image à quelqu'un qui ne la voit pas, et cetera et cetera. Après on retrouve des choses qu'on peut faire*
737 *ailleurs en maternelle mais euh, disons qu'il y a le côté exigence de temps. C'est-à-dire qu'il fallait*
738 *quand même trouver des outils qui permettent de, d'aller plus vite. Après, l'avantage de l'UPS c'est*
739 *d'être en petit groupe. Le train des mots par exemple, ça se fait avec un petit groupe de 4 élèves*
740 *maximum. Donc voilà, ça on ne peut pas le faire en classe ordinaire. Donc, voilà, c'était aussi cette*
741 *possibilité-là.*

742

743 **ER : Mais donc, ce n'est pas comme en classe ordinaire où on peut suivre un manuel, là il faut**
744 **vraiment s'adapter sans arrêt, et picocher des choses à gauche à droite.**

745

746 *E : Non, non non, c'est impossible. Et, bon après moi-même quand j'ai eu des CP je n'ai jamais suivi*
747 *un manuel j'ai toujours créé mes outils d'entrée dans la lecture moi-même, moi-même ou avec des*
748 *collègues. Et là aussi. Non mais on pourrait s'appuyer, on peut s'appuyer sur des pages d'un manuel*
749 *mais moi je ne trouve pas ça pertinent. Après je suis assez critique avec les manuels de manière globale,*
750 *alors est ce que c'est moi, est ce que... mais je pense que de toute façon ça ne répondrait pas à la*
751 *demande du public. C'est-à-dire que la plupart des manuels ont, ont une progression soit par phonèmes*
752 *soit par graphèmes. Mais des fois ça mélange un peu les deux donc euh, je crois pas que ce soit pertinent.*
753 *Et puis la deuxième chose qu'il y avait dans cette manière de fonctionner, c'est que par exemple un*

754 élève, le train des mots c'est par exemple, au fur et à mesure des séances c'est l'élève qui prend de plus
755 en plus en main la séance, parce qu'il est familier avec le matériel, la démarche et cetera. Donc ce qui
756 fait qu'un élève qu'un élève qui va arriver en cours d'année, lui va pouvoir observer l'autre qui fait
757 comme le premier a observer l'enseignant faire. Et du coup on a quelque chose euh, un outil qui permet
758 vraiment de s'adapter assez facilement aux départs aux arrivées des élèves. Parce que finalement qu'un
759 élève il arrive et puis qu'il a étudié la syllabe « RA » ou la syllabe « BO » et cetera, finalement ça n'a
760 aucune importance.

761
762 **ER : Mais il n'y a aucun texte ou quoi que ce soit qui vous dit comment fonctionner, c'est vraiment**
763 **à vous de vous adapter sur le terrain.**

764
765 *E : Après ça ça serait à priori, y'a aucun texte qui dit pour personne...*

766
767 **ER : Et ça serait enlever la liberté de toute façon.**

768
769 *E : Exactement. Mais, par contre c'est sûr que, on reparlait de formation initiale et compagnie, c'est*
770 *sûr que le fait d'avoir une formation en science du langage et en français langue étrangère, ça aide,*
771 *enfin c'est pas que ça aide c'est, c'est c'est, j'ai envie de dire c'est vital.*

772
773 **ER : Tout à fait, et d'avoir fait beaucoup de CP et des niveaux plus grands en élémentaires et pas**
774 **de que la maternelle c'est aussi fondamental aussi pour enseigner auprès d'EFIV ?**

775
776 *E : Après c'est aussi intéressant de la grande section pour aussi se, se...*

777
778 **ER : Pour les préapprentissage ?**

779
780 *E : Pour les préapprentissage et aussi dans le fonctionnement. Après y'a quand même pas mal de classe*
781 *de cycle 2, qui ont un fonctionnement on va dire moins rigide que ce qu'on trouve au cycle 3 maintenant.*
782 *Je veux dire, je trouve que c'est bien aussi pour permettre aux élèves d'appréhender ne serait-ce que*
783 *l'espace, et cetera. Ce que faut juste penser, alors là c'est, c'est pas forcément sur l'écriture lecture*
784 *mais un élève du voyage qui va qui vient sur le lieu où il vit où il n'y a pas de limites spatiales comme*
785 *celles d'une classe, qui n'a jamais été scolarisé avant, euh, une journée de classe c'est long. Aussi de*
786 *mettre assis toute la journée euh voilà. Faut accepter un moment donné de pouvoir faire la lecture, ben*
787 *d'être par terre pour apprendre à lire parce qu'il est par terre à ce moment-là. Et moi l'UPS je le vivais*
788 *comme ça, c'est-à-dire que y'avait un moment donné un temps où j'exigeais des élèves qu'ils soient, on*
789 *va dire quelque chose de plus habituel par rapport aux classes. C'était sur un temps court, voilà une*
790 *transition. C'était vécu comme... la classe, parce qu'il y a quand même une classe, était vécu comme*
791 *une salle de transition pour ces élèves-là.*

792
793 **ER : Et être élève c'est un apprentissage en soi aussi pour tous les enfants qui vont à l'école.**

794
795 *E : Hum, c'est sûr. Et puis pour reprendre l'idée du palier 1 qui est l'exigence, donc il y'a français,*
796 *maths et y'a ci... y'a dans la partie éducation civique c'était voilà c'était tout ce qui a trait au vivre*
797 *ensemble donc ce qui suppose le le le le comportement d'élève. Donc oui ça c'est un apprentissage pour*
798 *certains de longue haleine.*

799
800 **ER : J'imagine oui.**

801
802 *E ; Et de toute façon il est corrélé aux deux. On ne peut pas, c'est pareil, on ne peut pas apprendre à*
803 *lire si on n'est pas élève à un moment donné dans un système scolaire.*
804
805 **ER : C'est sûr. Du coup au niveau de la motivation des élèves face à l'écrit, l'utilisation de l'écrit,**
806 **on en a un petit peu parlé. C'est ce que vous me disiez c'était surtout pour les papiers de la vie**
807 **quotidienne, gérer son quotidien et puis voilà. Après au niveau des difficultés, que rencontrent ces**
808 **élèves euh**
809
810 *E : Y'a pas d'idée de se dire qu'avec la lecture je vais pouvoir apprendre d'autres choses.*
811
812 **ER : Oui c'est vraiment l'utilitaire qui prime quoi.**
813
814 *E : Exactement.*
815
816 **ER : Après au niveau de l'enseignement auprès des EFIV, j'avais une partie concernant les outils**
817 **des enseignants, là vous y avez répondu. Il n'y a pas de méthode magique, y'a pas de...**
818
819 *E : Non, et c'est, y'a pas de, y'a pas de... alors y'a pas de didactique spécifique pour les enfants du*
820 *voyage.*
821
822 **ER : Hein hein, donc c'est vraiment s'adapter aux élèves, créer ses outils, d'accord.**
823
824 *E : Après on peut s'appuyer sur des manuels hein, c'est pas parce que moi je ne l'ai pas fait que ça ne*
825 *se fait pas mais euh...*
826
827 **ER : Oui, mais y'a pas une recette miracle si on peut dire...**
828
829 *E : Non, sinon on la vendrait. [Rires]*
830
831 **ER : Après, concernant l'évaluation des élèves, du coup est ce qu'on va les évaluer de la même**
832 **manière que les enfants en classe ordinaire ? Est-ce qu'on va être plus souple, est ce qu'on aura**
833 **des critères qui seront vraiment adaptés dans un objectif d'apprentissage par palier...**
834
835 *E : Réponse de normand, ça dépend [rises]. Euh un élève qui va être dans le droit commun voilà on va*
836 *l'évaluer comme un autre hein, ça arrive, ou des fois on va adapter. C'est-à-dire que certains élèves*
837 *qui sont en CE1, qui n'ont pas le niveau de CE1 ben au moment des évaluations de CP qui sont des*
838 *évaluations de circonscription par exemple, mi CP fin CP, on va lui faire repasser ces évaluations-là*
839 *pour voir la progression par rapport à celle de l'année d'avant.*
840
841 **ER : Evaluer le progrès.**
842
843 *E : Exactement. Moi l'objectif que j'avais en UPS, parce que j'évalue aussi le travail qu'ils faisaient*
844 *mais toujours de manière continue, pas de, pas d'évaluation ce jour-là, temps t, voilà ça, ça se fait en*
845 *classe, pas en UPS. Mais euh, voilà moi néanmoins j'avais une progression générale et ensuite à partir*
846 *de cette progression générale je l'adaptais aux élèves, et puis voir. Voilà moi, l'évaluation diagnostique*
847 *me servait à dégager la marge de progression que l'élève pouvait avoir sur la période donnée. Donc*
848 *des fois on dégagait une marge de progression très faible, mais tant pis, on se lançait là-dessus, enfin,*

849 *voilà, on ne va pas pouvoir peut-être a priori aller très très loin au vu du départ mais on se fixe ça ça*
850 *ça. Et puis avec certains on voit très vite que voilà, on voit que c'est fragile que y'a pas eu beaucoup de*
851 *scolarisation mais on voit que peut-être euh... on sent qu'on va pouvoir aller euh, enfin on sent, on*
852 *perçoit par rapport à la manière dont les exercices sont abordés, ne serait-ce qu'entre le début et la fin*
853 *de l'évaluation, des fois on voit que l'élève n'est déjà plus, ne se comporte déjà plus de la même manière,*
854 *parce qu'il a compris la régularité de la demande scolaire à ce moment-là. Donc on se dit que pour*
855 *cet élève-là, la marge de progression est plus importante. Donc on l'établit comme ça et puis après*
856 *voilà. J'ai un élève en tête il n'a pas fait de grande section, il est arrivé en CP jamais scolarisé avant,*
857 *dès la première évaluation diagnostique, voilà ça se passait plutôt bien, bien sûr tout ce qui était lecture,*
858 *il ne pouvait pas lire de mot, connaître des lettres et cetera. Au bout de 6 mois, janvier, il réintérait*
859 *complètement le CP il ne venait plus du tout en UPS.*

860
861 **ER : Ah oui d'accord, donc au cas par cas, vraiment ...**

862
863 *E : Au cas par cas, après c'est vraiment un cas exceptionnel je veux dire c'est pas euh, voilà c'est pas*
864 *rare que voilà, y'a beaucoup d'élèves au bout d'un an deux ans, je pense à un autre groupe d'élèves de*
865 *CP, ils ont fait un an d'UPS de manière, enfin 4 heures, après ils sont passés à deux heures l'année*
866 *d'après et puis après y'a plus eu besoin hein. Au pire c'était pour entretenir un lien de confiance avec*
867 *l'enseignant, qui est parfois nécessaire. Mais sinon, concrètement en termes de besoin pédagogique,*
868 *y'en avait plus besoin.*

869
870 **ER : Et du coup ces besoins pédagogiques justement, vous allez les cibler avec l'enseignant de la**
871 **classe ordinaire, et ce qui va être travaillé en unité spécifique comment c'est décidé finalement ?**

872
873 *E : Alors euh, c'est à l'enseignant qui est en unité pédagogique spécifique à dire ce qu'il fait à*
874 *l'enseignant de classe. C'est-à-dire qu'il est axé principalement sur le français. Donc c'est à lui de faire*
875 *le retour sur ce qu'il fait. Euh alors, disons, voilà on prend le cas des élèves non scolarisés*
876 *antérieurement, petits lecteurs, grand décalage, bon là c'est à peu près entre guillemets clair, qu'est-*
877 *ce que l'enseignant va travailler. Par contre des élèves qui sont rentrés dans la lecture et cetera et*
878 *cetera, donc là on va peut-être plus se concerter pour savoir s'il est plus opportun de travailler la*
879 *grammaire, la conjugaison, telle ou telle chose. Donc là ça se décide plutôt, enfin plus de concertation*
880 *à ce niveau-là sur les contenus ; pas juste sur la discipline, dire tu bosses la grammaire, et puis voilà.*
881 *Après c'est toujours pareil c'est c'est suivant les collègues, avec des collègues on peut travailler plus*
882 *facilement pour X raisons, faire de la co intervention, donc euh voilà.*

883
884 **ER : Ça arrive aussi en tant qu'enseignant en unité spécifique de faire de la co intervention ?**

885
886 *E : Oui, oh oui. Enfin après moi j'en faisais, j'en faisais on va dire sur 24heures, ça dépend, ça dépend*
887 *aussi des périodes parce que l'emploi du temps était aussi révisé chaque période, et puis même des fois*
888 *il y a des révisions, des petits ajustements, voilà parce que arrivées, départs. Mais euh, j'arrivais à*
889 *6heures de co intervention par semaine, voilà. Sur des projets sur ce genre de choses. Parce que l'intérêt*
890 *qu'il y avait aussi c'est, par exemple là je repense à un projet qui avait été fait dans une classe, c'était*
891 *de, un travail de rédaction autour des exposés, de fait qu'on se retrouve dans une classe on ne va pas*
892 *dire ah ben non je ne m'occupe que des enfants du voyage, aucun intérêt. Donc là on est euh, et le projet*
893 *était porté enfin, d'autres projets qui ont été faits, on les portait pour tous les élèves. Parce que*
894 *finallement ce qui sert aux élèves qui sont à la marge, en fait sert à tous les élèves.*
895

896 **ER : C'est sûr. Et ça permet de montrer aussi que même si l'unité est en dehors de la classe, elle**
897 **fonctionne quand même dans le même but et pour l'intérêt de l'élève donc qu'ils se disent que ce**
898 **n'est pas séparé, ça prend du sens aussi.**

899 **Une question me vient également, par exemple un élève qui sera scolarisé dans sa classe d'âge**
900 **mais qui sera vraiment en décalage, en français, en lecture, est ce qu'il va assister aux cours de**
901 **français dans sa classe ordinaire ou est-ce que ces temps-là il ira les passer en UPS, ou ce n'est pas**
902 **forcément en lien ?**

903
904 *E : Hum, alors disons que moi quand j'organisais mon emploi du temps, je le communiquais en amont*
905 *assez tôt aux enseignants pour qu'ils fassent les réajustements nécessaires. C'est-à-dire qu'ils savaient*
906 *sur quel temps je prenais leurs élèves, et pourquoi.*

907
908 **ER : D'accord.**

909
910 *E : Donc en général avec les élèves de CP CE1 c'était assez simple parce que le matin en général c'est*
911 *la lecture, et moi je les prenais dans ce travail préparatoire ou d'entrée dans la lecture. Donc en fait ça*
912 *se coordonnait plutôt bien. Après avec les enseignants du cycle 3 c'était un peu plus compliqué d'avoir*
913 *la visibilité de ce qu'ils faisaient eux en mais en tout cas eux savaient donc là j'ai envie de dire c'est la*
914 *responsabilité de l'enseignant de classe de réajuster son emploi du temps à ce moment-là.*

915
916 **ER : Oui parce que, un élève qui se trouverait en total décalage c'est pas forcément bon pour ses**
917 **apprentissages, sa motivation, son inclusion...**

918
919 *E : Après on essayait, enfin j'essayais avec mes collègues dans la mesure du possible, enfin ce n'est*
920 *jamais arrivé, d'éviter de faire louper les disciplines dans lesquelles y'avait pas besoin de voilà, tout ce*
921 *qui était EPS, musique, ou les sorties scolaires. Il était hors de question que tout ça soit loupé parce*
922 *qu'il y avait une heure d'UPS de prévue. Ça c'était hors de question. Donc, voilà. Après, donc là je*
923 *parle des écoles ou y'a voilà, je parle surtout de l'école Jules Ferry ou de Montbéliard où on a un*
924 *dispositif d'aide. Là où il y en n'a pas, imaginons que y'en ait pas du tout, pas de X, pas de plus de*
925 *maitres que de classe, pas de RASED et cetera, ou même si y'en a un qu'on peut mettre en place, euh*
926 *on peut envisager, la circulaire nous dit qu'il faut scolariser au plus près de la classe d'âge. Ça veut*
927 *pas dire dans la classe d'âge. Donc en général on peut envisager, par exemple après une évaluation*
928 *diagnostique de faire un réajustement, un maintien exceptionnel d'un an, euh voilà. Mais ça, ça se fait*
929 *voilà, quand y'a, enfin quand il sera bénéfique, enfin qu'on verra s'il y a un bénéfice possible vers*
930 *l'élève et quand la situation l'exige en fait hein. Pareil c'est du cas par cas. Et c'est l'inspecteur de*
931 *circonscription qui décide.*

932
933 **ER : D'accord. Et bien je pense avoir fait le tour de ce que je voulais aborder. Alors après oui ce**
934 **qui m'intéresse aussi c'est, parce que je vais devenir professeur des écoles, pour commencer en**
935 **classe dite ordinaire. Et donc en résumé est ce qu'il y a des choses qui diffèrent dans**
936 **l'enseignement auprès d'EFIV ou dans l'enseignement auprès d'élèves en classe ordinaire.**

937
938 *E : Alors, j'ai envie de dire encore comme d'habitude. Ça dépend de soi, sa posture professionnelle.*
939 *C'est-à-dire, on a tous en tête des images d'Epinal de la maitresse, c'est après son choix de l'appliquer*
940 *ou pas. Personnellement si demain je dois enseigner en classe ordinaire je ferais, alors je ne vais pas*
941 *dire je ferais plus du tout la même chose que ce que je faisais avant, mais y'a plein de choses*
942 *qu'effectivement que je ferais différemment. Pas que, parce qu'il y aurait un public particulier dans la*
943 *classe ou en tous cas un public sur lequel on a mis une étiquette. C'est juste que les publics entre*

944 guillemets à la marge éclairent autant nos pratiques et du coup font que, on se réajuste autrement quand
945 on reprend une classe ordinaire. Ce qui est par exemple intéressant quand je faisais de la co intervention
946 sur des projets pédagogiques c'était de dire que ben, une enseignante, qui m'a dit au bout de six séances,
947 elle me dit : « ça je referai l'année prochaine », comme ça mais toute seule, enfin elle n'avait plus besoin
948 de moi pour le faire, mais en tout cas elle le faisait autrement. Et je pense que c'est une évolution des
949 pratiques qui peut être induit comme ça et que j'encourage.

950

951 **ER : C'est sûr. Et est-ce que vous avez quelque chose à ajouter, à préciser ? En lien avec l'écrit...
952 ou pas...**

953

954 *E : Je pense qu'il faut encore quelques générations encore avant d'arriver à...*

955

956 **ER : La suppression des postes UPS...**

957

958 *E : La suppression de poste oui, sous-entendu on sera rentré dans le monde de l'écrit dans le sens où
959 nous on l'entend.*

960

961 **ER : Et on sent une évolution quand même ?**

962

963 *E : Ça évolue dans le bon sens. Lentement par contre, ça c'est sûr. Mais, voilà. Après je trouve qu'il y
964 a quelque chose aussi lié au rapport, enfin dans cette évolution là il y a quand même quelque chose qui
965 est lié à la précarité des familles, aussi bien par rapport au stationnement qu'aux ressources financières.
966 C'est-à-dire, moi comme je le dis, les familles qui vont bien on n'en entend pas parler, donc finalement
967 les enfants du voyage, je pense aux forains, je pense à d'autres familles qui venaient quand j'étais en
968 poste, 15 jours 3 semaines, et qu'on revoyait l'année d'après qui avaient énormément progressé, par
969 ce que à part le voyage en soi, il n'y avait pas d'autre rupture de scolarité. Et ces élèves n'ont pas de
970 problèmes j'ai envie de dire entre guillemets pédagogique, de lecture ou d'écriture.*

971 *Disons qu'il y a plusieurs facteurs, de nombreux facteurs, de toute façon c'est plurifactoriel pour
972 expliquer pourquoi ça évolue aussi lentement, et pourquoi ils n'y arrivent pas et cetera et cetera. Y'a
973 un rapport, grosso modo le rapport à la société majoritaire et la société minoritaire qui se joue dans
974 une salle de classe qu'on le veuille ou qu'on ne le veuille pas hein.*

975

976 **ER : C'est sûr. Très bien, et bien merci d'avoir participé à cet entretien.**

977

978 *E : De rien*

Mots-clés :

Rapport à l'écrit – Enfants issus de familles itinérantes et voyageurs (EFIV) – Unité pédagogique spécifique (UPS) – Coordonnateur départemental – Observations – Entretien semi-directif

Résumé

Ce mémoire s'inscrit dans un travail de recherche effectué dans le cadre d'un master 2 de professeur des écoles. Il s'intéresse au rapport à l'écrit que présentent les EFIV. Les problématiques retenues sont : quelles relations présentent les enfants du voyage vis-à-vis de l'écrit ? et comment l'écrit est-il abordé par les enseignants en charge de ces élèves ? Afin d'y répondre, différentes hypothèses ont été établies en lien avec ce public concernant un rapport éloigné à l'écrit, des difficultés d'apprentissage en lecture-écriture mais également en lien avec les enseignants et les outils et formations dont ils disposent.

Dans le but de vérifier les hypothèses, un travail de recherche bibliographique a d'abord été mené dans le but contextualiser le sujet. Puis, un travail de recherche de terrain a été mis en place afin de tester nos hypothèses : deux temps d'observation en classe nous ont permis de comprendre le fonctionnement d'une UPS et le rôle de l'enseignant en poste, un entretien avec un coordonnateur chargé du dossier EFIV permettant d'aborder avec plus de précision le rapport à l'écrit de ces élèves.