

Des politiques éducatives aux pratiques institutionnelles : la parole des adolescents-voyageurs

« L'école des uns n'est pas facilement l'école des autres, mais c'est une attitude très répandue et très ethnocentrique que de croire le contraire »
(Liégeois, 1986, p. 188).

Master 2 Pratiques Inclusives, Handicap, Accessibilité et Accompagnement (PIHA2) «
Éducation, migration, minorités » (EDUMIM).

Sous la direction de Yahya AL-ABDULLAH
Année universitaire 2024-2025

Soutenance prévue le 4 juillet 2025

Céline VIGNOLES épouse MAITREJEAN

Résumé

Ce mémoire explore comment les politiques éducatives et les pratiques institutionnelles influencent la scolarisation et l'inclusion scolaire des adolescents issus des communautés voyageuses.

À travers une approche qualitative fondée sur des observations et des entretiens menés au sein d'un établissement scolaire, il met en lumière les tensions entre cadre normatif et réalités sociales.

L'étude souligne l'importance d'une pédagogie souple, d'une reconnaissance culturelle et d'une relation de confiance avec les familles. Elle plaide pour une école inclusive, capable de s'adapter à la diversité des parcours et de valoriser chaque élève dans sa singularité.

Mots clefs : Adolescents-voyageurs, Inclusion scolaire, Politiques éducatives, Pratiques institutionnelles.

Abstract

This thesis explores how educational policies and institutional practices influence the schooling and school inclusion of teenagers from Travelers communities.

Through a qualitative approach based on observations and interviews conducted within a school, it highlights the tensions between normative frameworks and social realities.

The study emphasizes the importance of a flexible pedagogy, a cultural recognition, and a trusting relationship with families. It advocates for an inclusive school system able to adapt to various background and value each student's individuality.

Keywords: Teenagers from Travelers communities, School inclusion, educational policies, Institutional practices.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à Madame Isabelle Rigoni et Monsieur Yahya Al-Abdullah, qui m'ont accompagnée avec bienveillance, exigence et rigueur tout au long de ces deux années de master. Leur accompagnement attentif a été essentiel dans l'élaboration de ce travail.

Je remercie sincèrement mes collègues pour leur précieuse aide, leur disponibilité constante et leurs relectures attentives, particulièrement dans les dernières étapes de rédaction.

Ma reconnaissance va également aux jeunes voyageurs et à leurs familles ainsi qu'aux professionnels qui ont généreusement accepté de contribuer à ce mémoire en partageant leur expérience et leurs réflexions.

Je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères à mes amis, ma famille-à mes enfants Alizée, Théo, Zoé et à leur papa-pour leur patience, leur soutien indéfectible et leur présence tout au long de cette aventure.

Enfin, je remercie chaleureusement mes collègues de promotion pour la richesse de nos échanges, leur écoute et le soutien mutuel que nous avons su cultiver durant ces deux années.

Charte de non-plagiat

Je soussignée Céline VIGNOLES épouse MAITREJEAN certifie que le texte présenté comme mémoire du M2 parcours « Accessibilité pédagogique et éducation inclusive » option « Éducation, migrations, minorités » (EDUMIM) est strictement le fruit de mon travail personnel.

J'ai bien pris acte que tout emprunt à un auteur (ouvrage, article, cours, dossier, mémoire, document iconographique, sources internet incluses) doit être cité, et que toute citation doit être formellement notée comme telle, de même que tout crédit (photo, illustrations diverses) doit figurer sur le document remis.

Toute infraction au règlement, toute fraude ou tentative de fraude dûment constatées entraîne l'exclusion de l'examen, sans préjudice, le cas échéant, de l'application des dispositions pénales prévues par la loi du 23 décembre 1901 réprimant les fraudes dans les examens et concours publics et de la sanction disciplinaire éventuellement encourue si le candidat est déjà au service d'une administration. Aucune sanction immédiate n'est prise en cas de flagrant délit.

Fait à BEON le 04/06/2025



SOMMAIRE

Résumé	1
Abstract.....	1
Remerciements.....	2
Charte de non-plagiat	3
Liste des sigles et abréviations	8
Introduction	9
 PARTIE 1. Les adolescents-voyageurs face au système éducatif : entre stigmatisations historiques et défis contemporains.	 12
I. Le contexte des Voyageurs : une catégorisation construite par les pouvoirs publics.....	12
1. Les origines	12
2. Stigmatisations et contrôles en France : une histoire de discriminations.....	12
3. Représentations fantasmées : une responsabilité de l'État.....	14
4. Dénomination et antitsiganisme	15
4.1. Des endonymes et des exonymes	15
4.2. Nommer ou ne pas nommer pour lutter contre l'antitsiganisme ?	16
II. L'identité des adolescents-voyageurs : la préservation culturelle.....	17
1. La perception et les réalités de l'itinérance	17
1.1. La famille, les activités économiques et l'itinérance.....	17
1.2. Les polygones de vie	18
2. Les terrains d'ancrage aux défis géographiques pour une scolarisation	19
2.1. La Loi du 5 juillet 2000.....	19
2.2. Les lacunes des politiques existantes dans l'accueil des Voyageurs	20
2.2.1. Les aires d'accueil : un enjeu de justice environnementale.....	20
2.2.2. Les rejets des collectivités	20
2.2.3. Les enjeux politiques des aires d'accueil	21
2.2.4. Les terrains privés.....	22
2.3. Les Voyageurs et des acteurs institutionnels de l'éducation peu consultés	23
3. Le rôle des associations dans l'accompagnement des Voyageurs	23

4. Construire son identité : l'éducation chez les jeunes voyageurs	24
4.1. L'autonomie et la transmission : les fondements de l'éducation	24
4.2. Les transmissions familiales et les adaptations à la société.....	25
III. La scolarisation des adolescents-voyageurs	26
1. Historique de la scolarisation des enfants-voyageurs	27
2. La construction d'une catégorisation par les circulaires successives.....	28
3. Un réseau national : les CASNAV	29
4. Du besoin éducatif particulier à la catégorisation ethnique	30
4.1. Allophones et Voyageurs : défis scolaires croisés.....	31
4.2. Roms et Voyageurs : entre amalgame et assignation	33
5. Les dispositifs liés à la scolarisation.....	35
5.1. L'assignation des EFIV sur les dispositifs.....	35
5.1.1. Les UPS	35
5.1.2. La médiation scolaire par les antennes mobiles scolaires	36
5.1.3. Les SEGPA	37
5.1.4. Le CNED-Instruction en famille	38
6. Les représentations réciproques	39
6.1. Enseignants et enfants-voyageurs : construire un dialogue pour l'inclusion	39
6.1.1. Des représentations sociales et des stéréotypes... ..	39
6.1.2. La gestion différenciée de l'absentéisme	40
6.1.3. Les enjeux et les paradoxes de l'inclusion	41
6.2. Les familles face à la scolarisation : enjeux et défis	41
6.2.1. Les réticences et les inquiétudes des familles-voyageuses.....	41
6.2.2. Les obstacles et enjeux de la scolarisation	42
6.2.3. Vers un dialogue constructif et une reconnaissance mutuelle	42
6.3. Les enfants et adolescents-voyageurs face à l'école	43
6.3.1. Des atouts culturels aux défis	43
6.3.2. Les défis de l'adaptation à la stigmatisation	44
 PARTIE 2. L'enquête de terrain.....	 47
I. Présentation de la démarche d'investigation	47
1. La nécessité d'une phase exploratoire	47
2. La présentation de la situation des Voyageurs sur le terrain.....	47
2.1. L'inclusion scolaire des adolescents-voyageurs dans un contexte rural	47
2.2. Du côté des acteurs	51
II. Le choix du terrain d'étude	52

1. Présentation du champ de recherche	53
1.1. Le collège public	53
1.2. Une action collective pour rendre visible l'histoire des Voyageurs	53
1.3. L'établissement : EREA	57
1.3.1. Présentation générale de l'établissement	58
1.3.2. Les formations proposées par l'EREA	59
1.3.3. Évolution des résultats scolaires.....	60
1.3.4. L'impact des facteurs sociaux sur les dynamiques scolaires.....	61
1.3.5. Les instances de l'EREA.....	62
1.3.6. Les projets éducatifs et pédagogiques.....	64
1.4. Le choix des jeunes de l'EREA.....	64
2. Le protocole d'enquête sur l'EREA	65
2.1. La méthodologie des entretiens semi-directifs	66
2.2. La prise de contact avec les adolescents-voyageurs et leur famille.....	67
2.3. Les personnes enquêtées	70
2.3.1. Les adolescents-voyageurs	70
2.3.2. Les CPE.....	71
3. Les caractéristiques des participants.....	71
4. La présentation de la méthode d'analyse.....	73
 PARTIE 3. L'Analyse des résultats	75
I. L'interprétation des résultats	75
1. Les politiques éducatives : catégorisation et dispositifs	75
1.1. La catégorisation administrative	75
1.2. Les dispositifs de l'EREA et leur impact	76
1.2.1. L'orientation à l'EREA	76
1.2.2. La reconnaissance de l'adaptation pédagogique	78
1.2.3. La gestion des ateliers et des stages.....	80
1.2.4. L'internat	82
2. Les effets des pratiques institutionnelles sur la construction identitaire et sur les apprentissage	83
2.1. Les projections des adolescents-voyageurs.....	83
2.2. La gestion des relations sociales entre élèves	85
2.3. Les adolescents-voyageurs face aux apprentissages	87
2.4. Les relations entre les adultes et les élèves voyageurs.....	91
2.5. Les perceptions de l'école par les parents vues par les adolescents-voyageurs.....	93

2.6. Les relations entre les familles voyageuses et l'établissement.....	95
II. La mise en perspective des hypothèses	99
III. Les préconisations	101
Conclusion.....	104
 Bibliographie.....	 107
 Annexes	 111
Annexe 1 : Synthèse des résultats des questionnaires élèves.....	111
Annexe 2 : Bibliographie-sélection jeunesse	114
Annexe 3 : L'internat	116
Annexe 4 : La SEGPA.....	117
Annexe 5 : Le CAP Agent accompagnant au grand âge	118
Annexe 6 : Le CAP Maçon.....	119
Annexe 7 : Le CAP agricole Jardinier paysagiste	120
Annexe 8 : Le CAP agricole Métiers de l'agriculture option Productions horticoles	121
Annexe 9 : Note d'informations envoyée aux parents	122
Annexe 10 : Lettre de consentement des CPE	123
Annexe 11 : Retranscription entretien CPE2.....	125
 Table des illustrations	
Tableau 1 : Circulaires relatives à la scolarisation des enfants-voyageurs	28
Tableau 2 : Données relatives à la population active, à l'emploi et au chômage de la commune d'exercice	49
Tableau 3 : Présentation synthétique de l'action collective menée au sein du collège.....	54
Tableau 4 : Évolution des résultats scolaires de l'EREA (2021 à 2024).....	60
Tableau 5 : Présentation des caractéristiques des participants	72
 Figure 1 : Situation départementale des aires d'accueil.....	 48
Figure 2 : Taux de pauvreté par tranche d'âge du référent fiscal de la commune en 2021....	49
Figure 3 : Situation communale de l'aire d'accueil, des terrains d'installation des Voyageurs, des EPLE et du CCAS	50

Liste des sigles et abréviations

ANGVC	Association nationale des Gens du voyage citoyens
ASM	Antennes scolaires mobiles
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CDOEA	Commission d'orientation départementale vers les enseignements adaptés
CEFISEM	Centre de formation et d'informations pour la scolarisation des enfants de migrants
CNED	Centre national d'enseignement à distance
EFIV	Enfant issu de familles itinérantes et de voyageurs
EANA	Élève allophone nouvellement arrivé
EBEP	Élève à besoins éducatifs particuliers
EPL	Établissement public local d'enseignement
EREA	Établissement régional d'enseignement adapté
FNASAT	Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les Gens du Voyage
LEA	Lycée d'enseignement adapté
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
PRE	Programme de réussite éducative
SEGPA	Section d'enseignement général professionnel adapté
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UPE2A	Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants
UPS	Unité pédagogique spécifique

Introduction

L'école de la République, fondée sur les principes d'unité nationale et de laïcité, ambitionne de garantir à chaque élève les mêmes droits d'accès au savoir et de protection contre toute forme de discrimination. L'éducation se veut pilier de l'intégration sociale, un lieu d'émancipation et d'apprentissage du vivre-ensemble. Toutefois, ce modèle universaliste peine parfois à prendre en compte la diversité des parcours de vie, notamment ceux des enfants et adolescents issus de groupes sociaux minoritaires. Parmi eux, les adolescents des communautés dites des « gens du voyage » rencontrent des obstacles récurrents à une scolarité continue, stable et pleinement inclusive.

Ces citoyens français, dont l'habitat traditionnel est constitué de résidences mobiles installées sur des aires d'accueil ou des terrains prévus à cet effet selon l'article 1 de la Loi n° 2000-614 modifiée relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage, appartiennent à un groupe social, culturel ou ethnique transgénérationnel distinct. « Actuellement, plus de dix millions de personnes se répartissent dans toute l'Europe et constituent la plus forte minorité ethnique » (Bouvet & Floch, 2012, p. 258). En France, la fédération nationale des associations solidaires d'action avec les tsiganes et les gens du voyage (FNASAT), en 2018, estime le nombre des gens du voyage selon les rapports publics entre 250 000 et 300 000 personnes. Ces populations désignées sous des appellations multiples font l'objet de représentations fortes et le plus souvent négatives, elles sont confrontées aux stigmatisations et aux discriminations, tant dans les discours sociaux que dans certaines pratiques institutionnelles.

Le rapport EVASCOL souligne à cet égard les difficultés persistantes de l'institution scolaire à « s'adapter à la réalité complexe [...] de l'itinérance » (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 24). Les obstacles rencontrés par ces élèves sont nombreux : ruptures fréquentes de scolarisation, absentéisme, inadéquation des méthodes pédagogiques, méconnaissance culturelle, voire rejet social. Ces difficultés, conjuguées à une persistance de stéréotypes à leur égard et à celui de leurs familles et à des représentations négatives ancrées dans l'imaginaire collectif, fragilisent leur rapport à l'école et rendent problématique leur inscription dans un parcours éducatif stable et valorisant.

Cette problématique m'est apparue de manière particulièrement prégnante au fil de ma pratique professionnelle ces douze dernières années en tant qu'assistante sociale en faveur des élèves¹ au sein de l'Éducation nationale. Cette expérience de terrain, marquée par des rencontres régulières avec des adolescents-voyageurs et leurs familles, m'a permis d'observer la grande diversité des situations vécues selon les établissements, tant en termes de parcours scolaires que de modalités d'accompagnement. En effet, le premier établissement public local d'enseignement (EPL) d'exercice est un collège généraliste au sein duquel quelques adolescents-voyageurs sont scolarisés ; ils font preuve d'une grande discrétion, voire d'une invisibilité. À l'inverse, au sein du deuxième, l'établissement régional d'enseignement adapté (EREA), l'accueil des adolescents-voyageurs est une pratique historique et régulière. Chaque année, il est constaté la présence d'une dizaine d'entre eux et ce, dès la classe de 6^e, résidant en zones dites « sédentarisées » ou demeurant sur l'aire d'accueil de la commune.

Ce contraste amène plusieurs questions : comment les pratiques institutionnelles d'un établissement « maintiennent »-t-elles la scolarisation des adolescents-voyageurs ? quel est l'impact d'une pédagogie à visée professionnalisante et d'un service dit inclusif émanant d'un établissement en faveur de ce public ? quelles sont les motivations pour des jeunes et leurs familles à solliciter cet établissement ? comment les enfants-voyageurs perçoivent-ils la scolarité obligatoire et le fonctionnement normatif d'un établissement secondaire ?

Ainsi, la présente recherche s'inscrit dans une volonté d'analyse critique des mécanismes d'inclusion scolaire à destination des adolescents issus des communautés voyageuses et s'articule autour de la problématique suivante :

En quoi les politiques éducatives et les pratiques institutionnelles influencent-elles la scolarisation et l'inclusion scolaire des adolescents issus des communautés voyageuses ?

Les politiques éducatives sont entendues comme « programmes d'action émanant d'une autorité publique, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics

¹ Les missions du poste sont définies par la [circulaire n° 2017-055 du 22-3-2017 téléchargeable \(.PDF 200,7ko\)](#) dont l'une consiste à contribuer à la prévention de l'échec scolaire, de l'absentéisme et du décrochage en agissant sur les facteurs sociaux et éducatifs à l'origine des difficultés et en proposant un accompagnement social.

scolaires et mises en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation » (Rayou & van Zanten, 2018). Quant à l'inclusion scolaire, elle renvoie, selon l'Unesco (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*) à un « processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation ² ».

Pour répondre à cette problématique, ce mémoire s'articulera en trois parties. En m'appuyant sur la littérature spécialisée, la première partie s'attachera à analyser les enjeux structurels, historiques et sociaux qui entourent la scolarisation des adolescents-voyageurs. Il s'agira d'examiner comment les représentations institutionnelles, les politiques publiques et les réalités territoriales contribuent à façonner les parcours éducatifs de ces jeunes, souvent à travers le prisme de stéréotypes ou de catégorisations administratives.

La deuxième partie sera consacrée à la présentation de l'enquête qualitative de terrain menée au sein des établissements scolaires et plus particulièrement à l'EREA. Ce travail empirique visera à cerner les dynamiques à l'œuvre dans les interactions entre les adolescents-voyageurs, les institutions éducatives et les professionnels.

La troisième partie proposera une analyse approfondie des résultats de l'enquête, en interrogeant les effets des politiques éducatives et des pratiques institutionnelles sur la scolarisation, les apprentissages et la construction identitaire des adolescents-voyageurs.

Enfin, ce travail adoptera une terminologie respectueuse de toutes les identités sociales et culturelles en présence. Suivant les propositions d'Acker (2021) et de Dufournet-Coestier (2019), les termes « Voyageurs » et « enfants-voyageurs » seront utilisés tout comme celui de « gadjé » : non péjoratif, les non-tsiganes (étrangers et sédentaires) sont appelés ainsi par les Voyageurs. Ce terme sera étendu à adolescent-voyageur pour rendre compte avec rigueur et précision des dynamiques sociales en jeu, sans réduire les individus à une seule dimension administrative ou culturelle.

² Queval, I. (2024, 25 octobre). *Enjeux éthiques et déontologiques-Approche philosophique* [Notes de cours]. [INSEI](#)

PARTIE 1. Les adolescents-voyageurs face au système éducatif : entre stigmatisations historiques et défis contemporains.

I. Le contexte des Voyageurs : une catégorisation construite par les pouvoirs publics

Pour comprendre le contexte de vie actuel des adolescents-voyageurs, il est essentiel de se référer à l'historicité afin de saisir comment les catégorisations administratives des Voyageurs ont été construites. Ce premier chapitre rappellera brièvement les origines des Voyageurs, examinera la responsabilité de l'État dans les discriminations subies à travers les évolutions législatives et les représentations et se conclura par une étude sur l'impact des dénominations menant à l'antitsiganisme.

1. Les origines

Il existe une multitude d'appellations et d'expressions désignant les Voyageurs : « gens du voyage », « Manouches », « Bohémiens », « Nomades », « Roms », etc. La population des Voyageurs est très hétérogène, les différents collectifs se différencient par leur appartenance culturelle et identitaire. Population déportée depuis l'Inde vers l'Europe au 11^e siècle, les Manouches (signifiant « homme », trouve son origine dans le mot indien *manush*) sont originaires d'Allemagne et d'Europe occidentale, les Gitans d'Espagne, les Sintés d'Italie. Les Yéniches sont d'origine germanique ou nordique et les Roms profondément ancrés en Europe centrale et occidentale. Roms est un terme générique (signifie « homme » en romani), choisi par l'Union internationale des Roms (Union Romani Internationale : URI) en 1971 pour se substituer au terme Tsigane. Selon les institutions européennes, il inclue ainsi tous les groupes concernés et cités, y compris les Tsiganes et les gens du voyage. Ainsi, les Roms regroupent un ensemble de communautés, appelées tsiganes par les gadjé. En France, ils sont installés suite à plusieurs périodes migratoires, sédentarisés et français. Ces différents groupes utilisent le « parler Voyageur ».

2. Stigmatisations et contrôles en France : une histoire de discriminations

Au milieu du 19^e siècle, les populations itinérantes-nomades ou bohémiens- de par leurs activités itinérantes (théâtres ambulants, arts du cirque et foires) sont considérées comme suspectes voire délictueuses. Les vagues successives de migrations de collectifs tsiganes dès 1860 amènent les pouvoirs publics sous la pression de la population à instaurer nombre de mesures et textes stigmatisants pour recenser les populations, tenter d'en

encadrer l'itinérance et d'obliger les itinérants à adopter un mode de vie sédentaire : création du premier passeport de l'intérieur accordant le droit au déplacement entre les départements français (1795), renforcement du délit de vagabondage dans le code pénal (1810), apparition des carnets pour colporteurs (1815), création d'un carnet de saltimbanque remplaçant le carnet de l'intérieur accordant le droit de travailler sur un département déterminé (1863), grand recensement des nomades et des bohémiens à travers tout le territoire (1895), recensement des vagabonds, nomades et Romanichels circulants isolément ou voyageant en groupes (1907-1909).

S'inscrivant dans une logique de contrôle, la loi discriminatoire de 1912 intitulée « Loi sur l'exercice des professions ambulantes et de la circulation des nomades » crée un statut spécifique « nomades », appellation administrative spécifique à la France. Cette loi distingue deux autres catégories : les marchands ambulants et les forains. Imprégnant les nomades de mépris et de suspicion, cette loi retient les méthodes de l'anthropométrie comme support d'identification et de contrôle. Des signes distinctifs des véhicules sont également imposés.

Le 6 avril 1940, les nomades sont interdits de circulation sur l'ensemble du territoire national. Dès octobre 1940, ils sont internés dans des camps jusqu'en 1946, après le rétablissement des autorités républicaines et après la fin du régime de Vichy. Après-guerre, à la suite de leur libération, les textes officiels montrent la minimisation de leur vécu, l'assignation spatiale, la sédentarisation, la mise au travail, l'hygiénisation et le racisme à leur égard (Acker, 2021). Rappelons ici que le régime nazi a, par ailleurs, organisé la déportation, l'extermination de plus de 300 000 hommes, femmes et enfants des populations nomades, sous l'appellation *Zigeuner* (« tsigane » en allemand) entraînant ainsi le rejet de ce mot par les populations concernées.

La Loi du 03/01/1969 crée la catégorie administrative « gens du voyage ». Toujours dans une logique de surveillance et de suspicion, cette loi abroge certes le carnet anthropométrique, mais les gens du voyage ont l'obligation dès 16 ans de porter un titre de circulation qui doit être visé tous les trois mois par les préfetures ou les gendarmeries. Ils doivent élire une commune de rattachement faisant office de domiciliation, leur reconnaissant ainsi un droit au domicile pour l'exercice des droits civils et politiques. Ce carnet de circulation est déclaré inconstitutionnel en 2012 par le Conseil constitutionnel ; il est abrogé le 09/06/2015.

Lors de son discours officiel du 29/10/2016, François Hollande, président de la République, reconnaît la responsabilité de la France dans l'internement massif des Tsiganes à Montreuil-Bellay (49).

Alors que la Loi du 27/01/2017 relative à l'Égalité et à la Citoyenneté abroge la Loi de 1969, la catégorisation des Voyageurs persiste. En effet, les législateurs, les autorités locales, les institutions scolaires, les populations majoritaires distinguent trois catégories de Voyageurs : les gens du voyage itinérants (les Voyageurs qui voyagent toute l'année), les gens du voyage semi-sédentaires (les Voyageurs qui pratiquent le voyage une partie de l'année) et les gens du voyage-sédentaires (les Voyageurs qui ont abandonné le voyage ou qui le pratiquent très peu).

3. Représentations fantasmées : une responsabilité de l'État.

« Voleurs de poules », « voleurs d'enfants », « mangeurs de hérissons » : autant de qualifications et de fantasmes évoqués à l'égard des Voyageurs. Il est intéressant de s'interroger sur le poids de ces clichés et des propos entendus dans notre société actuelle et sur l'impact de ces derniers sur les représentations des enseignants à l'égard des enfants-voyageurs. Asseo et Abou (2023) amènent à réfléchir sur la façon dont les clichés se sont ancrés dans la population. Ainsi, la mythologie du nomadisme liée à l'itinérance coupable guidée par des objectifs illégaux tels que la dépossession par le vol, le brigandage, la mendicité ou le cannibalisme maintient les clichés ou les rumeurs à l'égard des Voyageurs. Ces représentations fantasmées sont véhiculées par les croyances populaires et ne sont pas dénoncées par l'État : en prenant des populations pour boucs émissaires et des gens à dénoncer, le système économique inique peut perdurer.

Cossée (2011) observe l'importance de reconnaître l'hétérogénéité au sein des groupes humains et de ne pas figer un groupe de personnes (identifiées par des différences réelles ou supposées) dans une identité unique. Le débat mené par l'État français sur l'identité nationale en 2009/2010 est critiqué pour cette raison, car il a contribué à perpétuer une vision figée et essentialiste. De plus, il met en lumière la manière dont l'idéologie raciste a pu prospérer dans la société en renforçant des stéréotypes et des préjugés basés sur des différences supposées entre les groupes humains.

4. Dénomination et antitsiganisme

Identifier et tenter de définir les populations désignées par le terme « Voyageurs » a été l'un des exercices majeurs de cette étude en raison de la diversité qui les caractérise et de la multitude d'appellations et d'expressions qui les désignent : « gens du voyage », « Manouches », « Bohémiens », « Nomades », « Roms », etc. Ainsi, dans une tentative de mieux comprendre qui sont ces populations mal connues malgré une visibilité médiatique et politique constante, il est apparu nécessaire, dès le début de ce travail, d'adopter une posture réflexive concernant l'antitsiganisme affectant les Voyageurs.

4.1. Des endonymes et des exonymes

Selon le *Dictionnaire de la langue française*, l'étymologie du terme tsigane est probablement issue du grec ancien « *athinghos* » qui signifie « intouchable ». Acker en évoque la multiplicité des usages selon les époques et les aires géographiques (2021). Tsigane renvoie à une approche ethnique et ne se limite pas à la population française. Employé par les sciences humaines françaises dès le début du 19^e siècle, ce terme qualifie des collectifs dont les dénominations sont elles-mêmes porteuses d'une connotation péjorative telles que « Bohémiens », « Romanichels » ou « Nomades » (Acker, 2021, p. 27). On distinguera ainsi l'endonyme : c'est la population qui se donne un nom (exemple : les Manouches, Roms, Sinté et Kalé), de l'exonyme : c'est le nom que l'on donne à une population. Un exonyme peut devenir un endonyme. Lorsque les individus désignés se réapproprient ce terme pour se définir eux-mêmes, cela peut ainsi être un acte d'autodétermination et de résistance contre les étiquettes imposées par d'autres (Cossée, 2011). « Voyageur » est une « autodésignation ethnicisée », expliquant ainsi que lorsqu'un Voyageur se sédentarise, il n'est pas considéré comme un gadjé (Clavé-Mercier & Cossée, 2019, p. 12). Tsigane est un terme générique et un exonyme (c'est-à-dire utilisés par les « non tsiganes ») tout comme les dénominations « nomades » et « gens du voyage », décidées par les pouvoirs publics respectivement en 1912 et 1969. Ces catégories administratives françaises subsistent et peuvent être perçues de manière péjorative. La terminologie « gens du voyage » vise à englober tous les mondes, romani, tsigane, toutes les personnes appréhendées au 19^e siècle et qualifiées de bohémiens ou romanichels, les gitans, les manouches, les Sinté, les Yéniches, les Roms et les Voyageurs (Acker, 2021). Elle englobe à la fois des personnes qui ont des origines Roumanie, mais aussi des personnes itinérantes sans

forcément être originaires de Roumanie. Les situations singulières ne sont ainsi pas considérées : on ne dit pas « un » ou « une » gens du voyage mais le terme est toujours utilisé au sens collectif. Les Voyageurs sont « perçus comme un tout homogène, ils sont catégorisés de façon plurielle [...] et sont considérés à tort comme une communauté » (Delépine, 2015, p. 99). Ainsi, le terme « gens du voyage » constitue une assignation résultant à la fois de la catégorisation administrative, de représentations issues du sens commun et des stéréotypes. Il repose notamment sur l'idée de mobilité et sur « la préservation d'un état d'esprit hérité du nomadisme et mettant en avant des racines familiales entretenues dans la longue durée » (FNASAT, 2018, p. 26).

4.2. Nommer ou ne pas nommer pour lutter contre l'antitsiganisme ?

Selon Acker (2021), la notion d'antitsiganisme désigne le racisme spécifique contre toutes les personnes assimilées à la figure du Tsigane. L'[article 225-1 de la Loi n° 2022-401 du 21/03/2022](#) définit la discrimination : « toute distinction opérée entre les personnes morales sur le fondement de l'origine [...] de la capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français, de l'appartenance ou de la non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une Nation, une prétendue race ou une religion déterminée des membres ou de certains membres de ces personnes morales ». Pour lutter contre la discrimination, il faut nommer les populations, au risque de construire des catégorisations, une ethnicisation et une essentialisation (Ringelheim, 2018). S'empêcher de parler des différences socialement construites, c'est risquer de perdre des connaissances qui sont pourtant nécessaires à la lutte sociale. Pour Saimir Mile, président de l'association « [La Voix des Roms](#) », « une des caractéristiques de l'antitsiganisme est de priver ses cibles de leurs capacités à se nommer » (cité par Acker, 2021, p. 30).

En somme, cette exploration des origines, de la stigmatisation et des représentations des Voyageurs en France révèle un impératif : celui de déconstruire les préjugés et de reconnaître la richesse de leur identité. Grâce à leur grande capacité d'adaptation et malgré les difficultés et les persécutions, les Voyageurs ont maintenu leurs traditions et leur culture et ont toujours su préserver leur identité. Forts de cette compréhension des enjeux historiques et sociaux, nous pouvons nous concentrer sur la réalité vécue par les jeunes voyageurs. Le prochain chapitre explorera les tensions entre la préservation d'un héritage culturel et les contraintes de la scolarité.

II. L'identité des adolescents-voyageurs : la préservation culturelle

L'identité spécifique des Voyageurs, de par leurs traditions et l'importance de l'oralité, suscite à la fois l'admiration et l'interrogation avec les exigences d'un système scolaire souvent standardisé. Si les familles valorisent l'école pour les compétences qu'elle apporte : lire, écrire et compter, elles souhaitent préserver aussi une culture et des valeurs propres. Bien que chaque groupe, chaque famille, chaque individu ne soit assimilable à aucun autre, des traits caractéristiques partagés peuvent être identifiés. Nous aborderons ici 4 thèmes fondamentaux en lien avec la scolarisation très fortement dépendants les uns des autres : l'itinérance et le stationnement, les terrains d'ancrage, le rôle des associations intervenant au profit des Voyageurs et l'éducation au sein des communautés voyageuses.

1. La perception et les réalités de l'itinérance

Communément, les Voyageurs ont toujours été cernés sous le seul prisme de la mobilité et de l'itinérance qu'il convient d'encadrer, d'organiser et de contrôler. Or l'errance permanente n'existe pas : les Voyageurs sont établis sur un territoire défini en lien avec leur histoire personnelle et familiale, qu'il soit national, régional, départemental, communal ou sans plus aucun déplacement. L'itinérance est tenue pour responsable de la non-scolarisation ou de la discontinuité de la scolarisation des enfants-voyageurs. Cette vision réductrice, partagée par l'institution scolaire, l'opinion et les pouvoirs publics, et les médias, ne nous semble pas rendre compte de la réalité de leurs modes de vie.

1.1. La famille, les activités économiques et l'itinérance

Les événements familiaux tels que l'hospitalisation, le décès, le mariage ou le baptême d'un membre de la famille, les rassemblements religieux, les devoirs de mémoire sur des lieux de mémoire ou les pratiques des forains justifient la mobilité et les points d'ancrage. La famille primant sur l'ensemble des choses de la vie quotidienne, toutes les activités s'arrêtent pour l'entourer et l'enfant-voyageur « va donc manquer l'école pour des événements, graves ou moins graves » (Peyron, 2011, p. 76). « Des stratégies spatiales » (Bergeron, 2011, p. 125) sont développées, le foyer demeurant le principe directeur de la circulation : « les événements sont vécus et prennent sens en famille » (Bergeron, 2011, p. 125). En outre, selon cette géographe, la circulation constitue pour les Voyageurs une source d'équilibre permettant une harmonie dans les activités économiques et sociales. L'itinérance s'explique, certes, par la recherche d'opportunités et les impératifs professionnels, de même

que par le maintien ou la recomposition des liens familiaux mais elle participe aussi à préserver la cohésion sociale. Le voyage renforce également la fierté d'être Voyageur, d'appartenir à une même communauté : « un héritage qui implique la préservation d'une forme de liberté » (Acker, 2021, p. 91).

Cependant, la scolarisation est un facteur décisionnel dans la sédentarisation des Voyageurs (Bergeon, 2011). La bataille continuelle entre l'inscription, la désinscription et la réinscription représente un véritable défi pour les familles voyageuses. Lassées de ce rythme ou afin de faire bénéficier leurs enfants d'une scolarité durable et d'une continuité au sein d'un même établissement scolaire, des familles cessent complètement leur itinérance, d'autres envisagent un arrêt de neuf mois.

1.2. Les polygones de vie

Dans son article, Delépine reprend le concept « des polygones de vie » (2015, p. 100) établi par Humeau en 1995 pour mieux illustrer les schémas de mobilité des Voyageurs : « l'ensemble des lieux de stationnement ou de séjour prolongé, voire de résidence durable et de sédentarisation, des caravanes d'une famille du voyage qui, tout au long d'une année, constituent les bases géographiques de l'espace parcouru » (Bergeon, 2011, p. 43). Ce concept montrait les corrélations économiques entre le mode de vie du voyage et le monde rural, conception « novatrice par sa conception dynamique et projetée des logiques circulatoires » (Bergeon, 2011, p. 186) qui permettait de comprendre les pratiques territoriales des Voyageurs. Aujourd'hui, les ancrages territoriaux des Voyageurs ont glissé du milieu rural vers l'espace périurbain, comme le souligne Delépine (2015). Deux raisons expliquent ce phénomène :

- ✓ Les villes de + de 5000 habitants « se situent autour des métropoles ».
- ✓ La transformation des modes de vie des Voyageurs les amène davantage à se sédentariser : difficultés économiques rendant difficiles la conciliation voyage/vie professionnelle, contraintes pour voyager, évitement du système des aires d'accueil jugé trop contraignant par beaucoup de familles et volonté croissante d'une stabilité scolaire pour les enfants. Si les Voyageurs se maintiennent en ruralité dont l'ancrage est davantage sur des terrains privés, c'est pour se fixer « autour d'activités bien identifiées et plus ou moins rentables (ferraille) » (Delépine, 2015, p. 102) et accéder aux emplois saisonniers agricoles.

Malgré des tentatives de sédentarisation, l'itinérance reste prégnante du fait des difficultés des Voyageurs pour s'installer, en raison des développements urbains et des contraintes législatives imposant des aires de stationnement qui renforcent les difficultés dans les possibilités de stationnement offertes. Les espaces restreints nécessitent une collaboration solidaire, même si la gestion de la cohabitation entre différents groupes et le partage des rares places de stationnement posent des défis. Les groupes se rassemblent en fonction de la disponibilité des espaces dédiés et de la dynamique des relations entre eux.

2. Les terrains d'ancrage aux défis géographiques pour une scolarisation

2.1. La Loi du 5 juillet 2000

La Loi du 31 mai 1990 dite Loi Besson 1 visant à la mise en œuvre du droit au logement oblige chaque département à établir un schéma départemental d'accueil des gens du voyage pour les communes de plus de 5000 habitants. La Loi Besson 2 du 05 juillet 2000 réaffirme l'accueil des caravanes itinérantes dans toutes les communes de plus de 5000 habitants : lieux accueillants entre 15 et 50 caravanes. [L'instruction du 4 février 2015 téléchargeable \(.PDF, 680.09ko\)](#) fixe les conditions de vie sur les aires d'accueil, lesquelles s'adressent uniquement aux Voyageurs itinérants, en imposant une durée de séjour et des conditions. Il revient ainsi aux établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) d'organiser l'accueil des Voyageurs au sein des aires de petit passage ou des aires de grand passage et de mettre en place des programmes d'actions sociales en faveur des usagers. Les Voyageurs doivent donc stationner sur ces lieux identifiés sous peine de poursuites pénales. L'article 2 de la Loi Besson 2 impose la rédaction d'un schéma départemental coécrit par les départements et les préfetures, en ayant au préalable évalué les « besoins et [...] l'offre existante, notamment de la fréquence et de la durée des séjours des gens du voyage, [...], des possibilités de scolarisation des enfants ».

Ainsi, si l'esprit de cette loi serait bien d'améliorer la qualité de vie des Voyageurs en agissant sur plusieurs aspects : l'accueil et le stationnement, l'habitat pour une communauté de plus en plus sédentarisée, l'insertion sociale et professionnelle grâce à la scolarisation, la formation, l'information et l'accès aux soins. Cette loi sur le stationnement nous semble poser une menace plus grande d'acculturation. En effet, elle change le paysage et désorganise la famille élargie et les activités économiques traditionnelles. Le manque

d'opportunités professionnelles augmente la pauvreté croissante de ces familles, affaiblissant ainsi l'autorité parentale et le rôle régulateur des aînés.

Par ailleurs, les Voyageurs rencontrent de multiples obstacles qui empêchent l'accès à une scolarité et favorisent la discontinuité scolaire car, « ce n'est pas (seulement) l'itinérance en soi qui crée le problème de la discontinuité scolaire, mais les lacunes existantes en termes de réelle politique d'accueil global des familles en domicile non fixe » (Clavé-Mercier & Cossée, 2019, p. 10).

2.2. Les lacunes des politiques existantes dans l'accueil des Voyageurs

2.2.1. Les aires d'accueil : un enjeu de justice environnementale

Le Sénat, dans son [rapport d'informations de 2014 disponible au format PDF \(1,3 Mo\)](#), publie les résultats d'une enquête menée auprès des départements français sur la réalisation des aires d'accueil, totalisant 1467 aires. En l'absence d'inventaire complet, en 2021, Acker en totalise 1358, implantées principalement en ruralité et aux périphéries des grandes villes, près de sources de pollution (voies rapides, déchetteries), créant ainsi des conditions de vie précaires et insécures pour les familles, entraînant du « racisme environnemental » (Acker, 2021, p. 203). La situation des aires d'accueil peut causer une privation des libertés et une mise en danger des Voyageurs comme le dénoncent des Voyageurs de la métropole de Lille dans cet article « [Privations de libertés et mises en danger des Voyageurs](#) » de Street Press les politiques discriminatoires.

2.2.2. Les rejets des collectivités

Les travaux de Liégeois analysent l'histoire des déplacements tsiganes. Son article « *Rejets éternels : les collectivités locales face aux Tsiganes et aux nomades* » s'intéresse aux stratégies et attitudes des collectivités locales. Ce texte écrit en 1981 et republié en 2010 propose trois attitudes adoptées par les collectivités locales : le rejet simple, le rejet violent et le rejet indirect. Ce dernier type de rejet se fonde sur des « jugements humanistes » (p. 12). Cette méthode discrète de rejet, basée sur l'analyse et l'interprétation des textes réglementaires, aide les collectivités à conserver une façade de conformité et d'humanisme. Avec l'arrivée de la population des Roms, une évolution paradoxale se dessine : tandis que les efforts étaient déployés durant la seconde moitié du 20^e siècle pour sédentariser les nomades, au début du 21^e siècle, tout est mis en œuvre pour favoriser l'essor du nomadisme

: c'est le « rejet éternel » (Liégeois, 2010, p. 28), celui des États s'inscrivant dans une politique générale d'exclusion.

2.2.3. Les enjeux politiques des aires d'accueil

L'installation géographique des aires d'accueil est un enjeu politique (Monnin, 1998). En dépit d'une prétendue bonne volonté affichée, les municipalités utilisent souvent des excuses techniques pour expliquer leur incapacité à accueillir les Voyageurs, préférant des décisions favorables à leur population locale. Monin distingue trois éléments de construction des aires, dont le premier est également repris par Beaud et al. : « aussi loin que possible de ses administrés » (2006, pp. 195-196). La construction d'une aire au sein d'une commune peut justifier pour une collectivité l'expulsion des Voyageurs du reste de la commune et une conception des lieux sans consultation des Voyageurs. Ce travail de consultation pourrait pourtant réduire les coûts et mieux répondre aux besoins du public. L'animosité à l'égard des Voyageurs est reprise par Bergeon à travers le phénomène NIMBY « *Not In My Back Yard* » (2011, p. 377), qui amène les riverains à protester contre l'implantation des aires d'accueil, craignant une dévalorisation de leur patrimoine foncier et une dépréciation du paysage. Toutefois, ce phénomène NIMBY permet une visibilité des Voyageurs et une rencontre entre tous les acteurs : élus, gadjé, associations et Voyageurs.

Par ailleurs, en prévoyant des financements pour la construction et la gestion des aires d'accueil, [la circulaire n° 2001-49 du 5 juillet 2001 téléchargeable \(.PDF, 74.3\)](#) relative à l'accueil des gens du voyage prévoit également la possibilité pour les communes de s'associer et de disposer ainsi de pouvoirs de police étendus : « l'État peut décider de construire l'aire aux frais de la commune si celle-ci tarde trop, mais elle voit ses pouvoirs de police renforcés pour expulser plus facilement les campements illicites si elle accepte de construire une aire d'accueil » (Beaud et al., 2006, p. 195).

Pour Bergeon, la « localisation arbitraire » (2011, p. 223) des aires d'accueil dans une commune est la plupart du temps un lieu isolé, rarement considéré comme un endroit essentiel, établi par obligation légale comme devant être proche géographiquement d'une gendarmerie et d'une école pouvant accueillir les enfants. Leur identification est significative. La signalétique se distingue par une pancarte « gens du voyage » parfois accompagnée d'une évocation métaphorique telle une caravane ou un hérisson. L'emplacement des zones a un impact significatif sur le flux de circulation des Voyageurs :

elles ne se trouvent pas aux endroits habituellement fréquentés par les familles, entraînant une affluence excessive au sein des aires bien situées ou au contraire l'abandon « du lieu de halte officiel » (Bergeon, 2011, p. 319) et ainsi des conséquences néfastes sur l'économie familiale (perte d'une clientèle).

Certaines collectivités locales en charge de l'habitat des Voyageurs apparaissent donc très résistantes à l'application de la Loi Besson 2. Le refus politique d'une commune d'accueillir des familles voyageuses, combiné au manque de places sur les aires d'accueil, contraint les familles à s'installer sur des espaces non prévus à cet effet et non autorisés, tels que les aires d'autoroute. Elles y recherchent sécurité, répit et accès à des services de proximité, ce qui peut entraîner des expulsions par les autorités locales ou l'installation de dispositifs dissuasifs (reliefs artificiels).

La distance entre le lieu de vie et l'établissement scolaire de secteur est donc un enjeu et un frein à la scolarisation et à l'assiduité des enfants. Il apparaît essentiel de prioriser la cohérence de l'accueil à l'échelle territoriale locale par rapport à une obligation législative qui conduit à la création d'« aires alibi » (Clavé-Mercier & Cossée, 2019, p. 11) et donc à une intégration difficile, voire illusoire, dans les écoles et autres institutions de socialisation. L'accès à l'éducation pour les enfants-voyageurs passe par l'institution scolaire qui devrait également s'impliquer auprès des mairies, rendant ainsi « l'accueil sur la commune plus légitime » (Clavé-Mercier & Cossée, 2019, p. 11).

2.2.4. Les terrains privés

Les terrains privés sont achetés par des familles, en général sur des zones non constructibles. Ce sont souvent des terrains agricoles où, dans certains secteurs, l'espace entraîne des conflits avec les agriculteurs, ou dans des zones naturelles. Il est interdit d'y stationner plus de trois mois. Les politiques publiques peuvent mettre en place des terrains familiaux pour faire face à la demande de fixation de plus en plus de familles. Il s'agit donc pour la collectivité, avec le département comme chef de file, de mettre à disposition un terrain pour une famille élargie en général sur lequel les commodités sont installées, faisant office d'un contrat de location avec un bailleur et d'un loyer. Souvent, ces terrains familiaux sont d'anciennes aires d'accueil qui ne fonctionnent plus, entraînant des conflits entre familles ou avec la collectivité locale.

2.3. Les Voyageurs et des acteurs institutionnels de l'éducation peu consultés

Le constat est fait que les attentes des familles sont peu explorées (notamment dans le cadre des diagnostics partagés des territoires). Plusieurs explications peuvent être apportées :

- ✓ Les Voyageurs en restent écartés, considérés très rarement comme habitants d'une commune eu égard à leur mobilité, alors qu'ils y sont parfois depuis des générations.
- ✓ Les Voyageurs ne s'engagent pas au nom d'une supposée représentation des Voyageurs présents sur un territoire donné. Ils ne négocient pas avec les institutions au nom d'un groupe collectif, mais toujours individuel ou familial, au risque de perdre symboliquement une affiliation identitaire.
- ✓ Les modalités de participation proposées par les institutions les concernant sont inadaptées au fonctionnement des Voyageurs (temporalité d'accueil, codes sociaux décalés, etc.). Les institutions doivent donc s'adapter et explorer d'autres modalités pour recueillir leurs avis sur des actions ou des projets les concernant.

Si les acteurs de l'institution scolaire ont un rôle à jouer dans l'accueil et la prise en charge scolaire des enfants-voyageurs, ils sont très peu consultés lors des commissions nationales consultatives des gens du voyage et, quand ils s'y rendent, ils ne défendent pas la question de l'accès à l'école (Ritz, 2019). L'école manque de moyens, est de plus en plus « ubérisée » (Ritz, 2019, p. 130) et les enfants-voyageurs font partie des plus sacrifiés de la forme scolaire dominante.

3. Le rôle des associations dans l'accompagnement des Voyageurs

Outre les services territoriaux, l'action sociale en faveur des Voyageurs et leur accompagnement social sont accomplis par des associations. Composées de salariés et/ou de bénévoles, les associations loi de 1901 comme par exemple l'association nationale des gens du voyage citoyens (cf. site internet de l'[ANGVC](#)) interviennent auprès de personnes et familles voyageuses, d'itinérants ou non, afin de faire valoir leurs droits, de promouvoir leur culture, de favoriser leur accueil et d'œuvrer pour une meilleure insertion. Les associations peuvent se regrouper en fédération comme la FNASAT.

Les missions des associations concernent l'accès aux droits, l'insertion professionnelle, l'élection de domicile, la santé, les questions de stationnement,

d'urbanisme et d'habitat, les activités économiques, l'éducation, la lutte contre les discriminations ou toute question d'ordre social.

Au cœur d'un réseau d'acteurs, les professionnels et bénévoles intervenant au sein des associations sont reconnus comme personne ressources³, se trouvant à l'interface des familles, des institutions et des financeurs dans des fonctions de concertation, de négociation et de conseil. De multiples enjeux politiques, éthiques et sociaux existent. Les associations sont en permanence prises en étau entre leurs projets associatifs, le projet entrepreneurial et la réalité de terrain. Cela se traduit par une volonté du maintien de la qualité des prestations auprès des personnes accueillies, définissant ainsi le cœur de métier de l'action sociale. En parallèle, le pilotage d'établissement est rendu complexe et impacté par les baisses régulières de financement.

Des associations et des municipalités sont soutenues par la Caisse d'allocations familiales (CAF) pour créer des centres sociaux et espaces de vie sociale agréés, qui peuvent aussi se regrouper en fédération. Certains centres sociaux accompagnent spécifiquement les Voyageurs.

Après avoir analysé la complexité des défis auxquels sont confrontés les Voyageurs et leurs répercussions sur la continuité des parcours scolaires, nous orienterons désormais notre réflexion vers la dimension éducative, afin de mieux appréhender les mécanismes de construction identitaire chez les adolescents-voyageurs.

4. Construire son identité : l'éducation chez les jeunes voyageurs

4.1. L'autonomie et la transmission : les fondements de l'éducation

Au sein de la communauté voyageuse, l'éducation est une affaire collective : elle n'est pas du seul ressort des parents, mais de tous les membres de la famille élargie. Pour Montclair, l'éducation des enfants s'inscrit dans un processus de socialisation plus large où la famille joue un rôle central en transmettant les normes et les valeurs de la communauté. En privilégiant l'autonomie et la coopération dès le plus jeune âge, cette éducation tend à construire une conception du bonheur fondée sur la satisfaction immédiate des désirs, tout en cherchant à donner un sens concret aux apprentissages (2011, p. 20). L'éducation est

³ Selon l'OQLF ([Office québécois de la langue française](#)) : « Personne ayant acquis des connaissances par l'expérience ou la formation dans un domaine particulier, et à laquelle on fait appel pour toute question relevant de ce domaine ».

ainsi conçue comme un processus respectueux des rythmes individuels de chaque enfant. Dès ses premières expériences sociales, l'enfant-voyageur trouve une satisfaction rapide à ses besoins. Les adultes sont attentifs aux besoins de l'enfant, il sera nourri à la demande, dormira quand il le voudra et participera aux activités des adultes quand il le pourra : les filles avec leur mère et les autres femmes, les garçons avec leur père et les hommes. L'enfant est très fortement impliqué dans les activités de la communauté et ainsi « intériorise [...] un principe d'échange » (Chartier, 2011, p. 70). Il grandit en observant et en imitant les adultes, apprenant par l'exemple, à son rythme et sans contrainte d'âge. Les règles et les valeurs sont transmises de manière implicite, renforcées par la cohérence entre les discours et les actes des adultes.

L'approche de l'éducation chez les Voyageurs se distingue de celle des gadjé, une différence renforcée par la méfiance envers la population majoritaire. Cette crainte du monde des gadjé se transmet de façon implicite et explicite, notamment en utilisant une certaine forme de menace du gadjo. En effet, selon Chartier (2011, p. 66), si les enfants jouissent d'une grande autonomie au sein du campement, sans surveillance directe d'un adulte mais sous le regard attentif de la communauté, il en va autrement dès qu'ils quittent le terrain : ils sont constamment sous la protection d'un parent qui veille à leur sécurité.

L'éducation basée sur l'expérience et la transmission orale est ainsi privilégiée, valorisant les compétences pratiques, les savoirs identitaires et l'autonomie des enfants que les Voyageurs ne rencontrent pas à l'école.

4.2. Les transmissions familiales et les adaptations à la société

Pour les parents voyageurs, la décision d'envoyer leurs enfants à l'école est empreinte d'appréhensions et repose sur la volonté de l'enfant. Cet aspect peut se traduire par un absentéisme scolaire significatif accentué par un décalage entre les rythmes de vie et de sommeil des Voyageurs et les horaires scolaires : « On ne réveille pas un enfant pour aller à l'école » (Peyron, 2011, p. 76).

Au-delà de la question de rythme, les Voyageurs privilégient l'apprentissage des métiers traditionnels au sein de leur communauté, souvent dès l'âge de 12 ans. Selon Peyron (2011, p. 75), « le stade de l'adolescence n'est pas reconnu » au sein de cette communauté et ils ne font pas nécessairement le lien entre l'école et le marché du travail. Les contraintes posées par l'organisation d'un collège, où les acquisitions scolaires sont vécues comme ennuyeuses

(Chartier & Cotonnec, 2011) ne sont pas compatibles avec les apprentissages de la vie en suivant les membres de la famille, la transmission des savoir-faire familiaux, valorisant l'autonomie et l'intégration sociale au sein du groupe.

Toutefois, considérer les Voyageurs comme réfractaires à l'éducation serait réducteur et essentialisant. Bien qu'ils ne considèrent pas l'école comme lieu d'apprentissage, ils n'ont jamais été fermés aux apprentissages scolaires et les valorisent. L'enjeu réside dans la capacité du système scolaire à s'adapter à leurs spécificités culturelles. En imposant un modèle unique et un rythme uniforme traditionnel, l'école menacerait l'éducation donnée par les familles voyageuses et la pérennité de l'identité culturelle des Voyageurs (Montclair, 2011). Cette approche éducative a permis une préservation d'une identité culturelle tout en s'adaptant aux évolutions de la société. En effet, si les Voyageurs ont toujours valorisé leurs traditions, ils n'ont jamais été fermés aux innovations susceptibles d'améliorer leurs conditions de vie.

En conclusion, l'étude des thèmes sélectionnés dans ce mémoire, à savoir l'itinérance, les terrains d'ancrage, l'univers associatif et l'éducation au sein des communautés voyageuses, révèle une complexité multifactorielle pour favoriser la scolarisation des enfants et des adolescents-voyageurs. Afin d'approfondir notre compréhension, nous nous attacherons désormais à analyser plus en détail les spécificités et les enjeux de leur scolarisation.

III. La scolarisation des adolescents-voyageurs

Le droit à l'éducation par l'[article L111-1](#) garantit et permet à chacun 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 ». Le système éducatif doit veiller « à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans distinction ». Ainsi, en proposant une école inclusive, les spécificités et les besoins de chacun au sein d'une « humanité commune » devraient être reconnus (Dufournet Coestier, 2019, p. 26). Cela suppose donc, que le droit commun s'applique à tous. Cependant, comme l'évoquent Decroix et Giraudeau, les missions de l'école se trouvent en contradiction avec les objectifs principaux des Voyageurs : l'acquisition de savoirs et de savoir-faire traditionnels, utiles à la communauté (1998).

Peu d'études existent concernant les enfants-voyageurs et les données chiffrées sur le nombre d'élèves considérés comme tels sont inexistantes ; en 2002-2003, le taux de scolarisation pour les enfants-voyageurs sédentaires était estimé entre 85 % et 100 % en primaire et pour les enfants-voyageurs itinérants, il était de 60 % contre proche de 0 % pour le secondaire sans prendre en compte l'enseignement à distance (Armagnague-Roucher et al., 2018).

Pour approfondir notre compréhension des enjeux liés à la scolarisation des adolescents-voyageurs, nous commencerons par étudier l'histoire de la scolarisation des enfants-voyageurs et la construction de leur typologie à travers les circulaires successives, le rôle des centres académiques pour la scolarisation des allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV), ainsi que les besoins éducatifs particuliers résultant de cette catégorisation ethnique. Cela inclut la mise en relation des défis scolaires des enfants allophones et Voyageurs ainsi que la confusion et les stéréotypes que véhicule la classification des enfants Roms et Voyageurs dans le système français. Nous examinerons les dispositifs liés à leur scolarisation, puis nous terminerons par étudier le rapport entre les familles et l'institution scolaire.

1. Historique de la scolarisation des enfants-voyageurs

Si en Espagne et en Autriche au 18^e siècle, la scolarisation des enfants-voyageurs « est utilisée à cette période comme un moyen d'écarter les enfants de l'éducation de leurs parents et contre la transmission du mode de vie tsigane » (Chartier, 2011, p. 53), dans d'autres pays européens, leur éducation et leur instruction ne font l'objet d'aucune attention. En France, les Lois Jules Ferry au 19^e siècle rendent obligatoire et laïque l'enseignement primaire, uniformisant ainsi l'éducation, tandis que parallèlement, des mouvements religieux proposent une éducation par une alphabétisation valorisant la culture et la langue tsiganes. Au 20^e siècle, les conditions et le mode de vie des parents-vagabonds étant incompatibles avec les normes scolaires de l'époque et face à ce vagabondage considéré alors comme un signe d'arriération, la [Loi de 1909](#) propose des classes ou des écoles de perfectionnement pour les enfants : « Les enfants de vagabonds sont alors scolarisés avec des handicapés ou arriérés, sous couvert d'intégration sociale » (Chartier, 2011, p. 54). Ensuite, l'internement des populations tsiganes a été marqué par une politique

d'instruction obligatoire des enfants et de contrôle moral, menant ainsi à leur placement en institution, considérés alors mal éduqués, dans le but de les rééduquer.

2. La construction d'une catégorisation par les circulaires successives

Tout comme leurs parents, les enfants-voyageurs sont réunis sous une même dénomination. Ils sont perçus à travers leur communauté d'appartenance et non comme des individus (Ritz, 2019), et assignés à une même identité ethnique supposée : celle de la culture tsigane. Nommés d'abord « Enfants des Gens du Voyage », les enfants-voyageurs sont catégorisés à présent sous l'appellation EFIV depuis [la circulaire n° 2012-142 du 02/10/2012 téléchargeable \(.PDF 174ko\)](#), construite sur une catégorie qui prend en compte la notion d'itinérance réelle ou supposée, l'absentéisme scolaire, les retards dans les acquisitions et une forte déscolarisation : « issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école ». Il existe un flou dans leur identification alors qu'ils sont français, ne voyagent pas forcément et maîtrisent plus ou moins la langue française. Notons ici que certains enfants-voyageurs maîtrisent deux, voire trois langues différentes. Leurs modes de vie sont considérés comme différents, impactant ainsi leurs conditions d'apprentissage et l'acculturation au système scolaire français. Le but est ainsi d'apporter des compensations en améliorant la « scolarité [des enfants-voyageurs] et [de] prévenir la déscolarisation, en rendant « plus opératoire et plus consistant le droit scolaire » (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 43).

Quatre circulaires font état de la scolarisation des enfants-voyageurs sous la V^e République (Dufournet Coestier, 2019, p. 27).

Tableau 1 : Circulaires relatives à la scolarisation des enfants-voyageurs

Circulaire du 8 août 1966 relative à l'application de l'article 15 du décret n° 66-104 du 18 février 1966 et de l'arrêté du 8 août 1966.	Contrôle de la fréquentation scolaire des enfants du voyage
Circulaire n° 70-428 du 09 novembre 1970	Scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe
Circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002	Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires

Si l'évolution des terminologies dans les circulaires du ministère de l'Éducation nationale montre l'adaptation des discours institutionnels aux contextes politiques et sociaux, les termes « sans domicile fixe », « enfants du voyage » et « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » reflètent les changements dans la manière dont l'État et l'institution scolaire perçoivent, traitent et n'arrivent pas à identifier les besoins précis de ces élèves (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 50). Cette classification montre comment les institutions exercent un pouvoir en influençant la perception de ces élèves par la population majoritaire.

En reprenant l'historique de ces quatre circulaires, Dufournet-Coestier (2019) relate la notion de contrôle de l'instruction. En passant ainsi du champ de compétence du ministère de l'Intérieur à celui de l'Éducation nationale, l'on passe du contrôle de la fréquentation scolaire « des enfants du voyage » (impliquant la suppression des allocations familiales en cas de manquement scolaire) à une organisation de leur scolarisation et de leur scolarité. Toutefois, l'ordre scolaire est imposé aux enfants-voyageurs dont l'assiduité scolaire reste un enjeu et, pour cette auteure, le contrôle de l'absentéisme scolaire entraîne la conception d'une panoplie d'outils au sein des établissements scolaires (livret de fréquentation, fiche de liaison, fiche de suivi, attestations mensuelles), lesquels visent davantage à contrôler les Voyageurs perçus comme laxistes à se stabiliser. Ainsi, « le fait d'établir un lien entre la fréquentation scolaire et le versement des allocations, ne fait qu'alimenter les connotations négatives liées à l'école publique, alors jugée comme coercitive et non pas éducative par les populations concernées » (Chartier, 2011, p. 54).

3. Un réseau national : les CASNAV

En 1976, créés par l'Éducation nationale, les centres de formation et d'informations pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) assurent la formation des enseignants en charge d'enfants migrants. En 2002, en élargissant leurs missions aux « enfants du voyage » et donc en considérant « la particularité » des enfants-voyageurs, ils sont nommés « Centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage » (CASNAV). Dans [la circulaire n° 2012-143](#), les CEFISEM sont restructurés et

renommés CASNAV. Formant aujourd'hui un réseau national, les CASNAV présentent cependant une organisation qui varie selon les académies et les départements (Armagnague-Roucher et al., 2018). Leurs missions principales recouvrent :

- ✓ Une mission d'expertise pédagogique qui apporte sa contribution au pilotage, aux organisations et au suivi des dispositifs académiques, au suivi statistique des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), en lien avec la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Le CASNAV assure le suivi et la gestion administrative des enfants-voyageurs scolarisés.

- ✓ Une instance de coopération et de médiation entre les services académiques et départementaux, les communes, les services sociaux, les associations et les familles. Interlocuteur privilégié auprès des acteurs de terrain et médiateur auprès des Voyageurs, le CASNAV peut répondre à toutes les questions liées à la scolarisation des enfants, à la non-scolarisation ou à l'absentéisme.

- ✓ Un centre de ressources et de formation pour les personnels, les écoles, les établissements à travers l'animation d'actions de formation initiale et continue, la coordination de groupes de travail pédagogiques, la publication et la diffusion de documentations pédagogiques.

Pour mener à bien ces tâches institutionnelles, les CASNAV doivent être rendus visibles (autant géographiquement que dans la communication de leur activité) pour permettre un lien de qualité avec les différents professionnels des territoires et les familles.

4. Du besoin éducatif particulier à la catégorisation ethnique

Afin de comprendre les singularités des enfants-voyageurs catégorisés EFIV, il est à présent intéressant de mettre en regard les différentes populations désignées par l'Éducation nationale comme élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Selon la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), les EBEP sont classés en plusieurs catégories : les enfants en situation de handicap, enfants en grandes difficultés scolaires (momentanée, passagère ou d'origine durable externe), enfants en situation familiale ou sociale difficile (ce qui produit une « indisponibilité scolaire), enfants intellectuellement précoces, EANA, enfants malades (allergies, traitements médicaux, hospitalisation ou convalescence), EFIV et enfants mineurs de milieu carcéral. Des EBEP sont orientés vers les sections d'enseignement général professionnel adapté (SEGPA) ou EREA.

Les spécificités des enfants-voyageurs seront étudiées en comparaison avec les EANA et Roms en raison de leur regroupement au sein des CASNAV, mais aussi en raison de leur similarité commune : une migration ancienne ou récente.

4.1. Allophones et Voyageurs : défis scolaires croisés

La [circulaire n° 2012-141 téléchargeable \(.PDF, 174ko\)](#) prévoit la scolarisation des EANA. Un EANA est un élève, âgé de six à dix-huit ans non révolus, venant de l'étranger, quelles que soient son origine et/ou sa nationalité, pour qui le français n'est pas la langue première et présent sur le territoire depuis moins d'un an. L'élève présent sur le territoire depuis moins de deux ans et dont le parcours scolaire a été très court voire inexistant dans son pays d'origine est identifié comme EANA-NSA (non scolarisé antérieurement). Après avoir passé des tests de positionnement, les EANA sont inclus dans une classe ordinaire tout en disposant de cours intensifs en français langue seconde (FLS) au sein d'une UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés).

Une UPE2A est un dispositif dont l'objectif est de faire acquérir aux élèves les connaissances de base correspondant à la fin du cycle 3. Inscrits dans une classe ordinaire avec un écart maximum de deux ans avec l'âge de référence de la classe concernée, les élèves doivent bénéficier d'un enseignement intensif du français de 12 heures minimum durant la première année de prise en charge par l'UPE2A. L'inclusion en classe ordinaire doit permettre de suivre l'intégralité de l'horaire de la ou des discipline(s) identifiée(s) (en premier lieu, celles où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale : EPS, musique, arts plastiques, etc.).

Si les enfants du voyage sont des enfants français qui se déplacent de moins en moins, « le critère même de l'itinérance qui fonde cette catégorie n'est ainsi à l'heure actuelle, que le reflet d'une partielle réalité » (Clavé-Mercier & Cossée, 2019, p. 12), sur le territoire français. Les enfants migrants sont, en revanche, des enfants étrangers qui arrivent dans une commune française souvent à la fin ou au cours de leur parcours migratoire. L'attente avant leur entrée en scolarité peut être plus ou moins longue selon les délais de procédure. Bien que catégorisés communément sous l'acronyme EBEP en raison de leurs « modes de vie, dès lors que ceux-ci influencent les conditions d'apprentissage (migration, itinérance), d'une acculturation scolaire au système français différée (par l'itinérance ou la migration) et d'un écart de compétences en langue française à l'oral et l'écrit » (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 26), les enjeux de ces deux publics sont différents :

pour ces jeunes migrants la question sera d'apprendre la langue française alors que pour les enfants-voyageurs l'enjeu sera de faire avec la discontinuité de la scolarisation (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 26).

En juin 2023, la DEPP indique qu'en 2021-2022, 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés étaient répartis dans près de 11 271 écoles et établissements du secondaire (collèges et lycées), représentant 0.64 % des élèves des premiers et seconds degrés. Pour les EFIV, nous ne disposons pas de chiffres fiables. Mais on peut observer une similitude si l'on prend en compte le chiffre avancé par la Cour des comptes dans son rapport de 2012 (lequel est à prendre avec grande précaution) de 80 000 enfants séjournant sur les aires d'accueil. La collecte de données statistiques relatives à une appartenance ethnique telle que le critère d'identification est interdite en France et de ce fait, influe sur l'estimation que représente la population de la communauté des enfants-voyageurs (et de leurs parents) sur le territoire national.

Armagnague-Roucher et al. (2018) notent ainsi un décalage entre la prise en compte institutionnelle récente de la question des EFIV avec la création des CASNAV, alors que, comme nous l'avons vu en première partie de ce travail, il existe bel et bien une ancienneté historique de la présence des populations itinérantes et de leurs enfants sur le territoire français. Les mises en place des premiers cours de langue en faveur des enfants issus de l'immigration remontent à 1925 et les premières classes pouvant les accueillir à 1970.

La question de l'intégration scolaire des migrants et des Voyageurs est actuellement abordée principalement à travers des codes administratifs plutôt qu'à travers des principes éthiques. En effet, l'appellation ENAF, introduite en 2002, fait référence aux « élèves nouvellement arrivés en France », tandis que la circulaire de 2012 a modifié ce sigle en EANA, pour « élèves allophones nouvellement arrivés ». De même, les EDV, qui désignaient en 2002 les « enfants du voyage », ont été renommés EFIV, soit « enfants de familles itinérantes et de voyageurs » en 2012. Il est intéressant de noter que, selon les textes et les publics, la lettre E peut désigner soit des élèves, soit des enfants, ce qui montre que cette étiquette peut avoir plusieurs significations selon que l'on se concentre sur l'aspect parental ou scolaire de l'éducation. 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. Ces différents sigles (EANA, EFIV et CASNAV) illustrent bien la complexité actuelle des enjeux d'inclusion scolaire.

Ces deux « catégories » d'élèves subissent des discriminations à la fois de la part de l'institution scolaire dans l'accès à la scolarisation, à leur reconnaissance, aux acquis scolaires et dans les enjeux de l'orientation, mais aussi de la part de leurs pairs, à l'instar des enfants Roms.

4.2. Roms et Voyageurs : entre amalgame et assignation

Selon les termes de la circulaire n° 2012-142 du 02-10-2012, les enfants d'origine rom roumaine entrent dans la catégorie des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. Cette approximation des termes et des populations visées renvoie à la façon dont cette confusion occupe le champ médiatique par le biais de stéréotypes et de préjugés. Cet amalgame entre Roms et Voyageurs est également accentué par les discours politiques. C'est le cas de Nicolas Sarkozy, à Grenoble en 2010, qui assimile les gens du voyage » aux Roms en « stigmatisés transposés » (Potot, 2020, p. 57) en évoquant la dangerosité de certaines catégories de personnes considérées comme délinquantes.

Roms et Roms se différencient par le double « r » et par les différents usages. Le terme Roms désigne les collectifs rroms tandis que Rom fait office de terme générique désigné par l'URI. Selon Courthiade, le terme « Rrom » n'est pas à attribuer aux institutions européennes, car la première occurrence est relevée en 1385 sous la forme « *Romiti* » (2018, p. 117). Les Roms étrangers migrants des pays les plus pauvres de l'Union européenne, à partir des années 2000, sont assimilés aux gens du voyage. Ce sont 14 800 personnes installées sur 571 terrains répertoriés (Legros et al., 2024) appelées Roms par les gadjé. Elles vivent en situation de précarité aux abords des grandes villes dans des bidonvilles où des expulsions et démantèlements sont entrepris par les pouvoirs publics. Certains collectifs tels que les Voyageurs, Sinté, Manouches, Gitans ou Yéniches revendiquent ne pas appartenir aux Roms. L'association des Roms migrants aux gens du voyage par les médias ou les politiques « cristallise[...] chez les collectifs français la peur d'être assimilé à un groupe perçu comme migrant quand les Voyageurs français se sont longuement battus pour la reconnaissance de leur citoyenneté » (Acker, 2021, p. 29). Le recours au terme générique Roms crée de nouvelles catégorisations artificielles et affiche une volonté d'unifier la diversité.

La situation des enfants Roms vivant en habitat précaire installés sur des terrains ou des bâtiments sans droit ni titre comporte des similitudes avec celle des enfants-voyageurs :

- ✓ Déplacements forcés et expulsions répétées « repéré[...]s comme l'une des principales causes des ruptures de scolarisation » (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 33).
- ✓ Conditions de vie difficiles en habitat précaire fragilisant l'état de santé, renforçant l'isolement et l'insécurité.
- ✓ Éloignement des infrastructures amenant à un manque d'accès aux soins, aux transports par exemple.
- ✓ Harcèlement scolaire, discriminations et racisme.
- ✓ Fracture numérique en l'absence d'équipement et d'usage des outils numériques.

Ils subissent des stéréotypes, des représentations sociales dévalorisantes et un manque de confiance de la part des personnels des institutions. Les enfants n'ont pas forcément les codes attendus de l'école et les familles peuvent se voir confrontées à un refus d'inscription scolaire. La situation des enfants s'arrête à la scolarisation et, comme les enfants-voyageurs, ils ne fréquentent pas le périscolaire.

Comme mentionné précédemment, la circulaire concernant la scolarisation des EFIV définit cette catégorie en se basant sur un critère d'itinérance. Toutefois, elle évoque également l'existence de « campements » et précise que les enfants concernés sont souvent de nationalité étrangère. Le rapport EVASCOL (Armagnague-Roucher et al., 2018) met en évidence la confusion engendrée par ces deux éléments dans la classification des EFIV, notant qu'elle semble manifestement inclure les enfants de migrants Roms, sans toutefois les nommer explicitement. La question se pose alors de savoir si ces enfants issus de familles strictement migrantes, qu'ils soient Roms ou non, doivent être classés dans la catégorie EANA ou dans celle des EFIV. Cette distinction a des implications sur la prise en charge qui leur est proposée au sein des établissements. En effet, en fonction des besoins et des ressources disponibles, des élèves roms originaires de Roumanie ou de Bulgarie peuvent être admis dans une UPE2A, dans une unité pédagogique spécifique (UPS) ou en classe ordinaire à temps plein.

5. Les dispositifs liés à la scolarisation

5.1. L'assignation des EFIV sur les dispositifs

Comme pour les autres dispositifs d'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers, les EFIV sont inclus dans une classe dite ordinaire, puisque l'inclusion est prévue comme la norme. Elle constitue le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite des aménagements particuliers (Armagnague-Roucher et al., 2018). Pour mieux les accompagner, des enseignants supplémentaires peuvent être affectés dans les écoles qui les accueillent. Ces enseignants proposent des cours plus intensifs de français et de mathématiques. Toutefois, différents types de dispositifs d'accompagnement et de classes sont déployés par le ministère de l'Éducation nationale. Les UPS et antennes mobiles scolaires (ASM) sont destinées spécifiquement aux enfants-voyageurs tandis que le Centre national d'enseignement à distance (CNED) et les SEGPA accueillent l'ensemble des élèves.

5.1.1. Les UPS

Les enfants-voyageurs par le critère ethnique sont assignés sur les dispositifs UPS : « l'idée de culture tsigane [...] est mobilisée pour scolariser des élèves dans les dispositifs UPS » (Clavé-Mercier, Cossée, & Lièvre, 2019, p. 41). Ces auteures notent aussi que l'absentéisme, les difficultés en langue française, la faible culture scolaire, le décrochage scolaire et l'identification de comportements considérés comme déviants par rapport aux normes et à la forme scolaire contribuent ainsi à justifier la scolarisation en UPS dont on en ignore le nombre sur le territoire national, alors qu'il pourrait être comptabilisé. Ces dispositifs sont très diversement implantés sur les territoires, même sur ceux où les Voyageurs sont nombreux. L'absence de coordination et de modélisation des UPS (fermées et ouvertes) de même que les profils variés des enseignants UPS, ne favorisent pas une scolarité effective des EFIV.

Les observations faites montrent que ces dispositifs sont considérés par l'élève et les acteurs scolaires comme étant leur classe de rattachement, contrairement à la circulaire de 2012 qui prévoyait l'inverse. En effet, très souvent, les élèves ne quittent pas ce dispositif. Pour réussir cette inclusion, il est nécessaire d'organiser la transition entre les moments passés en classe ordinaire et ceux en dispositif, requérant une concertation entre les différents acteurs. Pour autant, la plupart du temps, les élèves ne souhaitent pas aller en inclusion « invoquant le fait qu'ils ne comprennent rien, n'y font rien et qu'ils se sentent

transparents dans ces classes » (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 352). Les élèves éprouvent ainsi une scission entre l'indifférence perçue en classe ordinaire, tant de la part des enseignants que des autres élèves, et l'attention qu'ils reçoivent en UPS. En effet, l'UPS est perçue comme un espace rassurant, un « cocon », où l'enseignant est considéré comme une personne de confiance. Les élèves y retrouvent également des pairs qu'ils voient comme des élèves « comme eux » (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 351).

5.1.2. La médiation scolaire par les antennes mobiles scolaires

Inscrite dans la circulaire 2012-142 comme « une action spécifique, portée par des personnels identifiés et missionnés pour ce travail », l'objectif de la médiation scolaire est d'accompagner les familles dans un dialogue continu avec l'institution et de coordonner le suivi de la scolarité des enfants avec les différents partenaires afin de simplifier et d'optimiser les procédures. Selon le rapport EVASCOL (Armagnague-Roucher et al., 2018), la médiation scolaire n'est pas systématisée sur le territoire national et les mises en œuvre sont très différenciées d'une académie à une autre. Elle est parfois portée par les CASNAV ou incombe au professeur relais au sein de l'établissement et repose aussi sur le tissu associatif. Les antennes scolaires mobiles (ASM) en sont un exemple.

Existantes depuis 1982, le but des ASM « est de sensibiliser des enfants absents de l'école à la culture scolaire afin de les inscrire progressivement dans un projet de scolarisation en école ordinaire comme le préconise l'Éducation nationale » (Bruggeman, 2011, p. 62).

Dispositifs transitoires de scolarisation et de lien vers l'école, les ASM relèvent généralement du secteur privé ou d'associations. En utilisant l'antenne scolaire mobile ou « camion-école », leurs missions recouvrent la mise en lien des différents acteurs, la traduction et l'interprétariat pour faciliter le dialogue entre les familles et l'école, l'éducation, la recherche et le plaidoyer. L'objectif des ASM est de permettre l'accès à l'école à des enfants qui n'y auraient pas accès. De par leur travail de proximité, en se rendant directement sur les lieux de stationnement des familles, les camions écoles permettent des liens privilégiés entre enseignants et familles. Les apprentissages, certes limités en termes d'approfondissement, se font alors à l'intérieur des camions par des enseignants. « Pour autant, l'Éducation nationale n'envisage pas la mise en place de ce type de dispositif », marquant ainsi ses « limites [...] quant à l'accès de tous les enfants à l'école publique » (Clavé-Mercier, Cossée, & Lièvre, 2019, p. 56).

Pour illustrer ces propos, je prendrai l'exemple de l'association [ASKOLA](#). Cette association, créée en 1969 et employant 6 salariés, déploie son action sur une grande partie du territoire de la Seine Saint Denis. En utilisant l'ASM ou « camion-école » et autour de 4 axes de travail (médiation scolaire, éducation, recherche et plaidoyer), l'objectif de l'association est de permettre l'accès à l'école, à des enfants qui n'y auraient pas accès. Chaque année, ASKOLA permet la scolarisation d'environ 300 enfants de 3 à 16 ans en très grande précarité vivant en bidonvilles, squats, hôtels sociaux ou à la rue, souvent allophones (très peu scolarisés antérieurement et relevant de dispositifs de l'Éducation nationale).

Toutefois, les associations de médiation, bien que aidantes en luttant contre les représentations négatives, peuvent participer inconsciemment à une vision culturaliste des enfants-voyageurs (Cossée, et al., 2019, p. 144). Le passage de l'école en camion à l'école des gadjé peut s'avérer brutal et déstabilisant, voire se transformer en échec pour les enfants et leurs familles (Bruggeman, 2011, p. 63).

5.1.3. Les SEGPA

Régies par la [circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 téléchargeable \(.PDF,254,2ko\)](#), les SEGPA sont incluses dans les EPLE. Les SEGPA accueillent tout élève de la 6^e à la 3^e présentant de grandes difficultés scolaires qui ne peuvent être résolues par des actions d'aide scolaire et de soutien. Les représentants légaux sont libres d'accepter cette orientation réalisée sur la base de dossiers comprenant notamment des bilans scolaires et un test psychométrique réalisé par un psychologue de l'Éducation nationale. L'orientation est ensuite validée par la commission d'orientation vers les enseignements adaptés (CDOEA) ou parfois par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) lorsque le jeune est en situation de handicap. L'objectif est de favoriser la progression des élèves dans l'ensemble des apprentissages du cycle de consolidation (fin CM1) et du cycle des approfondissements (fin CM2).

En SEGPA, le fonctionnement des classes ressemble à celui d'une classe élémentaire : référent unique, effectif réduit et horaires adaptés. Bénéficiant d'un suivi individualisé et d'adaptations pédagogiques, les élèves suivent les mêmes programmes d'enseignement que leurs pairs en section générale. Le programme prévoyant des ateliers de découverte professionnelle dès la classe de 4^e (maçonnerie, travaux paysagers, couture, etc.) permet aux

élèves voyageurs d'acquérir des compétences qui seront réinvesties dans la famille après 16 ans.

Conscientes d'une véritable nécessité à scolariser les enfants, les familles vivent un sentiment de relégation scolaire (Moreau & Soumet, 2010), mais les SEGPA peuvent être appréciées (Clavé-Mercier, 2019). L'orientation en SEGPA ne doit pas être la solution pour tous les enfants-voyageurs. Il convient de respecter la diversité des besoins particuliers et une approche individualisée des enfants. L'orientation en SEGPA doit faire l'objet d'un travail d'informations (visite de l'établissement par exemple) pour créer un climat de confiance nécessaire, avec la certitude que l'adolescent relève bien de cet enseignement.

5.1.4. Le CNED-Instruction en famille

L'inscription des élèves au CNED est une modalité existante afin de pallier aux difficultés de scolarisation. Ainsi, elle peut être considérée comme une étape transitoire ou une solution alternative à une scolarisation au collège, l'abandon étant particulièrement marqué lors de l'entrée dans l'enseignement secondaire. Toutefois, ce type d'instruction ne résout en rien la question de l'inclusion des adolescents-voyageurs. En effet, un point d'achoppement réside dans « l'absence d'accompagnement des élèves qui y sont inscrits ; le plus souvent, il existe seulement du soutien scolaire effectué par des associations » (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 189). Ainsi, ces auteures soulignent dans leur recommandation n° 7 l'importance de « systématiser, pour les collégiens de familles itinérantes inscrits au CNED, le suivi des cours du CNED avec un accompagnement au sein du collège de secteur, en mettant des moyens supplémentaires pour financer cet accompagnement régulier, assuré par des enseignants et qui doit aussi permettre une inclusion avec les collégiens des classes ordinaires ».

Depuis 2022, le régime de déclaration d'instruction dans la famille est remplacé par un régime d'autorisation préalable à faire entre le 1^{er} mars et le 31 mai de chaque année auprès du directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN) sur justificatifs d'itinérance. Les parents doivent ensuite inscrire leur enfant dans un organisme d'enseignement à distance. Le suivi des cours en ligne nécessite une régularité importante et un soutien adapté aux besoins de chaque élève. Le rythme soutenu de l'envoi des devoirs et la pression liée aux évaluations, qui ne permettent pas toujours de gérer l'assimilation du cours et la préparation à l'évaluation, peuvent générer du stress et nuire à la qualité de

l'apprentissage. L'implication parentale est essentielle, mais elle ne suffit pas toujours, notamment en raison de contraintes de temps ou de compétences.

Le manque d'équipement technologique adapté crée une fracture numérique qui désavantage certains jeunes et l'instabilité de la connexion internet fragilise la continuité pédagogique, ce qui empêche les élèves de bénéficier pleinement des ressources en ligne. Par ailleurs, les difficultés liées à l'utilisation des outils numériques peuvent engendrer un sentiment de frustration et de démotivation chez les élèves.

Globalement, l'environnement, les conditions de vie, la représentation du système scolaire et de l'instruction en général de l'entourage participent à augmenter les difficultés dans l'instruction à distance, qui n'est pas toujours adaptée à la réalité de terrain. Étudions à présent les représentations réciproques entre l'institution et les Voyageurs.

6. Les représentations réciproques

L'article de Chartier et Cotonnec, publié en 1989 et republié en 2011 semble toujours d'actualité. En effet, il existe des rapports de pouvoir entretenus et il en découle un « malentendu » (p. 8). Ces difficultés soulignent la complexité des relations entre l'institution scolaire et les Voyageurs, et la nécessité pour les enseignants de prendre en compte ces spécificités pour adapter leur approche.

6.1. Enseignants et enfants-voyageurs : construire un dialogue pour l'inclusion

Parler des Voyageurs comme d'un groupe homogène est « un abus de langage » (Chartier & Cotonnec, 2011, p. 9). L'institution scolaire ne rencontre qu'une partie des enfants-voyageurs, laquelle ne saurait être considérée comme représentative de l'ensemble de la communauté. Au sein même de la population voyageuse, on observe une hétérogénéité marquée par des trajectoires et des rapports à l'école (Chartier & Cotonnec, 2011). De ce fait, il ne paraît pas opportun de généraliser leurs expériences à l'ensemble de la communauté et les politiques scolaires doivent intégrer cette diversité afin d'éviter les approches uniformisantes et potentiellement inadaptées.

6.1.1. Des représentations sociales et des stéréotypes...

Decroix et Giraudeau soulignent que les représentations sociales influent sur la perception des enseignants à l'égard des enfants-voyageurs (1998). Outre la vision d'une incapacité scolaire, selon ces auteurs, le personnel éducatif emploie différents qualificatifs

pour évoquer leur « culture communautaire ». Ces enfants seraient « violent[s] et bagarreur[s] », fiers ou orgueilleux, dans « la provocation et l'arrogance » ou en « grande fragilité personnelle ». Le stéréotype d' « enfant roi » serait également entretenu par les parents. Les enseignants insistent « sur leur inadaptation, leur décalage, leur marginalité ». Ils décrivent une double facette chez les enfants-voyageurs : ils peuvent se montrer parfois violents en groupe, ce qui peut selon eux, masquer une grande fragilité personnelle. Tous les enseignants ne partagent pas les mêmes opinions sur l'éducation des enfants-voyageurs : certains les voient comme affectueux et attachants, extrêmement adaptables en classe, tandis que d'autres insistent sur leur nature fragile et angoissée. De plus, au sein des écoles, des « caractéristiques généralisantes et relevant des stéréotypes » (Cossée, et al., 2019, p. 142) sont véhiculées, notamment l'idée que pour ces élèves, l'école n'a pas la même fonction que pour les autres : elle ne constitue ni une base pour la poursuite des études ni un moyen d'accès à une profession (Chartier, 2011, p. 58). Ces caractéristiques généralisantes influent sur les discours tenus à l'égard des parents et les relations entre les enseignants et les familles.

Au sein d'un établissement scolaire, il est fréquent d'entendre parler du « métier élève » que l'on pourrait définir comme le travail de socialisation scolaire appris dès l'entrée en maternelle (lever la main pour parler, ne pas couper la parole, laisser le temps aux autres de comprendre, de chercher). Ces « fonctions éducatives et de socialisation fortement développées à l'école maternelle échappent aux enfants du voyage, pour qui la première expérience de l'école a généralement lieu à l'école primaire » (Chartier, 2011, p. 57). La méconnaissance de ces codes influe considérablement sur les représentations des équipes pédagogiques qui les considèrent ainsi « hors normes » (Chartier, 2011, p. 57).

6.1.2. La gestion différenciée de l'absentéisme

Le rapport EVASCOL (Armagnague-Roucher et al., 2018) note que l'absentéisme scolaire des élèves EFIV ne constitue pas seulement un problème en soi, mais apparaît aussi problématique dans une prise en charge différenciée et stigmatisante par les enseignants, en particulier au niveau du secondaire. Les situations d'absentéisme ne sont pas toujours remontées de la même manière auprès des instances académiques départementales. Cette situation met en lumière une ambivalence chez les acteurs scolaires quant à la manière dont ils perçoivent ce groupe spécifique d'élèves et les étiquettes qui leur sont attribuées, ainsi

que la question de la légitimité de la catégorie EFIV et de son utilisation. En conséquence, les réactions des acteurs scolaires envers ce public à besoins particuliers peuvent différer de celles appliquées aux élèves considérés comme faisant partie du « droit commun ». Chartier et Cotonnec (2011) ont relevé un autre paradoxe : les élèves voyageurs les plus assidus sont souvent ceux qui reçoivent le plus de reproches pour absentéisme. Selon ces auteurs, ce phénomène s'explique par le fait que ces élèves, en se conformant aux normes scolaires, deviennent des références pour juger les autres et sont donc davantage comparés et critiqués (p. 11).

6.1.3. Les enjeux et les paradoxes de l'inclusion

L'école est le territoire des enseignants. Bien qu'ayant un pouvoir d'organisation et de décision au sein de l'école, ils ne sont pas les seuls acteurs. Il leur est impossible d'adopter un point de vue neutre ou de se mettre complètement à la place des Voyageurs. Leurs marges de manœuvre sont ainsi limitées par les politiques éducatives, les choix institutionnels et les tensions internes à l'école. Selon Potot, les équipes éducatives sont attachées aux valeurs d'égalité et de méritocratie et elles s'investissent pleinement dans leur mission d'intégration. Le paradoxe est le suivant : alors qu'elles cherchent à abolir les frontières sociales en neutralisant ou en mettant en avant les différences culturelles des enfants, elles cultivent les expériences de relégation sociale pour ces enfants (2020, p. 63). Cette dynamique, loin de réduire les disparités, peut entraîner des expériences de marginalisation pour les enfants concernés. Ainsi, les enfants-voyageurs peuvent être affectés dans leur accès à une éducation de qualité et leur intégration sociale. Il appartient aux enseignants de naviguer entre la volonté de respecter les particularités culturelles des enfants et l'exigence institutionnelle de neutralité, ce qui peut être complexe et source de tensions. De ce fait, malgré de bonnes intentions, les efforts d'intégration peuvent parfois produire des effets contraires, soulignant la nécessité de repenser les approches éducatives sous forme d'altérité pour mieux soutenir ces enfants (Potot, 2020).

6.2. Les familles face à la scolarisation : enjeux et défis

6.2.1. Les réticences et les inquiétudes des familles-voyageuses

Des familles ont des réserves quant au fait d'envoyer leurs enfants à l'école : « Envoyer ses enfants à l'école peut susciter des désapprobations, des accusations même d'inauthenticité tsigane » (Cossée, 2011, p. 7). Beaucoup de parents semblent avoir gardé

une image négative de leur propre parcours scolaire. D'autres inquiétudes persistent : l'importance de la tradition orale, le désir de maintenir la transmission des compétences familiales et des pratiques économiques non liées à l'emploi salarié, la crainte de perdre son identité ou d'être confronté à des comportements déviants ou violents. Pour Peyron (2011), l'école est perçue comme un milieu hostile, où l'on enseigne les valeurs des gadjé qui détournent de la tradition. Ainsi, « les difficultés apparaissent donc à l'entrée au collège et proviennent des représentations que se font les parents » (p. 75).

6.2.2. Les obstacles et enjeux de la scolarisation

Outre le manque de transports scolaires depuis certaines aires d'accueil ou depuis certaines zones dites sédentarisées, la mobilité de certaines familles peut ne pas s'accorder avec les horaires scolaires. Le rythme imposé par l'école réduit la liberté nécessaire pour gérer les contraintes structurantes de la vie des adultes telles que les relations, les démarches administratives ou les déplacements. Au moment de l'inscription, les parents peuvent rencontrer des blocages au niveau administratif à la mairie ou auprès des services académiques. La demi-pension peut être problématique également, en l'absence de cantine au sein d'un établissement, dans le cas de parents qui ne travaillent pas ou encore du coût onéreux non supportable par les ressources familiales.

Cependant, aujourd'hui, les parents voyageurs ont de grandes attentes quant aux acquis et à la réussite de leurs enfants. L'acquisition de ces compétences contribue à l'autonomie familiale vis-à-vis des associations intervenantes et des institutions : lorsqu'ils savent lire et écrire, les enfants aident leurs parents dans la compréhension des documents émanant des services administratifs. Par ailleurs, pour s'adapter aux réglementations croissantes de toutes les activités professionnelles, à toute forme d'institutionnalisation et à l'obligation d'être formé et diplômé pour exercer une activité, la scolarisation présente un double défi : acquérir des compétences pour des métiers manuels impliquant la gestion de l'écrit et faciliter l'insertion professionnelle des jeunes voyageurs.

6.2.3. Vers un dialogue constructif et une reconnaissance mutuelle

Toutefois, les familles ne sont pas de simples exécutants des politiques éducatives. Elles négocient, s'adaptent et trouvent des solutions alternatives pour assurer le bien-être de leurs enfants et leur permettre de s'épanouir (Missaoui, 2011). Par ailleurs, selon Chartier et Cotonnec (2011), les familles voyageuses exercent un pouvoir bien spécifique et sur lequel

les enseignants n'ont pas la main : celui de retirer leurs enfants de l'école. Cette décision peut avoir un impact significatif sur l'organisation de l'école, notamment sur le maintien de classes ou de structures spécifiques.

De ce fait, un travail d'instauration d'une relation de confiance entre l'institution scolaire et les Voyageurs apparaît primordial afin d'éviter tout « malentendu » (Chartier & Cotonnec, 2011). L'institution doit réellement reconnaître les enfants-voyageurs pour « leur faire une place » (Clavé-Mercier & Cossée, 2019, p. 9). Pour ce faire, il devient nécessaire que les familles identifient les acteurs, les enseignants, les liens se formant entre partenaires. Les élèves, quant à eux, doivent se sentir investis dans les projets pédagogiques tout en voyant leur culture et leur langue reconnues et valorisées par les enseignants et leurs camarades (Sabrier, 2011). Ce rapprochement entre les Voyageurs et l'école permettrait une augmentation du nombre d'enfants scolarisés.

6.3. Les enfants et adolescents-voyageurs face à l'école

6.3.1. Des atouts culturels aux défis

Issu d'une culture de l'oralité, l'enfant-voyageur doit s'adapter aux codes fonctionnels de l'institution scolaire qui n'existent pas dans sa famille ou bien dont le sens est très différent, nous l'avons vu précédemment. Certains aspects culturels facilitent leur scolarisation, à la condition *sine qua non* que l'enseignant dispose d'une attitude impliquée et bienveillante à son égard.

C'est ce qu'expose Chartier (2011, p.70) dans sa thèse doctorale : le voyage permet le développement de compétences qui lui permettent de comprendre rapidement le fonctionnement du nouveau milieu scolaire pour y trouver sa place. Par ailleurs, en ayant intériorisé un principe d'échange dès le plus jeune âge au sein de sa famille, l'enfant adoptera un comportement très volontaire, que ce soit pour rendre service, participer en groupe ou réaliser son travail avec application. Pour cette auteure, face aux exercices scolaires, les enfants-voyageurs font preuve d'une grande capacité d'adaptation, tirant parti d'une expérience de vie pragmatique pour s'adapter aux attentes de l'enseignant, réussir en mathématiques, en français et s'épanouir dans les matières pratiques.

L'article « *Regards sur l'école d'enfants séjournant en aires d'accueil - Une recherche participative artistes-universitaire* » illustre que les enfants scolarisés en primaire, semblent adhérer au modèle scolaire, même s'ils sont conscients des préjugés qui leur sont associés

(Cossée, et al., 2019). Les projections de ces enfants témoignent d'une volonté de se détacher des parcours de leurs parents et d'investir leur scolarisation. Quant aux adolescents-voyageurs, ces mêmes auteures mettent en évidence deux attitudes distinctes qui permettent de mieux saisir leur fonctionnement. Les collégiens ne forment pas un groupe homogène quant à leur rapport à l'école. Une partie d'entre eux semble avoir rompu avec les « valeurs de l'école et la forme scolaire » (Cossée, et al., 2019, p. 144), tandis que d'autres tentent de trouver un compromis en intégrant à la fois les références transmises par la famille et les exigences de l'institution scolaire. Les jeunes interrogés expriment une vision pragmatique de l'école, elle leur apporte les compétences nécessaires pour la vie quotidienne et permet d'envisager un métier. Cette conception pourrait expliquer leur désengagement vis-à-vis du collège et leur désintérêt à poursuivre des études supérieures. Par ailleurs, en quittant prématurément le système scolaire, ces jeunes perdent les repères temporels liés à la scolarisation, conduisant ainsi à ce qui est interprété comme un repli familial (Cossée, et al., 2019, p. 145).

6.3.2. Les défis de l'adaptation à la stigmatisation

Pour réussir son parcours scolaire, l'enfant-voyageur doit engager une séparation sans renoncer à ses propres références culturelles, afin d'éviter le déni ou l'assimilation (Large, et al., 2011, p. 121). Les enfants gitans par exemple, développent des stratégies visant à éviter d'être assimilés aux « Paio », afin de préserver leur identité culturelle. Selon Cossée (2002), ce terme signifie à la fois paysan, étranger et sédentaire. L'une de ces stratégies consiste à faire obstacle à tout apprentissage. Cette mentalité, cette peur de trahir ses origines, n'est pas propre aux gitans. Elle a été observée en France, aux débuts de l'école républicaine, dans les milieux paysans et ouvriers, et plus récemment, dans les milieux de l'immigration maghrébine. La crainte de se détacher du groupe et de rejoindre la société des gadjé amène ces enfants à « désapprendre à l'école » (Missaoui, 2011, p. 41).

L'expérience émotionnelle de l'inclusion est également déstabilisante. Les enfants qui intègrent l'école pour la première fois éprouvent de la peur et se sentent isolés parmi les élèves et les enseignants gadjé. Deux conséquences peuvent ainsi arriver : ils réagissent en se regroupant, en s'opposant aux enseignants, en refusant de participer et en pleurant lors de la séparation avec leurs parents. Cependant, cette attitude s'estompe généralement avec le temps grâce à l'établissement d'une relation de confiance avec l'enseignant. Si l'enfant se

plaint de mauvais traitements, d'un enseignant sévère ou d'un environnement anti-tsigane, les parents peuvent décider de le retirer de l'école mais ils évaluent généralement ces situations avec discernement.

La langue de l'école constitue également un obstacle majeur à l'intégration scolaire des enfants-voyageurs, engendrant ainsi des absentéismes répétés et un manque de motivation (Missaoui, 2011). Le décalage entre « le parler-voyageur » et la langue de l'école génère un sentiment de solitude et de non-appartenance parmi leurs pairs et leurs enseignants. Si le seul rapport à l'écriture du tsigane est d'ordre administratif (Peyron, 2011, p. 75) alors que la culture scolaire accorde une place prépondérante à l'écrit soutenu et peu de considération pour l'oral (Sabrier, 2011), il semble difficile d'intégrer pleinement les élèves-voyageurs dans un système éducatif standardisé. Par ailleurs, si les passages d'un niveau scolaire à un autre (de l'école maternelle au primaire, puis au collège et puis au lycée) sont douloureux pour tout enfant scolarisé, ils le sont d'autant plus pour les enfants-voyageurs (Missaoui, 2011).

Le sentiment de solitude au sein du groupe classe, la séparation des fratries en école primaire et la stigmatisation par le genre peuvent être vécus par les enfants comme des éléments impactant leur scolarisation. L'école est le lieu où se vivent les discriminations, « où les jeunes prennent conscience de l'appartenance qu'on leur impute à un certain groupe, à certains stéréotypes », faisant de la scolarisation une expérience difficile (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 365). D'emblée étiquetés par les acteurs en les présentant « du voyage », ils ont également intériorisé une différence entre eux et les gadjé, renforçant ainsi la frontière entre eux et les adultes pédagogues. Ne rejetant pas l'école, mais plutôt les formes de stigmatisations, de discriminations, les assignations culturalistes et identitaires, les enfants-voyageurs aspirent à de nouvelles « formes alternatives d'école » (Cossée, et al., 2019, p. 14).

En somme, bien que la littérature consacrée aux Voyageurs soit relativement abondante, elle reste limitée s'agissant spécifiquement des adolescents-voyageurs et de leur rapport à la scolarité. Au moment de cette rédaction, mes recherches n'ont pas permis d'identifier d'autres publications portant précisément sur cette thématique.

Toutefois, cette phase conceptuelle a permis de faire émerger la problématique finale. On se demandera donc, en quoi les politiques éducatives et les pratiques institutionnelles influencent-elles la scolarisation et l'inclusion scolaire des adolescents issus des communautés voyageuses.

Dans la continuité de cette réflexion, et afin de structurer l'analyse autour de cette problématique, plusieurs hypothèses, en tant que réponses provisoires, ont émergé :

- ✓ L'accompagnement socio-éducatif proposé et la pédagogie personnalisée par les enseignants permettent une meilleure prise en compte des difficultés de l'élève et un environnement plus sécurisant et soutenant.
- ✓ Même si l'obligation scolaire joue un rôle, le climat de confiance et la valorisation de la culture des familles voyageuses influent sur la perception des jeunes et de leurs familles sur l'établissement comme un lieu respectueux et bénéfique pour l'avenir.
- ✓ Le parcours scolaire des parents, qu'il soit positif et/ou marqué par des difficultés influe sur l'investissement scolaire et l'adaptation institutionnelle de leurs enfants.

PARTIE 2. L'enquête de terrain

Cette partie s'ouvre tout d'abord sur une présentation de la démarche d'investigation. Il s'agira d'en expliquer la genèse, en justifiant la nécessité d'une phase exploratoire préalable, puis de dresser un état des lieux de la situation des jeunes voyageurs sur le terrain observé, notamment à travers l'inclusion scolaire dans un contexte rural. Le deuxième chapitre sera ensuite consacré au choix du terrain d'étude, à savoir un collège public et un EREA, dont les caractéristiques pédagogiques et sociales seront détaillées. Cette section mettra également en avant une initiative collective autour de l'histoire des Voyageurs, menée dans l'un des établissements étudiés. Enfin, le dernier chapitre portera sur le protocole d'enquête mis en œuvre au sein de l'EREA. Les caractéristiques des participants, la méthode d'analyse retenue, ainsi que les modalités de contact et de recueil de données seront rigoureusement exposées.

I. Présentation de la démarche d'investigation

1. La nécessité d'une phase exploratoire

Dans le cadre du stage de la première année de master, réalisé au sein du centre communal d'action sociale (CCAS) de la commune du lieu d'exercice professionnel, j'ai mené une étude territoriale. Cette recherche exploratoire visait à répondre à plusieurs questions : qui sont les gens du voyage ? où résident-ils principalement ? quelles sont les écoles qui accueillent les enfants ?

J'ai souhaité associer cette mission au travail de recherche exploratoire du mémoire afin d'en affiner la problématique par le biais de ma revue de littérature. En effet, celle-ci n'étant pas fixée initialement, je trouvais cette méthode pertinente. Cette première phase a permis d'obtenir une vision d'ensemble de la situation des Voyageurs sur le territoire concerné.

2. La présentation de la situation des Voyageurs sur le terrain

2.1. L'inclusion scolaire des adolescents-voyageurs dans un contexte rural

Le département compte huit aires d'accueil, dont deux réservées aux grands passages, mais ne dispose d'aucun dispositif spécifique pour les enfants issus de familles itinérantes : ni ASM, ni UPS. La carte ci-dessous indique l'emplacement de ces places sur le territoire départemental (Sources : CASNAV).

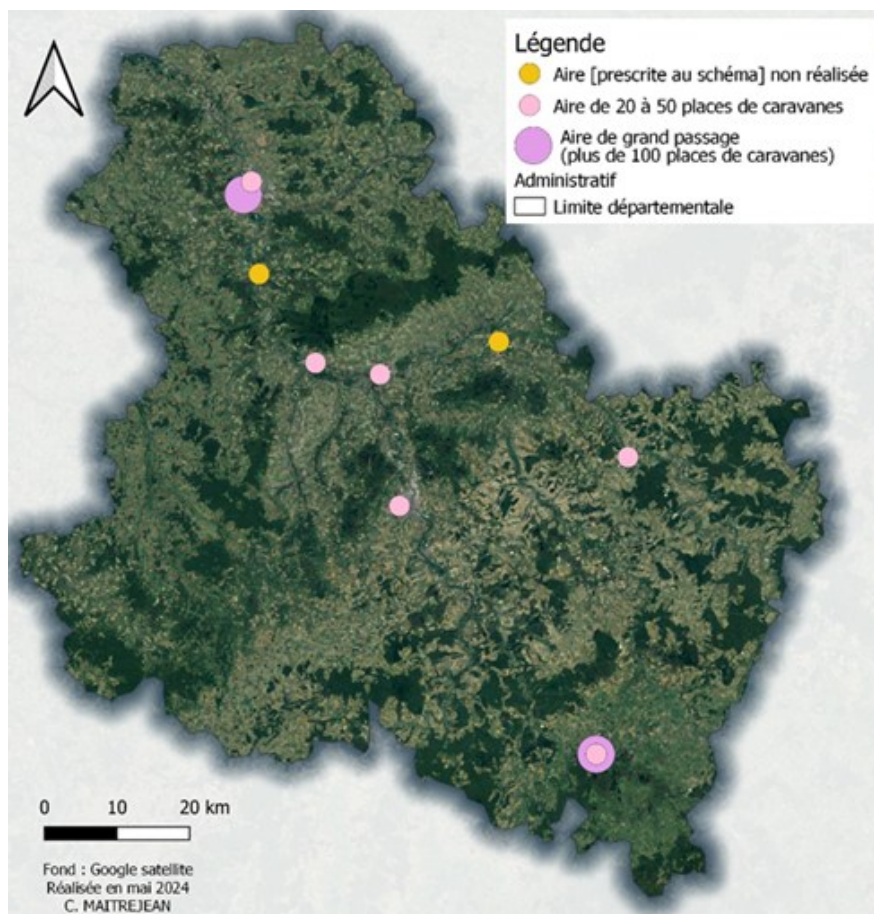


Figure 1 : Situation départementale des aires d'accueil

La commune rurale du lieu d'exercice de 10 000 habitants est située à 1 h 30 de Paris. Il s'agit de la troisième ville du département. L'aire d'accueil, initialement prévue pour 25 emplacements, a été réaménagée pour n'en compter que 13, chacun d'une superficie de 150 m².

Depuis les années 2000, la ville a traversé de nombreuses difficultés économiques, marquées par le départ d'entreprises et de structures administratives, contribuant à une paupérisation progressive de la population et à un taux de chômage demeurant élevé. Toutefois, l'obtention du label cité éducative en octobre 2022, reconduit en 2025, offre des perspectives prometteuses en matière d'éducation. L'Instruction du Gouvernement du 13 novembre 2020 relative à l'extension territoriale du programme interministériel et partenarial des cités éducatives est à [télécharger ici \(.PDF,415ko\)](#).

Le tableau ci-après présente les données relatives à la population active, à l'emploi et au chômage. Il détaille plus précisément la répartition de la population âgée de 15 à 64 ans selon le type d'activité exercée (Sources Insee).

Tableau 2 : Données relatives à la population active, à l'emploi et au chômage de la commune d'exercice

	2010	2015	2021
Ensemble	6239	5415	5206
Actifs en %	67,8	68,7	67,7
Actifs ayant un emploi en %	52,5	53,2	55,7
Chômeurs en %	15,3	15,5	12
Inactifs en %	32,2	31,3	32,3
Élèves, étudiants et stagiaires non rémunérés en %	8,2	9,3	9,8
Retraités ou préretraités en %	8,6	6,8	5,4
Autres inactifs en %	15,3	15,2	17,1

Le graphique suivant illustre le taux de pauvreté par tranche d'âge du référent fiscal tel qu'il est défini par les données du recensement en 2021.

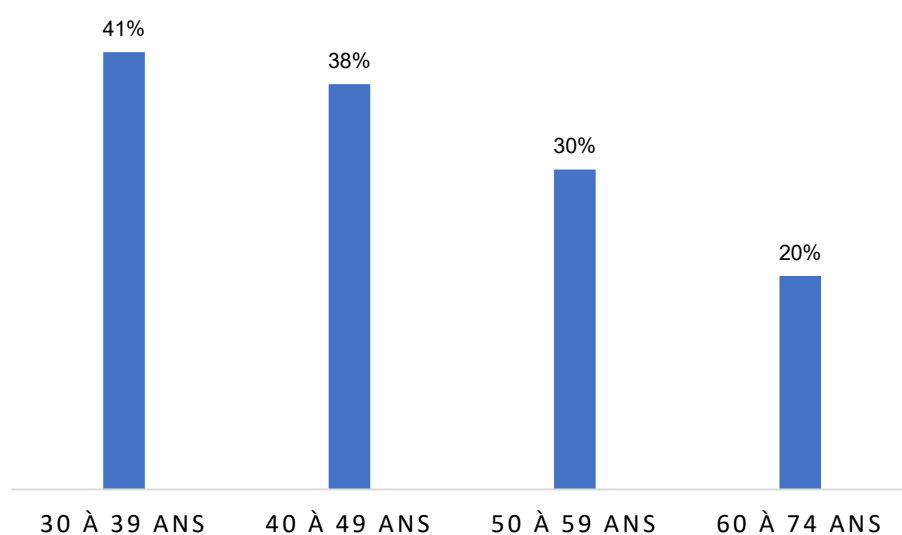


Figure 2 : Taux de pauvreté par tranche d'âge du référent fiscal de la commune en 2021

Champ : ménages fiscaux-hors communautés et sans abris. Sources : Insee-au 01/01/2024.

Des déplacements sur le terrain m'ont permis de visualiser les zones d'ancrage présentes sur la commune et de réaliser une cartographie locale, en utilisant l'application QGIS (Version 3.16) -logiciel SIG (système d'information géographique), libre multiplateforme publié sous licence GPL (GNU General Public License).

La carte produite met en évidence la localisation de l'aire d'accueil, les terrains d'installation des populations voyageuses, les établissements scolaires publics et le CCAS.

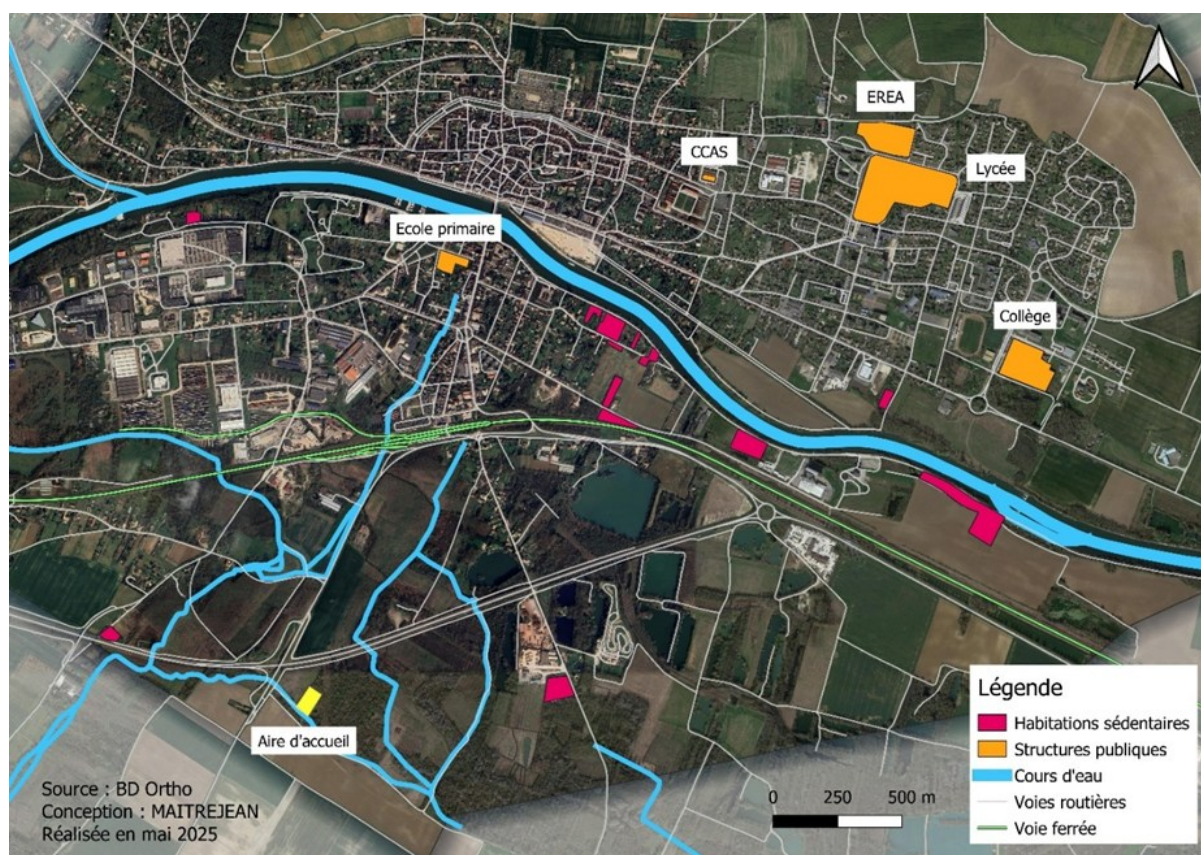


Figure 3 : Situation communale de l'aire d'accueil, des terrains d'installation des Voyageurs, des EPLE et du CCAS

En plus de l'école primaire désignée par la carte scolaire pour accueillir les enfants-voyageurs résidant sur l'aire d'accueil, j'ai également identifié plusieurs terrains privatifs d'habitation. Ces derniers, situés le long des quais de la rivière, accueillent depuis plusieurs années des familles de Voyageurs vivant en mobiles homes, caravanes et chalets en bois. Ces terrains sont déclarés non constructibles en raison des inondations fréquentes (mesures prises lors du plan local de la sauvegarde (PLS) de la commune).

L'aire d'accueil ainsi que les habitations dites sédentaires se trouvent sur la rive gauche, tandis que le CCAS et les établissements scolaires du secondaire (collège public, EREA et

lycée public) sont situés sur la rive droite. Une distance de 850 mètres sépare les locaux du CCAS de la mairie (sources : Mappy). La distance et le temps entre l'aire d'accueil et la mairie sont évalués à 3,2 kms et 42 minutes (Acker, 2021).

2.2. Du côté des acteurs

Le CCAS regroupe six services (30 personnes). Le service d'action sociale et un conseiller France Services accompagnent les Voyageurs selon la composition familiale. Les missions France services sont retrouvables en cliquant [sur ce lien](#). Les Voyageurs se domicilient au CCAS selon les modalités des [articles L264-2 à L264-5](#) du code de l'action sociale et des familles. Au sein du CCAS, un centre social accueille les habitants de 18 à 98 ans et le dispositif programme de réussite éducative (PRE) propose un suivi personnalisé aux jeunes âgés de deux à seize ans. Ce dispositif créé dans le cadre de la Loi n° 2005-32 du 18/01/2005 de programmation pour la cohésion sociale, n'est pas sollicité en faveur des enfants-voyageurs dans sa fonction de réussite scolaire. J'ai pu observer également, qu'aucun lien n'était effectué entre les Voyageurs et le centre social.

Par ailleurs, durant ce stage, deux entretiens principaux portant sur la scolarisation des enfants-voyageurs ont été menés à partir d'une grille thématique préalablement élaborée :

✓ Le premier, enregistré avec son accord, a été réalisé avec la directrice de l'école primaire accueillant, selon la carte scolaire, les enfants-voyageurs résidant sur l'aire d'accueil de la commune.

✓ Le second a été conduit en visioconférence avec la chargée de mission EFIV du CASNAV. Il n'a pas été enregistré, mais a fait l'objet d'une prise de notes en direct et d'une retranscription des phrases pertinentes pour l'analyse.

Ces deux entretiens ont permis de dégager plusieurs éléments saillants. Une déperdition importante des élèves voyageurs est constatée à l'issue du CM2. Nombre d'enseignants, influencés par une représentation stéréotypée de ces élèves, considèrent leur orientation vers une 6^e ordinaire comme peu envisageable. Dès lors, ils seraient majoritairement orientés de manière quasi systématique soit en EGPA soit en unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). De plus, il convient de souligner l'absence de relation entre le CASNAV et les établissements secondaires du territoire.

Après avoir exposé la dimension exploratoire et les premières observations concernant la situation scolaire des jeunes voyageurs en milieu rural, le chapitre suivant s'attachera à présenter le terrain d'investigation.

II. Le choix du terrain d'étude

Ce travail de recherche sur la scolarisation des jeunes voyageurs s'est imprégné directement du travail de terrain des deux EPLE d'exercice : un collège public et un EREA. Ma posture de chercheuse au sein de ces EPLE s'inscrit dans une position intermédiaire, que Boutru Creveuil et al., (2023) ne qualifient de « ni *insider*, ni *outsider* ». Ces auteures définissent ainsi le « praticien devenant chercheur » comme « une personne qui a eu une expérience professionnelle en amont de son expérience de recherche, bien souvent une expérience du secteur ou de l'organisation qu'elle étudie. Elle a donc vécu une importante socialisation sur son terrain de recherche, parfois très longue, et souvent bien antérieure à la recherche et même à tout projet de recherche » (p. 2).

Cette définition résonne pleinement avec ma situation : en tant que professionnelle impliquée sur le terrain, je dispose d'une connaissance fine des contextes éducatifs, relationnels et institutionnels. Les établissements sont à la fois mes lieux de travail et mon terrain d'enquête. Cette double appartenance constitue une ressource précieuse pour mieux appréhender les dynamiques à l'œuvre, en particulier à travers les observations et les échanges avec les équipes éducatives concernant les élèves voyageurs. Toutefois, cette immersion nécessite également de maintenir une posture réflexive et un regard distancié afin d'éviter les biais liés à la proximité, condition indispensable à la rigueur scientifique de la démarche. La tension entre mon expérience professionnelle actuelle et les exigences méthodologiques m'ont conduite à adopter des stratégies de régulation, notamment par l'usage d'un journal de bord réflexif (Boutru Creveuil et al. (2023, p. 23).

Dès le début de cette recherche et en raison d'une connaissance mutuelle significative et de la sympathie mise en place avec des personnels de direction, les conseillers principaux d'éducation (CPE) et des personnels enseignants, j'ai affiché mon statut de chercheuse, ce qui a permis des discussions sous la forme de réflexions autour de la prise en charge des enfants-voyageurs au sein des établissements et des moyens pour l'améliorer. Bien que nos discussions aient gagné en profondeur analytique, leur manière

d'être avec moi est restée inchangée. Il semble ainsi que ma position professionnelle ait été perçue comme prédominante, reléguant au second plan mon rôle de chercheuse. Cette posture a néanmoins favorisé l'émergence et la concrétisation d'une action collective en faveur des Voyageurs au sein du collège.

1. Présentation du champ de recherche

Cette partie introduit le terrain d'enquête en commençant par le contexte du collège public et se concentre ensuite sur l'EREA et les critères ayant guidé le choix des jeunes participants à cette recherche. L'EREA fera l'objet d'une attention particulière, étant donné que cet établissement constitue le principal lieu d'investigation.

1.1. Le collège public

Construit en 1987, cet établissement urbain est classé en réseau d'éducation prioritaire (REP) depuis 2016, accueillant en moyenne 500 élèves/an répartis sur 20 classes pour une capacité d'accueil structurelle de 700 élèves. Selon l'application de restitution et de choix d'indicateurs de pilotage des établissements et écoles (ARCHIPEL) de la DEPP, l'indice de position sociale (IPS)⁴ est de 87,3, celui de l'académie étant de 77,4. Le milieu social est défavorisé (60 % en 2024) et le taux de boursiers tout échelon confondu est de 40 % en 2023. En 2024, le taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) s'élève à 71,3 %, contre 85,6 % au niveau national. Cet EPLE dispose de deux dispositifs d'inclusion : ULIS et UPE2A.

1.2. Une action collective pour rendre visible l'histoire des Voyageurs

Le projet, mené au sein du collège au cours de cette année scolaire, s'inscrit dans le cadre des politiques éducatives et des pratiques institutionnelles. Il a pu voir le jour grâce à nos échanges avec l'inspectrice pédagogique régionale (IA-IPR) d'histoire/géographie/EMC et la chargée de mission EFIV du CASNAV. Cette dernière, connaissant mon intérêt pour ce public, m'a informée de l'opportunité de mettre en place cette action.

Intitulée « Route des mémoires des Tsiganes pendant la Seconde Guerre mondiale », cette initiative collective est proposée aux établissements publics et privés sous contrat par les académies de notre région. Il fait écho au plan de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et

⁴ Indice de Position Sociale : l'IPS traduit la richesse de l'environnement familial de l'élève (conditions matérielles, capital et pratiques culturelles, ambition, diplômes et PCS (professions et catégories socio-professionnelles) des parents...). L'IPS est compris entre 50 et 120. Plus il est élevé et plus, il traduit un environnement familial élevé.

les discriminations (2023-2026) porté par la [DILCRAH](#) (délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT).

Ce projet n'aurait pas pu voir le jour sans la collaboration de Lise Foisneau que nous avons sollicitée par mail. Elle est à l'initiative, en partenariat avec plusieurs associations de Voyageurs, d'un site collaboratif : « [Mur des noms des internés et assignés à résidence en tant que "Nomades" en France de 1939 à 1946](#) ». Ce travail vise à recenser de manière participative les victimes françaises des politiques d'internement et de persécutions fondées sur la catégorisation « Nomade » par l'administration française durant la Seconde Guerre mondiale. Il s'inscrit dans une démarche de mémoire active, à la croisée de la recherche scientifique, de l'engagement associatif et de la transmission historique.

Lise Foisneau nous a ainsi facilité la mise en lien avec l'association Devoir de Mémoire - Aux Voyageurs Internés et leurs Enfants (DE-MAVIE). Cette association, créée en 2018, regroupe des descendants d'assignés à résidence et d'internés en tant que « Nomades » en France entre 1939 et 1946. Elle œuvre à la reconnaissance des persécutions génocidaires et tente de réhabiliter leur mémoire.

La présentation qui suit donnera une synthèse du projet réalisé :

Tableau 3 : Présentation synthétique de l'action collective menée au sein du collège

Objectifs	✓ Impliquer des collégiens dans la construction de routes mémorielles liées à la Seconde Guerre mondiale ✓ Favoriser la découverte de la culture tsigane en déconstruisant les stéréotypes et les représentations sociales ✓ Réaliser un podcast à destination des élèves et de la communauté éducative
Public	24 élèves de 4 ^e
Intervenants	✓ EPLE : professeur documentaliste, professeur de lettres modernes, professeur d'histoire/géographie/EMC, assistante sociale en faveur des élèves, CPE ✓ Rectorat : IA-IPR d'histoire/géographie/EMC, chargée de mission EFIV CASNAV ✓ Intervenants extérieurs : membres de l'association DE-MAVIE
Activités/Actions	✓ Visite de l'ancien camp tsigane du département d'exercice ✓ Rencontre avec les membres de l'association DE-MAVIE ✓ Sélection, lecture d'ouvrages jeunesse et exposés

Méthodologie	✓ Analyse des représentations sociales via des questionnaires anonymisés ✓ Rétablir des vérités grâce à la littérature jeunesse, aux exposés réalisés en classe et aux échanges avec l'association
Calendrier	✓ 11/24-01/25 : prise de contact et échanges : maire de la commune, Lise Foisneau, IA-IPR, chargée de mission EFIV CASNAV ✓ 17/03/25 : séance de 2 heures (questionnaires, présentation de l'atelier, distribution de livres) ✓ 03/25 : analyse des questionnaires ✓ 09/04/25 : restitution aux membres ✓ 07/05/25 et 14/05/25 : préparation de l'intervention avec les élèves : élaboration des questions ✓ 21/05/25 : réalisation des autorisations parentales au droit à l'enregistrement audio ✓ 02/06/25 : intervention de l'association DE-MAVIE ✓ 20/09/25 : participation à la commémoration des 80 ans de la fermeture du camp de Tsiganes dans le département
Moyens	✓ Utilisation de la webradio du collège pour le podcast ✓ Achats de livres jeunesse (via fonds cité éducative) ✓ Frais de déplacement des intervenants (via fonds établissement)
Évaluation	Mesurer l'impact sur les représentations et les stéréotypes via un questionnaire final, comparé aux résultats initiaux

La méthodologie de l'action menée au sein du collège s'inscrit dans la continuité de celle menée par Rothéa décrite dans son article « *Sensibiliser tous les élèves aux populations tsiganes* » (2011).

Dans un premier temps, les représentations des élèves ont été investiguées au moyen de questionnaires anonymes. En effet, le questionnaire est une suite de questions claires et précises destinées à faciliter le recueil de témoignages. Il se base sur des précisions auprès d'un nombre important (+ de 10 personnes). Cet outil nous permettait d'obtenir des données afin d'identifier les stéréotypes persistants, les lacunes informationnelles, ainsi que les formes de proximité ou de distance sociale vis-à-vis des Voyageurs.

Dès la première séance, sans consignes ni contextualisation, les élèves ont été invités à répondre aux questions ouvertes que nous avons conçues :

1-Que savez-vous des gens du voyage ?

2-Connaissez-vous d'autres termes pour les désigner ?

3-Comment vivent-ils ? et où ?

4-Pouvez-vous citer une ou plusieurs de leurs activités professionnelles traditionnelles ?

5-Connaissez-vous des gens du voyage célèbres ?

6-Connaissez-vous personnellement des gens du voyage ?

7-Savez-vous ce qu'il s'est passé pour eux durant la Seconde Guerre mondiale ?

Les données issues du questionnaire à questions ouvertes sont difficilement mesurables de manière précise. Néanmoins, une synthèse graphique et chiffrée des résultats figure en [annexe 1](#) et je propose ici une analyse succincte des résultats.

Les réponses à la première question témoignent d'une méconnaissance manifeste ou de représentations stéréotypées, telles que « des gens qui voyagent beaucoup », révélant un manque d'informations dans l'espace public.

La deuxième question met en évidence un manque de clarté dans les représentations sociales liées aux populations voyageuses, accompagné de propos stigmatisants comme « mangeurs de hérissons », illustrant la persistance de préjugés.

Concernant les modes de vie, les réponses à la troisième question reflètent une vision largement réduite à la mobilité et à la vie en caravane. Cette focalisation sur l'itinérance révèle une perception partielle et uniforme, éloignée des réalités multiples vécues par les groupes.

S'agissant des activités professionnelles (quatrième question), les représentations évoquées restent centrées sur les métiers forains et les pratiques artistiques (chant, danse), traduisant à nouveau une vision étroite et folklorisée des compétences et des parcours professionnels.

Les résultats de la cinquième question sur les personnalités célèbres montrent que la visibilité de quelques figures médiatiques, comme Kendji Girac, occulte la richesse et la diversité artistique des trajectoires issues de ces communautés, souvent méconnues du grand public.

La sixième question révèle que les répondants connaissent des jeunes voyageurs dans le cadre scolaire, notamment parce qu'un élève issu de ces communautés était présent dans leur classe au début d'année.

Enfin, la septième question met en lumière une méconnaissance très marquée de l'histoire

des Voyageurs durant la Seconde Guerre mondiale. Sur l'ensemble des réponses, 16 traduisent une ignorance quasi totale des persécutions subies par ces populations à cette période.

Dans un second temps, nous avons proposé aux élèves une sélection de lectures jeunesse, établie grâce à l'aide de la [Médiathèque Matéo Maximoff](#) (cf. [annexe 2](#)). À l'issue des lectures, ils ont été amenés à réaliser un exposé oral en classe. Puis, pour approfondir leur compréhension et enrichir le projet par la réalisation d'un podcast, ils ont été invités, par groupe de 4/5, à rédiger des questions à poser aux membres de l'association DE-MAVIE, rencontrés ultérieurement.

Au moment de la rédaction de ce mémoire, le projet est encore en cours de réalisation. Une reconduction pour l'année suivante est envisagée avec notamment la mise en place d'une exposition et la réalisation d'un panneau numérique d'exposition, bien que celle-ci reste à confirmer en fonction des conditions à venir et de l'évaluation des premiers résultats.

1.3. L'établissement : EREA

La [circulaire n° 2017-076 du 24 avril 2017 téléchargeable \(.PDF, 243,8\)](#) définit le cadre de fonctionnement des EREA et des lycées d'enseignement adapté (LEA). Ces EPLE accueillent des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale, ou rencontrant des difficultés liées à une situation de handicap. La circulaire précise que ces établissements dispensent un enseignement général et professionnel adapté, conduisant à des diplômes de niveau V (certificat d'aptitude professionnelle : CAP) ou IV (baccalauréat professionnel). Elle souligne également l'importance de l'internat éducatif, considéré comme un aspect essentiel et singulier du fonctionnement de ces établissements. Les modalités d'orientation des collégiens en EREA s'inscrivent dans le cadre de la circulaire n° 2015-176 relative aux SEGPA. Ainsi, leur orientation est décidée par la CDOEA ou par la MDPH.

Les informations suivantes, relatives à l'établissement ont été recueillies à partir de sources internes, notamment le livret d'accueil destiné aux personnels pour l'année scolaire 2024-2025, des supports de communication institutionnelle et plusieurs rapports d'activité. Le recours à ces documents vise à assurer la fiabilité des données contextuelles tout en

ancrant l'analyse dans la réalité de terrain. Leur exploitation a fait l'objet d'un traitement rigoureux afin de préserver l'anonymat de l'établissement et des acteurs concernés.

1.3.1. Présentation générale de l'établissement

Construit en 1977, l'EREA a une capacité d'accueil de 160 élèves. Il est implanté dans un quartier relevant de la politique de la ville, ce qui témoigne d'un contexte social prioritaire. L'établissement regroupe un collège EGPA accueillant 96 élèves ainsi qu'un LEA qui en compte 64. Il est doté d'un dispositif ULIS-troubles des fonctions cognitives. Toutefois, cette dénomination ne constitue pas une nomenclature administrative. Elle permet à l'autorité académique de réaliser une cartographie des ULIS en mentionnant les grands axes de leur organisation et offre à l'ensemble des partenaires une meilleure lisibilité. Ainsi, au sein du dispositif ULIS de l'EREA, peuvent coexister des lycéens présentant des handicaps divers.

Un accueil internat éducatif mixte, d'une capacité de 72 places, est proposé aux élèves et à leurs représentants légaux. Il assure un accompagnement éducatif comprenant l'aide aux devoirs le soir, l'encadrement du mercredi après-midi, la surveillance en soirée ainsi que l'accompagnement jusqu'au coucher ([cf. annexe 3 : l'internat](#)).

L'établissement s'appuie sur une organisation fonctionnelle structurée en plusieurs pôles :

- ✓ L'équipe administrative est composée du proviseur, du gestionnaire, d'un secrétariat de direction et du directeur délégué aux formations professionnelles (DDFPT).
- ✓ Le service de la vie scolaire est encadré par deux conseillers principaux d'éducation (CPE), accompagnés de quatre assistants d'éducation de jour (AEd) et de trois assistants d'éducation de nuit.
- ✓ Le service médico-psycho-social comprend un service infirmier, une assistante sociale intervenant en faveur des élèves ainsi qu'une psychologue de l'Éducation nationale.
- ✓ L'équipe éducative est constituée de 26 professeurs du premier et du second degré, assurant les enseignements en collège et en lycée.
- ✓ L'internat mobilise neuf professeurs des écoles répartis de la manière suivante : trois sont affectés à l'internat garçons « lycée », trois à l'internat garçons « collège » et trois à l'internat filles.

✓ Enfin, l'établissement compte douze agents techniques territoriaux, répartis entre les services de cuisine, de lingerie, de maintenance, d'accueil et d'entretien général.

1.3.2. Les formations proposées par l'EREA

En SEGPA ([cf. annexe 4](#)), dès la classe de 4^e, les élèves de l'EREA bénéficient de 6 heures hebdomadaires de découverte professionnelle sous forme d'atelier, par groupe de 8 élèves maximum, leur permettant d'explorer différents champs professionnels : hygiène-alimentation-services (HAS), espaces ruraux et environnement (ERE) et habitat. En 3^e, ce volume est porté à 12 heures par semaine, favorisant une approche plus approfondie des filières professionnelles. En 4^e, les élèves effectuent deux stages en entreprise d'une semaine chacun et en 3^e, ils réalisent deux stages de 2 semaines chacun.

Ils sont préparés au certificat de formation générale (CFG), à l'attestation scolaire de sécurité routière (ASSR2), à la certification PIX (outil d'évaluation en ligne des compétences numériques) et peuvent, selon leur profil, être inscrits au DNB Professionnel. Après la 3^e en EREA, les jeunes peuvent s'orienter prioritairement vers des CAP en lycée professionnel, lycée agricole, maison familiale et rurale (MFR) ou en centre de formation d'apprentis (CFA).

L'établissement propose quatre parcours de formation professionnelle, chacun sanctionné par un CAP. Les conditions d'admission, les objectifs pédagogiques ainsi que les modalités de mise en œuvre de ces formations figurent en annexes.

Les deux CAP de l'Éducation nationale accueillent des classes de 8 élèves en enseignement professionnel et 16 élèves en enseignement général, soit un total de 32 élèves.

✓ CAP Agent Accompagnant au Grand Âge (CAP AAGA) : ouvert à la rentrée de Septembre 2024, ce CAP forme des employés intervenant en espaces collectifs pour assurer la mise en place et le service des repas, remettre en état les matériels et entretenir les espaces et le linge. En espaces privés, ils sont chargés de promouvoir l'autonomie des personnes, d'entretenir et de personnaliser leur cadre de vie ([cf. annexe5](#)). Ce CAP remplace le CAP assistant(e) technique en milieux familial et collectif (ATMFC).

✓ CAP Maçon : cette formation prépare des ouvriers professionnels capables de préparer le matériel, organiser leur travail, traiter les déchets du chantier, et réaliser des travaux neufs ou de réhabilitation ([cf. annexe6](#))

Les deux CAP du ministère de l'agriculture accueillent des classes de 8 élèves en enseignement professionnel et de 16 élèves en enseignement général, soit 32 élèves.

✓ CAP agricole Jardinier paysagiste (CAPa JP) : ce CAP forme des employés chargés des travaux d'entretien des espaces verts, d'aménagement paysager, ainsi que de l'entretien des matériels et équipements ([cf. annexe7](#)).

✓ CAP agricole Métiers de l'agriculture option Productions horticoles (CAPa MA-PH) : cette formation prépare des professionnels à préparer les parcelles, multiplier les végétaux, mettre en culture, entretenir les plantations, effectuer les soins phytosanitaires, récolter, trier, calibrer, conditionner les produits, réaliser des compositions florales, vendre et conseiller la clientèle ([cf. annexe8](#)).

L'EREA a une unité de formation en alternance (UFA) encadré par le CFA EN (Centre de formation par alternance de l'Éducation nationale) qui propose l'apprentissage sur les CAP AAGA et Maçon.

L'accès à ces CAP est prioritairement réservé aux élèves issus des 3^e EGPA du département et des départements limitrophes. Les démarches d'orientation vers ces filières s'effectuent *via* la plate-forme Affelnet par les familles.

1.3.3. Évolution des résultats scolaires

Le tableau suivant présente les résultats aux examens de l'ensemble des élèves sur quatre sessions (2021 à 2024).

Tableau 4 : Évolution des résultats scolaires de l'EREA (2021 à 2024)

Classe / CAP	2021 : Inscrits- Reçus / %	2022 : Inscrits / Reçus / %	2023 : Inscrits / Reçus / %	2024 : Inscrits / Reçus / %
CFG	22 / 21 / 95 %	24 / 22 / 92 %	22 / 21 / 95 %	20 / 20 / 100 %
DNB professionnel	22 / 5 / 23 %	22 / 18 / 82 %	22 / 8 / 36 %	13 / 8 / 62 %
CAP Éducation nationale				
CAP ATMFC / AAGA	6 / 6 / 100 %	8 / 8 / 100 %	7 / 6 / 85 %	6 / 5 / 83 %
CAP Maçon	5 / 4 / 80 %	2 / 0 / 0 %	5 / 5 / 100 %	5 / 4 / 80 %

Classe / CAP	2021 : Inscrits- Reçus / %	2022 : Inscrits / Reçus / %	2023 : Inscrits / Reçus / %	2024 : Inscrits / Reçus / %
CAP Agricole				
CAPa Jardinier Paysagiste (JP)	6 / 6 / 100 %	6 / 6 / 100 %	7 / 6 / 85 %	5 / 5 / 100 %
CAPa Métiers Agricoles - PH	5 / 4 / 80 %	4 / 4 / 100 %	7 / 7 / 100 %	6 / 6 / 100 %

Les résultats du CFG sont remarquablement élevés sur l'ensemble de la période, avec un taux de réussite oscillant entre 95 % et 100 %. En revanche, les taux de réussite au DNB professionnel présentent une variabilité marquée d'une année à l'autre. La fluctuation observée dans le nombre d'inscrits en 2024 s'explique par une décision des équipes pédagogiques, qui, dans une logique d'adaptation aux profils et capacités des élèves, ont choisi d'en limiter les inscriptions afin de prévenir les situations d'échec non constructives. Concernant les CAP de l'Éducation nationale, les résultats sont globalement bons, bien que légèrement en baisse sur les dernières années, et indiquent une adéquation entre la formation et les compétences des élèves. Les CAP agricoles, quant à eux, affichent des taux de réussite remarquables sur ces quatre années.

En somme, les données de ce tableau révèlent des dynamiques positives de réussite scolaire, notamment dans les formations professionnelles à dominante pratique, qui semblent offrir des perspectives aux élèves, même si on observe une instabilité des résultats au DNB professionnel et des variations ponctuelles en CAP.

1.3.4. L'impact des facteurs sociaux sur les dynamiques scolaires

Les indicateurs sociaux de cet établissement confirment la fragilité du public accueilli. Pour la DEPP (ARCHIPEL), l'IPS s'élève à 75,4. En 2024, 66 % des élèves relèvent d'un milieu social défavorisé et, en 2023, le taux de boursiers tous échelons confondus atteignait 60 %. Chaque année, 40 % des élèves bénéficient d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) et 30 % bénéficient d'un suivi de l'aide sociale à l'enfance (placements, suivis éducatifs, etc.).

La lecture du rapport annuel de la vie scolaire (2023/2024) de l'établissement mentionne le caractère préoccupant de l'absentéisme scolaire. Au sein du collège, l'absentéisme touche plus particulièrement les élèves de 3^e. Il fait état d'un désengagement

progressif vis-à-vis de la scolarité qui survient de plus en plus tôt, malgré les tentatives d'accompagnement mises en place, notamment avec les familles et par le biais de l'internat éducatif. Au niveau du lycée, l'absentéisme trouve en grande partie son origine dans des orientations scolaires subies, conduisant à une perte de motivation importante chez les élèves. Cette situation a entraîné, selon les cas, des abandons de formation ou des réorientations.

Selon ce même rapport, le climat scolaire demeure fragilisé par de nombreux incidents en lien avec les profils spécifiques des élèves accueillis, souvent marqués par des troubles du comportement, un déficit dans l'acquisition des codes relationnels et une image de soi altérée.

Si les problématiques de délinquance et de trafic de stupéfiants ont disparu à la suite du départ de certains élèves impliqués, le volume des sanctions disciplinaires reste, quant à lui, stable par rapport aux années précédentes. Celles-ci portent principalement sur des faits d'insolence, d'irrespect envers les adultes ainsi que sur des actes de violence, verbale ou physique. Ces manifestations traduisent les difficultés récurrentes de ces élèves, notamment en matière de communication et de gestion de la frustration.

1.3.5. Les instances de l'EREA

Au sein de l'EREA, il n'existe pas d'association de parents d'élèves ni de conseil local affilié à une fédération. Malgré cela, un groupe de parents volontaires s'investit dans les instances de l'établissement, témoignant d'une volonté de participation à la vie scolaire. Cette implication parentale, bien que non structurée de manière associative, s'inscrit dans un cadre plus large de gouvernance partagée. En effet, l'établissement s'appuie sur un ensemble d'instances représentatives, obligatoires ou spécifiques, visant à favoriser l'implication des élèves, des personnels et des familles dans le fonctionnement de la communauté scolaire et l'amélioration du climat éducatif.

- ✓ Les délégués de classe : chaque classe élit en septembre deux délégués et deux éco-délégués. Ils les représentent auprès de l'équipe pédagogique, de la vie scolaire, de l'administration et au conseil de classe.
- ✓ L'assemblée des délégués : composée de tous les délégués, elle émet des avis formule des propositions sur la vie scolaire et le travail des élèves.

✓ Le conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) : il réunit dix lycéens élus pour deux ans, renouvelés par moitié chaque année. Des représentants du personnel et des parents, y assistent à titre consultatif. Le CVL est consulté sur les questions relatives à la vie des élèves dans l'établissement, notamment l'organisation des études et du travail, et sur toute information liée à l'orientation. Les membres peuvent siéger aux conseils académiques ou national de la vie lycéenne (CAVL et CNVL).

✓ Le conseil des délégués pour la vie collégienne (CVC) : composé de 12 collégiens élus pour deux ans, il se réunit trois fois par an pour contribuer à la vie et aux projets de l'établissement.

✓ Le conseil d'administration (CA) : organe délibératif, il vote les grandes orientations pédagogiques et budgétaires. Le CA est également un lieu privilégié de dialogue et d'échanges de points de vue. Une réunion préparatoire est organisée avec les délégués de classe et du CVL pour discuter de l'ordre du jour.

✓ Le conseil de discipline : il se prononce sur les manquements graves aux règles de vie collective. Il peut aller jusqu'à exclure définitivement un élève de l'établissement. Il statue également sur les mesures de prévention, de réparation et d'accompagnements prévus au règlement intérieur.

✓ L'association sportive (AS) : association loi de 1901, elle permet aux élèves de pratiquer des activités physiques et sportives en dehors du cadre strictement scolaire.

✓ La MDL (Maison des Lycéens) et le FSE (Foyer socio-éducatif) : associations éducatives qui permettent aux élèves d'organiser des activités et de prendre des responsabilités.

✓ Le conseil de classe : présidé par le proviseur, il se tient chaque trimestre pour les élèves de 6^e, 5^e et 4^e SEGPA, et chaque semestre pour les élèves de 3^e SEGPA et les lycéens professionnels.

✓ La commission éducative : elle analyse la situation d'un élève en difficulté comportementale ou scolaire et propose une réponse éducative adaptée. Sa composition est arrêtée par le conseil d'administration et est similaire à celle du conseil de discipline (proviseur, deux enseignants dont le professeur principal, le DDFPT, un CPE, le gestionnaire, un parent d'élève et un élève). Elle associe toute personne susceptible d'apporter des éléments utiles.

- ✓ L'équipe éducative : instance de concertation autour de la situation d'un élève, réunie par le chef d'établissement. Elle permet d'analyser la situation personnelle et concrète sans être transformée en instance disciplinaire et regroupe les acteurs éducatifs, sociaux et de santé. Elle est obligatoire pour une première demande MDPH.
- ✓ L'équipe technique : réunit les personnels de l'établissement ou partenaires extérieurs concernés par la scolarité d'un élève.).
- ✓ Les équipes de suivi de scolarisation (ESS) : les personnes sont convoquées par l'enseignant référent. Dans l'établissement, seuls les CPE, le professeur principal, l'assistante sociale en faveur des élèves, l'infirmière, le DDFPT (pour les lycéens) et le chef d'établissement participent.
- ✓ Le CHSCT (commission d'hygiène et de sécurité et des conditions de travail) : Élu(e) au sein du CA, elle se réunit selon les besoins pour améliorer les conditions de travail dans l'établissement.
- ✓ La commission de menus : issue du CA, elle associe élèves et personnel de cuisine pour améliorer l'équilibre alimentaire et l'ambiance des repas.

1.3.6. Les projets éducatifs et pédagogiques

Les projets éducatifs et pédagogiques, portés tant par les enseignants que par les autres membres de l'équipe éducative, s'inscrivent dans le cadre du projet d'établissement 2023-2027. Celui-ci repose sur trois axes principaux : favoriser la réussite, promouvoir le bien-être et encourager l'autonomie, s'adressant à la fois aux élèves et au personnel. Ces initiatives participent également au renforcement des liens avec l'environnement local, notamment à travers les collectivités territoriales ainsi que les partenariats associatifs, éducatifs et institutionnels.

1.4. Le choix des jeunes de l'EREA

Le regroupement, au sein de cet établissement, de la SEGPA de secteur et d'un LEA confère une pertinence particulière au choix de terrain retenu pour ce mémoire. En effet, au regard de la problématique de recherche et dans le but de vérifier mes hypothèses, j'ai choisi, dans un premier temps, d'interroger des jeunes scolarisés dans cet établissement, identifiés comme EBEP au regard des politiques éducatives. Il m'est apparu important de recueillir leur point de vue afin de mieux comprendre leurs parcours, leurs motivations à s'inscrire dans une trajectoire scolaire et de mieux saisir leurs perceptions en matière de

perspective d'avenir concrète et adaptée à leurs aspirations. Cela permet d'identifier les facteurs qui favorisent ou entravent leur scolarisation.

Cette année scolaire 2024/2025, 12 jeunes voyageurs repérés comme tels (parce qu'ils l'évoquent d'eux-mêmes, par exemple) sont scolarisés au sein de cet établissement (4 préparent le CAP, 8 élèves sont inscrits au collège selon la répartition suivante : 3 en 6^e, 2 en 5^e, 1 en 4^e et 2 en 3^e dont 3 internes. Cette diversité de profils m'est apparue pertinente, car elle permet, à travers l'enquête de terrain, d'apporter une étude ethnographique novatrice vue sous le prisme des adolescents-voyageurs. En effet, je n'ai pas trouvé d'autres études relatives aux EREA que le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale intitulé [« Les EREA en 2012 : après 50 ans, des établissements oubliés ou des structures porteuses d'avenir ? » téléchargeable \(.PDF,2,29Mo\)](#). À ma connaissance, il s'agit de la seule étude existante relative à ces établissements et ce rapport n'aborde pas la question spécifique des adolescents-voyageurs.

La suite de cette partie est consacrée à la présentation du protocole d'enquête mis en place, à la description des profils des participants rencontrés, ainsi qu'à l'explicitation de la méthode d'analyse mobilisée pour traiter les données recueillies.

2. Le protocole d'enquête sur l'EREA

Ma méthode de recherche qualitative s'appuie sur des immersions, des entretiens semi-directifs mais aussi informels, et des observations participantes (Paillé, 2007). Notons ici l'importance de croiser les informations recueillies afin de limiter la libre interprétation des données et d'en privilégier l'analyse (Beaud & Weber, 2010). Pour collecter les données, j'ai utilisé le journal de terrain, dans lequel je consignais mes observations, que ce soit lors des prises de contact avec les familles, à l'issue des rendez-vous, ou lors des séances d'observation. Le terrain de recherche se superposant à mon poste d'assistante sociale en faveur des élèves, est limité sur l'EREA à deux jours de présence par semaine.

Dans le cadre de mon rôle d'assistante sociale en faveur des élèves, il est primordial d'établir une relation dépourvue de toute hiérarchie préconçue, un enjeu que partagent les chercheurs dans leur interaction avec les personnes enquêtées. J'ai donc régulièrement quitté mon bureau pour m'immerger dans l'établissement, en me rendant soit dans la cour de récréation, soit dans le bureau des CPE. Cette démarche visait non seulement à accroître

ma visibilité, mais aussi à observer de près les interactions des adolescents-voyageurs au sein de l'établissement.

Le bureau partagé par les deux CPE est un lieu central, véritable carrefour de l'établissement, souvent surnommé « hall de gare » par les équipes éducatives en raison de son activité incessante. Ce bureau, où les élèves viennent régulièrement exposer leurs problèmes, s'est révélé être un point d'observation idéal pour suivre les interactions entre élèves voyageurs et les CPE. Cette posture s'inscrit pleinement dans les recommandations formulées par Boutru Creveuil et al. (2023, p. 24), qui soulignent que le « praticien-chercheur » évolue sur le terrain « avec audace mais aussi précaution », ajustant en permanence sa présence en se montrant tantôt visible et vocal, tantôt discret et à l'écoute, tout en faisant preuve de souplesse et de diplomatie.

Ainsi et autant que possible, j'ai souhaité maintenir ma participation aux diverses instances de l'établissement en particulier pour les élèves participant à cette étude. En effet, lorsque des situations problématiques le nécessitent, l'évaluation et la prise en charge des élèves au sein des établissements scolaires se font par le biais des différentes instances de concertation des établissements : réunions de suivi, commissions éducatives, équipes éducatives, cellules de veille ou groupe de prévention du décrochage scolaire (pour retrouver des informations concernant le GPDS, cliquer [ici](#)) en présence ou non des élèves et familles concernées et des différents membres des équipes éducatives et pédagogiques. Cela permet une meilleure prise en charge des élèves dans leur parcours scolaire. L'objectif de ces réunions est double : constituer un savoir collectif et aboutir à des propositions. Il s'agit d'étudier, dans le cadre d'une réflexion partenariale, la situation scolaire d'un élève. Je n'ai jamais eu à rencontrer les familles ni les élèves voyageurs dans ce cadre. Par ailleurs, la situation des élèves voyageurs n'a, ni été abordée ni étudiée lors des réunions réservées aux seuls professionnels, ces derniers ne le jugeant pas nécessaire en l'absence de problèmes signalés.

2.1. La méthodologie des entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs permettent de recueillir des données complètes et approfondies, des opinions, des attitudes, des représentations, des pratiques déclarées et de retracer des expériences vécues. En effet, le but est de recueillir des descriptions et des ressentis de la part des adolescents-voyageurs et non de la quantité, dans le respect de la

confidentialité, la protection de l'identité des enquêtés et l'éthique en matière de recherche. Il s'agit d'un instrument méthodologique utilisé dans les méthodes qualitatives qui suppose la mise en œuvre de processus fondamentaux de communication et d'interaction. La méthode est un contact direct avec une personne et la directivité est assez faible, ce qui nécessite une relation de confiance.

Afin de favoriser la libre expression de l'ensemble des jeunes participants, j'ai construit une grille d'entretien semi-directive, précédée d'une présentation de ma démarche et de ses objectifs. Elle comportait les questions suivantes :

- ✓ Peux-tu te présenter ? ton âge, ta classe, ton régime, ta date d'arrivée dans l'établissement ?
- ✓ Comment t'es-tu senti accueilli dans cet établissement ?
- ✓ Est-ce que ce que tu apprends ici t'aide à te préparer pour un métier ?
- ✓ Est-ce que tu te sens aidé par les adultes (professeurs, éducateurs, assistants d'éducation etc.) de l'EREA ?
- ✓ Est-ce que tu te sens respecté(e) à l'EREA ?
- ✓ Qu'est-ce que tes parents pensent de l'école en général ?
- ✓ Conclusion : As-tu d'autres choses à me dire sur ton établissement ?
- ✓ (Remerciements).

Cette grille a permis d'aborder l'ensemble des dimensions en lien avec ma problématique de recherche, tout en laissant la possibilité à l'élève, en fin d'entretien, de partager librement tout élément qu'il estimait pertinent. Elle a été adaptée en fonction de l'âge des jeunes interrogés et de leur classe fréquentée.

Tous les entretiens ont été réalisés dans mon bureau, au sein de l'établissement, à l'écart de tout défi de l'environnement dynamique (bruits, interruptions, distractions, etc.) susceptible de perturber le déroulement des échanges ou de nuire à la concentration des personnes interrogées.

2.2. La prise de contact avec les adolescents-voyageurs et leur famille

Après que je lui ai exposé ma démarche, le chef d'établissement a diffusé une note d'informations (cf. [annexe 9](#)) à destination de l'ensemble des familles via l'environnement numérique de travail (ENT). Cet outil institutionnel de communication entre l'EREA et les parents a permis une transmission officielle et transparente des objectifs et modalités de

l'étude. La note précisait notamment ma qualité d'étudiante en master à l'INSEI de Suresnes ainsi que mon rôle au sein de l'établissement. Elle mentionnait le caractère confidentiel de la démarche et la nécessité d'obtenir le consentement parental préalable à toute rencontre avec les élèves. Cette étape s'inscrivait dans une volonté de transparence et de respect du cadre éthique inhérent à toute démarche de recherche impliquant des mineurs.

Puis, afin de recueillir le consentement de manière éclairée, j'ai pris contact individuellement avec les parents d'élèves concernés. Ils ont donné lieu, dans certains cas à des conversations informelles au cours desquelles les parents ont pu exprimer leurs interrogations, leur intérêt ou leurs réticences.

Toutes mes demandes d'entretiens n'ont pas été acceptées. Les premiers appels sont parfois restés sans réponse, ont fait l'objet de refus implicites, ou de demandes de report. Dans certains cas, les parents ont laissé le choix à leur enfant de participer ou non. L'exemple suivant apparaît pertinent pour étayer cette situation : après avoir contacté le père d'une élève pour obtenir son consentement, c'est finalement la jeune fille qui est venue me voir, plusieurs jours plus tard, en déclarant : « Vous avez appelé chez moi, ils sont d'accord, vous me recevez quand ? ».

Être directement sur le terrain permet certes un accès facilité aux participants et aux données, tout en offrant une meilleure compréhension des enjeux. Toutefois, cette proximité n'est pas sans soulever des difficultés. En tant que professionnelle de l'action sociale, impliquée dans les relations d'aide, j'ai dû prendre conscience que ma posture pouvait influencer la décision des familles : elle pouvait induire un refus, ou au contraire, une adhésion à la démarche en raison de ma fonction. En effet, dans le cadre de mes missions d'assistante sociale en établissement scolaire, il m'est possible de recevoir les élèves sans solliciter au préalable l'accord des parents, ce qui contraste avec les exigences éthiques d'une recherche impliquant des mineurs.

Mis à part une mère d'élève, les parents ayant refusé ne me connaissaient pas en tant que professionnelle, leur situation ne nécessitant pas l'intervention de l'assistante sociale. Ce « positionnement lourd à porter » (Boutru Creveuil et al., 2023, p. 21) renvoie directement à mon identité praticienne. Il est ainsi probable que les représentations associées à ma profession aient contribué à susciter un refus de participation de la part de certains parents. C'est ce que m'a exprimé une élève âgée de 15 ans scolarisée en CAP (que je côtoie depuis

son entrée au collège) employant un ton très fermé, alors que je la croisais dans la cour de l'établissement : « Avec ma mère, on ne veut pas, c'est le mot assistante sociale qui nous fait peur ». Tandis que je lui demandais de façon tout à fait informelle comment elle se sentait au sein de l'EREA, celle-ci m'a répondu d'un ton très enjoué : « Ah, c'est super ici, j'aime ce que je fais. Je comprends les profs. C'est mieux qu'au collège, car au collège, je me battais dès que ça n'allait pas. Je me plais ici et j'aimerais bien travailler dans ce que j'apprends ici, l'aide à la personne ». Cet échange montre bien également à quel point l'instauration du climat de confiance avec les enquêtés passe par une visibilité constante et des discussions informelles pour éviter une relation hiérarchique avec eux. L'objectif a été de m'adapter de la meilleure façon possible au public eu égard à la méfiance envers les gadjé (Foisneau, 2023).

Me refusant à être insistante auprès de parents qui ne me rappelaient pas ou que je ne connaissais pas, je me suis concentrée sur les familles voyageuses avec lesquelles j'avais déjà eu un lien professionnel dans le cadre d'un accompagnement social ou d'une rencontre informelle au sein de l'établissement. Malgré la possibilité dans le cadre de mes missions d'assistante sociale en faveur des élèves d'effectuer des visites à domicile (dans le cadre des missions liées à la lutte contre l'absentéisme scolaire par exemple), j'envisageais cette façon d'insister comme très intrusive dans le cadre de ma recherche.

Toutefois, lorsque j'appelais les parents pour obtenir leur consentement, de riches échanges ont pu avoir lieu. Certains ont pu exprimer leur gratitude sur la démarche engagée : « C'est bien ce que vous faites, ça va nous aider » ; d'autres souhaitaient se rendre utiles : « En plus mon fils a son parler voyageur », ou « Nous avons le numéro de William Acker, nous pouvons vous le donner, il peut vous aider...Non, on va lui donner le vôtre pour qu'il vous appelle », d'autres ont souhaité un retour sur les échanges avec leur enfant. Tous ont pu exprimer leur ressenti sur la scolarité de leur enfant au sein de cet établissement scolaire. Lors de la prise de contact avec ces parents, tous m'ont dit qu'ils n'avaient pas vu le message envoyé sur l'ENT de l'établissement : ils ne le consultent pas et 4 ont demandé à avoir connaissance de la grille d'entretien. J'ai également donné une durée approximative d'entretien et la certitude qu'il se tiendrait hors des cours dispensés.

2.3. Les personnes enquêtées

2.3.1. Les adolescents-voyageurs

Une fois l'obtention des consentements parentaux, l'organisation scolaire a constitué un obstacle majeur à la réalisation des entretiens, en raison des congés, des emplois du temps des élèves, des évaluations potentielles, des absences et des sorties prévues pendant mes temps de présence au sein de cet établissement.

Eu égard au public enquêté, à la défiance à l'égard des gadjé et aux réticences rencontrées, il m'a été difficile de demander à ce que les entretiens avec les élèves, d'une durée moyenne de 30 minutes, soient enregistrés. Au début de chaque entretien, pour poser le cadre en qualité de chercheuse et non en tant qu'assistante sociale en faveur des élèves, j'expliquais ma démarche, ses objectifs et le déroulement de notre entrevue tout en assurant la confidentialité des réponses.

Tout en prenant des notes directement, j'ai mené, à chaque fois, une écoute active en réagissant aux propos des enquêtés et en relançant lorsque le besoin s'en faisait ressentir sur un sujet, et en vérifiant à l'aide de la grille de questions celles qui n'avaient pas obtenu de réponses. Les différentes techniques d'entretien acquises lors de ma formation initiale et de mon expérience professionnelle (tels que le respect des silences, la reformulation, les relances, l'utilisation de brefs acquiescements, etc.) sont autant d'atouts nécessaires dans la démarche de recherche effectuée, renforçant ainsi la relation de confiance à établir : les personnes doivent pouvoir se sentir à l'aise. Après chaque entretien, je prenais un temps pour retranscrire au maximum les propos entendus.

Les élèves ont manifesté une relative aisance à s'exprimer. Toutefois, j'ai pu ressentir un « malaise » avec l'un d'eux. L'interviewé répondait par oui ou non, restait toujours sur la réserve et rares étaient les moments où il parlait librement. Je suppose que l'entretien devait avoir, pour lui, une structure plus directive, tel un exercice scolaire, où les règles sont définies d'avance.

Une autre élève n'attendait que cette occasion pour que je lui accorde un rendez-vous afin d'évoquer sa culture : « Maman, elle était d'accord justement, pour que je vois l'assistante sociale justement, parce que vous étiez intéressée par les gens du voyage et [...] bah j'en avais parlé à maman. Ma mère était d'accord, J'en avais parlé il y a longtemps, y a longtemps ».

2.3.2. Les CPE

Assez vite, durant cette enquête, il est apparu pertinent de recueillir le point de vue des deux CPE de l'établissement de façon formelle afin de le croiser avec celui des adolescents pour une analyse plus fine. En effet, leur rôle central dans l'établissement dans leur lien avec les familles et les élèves est essentiel. J'ai ainsi fait le choix de m'entretenir avec eux en dernière intention, après avoir réalisé les entretiens avec les élèves.

Ces deux entretiens ont été honorés sans aucune difficulté. Le tutoiement instauré n'en a pas impacté le déroulement. En introduction, je réexpliquais ma démarche d'enquête et ses objectifs, puis je lisais avec eux la lettre de consentement, réalisée au préalable, que je faisais signer en assurant la confidentialité des propos ([cf. annexe 10](#)). Cette fiche de consentement a été à la fois bien accueillie, suscitant un intérêt concernant le sérieux de la recherche mais est apparue également fastidieuse.

Ces entretiens, d'une durée d'environ 40 minutes, ont été enregistrés avec l'accord des personnes interrogées. J'ai opté pour une retranscription intégrale en verbatim, sans suppression des hésitations, afin de préserver l'authenticité des propos recueillis (l'un d'eux est présenté en [annexe 11](#)).

Un guide d'entretien, élaboré sous forme de questions ouvertes, a servi de fil conducteur. Il visait à recueillir des données sur plusieurs axes d'analyse :

- ✓ Le parcours professionnel des interlocuteurs.
- ✓ La distinction entre les notions d'EFIV et d'EBEP.
- ✓ Le rôle joué par l'EREA dans l'accompagnement des adolescents-voyageurs ainsi que leurs familles.
- ✓ L'identification des gestes professionnels jugés pertinents dans ce contexte spécifique.
- ✓ La prise en compte éventuelle de facteurs interculturels dans les pratiques éducatives.
- ✓ Les stratégies institutionnelles mises en œuvre en faveur de l'égalité des chances.

3. Les caractéristiques des participants

De mars à avril 2025, 7 entretiens ont été réalisés avec les élèves et 2 avec les CPE permettant de recueillir des matériaux riches pour l'analyse des données. Afin de protéger

l'identité des participants, leurs prénoms seront convertis en « Élève » ou « CPE », complétés par un numéro indiquant l'ordre de réalisation des entretiens. Les informations sur les participants, telles qu'elles étaient au moment des interviews, seront ensuite détaillées.

L'expérience professionnelle des CPE étant significative dans l'analyse, nous retiendrons que CPE 1, de genre masculin, est CPE depuis 27 ans, dont 20 ans à l'EREA, et CPE 2, de genre masculin, anciennement professeur des écoles, est CPE au sein de cet établissement depuis 4 ans. CPE1 est chargé de l'encadrement de l'internat et CPE2 davantage de la vie scolaire.

Tableau 5 : Présentation des caractéristiques des participants

	Genre	Âge	Classe	Régime	Composition familiale	Voyageur de quel côté/mode de vie
Élève1	M	11 ans	6 ^e	Interne	Mère : sans emploi. Père : auto-entrepreneur multiservice Frère : 14 ans, 3 ^e collège dispo ULIS. Frère : 12 ans, (EREA prochaine rentrée) Sœur : 3 ans	Des deux parents Vit en maison avec 2 caravanes attenantes depuis la scolarisation des enfants, les grands-parents se déplacent en roulotte
Élève2	F	12 ans	5 ^e	Demi-pensionnaire	Mère : en arrêt maladie, ancienne élève de l'EREA Père : décédé Sœur : 7 ans 3 enfants majeurs et autonomes	Du côté du père Maison, caravane, vit en appartement actuellement
Élève3	F	12 ans	6 ^e	Demi-pensionnaire	Mère : sans emploi Père : absent 2 grandes sœurs majeures scolarisées antérieurement à l'EREA	Des deux parents Vit en appartement, mais la famille possède une caravane sur un terrain dans un département limitrophe
Élève4	F	12 ans	5 ^e	Demi-pensionnaire	Mère : femme de ménage Père : ouvrier en entreprise Frère : 16 ans, apprentissage maçonnerie 1 sœur et 1 frère majeurs et autonomes	Des deux parents N'a jamais vécu en caravane, juste dormi, vit en maison
Élève5	M	15 ans	3 ^e	Interne	Mère : sans emploi.	Des deux parents

	Genre	Âge	Classe	Régime	Composition familiale	Voyageur de quel côté/mode de vie
					Beau-père : auto-entrepreneur multiservice Père : absent Sœur : 17 ans, en apprentissage service Sœur : 16 ans, en apprentissage boulangerie Frère : 11 ans, (EREA prochaine rentrée) Frère : 8 ans	A vécu en caravane avec ses parents avant la séparation, vit en appartement
Élève6	M	17 ans	CAP	Interne	Mère : sans emploi Sœur : 13 ans Sœur : 4 ans Sœur : 1 an	Papa manouche d'origine algérienne Maman manouche d'origine marocaine N'a jamais vécu en caravane, vit en maison
Élève7	F	14 ans	3 ^e	Demi-pensionnaire	Mère : sans emploi Père : auto-entrepreneur multiservice Frère : 16 ans, déscolarisé Frère et sœur : 9 ans	Des deux parents A vécu en caravane jusqu'à l'arrivée des jumeaux, vit en appartement

Les analyses de cette recherche intégreront les données issues d'un entretien avec un parent d'élève, en l'occurrence la mère de l'Élève1 (Mère1), qui a donné son accord verbal pour l'utilisation de ses propos. Elle s'était déplacée au collège afin de solliciter mon aide pour compléter le dossier MDPH de son fils aîné.

Seront également prises en compte les données issues lors des entretiens informels menés auprès des parents tout au long de cette étude. Les résultats issus des observations s'appuieront sur celles réalisées lors de mes interventions dans le bureau des CPE.

4. La présentation de la méthode d'analyse

Afin d'analyser les données collectées auprès du public interrogé et en tenant compte des entretiens informels, je me suis appuyée sur une méthodologie qualitative reconnue en sciences sociales et humaines.

Pour cela, j'ai, dans un premier temps, procédé à un dépouillement des informations en créant une grille d'analyse synthétique. Cette analyse, par une reprise des mots ou de

courtes phrases, m'a permis d'identifier, pour chaque item abordé, les principales dominantes ou minorités émises ainsi que les tendances communes en nous appuyant sur les verbatims de nos interlocuteurs.

Dans la partie suivante, je proposerai une mise en perspective sous la forme d'une analyse thématique croisée des données, en les confrontant aux apports de la revue de littérature, afin de valider ou d'invalidier mes hypothèses de recherche. J'énoncerai ensuite des préconisations pour améliorer le cadre scolaire des adolescents-voyageurs.

PARTIE 3. L'Analyse des résultats

I. L'interprétation des résultats

Ce premier chapitre est consacré à l'interprétation des résultats issus de l'enquête menée auprès des adolescents-voyageurs et des professionnels intervenant à l'EREA. L'analyse s'organise en deux grands axes : d'une part, une lecture des effets des politiques éducatives à travers les logiques de catégorisation administrative et les dispositifs spécifiques de l'EREA ; d'autre part, une étude des impacts des pratiques institutionnelles sur la construction identitaire, les apprentissages et les dynamiques relationnelles des élèves voyageurs.

La posture de chercheure-praticienne adoptée dans ce travail a constitué à la fois une ressource et un enjeu méthodologique. Elle a permis un accès facilité aux informations, nourri des échanges de confiance, et enrichi la compréhension des logiques professionnelles à l'œuvre. Toutefois, comme le soulignent Boutru Creveuil et al. (2023), cette position de « ni *insider*, ni *outsider* » expose aussi à certains biais : excès de familiarité, surinterprétation, illusion de compréhension, attachement affectif aux équipes ou aux lieux qui risquerait d'altérer la neutralité du regard, ou encore désirabilité sociale dans les discours recueillis. Cette posture m'a donc amenée à faire preuve d'une vigilance et d'une distance constantes dans le recueil et l'interprétation des données. En effet, un des risques est de manquer d'objectivité en voulant donner une bonne image du lieu ou d'être influencée par mes émotions ou expériences au sein de cet établissement. Cette posture m'a également amenée à faire des allers-retours constants avec la littérature scientifique pour éviter l'écueil d'une analyse uniquement ancrée dans le vécu.

1. Les politiques éducatives : catégorisation et dispositifs

1.1. La catégorisation administrative

Dans le cadre des entretiens menés auprès des CPE de l'établissement, une attention particulière a été portée à la question des catégorisations administratives. Il s'agissait d'examiner dans quelle mesure ces classifications, porteuses de stigmatisation à l'égard des adolescents-voyageurs, peuvent influencer les représentations que les professionnels se forgent de ces élèves ainsi que leurs pratiques au quotidien.

CPE1 opère une distinction basée sur les caractéristiques cognitives et administratives entre les EFIV et les EBEP : « Les gens du voyage, de l'itinérance [...] ont tous les capacités cognitives pour bien fonctionner » en opposition aux « élèves à besoins particuliers qui sont reconnus avec des handicaps ». Révélant également une confusion, il précise qu'à l'EREA, on trouve à la fois des EFIV et des EBEP, mais que certains élèves-voyageurs ne sont pas reconnus comme EBEP : « Ce sont des élèves, heu, qui sont gens du voyage, mais pas inscrits comme EBEP ».

De son côté, CPE2 affirme qu'il n'a « pas tendance à classer les enfants issus des familles itinérantes dans les EBEP », même s'il reconnaît qu'il « le devrait ». Ces propos sont révélateurs d'un rejet de l'étiquetage systématique, mais aussi d'une conscience des normes institutionnelles qui prescrivent cette catégorisation. Il manifeste une volonté inclusive valorisant l'individualisation de la prise en charge, mais aussi une contradiction entre les pratiques et les cadres normatifs : « Je ne les classe pas dans une catégorie bien spécifique... on les prend comme, et on les accueille comme tous les autres élèves ». Il fait une distinction non sur le besoin pédagogique de ces élèves, mais plutôt sur la relation familiale : « Je vais les traiter comme des EFIV dans la mesure où ça va surtout induire une relation particulière avec les parents ». Sa définition du statut d'EFIV est donc relationnelle et culturelle, non cognitive ou scolaire. Il s'attarde sur le rapport distancié que certaines familles voyageuses entretiennent avec l'école : « Heu, je sais que, heu ces familles-là ne sont pas, heu, attachées à l'école, ne portent pas d'importance au diplôme en fait, scolarisent les élèves, mais plus pour répondre, en fait, à une obligation ».

1.2. Les dispositifs de l'EREA et leur impact

« Appliqués à différentes étapes de la vie des Gens du voyage, les dispositifs scolaires [...] consignent, par leur organisation même, les personnes accueillies dans des espaces sociaux déterminés » (Guérin & Latimier, 2019, p. 204). C'est à partir de cette citation que j'ai pu interroger les perceptions des enquêtés sur les dispositifs de l'EREA, afin d'analyser si et comment ils participent eux aussi à une forme d'assignation sociale.

1.2.1. L'orientation à l'EREA

Les élèves interrogés sur leur orientation scolaire expliquent leur présence dans cet établissement par différents facteurs. Élève4 est scolarisée à l'EREA parce qu'elle a

rencontré de grosses difficultés en primaire : « C'était dur pour moi ». Elle n'a pas choisi cet établissement, mais y est venue parce que son frère aîné y était déjà. Élève1, quant à lui, fréquente l'EREA en raison de sa dyslexie et de ses grandes difficultés à l'écrit en CM2. Il aurait préféré être avec son frère au collège. Sa mère indique que son fils cadet doit intégrer l'EREA à la prochaine rentrée : « C'est pour être avec lui ». Elle refuse qu'il aille au collège : « Il se passe trop de choses, trop de violences, trop de bagarres, ça donne pas envie que les petits viennent ». Elle a aussi pensé à retirer son fils aîné du collège à cause de ces problèmes, mais « l'a laissé en ULIS car en ULIS, on l'aide à apprendre à lire et à écrire ». Élève2 est scolarisée dans cet établissement en raison de ses difficultés scolaires reconnues en CM2. Élève1 est arrivée en 6^e en octobre dernier, à la suite à une décision tardive de la commission d'orientation, et avait donc effectué sa rentrée scolaire au collège. Élève5 indique que c'est son père qui a choisi cet établissement. Élève6 a opté pour cet établissement parce qu'il propose la formation JP. Élève7 explique qu'on lui a conseillé de venir à l'EREA parce qu'elle était « beaucoup ailleurs dans les cours, beaucoup distraite par les autres », ce qui expliquait ses difficultés à se concentrer.

Concernant l'orientation vers la SEGPA ou l'ULIS, CPE2 insiste sur le fait que ce n'est pas une pratique discriminatoire mais une réponse adaptée à des difficultés scolaires avérées. Il précise et explique le fonctionnement des commissions : « Je ne me serais jamais permis d'envoyer les enfants des gens du voyage en SEGPA ou en ULIS, (Soupirs)...heu de faire ça. Sur le plan éthique, ça...ça ne passe pas. Je ne me serais jamais permis de le faire [...] Aux commissions d'orientation, tu juges des résultats scolaires. Est-ce que les difficultés sont persistantes ? Est-ce que tu as essayé plein de choses et que tu n'as pas réussi à les résoudre ? Si tu coches tout ça, si tu coches oui, ben, tu orientes en SEGPA ».

Il refuse toute idée de préjugé ou de stigmatisation en affirmant que ces orientations sont basées sur le niveau et les besoins, et non sur l'origine ou le mode de vie des élèves : « L'orientation en SEGPA ou à l'EREA est présentée par rapport au niveau scolaire, aux difficultés, en l'occurrence. Même en tant que professeur de l'école, je ne me serais jamais permis de le faire, en fait. Parce que justement, ça devient de la ségrégation. Ben, parce que tu vas amener un jugement de valeur sur, sur une communauté en disant ben, que vous êtes des gens du voyage, vous allez aller en SEGPA. Non ».

CPE2 précise également que la SEGPA est adaptée pour les élèves voyageurs : « Je peux dire maintenant, en étant en SEGPA, que oui, la SEGPA est adaptée pour les gens du voyage parce qu'ils y trouvent ce dont ils ont besoin ». Cependant, il insiste : « Maintenant, de là à les préorienter vers les SEGPA en disant que comme vous êtes des gens du voyage, vous allez en SEGPA. Non ».

Enfin, CPE1 souligne que l'accord des familles est essentiel : « : Il y a une orientation CDO, mais il faut l'accord des familles. Donc si la famille refuse, il n'y a pas... Voilà ». Il rajoute que cet établissement apparaît comme un lieu adapté qu'il présente comme un avantage pour accompagner ces jeunes dans leur parcours :

« Déjà, donc, heu, par rapport à l'établissement, il y a la grandeur de l'établissement. C'est-à-dire que c'est un établissement à taille humaine, un établissement familial entre guillemets. Donc on accueille maximum 160 élèves collège et lycée confondus. Donc je pense que ça, c'est déjà un côté rassurant pour ces familles-là, parce qu'on sait très bien qu'elles sont assez réticentes, justement, à les confier... ah, à, à comment dire ? À l'institution ».

1.2.2. La reconnaissance de l'adaptation pédagogique

L'adaptation des pratiques pédagogiques, les effectifs réduits et la disponibilité des adultes sont perçus comme des facteurs essentiels de réussite et d'inclusion pour les adolescents-voyageurs. Mon analyse rejoint celle de Chartier, qui souligne : « L'expérience des élèves en difficulté est aussi décisive dans la prise en charge des enfants du voyage. En effet, les enseignants d'écoles « difficiles » ont acquis des outils, des méthodes, des attitudes adaptés aux élèves en difficulté » (2009, p. 64). Cette capacité d'ajustement est perçue par les élèves eux-mêmes.

Élève1 souligne notamment le temps accordé par les enseignants ainsi que la mise en œuvre d'une individualisation et d'une différenciation pédagogique : « Je sais que les profs, des fois, ils prennent leur temps pour moi [...] Ici je sais que les profs, je sais qu'ils repèrent les gens qui ont besoin d'aide ». Il indique que les cours lui conviennent et qu'il rencontre moins de difficultés qu'en CM2 : « Parce qu'écrire, ça, je sais faire mieux qu'avant ». Cette transformation est confirmée par Mère1, qui a observé une forme d'apaisement scolaire et une amélioration du comportement de son fils à la maison où elle le trouve « moins turbulent ». Elle attribue ce changement au fait que « les profs s'adaptent au niveau scolaire

» soulignant l'importance d'un enseignement différencié. Elle pense que s'il allait au collège, il pourrait se sentir perdu.

Élève3 raconte son arrivée à l'EREA, en précisant qu'elle s'est sentie positivement accueillie par les enseignants et ses camarades de classe. Elle se sent valorisée dans ses apprentissages et observe un meilleur ajustement : « L'EREA, c'est plus facile pour moi ». Elle mentionne que ses besoins particuliers, notamment en français, sont pris en compte, cette matière restant sa préférée. Elle sait solliciter l'aide des adultes lorsqu'elle rencontre des difficultés. Soutenue par sa famille pour faire ses devoirs, elle aimerait que la journée de collège soit plus longue afin de continuer à progresser, à apprendre et à passer plus de temps avec ses amis. Sa mère avait expliqué, lors de la prise de contact, qu'elle l'aide souvent avec ses devoirs : « On parle mal chez nous [...] il y a des mots qu'on connaît pas chez nous, la prof de français lui donne des trucs à lire qu'on connaît pas, alors on cherche dans Google ».

Élève2, Élève5 et Élève6 confirment cette plus grande disponibilité des adultes : « Les profs sont plus disponibles » (Élève2), qu'il s'agisse des enseignants, des surveillants ou des CPE dans une dynamique de soutien. Ils soulignent que le cadre réduit « on est moins nombreux par classe » (Élève2), et personnalisé des classes permet un meilleur accompagnement, notamment dans les démarches liées à la future insertion professionnelle :

« Ma prof d'atelier m'a aidé à faire un CV et une lettre de motivation [...] Je trouve que les profs répondent bien, je suis aidé par les surveillants et un peu par les CPE, mais pas beaucoup, je demande pas beaucoup en fait » (Élève5).

Élève6, en particulier, exprime un sentiment de reconnaissance mutuelle et d'estime réciproque : « Je demande de l'aide des fois aux profs ou à l'internat. Oui, je suis quelqu'un qui trouve de l'aide. J'hésite pas », ce qui montre une appropriation confiante du rôle d'élève.

Cependant, cette dynamique d'adaptation ne produit pas les mêmes effets pour tous. Des freins psychologiques peuvent subsister. Élève7 évoque ses difficultés en maths, son stress lors du CFG, et sa tendance à ne pas demander d'aide aux adultes ou à ses pairs par peur d'être jugée ou rabaissée : « Conjuguer, ça va me plaire. En maths, ça dépend.

Parce qu'il y a des trucs, ça va être compliqué pour moi ». De la même manière, Élève4 s'exprime : « Je sais pas. J'aime pas demander aux personnes, non, je n'ose pas, je suis plutôt timide, surtout pour le travail ».

Selon, Chartier, la méthode d'enseignement s'avère déterminante, notamment selon que l'enseignant mette en œuvre ou non une pédagogie différenciée, c'est-à-dire qu'il tienne compte des écarts de niveau entre les élèves dans l'organisation du travail en classe (2009, p. 64). Cette perspective est partagée par CPE1, pour qui l'élément central réside dans l'adaptation des enseignements, rendue possible par des classes à effectif réduit : « Et donc, le fait d'avoir justement des établissements pour un enseignement adapté, je pense que c'est rassurant pour eux, parce que par rapport à ce qu'ils ont vécu précédemment en primaire, où souvent, on sait qu'ils sont un peu relégués au fond de la classe et qu'il se passe pas grand-chose, là, la différence, c'est qu'ils sont pris en compte. Ils sont justement sur des classes avec des effectifs, heu, donc adaptés. Et en ce sens-là, je crois qu'ils apprécient justement qu'ils ne soient pas relégués. C'est une adaptation des cours, des enseignements, oui ».

1.2.3. La gestion des ateliers et des stages

Les propos recueillis autour des stages et des ateliers montrent à la fois le potentiel inclusif de ces dispositifs professionnels pour les élèves issus des communautés voyageuses et les limites liées à l'incompréhension, à la méfiance ou à des représentations culturelles spécifiques. Ces éléments montrent les tensions entre les objectifs institutionnels de professionnalisation et les réalités sociales et culturelles de ces jeunes.

Selon CPE2, la difficulté réside à trouver des terrains de stage pour l'ensemble des élèves, sans distinction : « Autant que les autres élèves, on est en difficulté pour trouver des lieux de stages. Ils ne voient pas l'intérêt, en fait. Mais ça, heu, c'est parce que les stages qu'on leur présente sont liés à l'orientation ». Pour lui, la motivation des élèves voyageurs est liée à leur mode de vie et à leur environnement familial : « Maintenant, de là à dire que ça leur apporte quelque chose, je ne pense pas » mais il reconnaît leur implication : « Il est assez rare que les élèves voyageurs n'aient pas de stage ». Cela fait écho aux propos de Guerin et Latimier qui évoquent que ces stages peuvent en effet leur « paraître peu utiles, voire inutiles et nécessairement spoliateurs d'un temps qui pourrait être mis immédiatement à profit pour dégager un revenu » (2019, p. 217).

Alors que CPE2 exprime une difficulté à faire percevoir l'intérêt des ateliers et fait un lien entre un sentiment de liberté et les consignes de sécurité nécessaires sur les ateliers :

« Ils n'aiment pas trop, en fait. Ils n'aiment pas trop, bizarrement. Heu, parce que, heu, parce qu'ils passent assez rapidement d'un milieu où ils sont assis derrière une table et à ne pas bouger, à un atelier qui est un peu plus en milieu ouvert. Mais ils n'apprécient pas ça, en fait. Heu, je ne saurais pas l'expliquer [...] Donc, quand on les met en atelier avec des consignes de sécurité, puis le stress qui est lié, qui est à ça, en général, ils le prennent assez mal et ça part, ça part très souvent en conflit avec l'enseignant ».

CPE1 adopte un regard positif en insistant sur l'intérêt que peuvent représenter les ateliers dès la 4^e :

« Ça peut être aussi quelque chose d'intéressant pour ces familles qui sont, dont les jeunes sont plutôt manuels, hein et effectivement, le fait qu'il y ait des ateliers dès la classe de 4^e où ils peuvent fonctionner, et où ils peuvent faire le tour des ateliers justement pour se positionner pour l'année de 3^e, ça peut être intéressant ».

Il reconnaît toutefois que la compréhension des objectifs de ces stages et ateliers n'est pas toujours acquise et que la perception des jeunes reste souvent limitée à leur contexte immédiat.

Les témoignages des élèves suivants sont plus nuancés. Élève4 montre une réelle motivation pour les stages et les ateliers, et souhaite profiter de la mise en place d'un prochain stage pour se concentrer sur son projet professionnel : la maçonnerie. Elle sait que, dans un collège classique, elle n'aurait pas eu la possibilité de faire un stage dès la 4^e ni de découvrir des ateliers. Élève2 valorise également les stages comme un moyen de découvrir le monde du travail et de se projeter dans l'avenir :

« Ça va me faire connaître et découvrir la vie et découvrir plusieurs métiers. Je n'ai jamais fait vendeuse et j'ai envie de découvrir, ma sœur m'en parle. Et j'ai envie de faire un stage à l'école en primaire. Ce qui m'intéresse à l'EREA, c'est les stages ».

Élève5 et Élève7 témoignent d'expériences concrètes qui ont renforcé leur intérêt pour des métiers spécifiques (en boulangerie et pâtisserie pour le premier et en maternelle et pâtisserie pour la deuxième), même si des difficultés ont pu survenir (Élève7). Quant aux stages d'Élève6, qui sont en lien avec son parcours scolaire, ils se sont bien déroulés.

Élève1 et Élève3, étant plus jeunes, ne peuvent pas encore s'exprimer pleinement sur ces sujets : ils en connaissent le principe mais ne se projettent pas encore dans ces expériences.

1.2.4. L'internat

L'internat de l'établissement, tel qu'il est décrit par les enquêtés, apparaît comme un espace de régulation, de socialisation et d'apprentissage interculturel, à condition que les relations de confiance soient établies avec les familles et que les différences culturelles soient reconnues. Les deux CPE soulignent que l'internat joue un rôle clé pour assurer la stabilité éducative, notamment dans des contextes familiaux fragiles ou conflictuels. CPE2 insiste sur l'aspect « tampon » de l'internat :

« On en a quelques-uns, c'était ça. Heu, ils, heu, c'est des cellules familiales qui sont, heu, solides. Par contre, quand ça explose, heu, ça devient compliqué. Parce que là, vraiment, on est rarement dans des dialogues apaisés quand ça explose. Je pense à un exemple qu'on a là, et sa présence à l'internat, elle est liée à ça. Celui qui est en 3^e. Elle est liée à ça. Parce que les papas et les mamans se déchirent, et au moins, on représente un petit peu la Suisse, quoi. C'est-à-dire que l'élève, la semaine, il est chez nous, et le week-end, il est alternativement chez papa ».

Pour lui, l'internat permet également, de garantir une continuité éducative (à propos de Élève1) :

« C'est un gamin qui est très, très ouvert au dialogue. Heu, fin... Et on peut le reprendre, hein, il accepte les remarques, hein, sans aucun problème. Mais effectivement, les contraintes, il les accepte difficilement. Mais, heu, il y arrive ! ».

Élève1 précise qu'il n'a pas choisi d'être interne, cette décision ayant été prise par sa mère. Il indique qu'il se sent bien à l'internat et évoque la dynamique collective (ses amis) les activités appréciées comme l'escalade, le vélo ou la piscine. Il prend le temps d'expliquer l'organisation : « Lundi, on a réunion, on peut s'inscrire à plusieurs activités, mais ce que je préfère, c'est le billard ; après c'est le CPE qui décide ». Il mentionne également : « J'ai décidé de rester à l'internat », mais au cours de l'entretien, il exprime un manque affectif vis-à-vis de sa famille. Sa mère (Mère1) valide ce ressenti, mais justifie son choix par une stratégie éducative assumée, celle de favoriser la socialisation interculturelle et préparer ses enfants à évoluer dans un monde mixte. Elle relate : « Au début, c'était dur [...] J'ai lâché un

peu [...] On est beaucoup mal vu, et c'est mieux pour lui, il faut qu'il apprenne [...] Son petit frère qui arrive en 6^e à la rentrée, ce sera pareil ». Cependant, cette décision n'est pas approuvée par le reste de la famille : « Les grands-parents ne comprennent pas, ça lui plait et je ne vois pas pourquoi je l'enlèverai, il apprend à vivre avec d'autres gens que nous ».

CPE1 constate une augmentation d'élèves voyageurs fréquentant l'internat et ce depuis la 6^e. Pour lui, cela montre que la dynamique de cet établissement est reconnue comme un lieu d'accueil favorable. La progression vers une fréquentation accrue de l'internat par ces jeunes est probablement liée à la confiance instaurée avec l'établissement : « Prénom élève, prénom élève. Donc, tous ces jeunes... Voilà. Alors, ce que je trouve un progrès supplémentaire par rapport aux premières années, quand je suis arrivé, j'ai jamais connu à la base d'élèves, de jeunes issus du voyage s'inscrivant à l'internat éducatif, tandis que maintenant, ça rentre aussi dans les mœurs de la part de ces familles, elles nous font confiance. Oui ».

Les deux autres élèves concernés se plaisent également à l'internat. Élève6 mentionne lui-même les écarts de mode de vie et les incompréhensions persistantes entre Voyageurs et gadjé :

« C'est rare qu'on s'entende avec les gadjé. Souvent, ça passe pas. Parce qu'on n'a pas le même lieu de vie. On ne fait pas la même chose qu'eux. On n'a pas la même compréhension. J'ai réussi à m'intégrer à l'internat ».

Sa réussite semble liée à sa capacité à initier des projets qui valorisent sa culture auprès des autres élèves, ce qui constitue une véritable dynamique d'inclusion, dans laquelle l'élève est acteur de la rencontre interculturelle : « J'essaye de construire des trucs avec des élèves [...] L'année dernière, j'ai essayé de le faire connaître un peu ici aussi, j'ai ramené mes contrôleurs, j'ai ramené mon ordi, je leur ai fait montrer, ils ont touché ».

Enfin, Élève5 ne confirme pas les propos de CPE2, évoquant son internat pour des raisons d'éloignement géographique entre son domicile et l'établissement.

2. Les effets des pratiques institutionnelles sur la construction identitaire et sur les apprentissages

2.1. Les projections des adolescents-voyageurs

À l'instar de Cossée dans son article « *Qui sont ces enfants, Roms, Tsiganes et Voyageurs : De qui parle-t-on ?* », tous les adolescents interrogés affirment leur culture

comme une richesse et non comme un obstacle à leur scolarité :

« Dans ma famille, il y a beaucoup de noms de Voyageurs : les cite ». « Moi, je vivrai en caravane plus tard [...] rester sur des places » (Élève4). « Mon grand-père, il a deux chevaux de trait, et une roulotte. Il tient la roulotte pour qu'il se déplace dans le monde, et une fois, j'étais chez lui, et en fait, j'ai vu un maréchal qui était venu, ça m'a bien plu, je veux faire maréchal-ferrant » (Élève1).

Élève3 parle de ses plats traditionnels : « Bah, en fait, le manger, nous c'est le ragout, c'est pas le même truc qu'à la cantine. C'est bizarre ici ». Comme toute adolescente, elle relate partager des activités familiales, participer à des repas festifs, faire de la musique ou de la danse. Elle souhaite « faire de la ferraille » plus tard.

Élève6 se définit comme issu d'une culture manouche avec des origines mixtes (« père manouche algérien, mère manouche marocaine »), il insiste sur le côté rare de cette mixité. Bien qu'il ait grandi dans un contexte sédentaire, il affirme conserver un lien fort avec la culture des Voyageurs. Il souligne l'usage du parler voyageur.

Élève7 se définit d'emblée comme une voyageuse. Elle explique son « parler voyageur » et ses références culturelles à la musique. Elle évoque ses souvenirs de la caravane, ses liens familiaux, et sa volonté de vivre selon ses propres choix, notamment en imaginant un mode de vie : « Je pourrai me mettre dans un terrain avec une maison, plus caravane, parce que, comme ça, j'ai ma maison, genre, pour faire le manger et tout. Et là-bas dans la caravane, pour dormir ».

Mais cette élève et Élève2 prennent une certaine distance qui ne donne pas lieu à un rejet de la communauté, mais plutôt à une réflexion personnelle sur la manière d'adapter les héritages culturels aux exigences du monde contemporain :

« Qu'est-ce qui est chiant, genre, les femmes peuvent pas travailler. Et elles doivent tout le temps rester dans une caravane [...] Pour la machine à laver, faut aller dehors. Quand il gèle, faut vider l'eau, et ça gèle. Bah, après, sur une place comme la place à [ville] ça gèle beaucoup. Et des fois, les tuyaux sont congelés. On a froid, parce que c'est pas confortables les caravanes. Ouais, maman, c'est pas son truc et moi non plus. Mes sœurs habitent toutes en appartement et elles sont mieux que dans les caravanes » (Élève2).

« Après, elles font ce qu'elles veulent, mais... C'est vrai que chez moi, les femmes, elles ne

travaillent pas, mais moi, je sais ce que je veux, parce que je me dis que la vie, maintenant, elle est dure. Donc, à deux, ce serait mieux et avec un travail. Enfin, si je me marie » (Élève7).

L'école devient alors un espace de médiation entre l'héritage culturel familial et les exigences du système scolaire.

2.2. La gestion des relations sociales entre élèves

Les adolescents-voyageurs rencontrés manifestent des stratégies différenciées d'adaptation culturelle. Certains choisissent de rester entre pairs voyageurs, valorisant un espace de compréhension mutuelle et de confiance, en raison d'un sentiment d'incompréhension ou de rejet de la part des gadjé. Ces regroupements ne relèvent pas d'un communautarisme fermé, mais apparaissent comme des refuges face à un environnement potentiellement stigmatisant. Ces sentiments de discriminations et d'isolement sont repris par le rapport EVASCOL : « Ils ont donc conscience que les autres enfants les voient différemment et de manière négative. Ils font bien évidemment le lien entre le fait d'apparaître comme enfants issus de la communauté des gens du voyage et la stigmatisation et discrimination qui en découlent » (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 348).

Élève4 : « On en parle beaucoup entre nous. On parle de beaucoup de choses. Comme, moi je vivrai en caravane plus tard. Et des fois, ils disent, mais tu peux avoir froid, alors que y a des chauffages dedans, et du coup, on parle beaucoup de ça [...] Parce que je préfère en parler avec des personnes qui ont les mêmes origines que moi, parce que celles qui n'ont pas la même origine, elles comprendraient pas ».

Cette même élève évoque aussi les préjugés dont elle a été victime ou qu'elle a perçus, notamment à travers des propos négatifs : « Ils savent pas ce que c'est. Ils pensent juste qu'on est des voleurs, [elle cite le prénom d'un gadjo], il m'a dit les gens du voyage, c'est tous des voleurs ». Cela peut générer chez elle un sentiment de frustration ou d'injustice, mais elle semble aussi résiliente face à ces stéréotypes, affirmant que cela ne l'atteint pas : « Je serai plus triste d'être insultée de pute que d'être insultée sur mes origines [...] Bah, rien ça m'atteint pas, hein. Parce que c'est mon origine, c'est pas la sienne, il ne sait pas ce que c'est ».

Élève3 évoque des incompréhensions liées à son identité de Voyageuse, dit avoir subi des moqueries ou des jugements tout au long de sa scolarité. Tout comme l'Élève7, qui subit des propos stéréotypés de la part d'élèves la réduisant à des clichés négatifs :

« Des fois, je vais entendre des propos comme péyi, gitane, le cuivre. Mais moi, j'ai l'habitude. Et des fois, c'est retourne dans ton pays, va chercher du cuivre, de la ferraille, c'est des propos que j'entends par les élèves gadjé ».

Toutes affichent une certaine confiance en elles, affirmant qu'elles s'en détachent disant qu'elles sont fières d'être Voyageuses.

Élève1 montre une certaine distance à partager ses différences culturelles dans le cadre scolaire car il considère : « ce qui est chez moi, c'est chez moi ». Sa mère estime que la culture voyageuse de leur famille n'est pas suffisamment respectée par les autres élèves de l'ÉREA. Elle partage ses préoccupations concernant certains incidents survenus à l'internat, qu'elle relie au manque de considération envers leur culture, bien que son fils s'en défende : « La dernière fois, ça a inquiété maman parce que j'avais un gros bleu à la jambe. C'est parce qu'en fait, je m'amusais avec mon copain, on s'amusait à se mettre des balayettes, sauf qu'en fait, moi, j'avais une bague dans la poche, et en fait, quand il m'a mis la balayette, ça a tapé dans la jambe parce que la bague était dans la poche, et ça a tapé, et, en tout cas, ça m'a fait un énorme bleu, et en fait, maman, elle pense que je me fais taper ou je ne sais pas ».

L'attitude protectrice de sa mère souligne une relation tendue avec l'institution scolaire, parfois vécue comme jugeante ou mal informée.

D'autres élèves affirment une posture plus intégrée tout en conservant une conscience de leur altérité culturelle. Ils peuvent évoquer des malentendus ou des stéréotypes, mais cherchent à les dépasser par le dialogue ou l'indifférence stratégique. Élève6, plus âgé, dit ne pas évoquer sa culture avec les autres lycéens. Il revendique être ouvert aux autres, mais n'hésite pas à s'exprimer :

« Je me sens respecté ici, je ne sens pas de tension. Dès que ça ne va pas, je le dis, fier et ouvert. Si ça plaît ou pas, pour moi, c'est la même chose. Je ne me suis jamais caché de dire : y a ça et ça qui ne va pas, t'es pas content mais moi, je te le dis ».

La posture d'Élève6 fait écho au rapport EVASCOL, qui souligne que ces situations peuvent renforcer le sentiment d'être perçu comme différent et raviver le besoin de revendiquer cette singularité : « cela les met une nouvelle fois face à leur soi-disant particularité pouvant exacerber une volonté de la revendiquer » (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 348).

Élève2 a élargi son cercle d'amis gadjé à l'EREA. Elle décrit ces camarades comme « choqués » lorsqu'elle leur parle, par exemple, de l'arrêt de l'école à 16 ans ou de la vie en caravane. Elle ne se sent pas stigmatisée par les autres élèves. Refusant de recourir à la violence, qu'elle associe à une manière de « se faire respecter », elle préfère s'adresser aux adultes pour se faire entendre.

Ce discours d'élèves révèle que, malgré des relations sociales globalement apaisées, les discriminations et stéréotypes perdurent. Face à cela, celui des CPE tend à minimiser l'ampleur des tensions. Ils observent que, de manière générale, ces élèves s'intègrent aisément et entretiennent des relations sociales avec l'ensemble des autres élèves : « Et on n'a pas de table communautaire qui se met en place. Non, non. Ils ont un cercle d'amis qui est varié. Heu, c'est...heu, on n'a pas de comportement qui serait du racisme. Heu, il n'y a pas de ségrégation. Rien. C'est des enfants qui se mélangent. C'est des enfants qui se mélangent » (CPE2).

C'est également ce que rapporte Élève7 : « On se parle entre Voyageurs, mais on traîne beaucoup avec des gens d'ici. Mais sinon, on peut se voir en dehors vu que les familles voyageuses se connaissent ».

Toutefois, pour CPE2, la gestion des références culturelles ou des différences peut parfois générer des tensions : « On a souvent, en fait, voilà, des problèmes de conflits qui sont liés à des élèves qui, par exemple, insultent les morts, et ça, c'est quelque chose qu'ils n'aiment pas du tout » mais minimisées, selon CPE1 :

« On sent très peu de différences entre les gens issus du voyage et les autres [...] Voilà. La seule chose, quand les autres connaissent l'origine des gens du voyage. Effectivement, il y a toujours en termes de taquinerie et de choses amenées comme ça, il y a toujours des références à leur fonctionnement, à leur coutume, enfin à leur mode de vie, voilà, qui peuvent effectivement faire qu'il y ait des petites tensions. Mais, c'est jamais bien dramatique ni important ».

2.3. Les adolescents-voyageurs face aux apprentissages

Élève1 et Élève3, élèves plus jeunes, ont un projet professionnel orienté vers des métiers traditionnels : le premier souhaite devenir maréchal-ferrant, tandis que la deuxième envisage de « faire la ferraille ». Tous deux ne se projettent pas encore précisément dans les modalités scolaires pour atteindre leur objectif. Élève7 exprime une certaine frustration face

à la pression pour faire des choix d'orientation. Elle trouve cette étape difficile à gérer à son âge : « On me presse dans tout. Je leur dis, mais comment voulez-vous que je réfléchisse et que je fasse des choses si vous me pressez et que je sais pas ? Parce que moi, pour mon âge, c'est compliqué, déjà ».

Élève4 valorise l'école comme un lieu d'apprentissage et de préparation à l'avenir. Elle souhaite « avoir quelque chose en main en sortant d'ici. Parce que en sortant d'ici, je vais avoir quelque chose en main ou un travail, ou un apprentissage ». Son projet de devenir maçon est très clair et motivé. Elle aime les maths et l'anglais. Elle aime le travail manuel, la construction et s'inspire de son frère, en apprentissage de maçonnerie. Élève2 souhaite devenir vendeuse, comme sa sœur, et voit l'école comme un moyen d'atteindre cet objectif, par la découverte de stages. Élève5 affiche une très forte motivation pour son avenir professionnel : avec des projets en pâtisserie ou boulangerie. Il envisage de poursuivre après sa 3^e. Il porte un intérêt aux mathématiques et au français, il exprime que cela est important pour la formation CAP qu'il envisage.

Élève6 possède un choix professionnel éclairé, son choix en CAP JP est en accord avec sa culture familiale, tout en étant motivé par un intérêt personnel. Il explique : « Chez nous, parce que souvent, les Voyageurs font beaucoup jardiniers paysagistes. On en voit souvent, quand même, qui sont dans ça. Et je voulais un peu dans ça aussi ». Ainsi, Élève6 se positionne et prend « part au processus de sélection imposé par l'école ». (Guérin & Latimier, 2019, p. 214). Il estime que les apprentissages dispensés dans cette formation professionnelle lui conviennent, en particulier les aspects techniques : « à faire les tailles. Avoir de l'esthétique sur la taille, on apprend plein de choses ». Très engagé, il occupe des responsabilités dans la vie scolaire de l'établissement (président de la MDL, membre du CVL, du CA, etc.). Il se projette après son CAP sur l'animation, un domaine qui le relie à ses amis forains auprès desquels il intervient pour monter et démonter les manèges lors des fêtes foraines. Ainsi, il exprime des désirs de poursuite d'études : « en bac pro pourquoi pas ? ».

Le discours des CPE est révélateur de la prégnance de « caractéristiques généralisantes et relevant des stéréotypes » (Cossée, et al., 2019, p. 142) mais elles sont cristallisées autour de l'identité de l'établissement. Pour eux, les adolescents-voyageurs ont une vision pragmatique de leur avenir, souvent orientée vers le travail familial ou communautaire. CPE2 explique :

« Et aussi parce que, on a, on présente notamment des formations au niveau CAP, heu, qui correspondent après à leur mode de vie et à leur mode de travail, en fait. Je pense notamment, par exemple, aux formations de, de CAP jardinier et paysagiste, heu, et aussi parfois un petit peu celles du bâtiment, qui correspondent en fait à leur corps de métier lorsqu'ils travaillent soit dans l'élagage, heu, soit dans le multiservice, donc ils se retrouvent après en formation. Je pense que dans leur tête, ils se disent que, quitte à être obligés de mettre leurs enfants dans, dans une formation, ben, on va les mettre dans, dans les formations qui vont leur servir plus tard ».

CPE1 ajoute : « On a beaucoup de familles qui travaillent dans le domaine des travaux paysagers, par exemple. Donc c'est un domaine que nous, on forme dans ce domaine-là, etc. Donc, heu, je pense que ça peut... Effectivement, ils y voient un intérêt [...] Puisqu'après, on a beaucoup de jeunes qui disent : Moi, je vais travailler avec mon père », parce quitte à aider, il propose ses services, voilà. Après, c'est des familles, on sait, qui, ont, qui, qui fonctionnent en chèque emploi-service, etc. Donc voilà. Ça peut rentrer dans le cadre familial, effectivement. Donc voilà, il y a peut-être cette vue-là en plus qui peut les amener à s'inscrire justement dans la scolarité ».

CPE1 évoque aussi la difficulté à faire accepter le parcours scolaire par certains collégiens :

« Alors, alors, sur la partie collège, on a des jeunes qui, effectivement, ont quelques difficultés à s'inscrire dans une scolarité traditionnelle. Alors ça peut être déjà de prime abord en termes d'absentéisme, où souvent, il y a quand même des fois une volonté de pas venir parce que, voilà, l'école, c'est pas ça. Voilà, où le moindre pépin physique peut devenir source d'absentéisme ».

Selon lui, les jeunes en formation professionnelle au lycée rencontrent aussi des difficultés, surtout quand leur orientation n'est pas choisie ou qu'ils ressentent un besoin de liberté. La scolarité peut alors leur apparaître comme une contrainte :

« On a eu quelques jeunes gens du voyage qui sont arrivés dans l'établissement en formation professionnelle. Alors bon, pour ceux-là, et quand cette orientation se faisait par défaut, c'était très compliqué. Très compliqué de les investir. Très compliqué de les garder dans la structure, parce que voilà, ils ne supportaient pas, entre guillemets, l'enfermement dans un établissement, dans une structure, dans une classe. Et pour ces jeunes-là, c'était

compliqué » (CPE1).

La motivation et la perception sont des facteurs clés. CPE2 précise :

« C'est plus compliqué dans le sens où ce n'est pas un choix pour lequel ils ont opté d'emblée. Et quand ils ne comprennent pas la finalité de venir, de s'enfermer dans une classe ou dans un atelier, c'est très compliqué de les conserver, et plus pour les ado-voyageurs que les autres, parce qu'ils ont cette notion de liberté, qui, qui, qu'on leur soustrait. Et là, c'est vrai que... Là, on rame en termes de fonctionnement. Oui. Par contre, effectivement, on a d'autres élèves qui viennent, justement, avec l'envie de figurer dans les formations professionnelles. Je parle de la partie lycée. Et avec ces jeunes-là, on n'a pas de grosses problématiques, si ce n'est effectivement un déficit au niveau scolaire qui date, effectivement, qu'il faut rattraper, qu'il faut... Voilà. Mais, ils savent pourquoi. Et là, ça devient plus intéressant. Ils savent pourquoi ils sont là, on peut travailler ensemble ».

CPE2 souligne que l'orientation de ces jeunes diffère de celle des autres élèves. Son approche reflète une perception selon laquelle la réussite professionnelle ne passe pas obligatoirement par la voie académique, mais par une intégration dans leur famille ou leur communauté :

« Après, là où ça change radicalement, c'est sur la, l'aspect de l'orientation, parce que finalement, on n'a, on n'a jamais aucune inquiétude pour ces élèves-là. Parce qu'on ne va pas, heu, chercher à développer l'ambition scolaire chez ces élèves-là, parce qu'on sait que ça ne sert à rien. On sait que de toute façon, maintenant, à 18 ans, ils vont quitter la formation [...] Mais on n'est pas inquiets, parce que, heu..heu, comment dire, on sait qu'il y a derrière, il y a toujours une solidarité familiale, et que ces enfants-là travailleront. Ils travailleront avec leurs parents, ils travailleront avec leurs cousins, mais ils travailleront. Ils resteront, et ils n'attendent pas, en fait, ils n'ont pas besoin d'un diplôme pour, heu, pour travailler. »

CPE2 évoque que la priorité est donnée à l'autonomie, à la maîtrise de compétences pratiques et à la réponse aux besoins concrets :

« Je pense, heu, je pense, qu'il faut fixer des objectifs qui sont en rapport avec leurs besoins. Au final, c'est un peu ce qu'on fait là. Et c'est pour ça, heu, c'est pour ça, heu, que leur scolarité ici ne pose pas de problème. C'est que, en gros, nous, on travaille, ce qu'on appelle le CFG, le certificat de formation générale, qui, heu, une fois qu'il est obtenu, atteste qu'ils

sont capables de se débrouiller seuls dans la vie. Finalement, on leur apprend l'autonomie. C'est-à-dire l'autonomie, ben, c'est je reçois un courrier, je comprends ce qu'il y a écrit dans le courrier, je sais répondre. Heu, je peux résoudre un problème du quotidien, un problème mathématique de base du quotidien. Voilà, et dans ce sens-là, ça, ça répond à leurs attentes. Du coup, ils vont s'y engager. Ils ne vont pas chercher plus loin. Et une fois de plus, on ne développe pas de l'ambition chez eux. On répond à, ils viennent chercher... Alors, ils ne viennent, à la base, rien chercher dans l'école, mais on peut, nous, proposer, ben tiens on leur apporte ça. C'est-à-dire qu'effectivement, ils auront la maîtrise de, de l'écrit et du parler. Et puis, ils sauront résoudre tous les problèmes de la vie quotidienne, tout simplement faire les comptes d'une petite entreprise. Heu, savoir si j'achète ça, est-ce que je me fais avoir ? Est-ce que je ne me fais pas avoir ? Si on leur présente comme ça, ça passe bien ».

Ces propos rejoignent les constats du rapport EVASCOL, selon lesquels les adolescents interrogés perçoivent l'école comme utile dans la mesure où elle leur permet d'acquérir les savoirs fondamentaux – lire, écrire, compter – qu'ils jugent nécessaires et suffisants pour exercer les métiers auxquels ils se projettent. Cette approche traduit une vision clairement utilitariste de l'école (2018, p. 346).

2.4. Les relations entre les adultes et les élèves voyageurs

Les témoignages recueillis et les observations réalisées révèlent que la qualité des relations entre les élèves issus de la communauté des Voyageurs et les adultes de l'institution scolaire constitue un facteur central dans leur expérience scolaire et dans leur sentiment d'inclusion. Pour interroger les participants sur cette dimension, je me suis appuyée sur la définition de Chartier, selon laquelle : « Le terme accueil scolaire est donc à considérer comme la manière de se comporter pour instruire, éduquer un enfant du voyage. La description de l'accueil scolaire se fait à deux niveaux : dans l'école puis dans la classe » (2009, pp. 61-62).

Dans cette perspective, plusieurs élèves interrogés décrivent un environnement relationnel globalement sécurisant. Élève4 se sent respectée par les adultes, n'a jamais subi quelque discrimination : « Je me sens respectée par les adultes », elle se décrit comme timide dans ses interactions avec les adultes pour le travail scolaire. Toutefois, elle a su trouver de l'aide auprès d'adultes (CPE, chef d'établissement, parents), lorsqu'elle subissait

du harcèlement lié à sa façon de s'habiller, ce qui a été une période difficile pour elle. Élève1 n'apprécie pas trop un enseignant de l'internat et le lui a verbalisé. Toutefois, il peut dire qu'il est à l'aise avec l'ensemble des autres adultes. Élève2 dit de façon implicite avoir trouvé un environnement sécurisé à l'EREA : « Je me suis mieux sentie ici qu'à l'école, parce que à l'école j'ai vécu du harcèlement ». Elle sollicite le personnel (CPE, direction et infirmière). Élève3 apprécie la gentillesse des adultes, elle mentionne la bonne relation avec deux professeurs, dont l'une d'entre elle, qui la met en confiance en évoquant des souvenirs familiaux, ce qui la rassure. Élève6 n'évoque aucun problème avec les adultes. Son implication dans la vie associative et dans les projets institutionnels est reconnue par l'ensemble du personnel de l'établissement.

Néanmoins, Élève7 exprime un ressenti mitigé : elle s'est aussi sentie bien accueillie en 6^e mais, à partir de la classe de 5^e, elle a rencontré des difficultés relationnelles avec certains enseignants, notamment des propos insultants ou dévalorisants, ce qui a impacté sa confiance et son estime d'elle-même. Elle mentionne aussi un sentiment d'injustice ou d'incompréhension face à la manière dont certains enseignants perçoivent et jugent ses capacités. Ce témoignage illustre la façon dont des pratiques dévalorisantes, même ponctuelles, peuvent générer un sentiment d'exclusion.

Ces expériences contrastées mettent en évidence à quel point l'inclusion scolaire des élèves voyageurs dépend fortement de la qualité des interactions quotidiennes entre les élèves et les adultes de l'établissement. Cette idée est renforcée par Chartier (2011, p. 61), qui souligne que : « la qualité de la prise en charge des élèves-voyageurs dans la classe dépend de l'initiative personnelle de chaque enseignant(e) concerné(e), qui se définira à partir de [...] la prégnance des stéréotypes de l'enseignant ». Ainsi, la variabilité des pratiques et le poids des représentations dans les dynamiques d'inclusion scolaire se retrouvent dans les observations recueillies au sein de l'EREA.

En effet, en élargissant cette réflexion aux interactions entre élèves voyageurs et CPE, j'ai constaté une relation marquée par la fluidité et la confiance. Les élèves sollicitent d'eux-mêmes les CPE : « Monsieur, je peux vous voir ? » pour évoquer des difficultés liées à la vie scolaire, comme des tensions entre pairs ou des questionnements propres à l'adolescence. Il est important de souligner qu'à aucun moment je n'ai observé d'élèves voyageurs révélant subir des insultes ou des propos discriminatoires en lien avec leur origine. Lorsqu'ils sont

convoqués à l'initiative des professionnels, c'est généralement pour une reprise orale après un comportement inadapté.

Selon les CPE, ces élèves sont bien intégrés dans l'établissement. CPE2 met en avant leur capacité à respecter les codes sociaux, tout en reconnaissant un rapport parfois différent à la liberté et à l'autorité, qui peut s'écarter des attentes institutionnelles propres au cadre scolaire :

« Les codes, je pense qu'ils les ont quand même. Moi, je ne vois pas trop de difficultés. C'est des codes qui sont peut-être un peu, parfois, spéciaux, et encore...Heu, (Inspiration), Je ne suis pas en difficulté en tant qu'adulte. Parce que, globalement, c'est des élèves à qui on apprend le respect. Effectivement, il y a ce sentiment de liberté qui fait qu'on a toujours l'impression qu'ils font un petit peu ce qu'ils veulent. Mais en fait, ils sont, heu, rarement irrespectueux avec l'adulte ».

Cette intégration réussie semble être en partie liée à la culture d'établissement qui est présentée comme un espace habitué à la diversité avec une gestion positive des différences :

« Heu, le décalage, heu, peut être culturel. Et ici, il est bien accepté dans cet établissement. Parce que, justement, c'est un établissement où on est habitué à la différence. Y a, on a beaucoup d'élèves en situation de handicap, enfin, vraiment la différence, elle est sous leurs yeux tout le temps. Donc, ils en parlent librement, déjà » (CPE2).

Par ailleurs, selon ces deux professionnels, même si ces élèves ont une forte appartenance à leur communauté, qu'ils revendiquent fièrement, il n'existe pas de la part des élèves voyageurs une volonté de séparation.

Mère1 et CPE2 ne notent pas de difficulté particulière : « Ils sont traités comme les autres [...] Il n'y a pas de particularité » (CPE2). Si cette posture égalitariste est en apparence juste, elle peut aussi invisibiliser certains besoins spécifiques liés à la culture, au mode de vie ou au rapport différencié à l'autorité.

2.5. Les perceptions de l'école par les parents vues par les adolescents-voyageurs

Si l'héritage familial pèse encore sur la relation des adolescents-voyageurs à l'école, une dynamique positive s'engage, portée par la volonté des parents de voir leurs enfants accéder à une vie meilleure, ils ont pris « conscience de la nécessité de l'acquisition des savoirs de base (lecture et écriture notamment) » (Clavé-Mercier & Cossée, 2019, p. 11).

Les jeunes interrogés connaissent peu le parcours scolaire de leurs parents, à l'exception de quelques élèves. Élève7 explique :

« Mon père, il n'a jamais été. Je sais qu'il a été juste en maternelle si je ne me trompe pas, mais il n'est pas resté longtemps. Ma mère, elle n'a jamais mis un pied dedans. Elle est toujours restée chez ses parents ».

De son côté, Élève4 mentionne : « Mes parents sont allés à l'école, je ne sais plus trop, je crois vers 17 et je pense que ça a une influence sur moi. Ils ont arrêté l'école tôt donc ils veulent que je fasse l'école jusqu'au bout. Ils savent lire et écrire. Ils remplissent les papiers ».

Quant à Élève6, bien que ses parents aient quitté le système scolaire de manière précoce-son père au collège et sa mère avant la fin du lycée, cette dernière se décrivant comme analphabète- il a toujours perçu l'importance que sa mère accordait à sa scolarité. Cette valorisation des études l'a encouragé à envisager un avenir professionnel plus épanouissant que celui de ses parents.

Ainsi, tous insistent sur l'importance que l'école revêt pour les parents. Élève5 raconte : « Maman dit que c'est bien. Elle ne me parle pas de son expérience à l'école, elle m'encourage à travailler à l'école, elle me dit : travaille ». Élève4 ajoute : « Bah, ils veulent que j'y aille, que j'apprenne et que je sorte avec un métier en main. Chez nous, personne n'arrête à 16 ans. Mes frères et sœurs font tous quelque chose ». Élève7 partage l'avis de ses parents :

« Ma mère, elle ne veut pas que j'arrête. C'est comme l'année prochaine, elle ne veut pas que j'arrête, elle veut que je travaille ou qu'elle fasse ce qui me plaît. Elle a dit, ce n'est pas elle qui va choisir pour moi, mais il faut que je continue. Je ne veux pas rester toujours chez mes parents ». Elle explique aussi que sa mère ne participe pas aux réunions parents-professeurs :

« En fait, elle ne s'entend pas avec les profs. C'est pour ça qu'elle ne vient pas aux réunions. C'est plus mon père, en fait. Parce qu'elle sait qu'elle va monter les nerfs, elle envoie papa, elle dit, c'est mieux. Je préfère. Papa qui est plus cool ».

Élève1 relate que son père ne sait pas lire ni écrire, et que ses parents ne veulent pas qu'il suive leur exemple car « aujourd'hui, mon père me dit qu'il aimerait bien être à l'école ». Mère1 confirme avoir arrêté l'école à 14 ans, et que son mari a très peu été scolarisé : « il

n'écrit pas et lit un peu ». Elle souhaite que ses enfants « ne quittent pas l'école vers 15 ou 16 ans », et aimerait qu'ils obtiennent un diplôme : « Je veux une vie meilleure pour mes enfants, je vais faire jusque 18 ans, ce serait bien ». Élève2 évoque son père qui voulait qu'elle fasse les cours par correspondance, mais elle a choisi d'aller à l'école pour apprendre : « Bah, il voulait pas que j'aille au collège, il voulait que je fasse mes cours par correspondance. J'ai dit non, je vais aller au collège ». Sa mère, ancienne élève de l'EREA, a obtenu un CAP. Elle a insisté sur l'importance de l'école pour avoir une vie meilleure en lui disant : « Il faut que tu gagnes bien ta vie, pas comme ta grande sœur, qu'elle travaille pas et, elle a dit que j'apprendrai mieux la vie et pour le travail ».

2.6. Les relations entre les familles voyageuses et l'établissement

L'engagement parental est marqué par la proximité physique et la méfiance dans les transports. Cinq élèves interrogés sont ainsi déposés quotidiennement par leurs parents (Élève 3, Élève 5, Élève 1, Élève7 et Élève 2). Les autres élèves utilisent les transports en commun pour se rendre à l'école. CPE2 dit avoir observé une faible relation de confiance dans les transports en commun de la part des élèves voyageurs et de leur famille :

« En général, les parents vont pas hésiter à faire 20 kilomètres aller, 20 kilomètres retour, pour venir les chercher à l'école tous les jours. Mais au niveau des transports, il n'y a pas confiance. Il n'y a pas de confiance ».

Les CPE soulignent que la construction d'une relation de confiance constitue un enjeu majeur pour favoriser l'implication et la coopération des familles voyageuses, souvent marquées par une certaine méfiance. Comme le montre Foisneau (2016), dans son article « *La crainte des Roms : Pratiques romanès de la défiance* », cette défiance trouve ses racines dans des expériences concrètes et récurrentes d'interactions négatives avec les gadjé. Conscients de ces dynamiques, les CPE cherchent à instaurer une relation de confiance en travaillant sur l'accueil, la communication et la reconnaissance du mode de vie des Voyageurs.

✓ L'importance de la tradition d'accueil

Les professionnels interrogés mettent en avant que l'ancienneté de l'accueil des familles voyageuses dans cet établissement contribue significativement à instaurer un climat de confiance. Des parents y scolarisent leurs enfants sur recommandation de proches ou de

membres de la famille :

« Parce qu'il y a une tradition de, de familles, de gens du voyage plus ou moins sédentarisés qui, depuis des années, envoient leurs enfants à l'EREA. Heu, Voilà, heu et donc ces familles acceptent que leurs enfants figurent dans cet établissement » (CPE1).

« Moi, avant même de travailler ici, je savais, parce que j'ai ma compagne qui travaillait ici, que c'était, par tradition, un établissement qui accueillait énormément de gens du voyage. Déjà, aussi parce qu'il y a sur [ville], il y a une forte communauté des gens du voyage. Et puis, ouais, je pense qu'ils s'y retrouvent. Ils s'y sentent bien. Et heu, ouais, ils n'hésitent pas [...] Et je pense que c'est lié au fait que, heu, justement, comme on travaille en confiance avec les familles, de bouche à oreille, ils n'hésitent pas en fait à, à venir chez nous » (CPE2).

La transmission d'expériences positives par le bouche-à-oreille a favorisé une inscription scolaire apaisée pour Mère1. Des membres de la famille des Élève2 et Élève3 ont été scolarisés au sein de l'EREA.

✓ La communication comme pilier de la relation école-famille

La communication directe et le respect mutuel apparaissent fondamentaux dans les deux discours des CPE :

« Et heu, voilà, donc moi en tant que CPE, je me charge de faire le lien avec les parents (Silence), le lien déjà pour la présence, voilà, donc on va régler tout ce qui est présence, même si en général, ce n'est pas quelque chose qui nous met réellement en difficulté, (Inspiration), le lien aussi un petit peu pour l'orientation » (CPE2).

CPE1 insiste sur la communication à privilégier en temps réel, sur la transparence, la nécessité d'une relation de proximité et d'une réactivité :

« Voilà. Après, ils savent très bien qu'on est réactifs, qu'on les prévient, qu'on rentre en communication avec eux. Heu, voilà [...] Je pense, heu, qu'ils souhaitent qu'on communique avec eux et que cette communication, quand on a un souci ou qu'on ait quelque chose, elle soit faite en temps réel, quoi. Voilà. Ils apprécient ».

Le traitement rapide des incidents (comme le harcèlement mentionné par la mère d'Élève 4) et la disponibilité des personnels renforcent la crédibilité de cet établissement aux yeux des familles. Le recours au téléphone et la communication en personne sont privilégiés : « Oui, par téléphone, puisqu'on sait très bien que ces familles, pour elles, le domaine de

l'écrit est compliqué. Donc souvent, effectivement, c'est par téléphone. Voilà. Et les fois, effectivement, où j'ai dû rencontrer ces familles, pour la plupart, elles se sont déplacées, heu, elles sont venues dans le bureau en discuter » (CPE1).

« Ça peut être compliqué parce qu'on a beaucoup de parents d'élèves, du coup, qui sont non lecteurs. Heu, la communication est compliquée aussi. C'est, ils n'utilisent pas des espaces numériques de travail. Donc, la communication avec les gens du voyage, c'est toujours une communication qui est particulière. Heu, qui se fait au téléphone, en général. Ils n'hésitent pas à se déplacer, heu [...] à monter dans le bureau, pas de problème » (CPE2).

✓ Un accueil chaleureux et une sécurité perçue comme essentielle

Les familles attendent de l'établissement scolaire qu'il garantisse un environnement bienveillant et sécurisé :

« Alors, moi, je pense que, que euh, les élèves, les adolescents-voyageurs se trouvent bien chez nous. Alors, déjà parce qu'ils savent qu'ils sont bien accueillis. Du coup, c'est important pour les familles. Les familles ont besoin de savoir ça, c'est très important pour eux [...] La seule chose qu'ils attendent de nous, c'est que leur enfant soit bien traité et en sécurité » (CPE2).

CPE1 évoque les effectifs réduits et l'ambiance familiale de l'établissement permettant une individualisation des suivis et une meilleure prévention des conflits :

« Le fait que tout soit dimensionné à la taille de l'établissement, alors qu'on a des faibles effectifs, effectivement, donc 16 maximum en collège, voilà, 8 sur les ateliers, donc ça peut permettre effectivement une sécurité, entre guillemets, pour ces familles-là, pour leurs enfants ».

✓ La coéducation

Pour définir la notion de coéducation, nous nous appuyons sur le [sketchnote animé de Périé](#) : « la coéducation est une action réciproque et concertée entre parents et enseignants, au service des apprentissages et de l'intérêt de l'enfant ». Malgré des attentes et des interprétations diverses, Pierre Périé nous explique qu'il est possible d'agir ensemble pour une coéducation réussie.

Ainsi, les CPE soulignent l'importance d'une coopération éducative étroite avec les familles voyageuses : « Les... les familles itinérantes, les familles des gens du voyage, ont un rapport

assez particulier avec l'école. Euh, et c'est quelque chose qui va, dans nos alliances éducatives, dans la coéducation avec les élèves, qui va avoir une influence énorme » (CPE2).

Ces familles souhaitent des réponses rapides en cas de problème, ce qui est perçu comme une question d'honneur :

« Heu, on discute, c'est... Alors, ça peut être un peu parfois tendu, mais ça ne va jamais très, très loin. (Inspiration) Enfin, il y a des cas exceptionnels, mais qui ne sont à mon avis pas représentatifs de cette communauté-là. Heu, ils ont quand même une volonté au niveau des parents quand il y a un problème de le régler. C'est important pour eux. Parce que, y'a, parce que c'est, heu, c'est une question d'honneur. Fin, ils n'aiment les...quand il y a une situation conflictuelle, ils n'aiment pas que ça traîne. Il faut que, il faut percer l'abcès. Il faut que, il faut qu'on arrive à une résolution rapide de, de la situation. Et ils n'hésitent pas à ce moment-là, à se déplacer » (CPE2).

Le rôle proactif de l'école, qui cherche à informer les familles en amont des conflits ou des difficultés, contribue à cette dynamique de coéducation :

« Cela peut s'expliquer en termes de relations de confiance aussi. Voilà. Je pense à la jeune qu'on avait l'an dernier, heu, [cherche son prénom] qui était à l'internat. Voilà. On avait une bonne relation avec la famille. Et quand cette famille a dû changer, ça paraissait compliqué pour eux [...] Et alors nous, heu, c'est une lecture qu'on fait aussi de notre côté, puisqu'on sait très bien qu'avec ces familles-là, si on laisse, heu, le jeune rentrer à la maison, donner sa version des faits par rapport à telle ou telle problématique, on sait très bien qu'il y aura un parti pris qui sera... Voilà. Et je pense qu'ils apprécient que nous, on soit prévenants et qu'on dise les choses en premier. Voilà » (CPE1).

✓ La reconnaissance du mode de vie

L'inclusion passe également par la compréhension et la prise en compte du mode de vie itinérant. Les absences saisonnières sont anticipées avec les familles, dans un esprit de concertation. Le dialogue sur les aspects culturels, lorsqu'il est instauré dans un climat de confiance, permet aux familles de se sentir écoutées et valorisées :

« Et puis, heu, ce que j'aime bien, c'est que justement, on aborde souvent ce côté culturel, que ce soit avec les élèves ou avec les parents. Justement, on s'intéresse à eux. Alors, c'est compliqué d'avoir leur confiance et, heu, au départ, pour qu'ils expliquent 2-3 trucs. Et puis

finalement, une fois qu'ils sont bien en confiance, ils parlent et ils en sont fiers même. On arrive à parler de ça, aborder, heu, le mode de vie » (CPE2).

« Donc le côté professionnel des parents, on sait qu'il y a des périodes dans l'année qui vont nécessiter que ces familles voyagent, s'absentent. Donc par rapport à ça, heu, on a toujours travaillé en bonne intelligence avec eux. Ils nous prévenaient, heu. Nous, on demandait à ce que les choses soient posées clairement et lisiblement. Et donc par rapport à ça, il y a toujours eu une relation de confiance dans ce domaine-là » (CPE1).

II. La mise en perspective des hypothèses

Ce second chapitre d'analyse vise à mettre en perspective les hypothèses formulées en amont de la recherche, à la lumière des données recueillies sur le terrain. En s'appuyant sur une méthode qualitative, ce travail a permis de mieux comprendre la manière dont les adolescents-voyageurs interagissent avec l'institution scolaire, dans un contexte façonné par les politiques éducatives et les pratiques institutionnelles.

Les données recueillies confirment globalement l'hypothèse selon laquelle l'accompagnement socio-éducatif et pédagogique personnalisé permet une meilleure prise en compte des difficultés des élèves voyageurs, tout en leur offrant un cadre plus sécurisant et soutenant.

Les propos relatés par les enquêtés au sein de l'EREA montrent une adaptation pédagogique importante, fondée sur des effectifs réduits, une individualisation de l'enseignement, une proximité et une disponibilité des enseignants. Ces éléments sont perçus positivement par les élèves interrogés et leurs familles. Le cadre de l'établissement à taille humaine, le climat familial et le rôle structurant de l'internat, considéré comme un espace de stabilité et de continuité éducative, facilitent le lien entre l'école et les familles voyageuses, tout en encourageant la socialisation et la mixité culturelle. Les CPE s'accordent sur la nécessité de ne pas stigmatiser les élèves voyageurs. L'orientation vers cet établissement apparaît comme une réponse adaptée à des difficultés scolaires clairement identifiées, fondée sur les besoins réels des élèves voyageurs plutôt que sur leur origine ethnique. Les dispositifs pédagogiques, tels que les ateliers professionnels et les stages dès la 4^e, participent à la construction d'un parcours professionnalisant.

Toutefois, cette dynamique ne bénéficie pas à tous les élèves voyageurs de manière

uniforme. Certains freins subsistent : la timidité, la crainte du jugement et des formes de réticence à solliciter de l'aide limitent encore l'efficacité de l'accompagnement.

La seconde hypothèse postulait que, bien que l'obligation scolaire constitue un facteur déterminant, ce sont avant tout le climat de confiance instauré au sein de l'établissement et la reconnaissance de la culture des familles voyageuses qui influencent positivement la perception qu'ont les jeunes et leurs familles de l'école, perçue comme un lieu respectueux et bénéfique pour l'avenir.

Les éléments suivants viennent partiellement la confirmer. En effet, si l'obligation scolaire jouerait un rôle certain dans la fréquentation de l'EREA, c'est bien la qualité de la relation, fondée sur un climat de confiance, établie entre cet établissement et les familles voyageuses qui semble déterminer une partie de l'adhésion des élèves et de leurs familles au projet éducatif proposé. L'augmentation de la fréquentation de l'internat par les adolescents-voyageurs ainsi que leur accueil régulier dans l'établissement témoignent d'une certaine stabilité relationnelle, progressivement construite. Par ailleurs, la valorisation de la culture voyageuse par certains élèves, comme le partage d'outils numériques au sein de l'internat, ainsi que leur capacité à nouer des liens avec leurs pairs gadjé sans se sentir stigmatisés, suggèrent que cet établissement peut être un lieu respectueux de l'identité voyageuse. Ces dynamiques laissent entrevoir un potentiel d'inclusion fondé sur le respect mutuel et la diversité culturelle.

Toutefois, cette reconnaissance reste partielle et inégalement partagée. Les témoignages des CPE soulignent que la confiance ne peut être considérée comme acquise, mais doit être constamment nourrie par un dialogue soutenu avec les familles, notamment pour répondre aux enjeux de l'obligation scolaire. De plus, des résistances subsistent : certains élèves gadjé continuent à véhiculer des stéréotypes à l'égard de leurs camarades voyageurs, tandis que certaines familles conservent une posture de réserve, voire de méfiance, vis-à-vis de l'institution scolaire. La réticence d'un élève à exprimer son appartenance culturelle au sein de l'école illustre les limites encore présentes en matière de reconnaissance et d'acceptation.

Bien qu'aucune preuve directe ou analyse approfondie ne soit présentée pour confirmer ou infirmer la troisième et dernière hypothèse selon laquelle le parcours scolaire des parents voyageurs qu'il soit positif et/ou marqué par des difficultés, influe sur

l'investissement scolaire et l'adaptation institutionnelle de leurs enfants, les données recueillies tendent à la confirmer.

En effet, les informations précises sur le parcours scolaire des parents restent limitées, car les élèves interrogés en ont souvent une connaissance partielle ou imprécise. Toutefois, même en l'absence de récits détaillés, les jeunes perçoivent l'impact de ces trajectoires sur leur propre rapport à l'école. Dans plusieurs témoignages, les parents marquent une volonté explicite de rupture avec leur passé scolaire.

L'investissement scolaire des élèves interrogés semble donc être influencé par des facteurs familiaux, notamment la conscience des difficultés de la vie et l'incitation à se construire un avenir professionnel. Plusieurs jeunes expriment une orientation professionnelle fortement liée à leur environnement familial ou communautaire. L'école est également perçue comme un outil au service d'un objet concret pour un élève ou utilitariste pour les professionnels.

L'adhésion à la scolarité s'opère donc lorsque celle-ci répond à des besoins identifiés par les familles : savoir lire, écrire, gérer les comptes d'une petite entreprise, ou s'insérer dans le monde du travail familial. Dans ce cadre, l'orientation vers les CAP tels que proposés par l'EREA (secteurs du bâtiment ou du paysage), est perçue comme une manière de concilier les attentes familiales avec les exigences de l'institution scolaire. Toutefois, l'école ne fait pas encore sens pour tous les élèves interrogés. Par exemple, les deux plus jeunes ont des idées de métiers, mais ils ne savent pas encore précisément comment y parvenir par le biais de l'école. De son côté, une autre ressent une forte pression à devoir choisir une orientation, alors qu'elle se sent trop jeune pour prendre une telle décision. Ainsi, l'incitation familiale à « avoir un métier » ne se traduit pas automatiquement par un engagement scolaire, surtout lorsque le projet reste abstrait ou que l'élève peine à se projeter.

III. Les préconisations

En conclusion de ce travail de recherche, plusieurs préconisations peuvent être envisagées pour améliorer le cadre de vie des adolescents-voyageurs et favoriser leur inclusion dans l'institution scolaire, sous le prisme d'une réponse systémique, selon plusieurs niveaux d'intervention : institutionnel et politique (macro), organisation des établissements (méso) et pédagogique (micro).

Au niveau macro, les politiques éducatives doivent pleinement intégrer la réalité de la mobilité des élèves voyageurs, en développant davantage les dispositifs flexibles, les

parcours individualisés et la création d'outils numériques favorisant la continuité pédagogique. Le renforcement des formations initiales et continues des personnels éducatifs sur les questions d'interculturalité, de gestion des références culturelles et de la prévention des malentendus apparaît fondamental. L'adoption d'une stratégie nationale de reconnaissance des cultures minoritaires, incluant la culture des Voyageurs, favoriserait une inclusion réelle dans les pratiques et les représentations scolaires. Par ailleurs, les partenariats avec le CNED ou d'autres structures telles que les associations intervenant auprès des Voyageurs doivent être encouragés pour offrir des solutions adaptées aux réalités de vie des familles, tout comme le renforcement du rôle des CASNAV, dont les missions sont essentielles dans l'accompagnement des établissements et la coordination des actions locales.

Au niveau méso, les établissements scolaires doivent pouvoir mettre en œuvre des projets pédagogiques interculturels valorisant la diversité des parcours et les identités des jeunes voyageurs. Des dispositifs d'accompagnement personnalisés, comme le tutorat, l'aide individualisée ou encore des modules de remédiation, peuvent également être développés pour mieux répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. La coéducation représente également un axe fondamental, nous l'avons vu. Construire une relation partenariale avec les familles issues de la communauté des Voyageurs, souvent éloignées du fonctionnement scolaire, suppose une communication accessible, régulière et respectueuse. Des temps d'échanges ou des médiateurs peuvent y contribuer. Enfin, le travail en réseau avec les acteurs spécialisés, comme le CASNAV ou les associations partenaires, peut renforcer la capacité de l'établissement à s'adapter. L'orientation professionnelle doit aussi tenir compte des projets des jeunes et de leur culture en lien avec les centres d'information et d'orientation (CIO).

Au niveau micro, l'action des enseignants et des personnels éducatifs est déterminante. Il apparaît essentiel d'adapter les pratiques pédagogiques aux réalités des élèves voyageurs : en modulant les rythmes, en tenant compte des absences liées aux contraintes familiales, ou encore en valorisant les savoirs et les expériences personnelles des jeunes. Si l'école a un rôle à jouer dans la formation de futurs citoyens ouverts et respectueux des différences, il apparaît souhaitable de favoriser la mise en œuvre d'activités favorisant le développement de compétences psychosociales et interculturelles, chez tous les élèves, ceci dans une perspective de cohésion et de respect mutuel. Cette sensibilisation

permettrait de mieux appréhender les réalités spécifiques des élèves voyageurs et de prévenir les tensions susceptibles de naître d'incompréhensions et de stéréotypes. La reconnaissance explicite de la diversité culturelle, à travers les contenus enseignés ou les exemples mobilisés en classe tel que le projet pédagogique mené cette année au collège, participerait à la valorisation de ces élèves et à leur engagement dans les apprentissages. Enfin, le développement d'une posture bienveillante et réflexive, fondée sur l'écoute, l'adaptation pédagogique et le dialogue, permet de créer une relation de confiance essentielle aux parcours scolaires des adolescents-voyageurs.

Conclusion

Ce travail de recherche m'a permis d'engager une réflexion sur les interactions entre les adolescents-voyageurs et l'institution scolaire, en interrogeant la manière dont les politiques éducatives et les pratiques institutionnelles influencent leur scolarisation et leur inclusion scolaire.

En m'appuyant sur différents auteurs référencés, nous avons vu que la scolarisation des adolescents issus des communautés voyageuses demeure un enjeu, à la croisée de considérations sociales, culturelles et institutionnelles. La mise en contexte historique a permis d'analyser la manière dont les catégories administratives les concernant ont été construites au fil du temps et de mieux comprendre les enjeux contemporains liés à l'itinérance, aux conditions de vie sur les terrains d'ancrage et à l'accès à l'éducation. Cette étude a interrogé également le rôle des différents dispositifs, notamment en ce qu'ils peuvent à la fois répondre à des besoins spécifiques et contribuer à une forme d'assignation sociale. Par ailleurs, la confusion entre enfants allophones, Roms et Voyageurs dans certaines politiques éducatives renforce des stéréotypes et une catégorisation à caractère ethnique. Enfin, les représentations réciproques entre enseignants, familles et élèves révèlent des tensions persistantes, entre volonté d'inclusion et pratiques discriminantes. L'ensemble de ces éléments souligne combien la scolarisation des adolescents-voyageurs reste tributaire de choix institutionnels souvent éloignés de leurs réalités sociales et culturelles. Ces problématiques abordées dans ce mémoire, freinent la scolarisation de ces jeunes et contribuent à façonner leurs parcours éducatifs.

La méthodologie qualitative basée sur des entretiens et des observations au sein d'un EPLE a permis le recueil de données riches et nuancées. Cette recherche s'appuie sur l'analyse d'un établissement scolaire spécifique, accueillant des élèves en grande difficulté scolaire et identifiés comme appartenant à la catégorie des EBEP. Ainsi, il convient de souligner que les résultats de cette étude ne sauraient être généralisés à l'ensemble des adolescents issus des communautés voyageuses. Par ailleurs, l'analyse de cette recherche ne saurait être considérée comme un travail abouti ni comme entièrement objective. En effet, plusieurs limites méthodologiques sont à souligner. Il aurait été pertinent d'observer les élèves voyageurs en situation d'apprentissage en classe et d'investir davantage les observations sur des lieux de la vie scolaire tels que la cour de récréation ou encore le self,

lieux où les interactions entre élèves sont prédominantes. Par ailleurs, cette recherche n'a pas exploré les relations entre les professionnels de l'établissement et le CASNAV. Mon expérience au sein de cet établissement montre d'ailleurs une absence de lien concret entre ces acteurs. Le point de vue des jeunes sur l'obligation de la scolarisation n'a pas non plus été recueilli, ce qui constitue un autre écueil. Sans apport de ces éléments, un certain nombre des hypothèses formulées ici manque de fondement pour en faire de réels résultats scientifiquement fondés.

Toutefois, ce travail a permis de mettre en évidence que, si les politiques éducatives jouent un rôle important en fournissant un cadre législatif et institutionnel pour l'inclusion des élèves-voyageurs, elles ne peuvent être pleinement efficaces sans des pratiques éducatives adaptées sur le terrain. En effet, l'adaptation des pratiques pédagogiques, les effectifs réduits et la disponibilité des adultes constituent des facteurs essentiels de réussite pour les adolescents-voyageurs. Au-delà de ces éléments structurants l'institution scolaire, l'importance des relations humaines tels que l'écoute, la reconnaissance mutuelle, le respect réciproque et la valorisation de la diversité culturelle est soulignée. La médiation, lorsqu'elle met en valeur les apports culturels des jeunes voyageurs s'avère efficace pour établir un climat scolaire bienveillant et accueillant. Dans ce contexte, la qualité des relations entre les élèves issus de la communauté des Voyageurs et les adultes de l'institution scolaire constitue un facteur central dans leur expérience scolaire et dans leur sentiment d'inclusion.

Les dispositifs professionnels, tel que les stages et les ateliers représentent un potentiel inclusif important aux yeux des élèves voyageurs. Ils permettent de proposer aux élèves une expérience concrète et valorisante et contribuent à donner du sens aux apprentissages tout en renforçant le lien entre l'école et le monde extérieur.

La construction d'une relation de confiance entre l'école et les familles voyageuses constitue un enjeu majeur. Cette relation repose sur une communication directe, empreinte de respect mutuel, ainsi que sur un accueil chaleureux et sécurisant. La reconnaissance du mode de vie itinérant, lorsqu'elle est affirmée, participe à établir une coéducation, dans laquelle les familles sont perçues comme des partenaires à part entière.

L'internat peut représenter un lieu clé de l'inclusion. Il devient un espace de régulation, de socialisation et d'apprentissage interculturel, à condition que les relations de confiance soient établies avec les familles et que les différences culturelles soient reconnues.

Enfin, l'inclusion scolaire des adolescents-voyageurs dépend largement de la capacité des établissements à adopter une organisation flexible, humaine et relationnelle adaptée aux contraintes professionnelles et familiales des réalités des familles voyageuses. De plus, la manière dont l'école interprète et gère ces comportements, en tenant compte de leur origine culturelle ou sociale, a un impact sur le processus d'inclusion.

C'est à la lumière de ces analyses que j'ai fait le choix de proposer des recommandations susceptibles d'améliorer la scolarisation et l'inclusion scolaire des adolescents-voyageurs au sein de l'institution scolaire.

Bibliographie

Articles de périodique

- Bouvet, O., & Floch, S. (2012). Manouches et Roms. Représentations sociales de personnels soignants : stigmatisation, déviance, étiquetage et stratégies. (C. social, Éd.) *Spécificités La revue des terrains sensibles*(5), 257–274.
- Bruggeman, D. (2011). D'une école à l'autre : La question de la transition dans le parcours scolaire de l'élève tsigane. *Cahiers pédagogiques-Hors-série numérique*, (21), 62–63.
- Chartier, A.-M., & Cotonnec, A. (2011). Voyageurs-école : Le malentendu. *Cahiers Pédagogiques-Hors-série numérique*, (21), 8–11.
- Chartier, M. (2009). De l'obligation scolaire à la prise en charge des élèves du voyage. *Études tsiganes*, 39–40(3), 56–71.
- Chartier, M. (2011). Les enfants du voyage dans l'école : Quelle scolarisation pour une scolarité hors-normes. *Cahiers pédagogiques-Hors-série numérique*, (21), 57–59.
- Clavé-Mercier, A. (2019). « Une classe qui nous déclique ». La scolarité d'enfants « du voyage » dans les Unités pédagogiques spécifiques. *Études tsiganes*, 65–66, 178–203.
- Clavé-Mercier, A., & Cossée, C. (2019). Quelles situations se cachent derrière la catégorie « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV) ? *Études Tsiganes*, 65–66, 5–21.
- Clavé-Mercier, A., Cossée, C., & Lièvre, M. (2019). Des catégories d'action publique aux dispositifs : Regards sur les politiques de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV). *Études tsiganes*, 65–66, 38–66.
- Cossée, C. (2002). [Familles tsiganes et protection de l'intimité](#). *Ethnologie française*, 49–59.
- Cossée, C. (2011). Roms, Tsiganes et Voyageurs : De qui parle-ton ? *Cahiers pédagogiques-Hors-série numérique*, (21), 5–7.
- Cossée, C., Hieronimy, S., Devarennas, M., Labiadh, M., Lagisquet, C., Meignen, T., & Montoban, E. (2019). Regards sur l'école d'enfants séjournant en aires d'accueil : Une recherche participative artistes-universitaires. *Études Tsiganes*, 65–66, 138–159.
- Courthiade, M. (2018). Roms et migrations : L'usage des mots en question. *Hommes et Migrations*, 1321, 117–126.
- Decroix, C., & Giraudeau, H. (1998). Scolariser des enfants gitans : Une interrogation pour le système. L'exemple de Montpellier. *Gérer l'exclusion : Entre droit commun et spécificité*. https://www.persee.fr/doc/diver_1288-6742_1998_num_115_1_6826
- Delépine, S. (2015). Gens du voyage en France : Pour un accès au droit commun. *Pour*, 225, 99–105.

- Dufournet-Coestier, V. (2019). Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs : Perspectives diachronique sur une terminologie évolutive. *Études tsiganes*, 65–66, 22–37.
- Dufournet-Coestier, V. (2019). De l'indésirable à celui de besoins éducatifs particuliers : Retour sur le parcours prescriptif de la scolarisation de l'enfant-voyageur en France (1966-2012). *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 21.
- FNASAT. (2018). La situation particulière des Gens du voyage en France. *Études Tsiganes*, 63, 26–41.
- Foisneau, L. (2016). La crainte des Roms : Pratiques romanès de la défiance. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (31). <https://doi.org/10.4000/traces.6714>
- Guérin, M., & Latimier, E. (2019). Analyse d'une situation en classe Cned-Efiv : Quelle qualification professionnelle après un dispositif spécifique de scolarisation ? *Etudes tsiganes*, 65–66, 204–205.
- Large, J.-M., Gouverne, M.-A., Nauleau, J., Touzeau, R., Leroy, G., & Moindron, M. (2011). Les espaces numériques de travail et le suivi des apprentissages. *Cahiers pédagogiques-Hors-série numérique*, (21), 120–122.
- Liégeois, J.-P. (2010). Rejets éternels : Les collectivités locales face aux Tsiganes et aux nomades. *e-Migrinter*, (6). <https://journals.openedition.org/e-migrinter/1474>
- Missaoui, H.-S. (2011). Mixité sociale et scolarisation des enfants gitans. *Cahiers pédagogiques-Hors-série numérique*, (21), 40–42.
- Monnin, L. (1998). L'accueil des gens du voyage : Quels critères de choix. *Études Tsiganes*, 11, 126–131.
- Montclair, A. (2011). La fonction de l'école et les enfants du voyage. *Cahiers Pédagogiques-Hors-série numérique*, (21), 20–23.
- Moreau, J., & Soumet, F. (2010). La prise en compte du rapport culturel à la scolarité : Une enquête sur le parcours en Segpa de jeunes manouches. *La nouvelle revue*, 51, 43–53.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : Douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133–151. <https://doi.org/10.7202/1086789ar>
- Peyron, J. (2011). L'action des associations pour la scolarisation dans l'agglomération toulousaine. *Cahiers pédagogiques-Hors-série numérique*, (21), 75–76.
- Potot, S. (2020). Accueillir des enfants dits « Roms Roumains » dans l'école républicaine : Le système éducatif français face à la catégorisation socioculturelle. *Agora Débat/jeunesse*, 84, 53–66.

- Ringelheim, J. (2018). Nommer les groupes discriminés pour mieux combattre : La fin d'un tabou ? *Recherche et Formation*, 89, 83–94.
- Ritz, N. (2019). La scolarisation des enfants du voyage : Un problème de volonté publique et institutionnelle. *Études tsiganes*, 65–66, 126–137.
- Rothéa, X. (2011). Sensibiliser tous les élèves aux populations dites « tsiganes ». *Cahiers pédagogiques-Hors-série numérique*, (21), 138–139.
- Sabrier, C. (2011). Connaître pour scolariser. *Cahiers pédagogiques-Hors-série numérique*, (21), 47–48.

Articles d'ouvrages

- Beaud, S., Confavreux, J., & Lindgaard, J. (2006). Gens du voyage : Quand la caravane passe. In *La France Invisible* (pp. 187–199). Paris. La Découverte.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2018). *Les 100 mots de l'éducation*. (Que sais-je ? /Repères). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.em-lyon.idm.oclc.org/10.3917/puf.rayou.2018.01>

Monographie

- Acker, W. (2021). *Où sont les "gens du voyage" ? Inventaire critique des aires d'accueil*. Rennes. Éditions du commun.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Le guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris. La Découverte.
- DGESCO. (2004). *Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers : Actes d'université d'automne à Vichy, 27-30 octobre 2003*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Foisneau, L. (2023). *KUMPANIA : Vivre et résister en pays gadjo*. France. Wildproject.
- Humeau, J.-B. (1995). *Tsiganes en France : De l'assignation au droit d'habiter*. L'Harmattan.
- Liégeois, J.-P. (1986). *Minorité et scolarité : Le parcours tsigane*. CrDP Midi-Pyrénées.

Ouvrages collectifs

- Legros, O., Bergeon, C., Lièvre, M., & Vitale, T. (2024). *L'État et la pauvreté étrangère en Europe occidentale : Trajectoires de migrants "roms" roumains en Espagne, France et Italie*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

Rapports

Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça, C., & Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL : Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. <https://shs.hal.science/halshs-01992643/file/Rapport%20EVASCOL%20%28VF%29.pdf>

Communication à une conférence

Boutru Creveuil, A., Delaunay, A.-L., Vaslet, M.-P., & Voiseux, N. (2023). Ni insider, ni outsider : Quand le praticien devient chercheur. Communication présentée à la XXXII^e conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS 2023), Strasbourg, France. <https://hal.science/hal-04120574>

Travaux universitaires

Bergeon, C. (2011). *Initiatives et stratégies spatiales. Le projet circulaire face aux politiques publiques : L'exemple des Roms et des Voyageurs du Poitou-Charentes (France) et de la Wallonie (Belgique)* (Thèse de géographie, Université de Poitiers). Sous la direction de Patrick Gonin.

Chartier, M. (2011). *Les enfants du voyage dans la classe : Incertitude de rôles et ajustements des pratiques du maître des écoles* (Thèse de sociologie, Université de Perpignan). Sous la direction de Jean-Louis Olive.

Sources en ligne

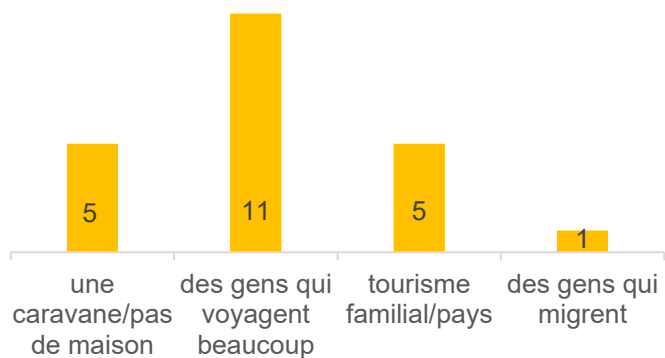
About, I., Acker, W., Asseo, H., Mile, S., Scheitz, E., & Schutt, D. (2023, 15 mai) [Interdit aux nomades et aux chiens : Le quotidien de l'antitsiganisme](#) (P. Kervran, Intervieweur) [Épisode de podcast]. LSD, France Culture.

Guérin, M., Latimier, E., & Angebault, C. (2025, 5 mars). *Rencontre-discussion sur la scolarisation et la formation des Voyageurs* [Vidéo]. Médiathèque Matéo Maximoff. <https://www.youtube.com/live/rQMTEZAzF5c>

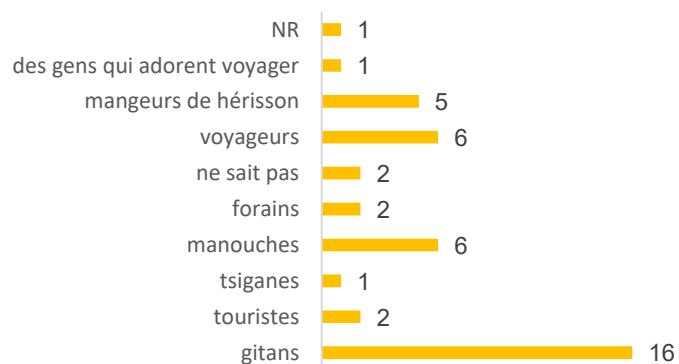
Annexes

Annexe 1 : Synthèse des résultats des questionnaires élèves

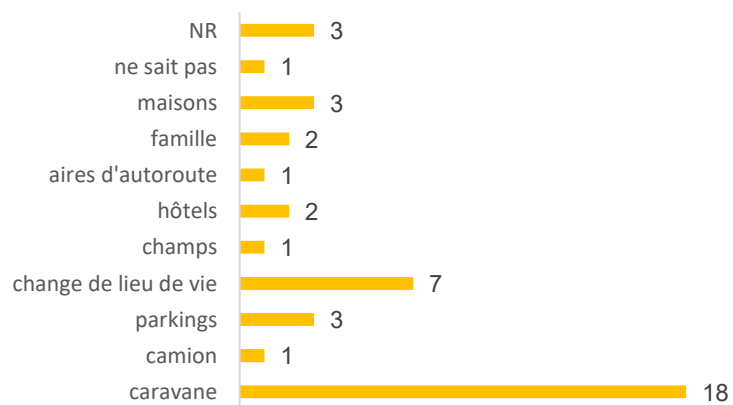
Que savez-vous des gens du voyage ?



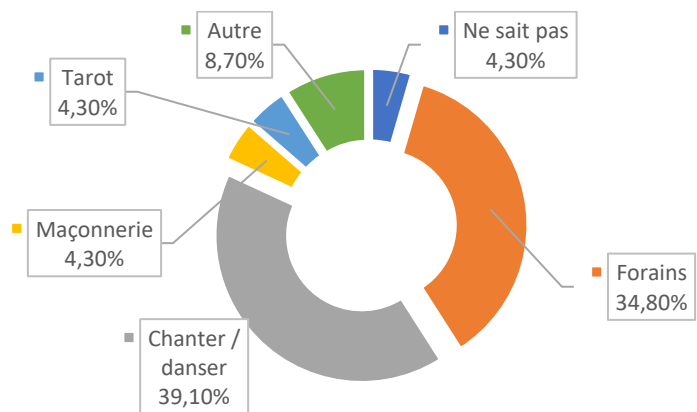
Connaissez-vous d'autres termes pour les désigner ?



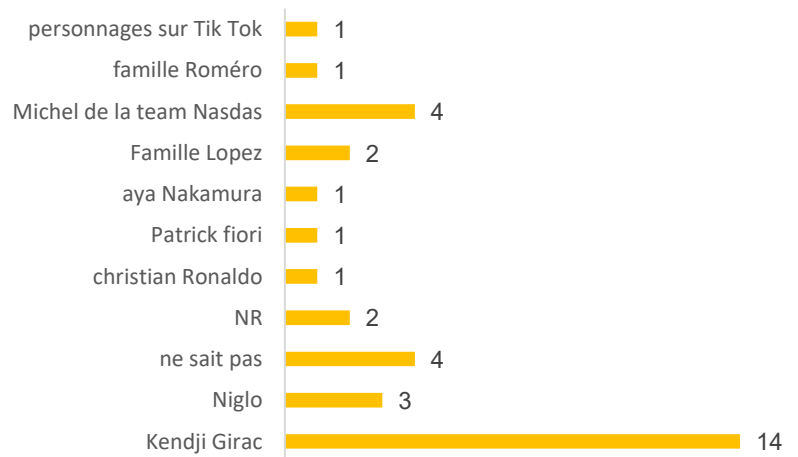
Comment vivent-ils ? Où ?



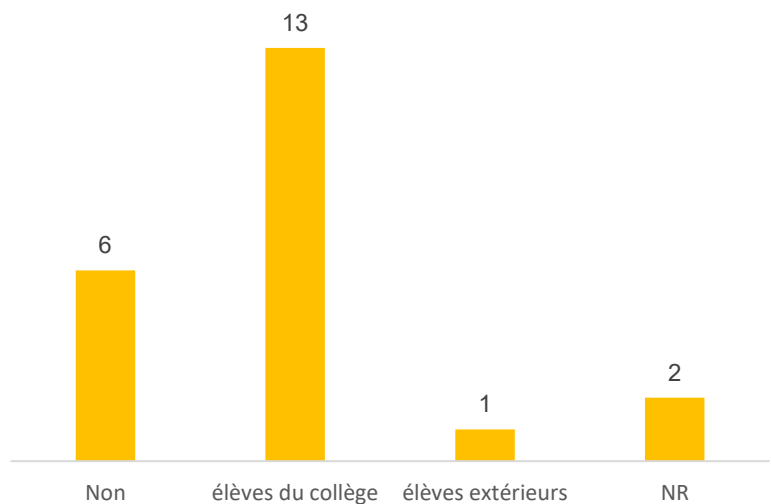
Pouvez-vous citer une ou plusieurs de leurs activités professionnelles traditionnelles ?



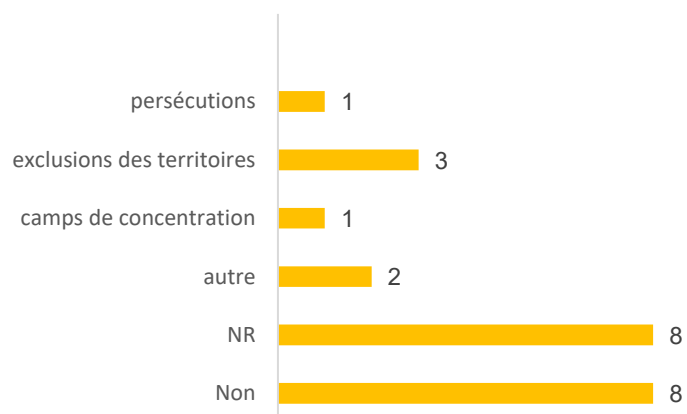
Connaissez-vous des gens du voyage célèbres ?



Connaissez-vous personnellement des gens du Voyage ?



Savez-vous ce qu'il s'est passé pour eux durant la seconde guerre mondiale ?



Annexe 2 : Bibliographie-sélection jeunesse

- Auteurs divers. (2015). *Magic Manouches*. Flblb.
- Billet, J. (2008). *Alors partir ?* (Coll. Karactère[s]).
- Bourdier, E. (2021). *Du voyage*. Flammarion Jeunesse.
- Brisou-Pellen, É. (1999). *L'étrange chanson de Sveti*. Flammarion
- Chartres, F. (2017). *Strada Zambila* (Coll. Neuf GF). L'École des loisirs.
- Combesque, M.-A. (2002). *Le silence et la haine. Deuxième récit : Maria la Rom*. Oskar.
- Faulio, P., & Fischmann, P. (2020). *Contes des sages tsiganes*. Seuil.
- Favre, M. (2013). *Un violon dans la tourmente* (Coll. Histoire). Oskar
- Gendron, S. (2022). *Les romanichels* (Coll. Faction). Les Éditions IN8.
- Hergé. (1963). *Les aventures de Tintin : Les bijoux de la Castafiore*. Casterman.
- Jimenes, G. (2009). *J'ai vu pleurer un vieux Tsigane* (Coll. Histoire et société). Oskar.
- Kochka. (2017). *La caravane* (Coll. Petite poche). Thierry Magnier.
- Land, L. (2010). *Gadji!* (Coll. Exprim'). Sarbacane Éditions.
- Maunoury, J.-L. (2017). *L'ami secret de Dédé*. Oskar.
- Mens, Y. (2003). *Fils de Django*. Thierry Magnier.
- Nozière, J.-P. (1996). *Une sixième en accordéon*. Rageot.
- Pelgrom, E. (1992). *J'irai toujours par les chemins*. Gallimard Jeunesse.
- Petit, X.-L. (2016). *Le fils de l'Ursari* (Coll. Médium + poche). L'École des loisirs.
- Petit, X.-L., Merlet, I., & Pomès, C. (2019). *Le fils de l'Ursari*. Rue de Sèvres.
- Pigani, P. (2014). *N'entre pas dans mon âme avec tes chaussures*. Liana Levi.
- Prugne, T., Jolicard, J.-P., & Morel, F. (2018). *Maestro*. Margot Éditions.
- Serres, A., & Jaquot, D. (2019). *Bisha, la chèvre bleue qui parlait rrom* (Coll. Totemkili). Rue du Monde.

Silei, F., & Alfred. (2014). *La guitare de Django*. Sarbacane.

Solet, B. (2004). *Trafics*. Flammarion.

Solet, B. (2014). *Stationnement interdit*. Le Livre de Poche Jeunesse.

Stojka, C., & Paroldi, O. (2020). *Le tournesol est la fleur du Rom* (Coll. Poés'histoires). Doucey Éditions.

Tuckermann, A. (2011). *Muscha - Un jeune Tsigane dans l'Allemagne nazie* (Coll. Histoire et société). Oskar.

Voříšková, M. (2000). *Contes tziganes*. Gründ.



Présentation de l'internat

72 places d'internat sont disponibles :

- 24 pour les filles,
- 50 pour les garçons.

L'internat comprend des **chambres seules** (avec lavabo) et des **chambres de 3**. Chaque élève dispose d'un lit, d'une table de nuit et d'une armoire.

Les **salles de bain sont collectives** ; chaque douche est individuelle et fermée.

Le **linge de lit est fourni** (draps, oreiller, couette).

Des **machines à laver, sèche-linge et des casiers à chaussures** sont mis à disposition.

Organisation de l'internat

Organisation de la soirée :

- Goûter à 17h
- Devoirs
- Dîner à 18h45
- Douche
- Activités
- Coucher à 21h (collégiens) ou 21h30 (lycéens).

Organisation du matin :

- Lever à 6h30
- Douche
- Petit-déjeuner à 7h15
- Toilette.



L'inscription en EREA

L'inscription est possible après validation du dossier de l'élève par la commission départementale d'orientation en enseignement adapté (CDOEA)

Contact : XX XX XX XX XX

La scolarité

Les élèves sont des collégiens en difficulté scolaire qui bénéficient d'un enseignement adapté et individualisé afin de **construire leur projet professionnel**.

Ils sont **accompagnés par des professeurs spécialisés en enseignement adapté**.

Enseignement général :

- Français
- Histoire-géographie / Enseignement moral et civique
- Mathématiques
- Sciences et technologie
- Anglais
- Arts plastiques et éducation musicale
- Éducation physique et sportive

Découverte professionnelle en 4^{ème} et 3^{ème}

(Groupes de 8 élèves maximum)

- 6h en 4^{ème}
- 12h en 3^{ème}

Stages en entreprise :

- En 4^{ème}, l'élève réalise 2 stages en entreprise d'une semaine chacun.
- En 3^{ème}, l'élève réalise 2 stages en entreprise de 2 semaines chacun.

Les champs de découverte professionnelle à l'EREA

Habitat

Il couvre trois domaines d'activité :

- La construction tournée vers la réalisation du clos et du couvert de l'habitat,
- L'aménagement, l'agencement et la finition de l'habitat,
- Les équipements techniques de l'habitat.

Hygiène Alimentation Services (HAS)

Il couvre trois domaines d'activité :

- La préparation et/ou distribution et/ou vente de produits culinaires,
- L'entretien des locaux et des équipements,
- L'entretien du linge et des équipements, les travaux simples de couture.

Espace rural et environnement (ERE)

Il couvre quatre domaines d'activité :

- La floriculture tournée vers la production et la commercialisation de plantes à vocation décorative,
- La production légumière orientée vers la production de légumes et de fruits nécessaires à la vie quotidienne,
- Les espaces verts ayant pour finalité l'aménagement et l'entretien d'espaces de loisir,
- La viticulture et l'agriculture.





Accès à la formation

Le CAP Agent Accompagnant au Grand Age

se prépare en 2 ans après une classe de 3^{ème}.

Les élèves de 3^{ème} SEGPA, de 3^{ème} Prépa-métiers ou de 3^{ème} agricole sont prioritaires car ils bénéficient d'un bonus de points au barème



Objectifs de la formation

Ce CAP forme des employés aptes à accompagner la personne âgée dans les actes de la vie quotidienne (1er niveau de qualification) afin de favoriser et/ou de maintenir son autonomie. Il travaille seul ou en équipe pour assurer le maintien en état du cadre de vie des personnes et, servir les repas dans une structure sociale ou médico-sociale dans le respect des règles d'hygiène et de sécurité.

La formation

Enseignement professionnel (8 élèves) :

- Pratique professionnelle
- Co-intervention avec le professeur de français
- Co-intervention avec le professeur de mathématiques
- Réalisation d'un chef d'œuvre

Enseignement général (16 élèves) :

- Français, histoire géographie, enseignement moral et civique
- Mathématiques, physique-chimie
- Éducation physique et sportive
- PSE (Prévention, santé, environnement)
- Anglais
- Arts appliqués et culture artistique

Consolidation des acquis et accompagnement personnalisé

Périodes de formation en milieu professionnel

: 14 semaines de formation obligatoires réparties sur les 2 ans de formation.

Les élèves sont formés au Sauveteur Secouriste du Travail (SST) et, à la Prévention des Risques liés à l'Activité Physique (PRAP).

Examen :

Les épreuves d'examen sont des contrôles en cours de formation (CCF) réalisés dans l'établissement et en milieu professionnel.





Accès à la formation

Le **CAP Maçon** se prépare en 2 ans après une classe de 3^{ème}.

Les élèves de 3^{ème} SEGPA, de 3^{ème} Prépa-métiers ou de 3^{ème} agricole sont prioritaires car ils bénéficient d'un bonus de points au barème dans la procédure d'affectation.

Objectifs de la formation

Ce CAP forme des **ouvriers professionnels** aptes à réaliser des éléments bétons, des ouvrages en blocs de béton, briques...

Pour des ouvrages en béton armé, il réalise des coffrages en bois, met en place un échafaudage, procède au gâchage manuel ou mécanique.

Il effectue aussi des enduits de finition au mortier de ciment et monocouches.

Il maîtrise le maniement des outils à main (truelle, fil à plomb, niveau à bulle, équerre...) et des outils mécaniques (bétonnière, aiguille vibrante...).

La formation

Enseignement professionnel (8 ou 16 élèves) :

- Pratique professionnelle
- Co-intervention avec le professeur de français
- Co-intervention avec le professeur de mathématiques
- Réalisation d'un chef d'œuvre
- PSE (Prévention, santé, environnement)

Enseignement général (16 élèves) :

- Français, histoire géographie
- Enseignement moral et civique
- Mathématiques, physique-chimie
- Anglais
- Arts appliqués et culture artistique
- Éducation physique et sportive

Périodes de formation en milieu professionnel :

14 semaines de formation en milieu professionnel obligatoires sont réparties sur les 2 ans.

Formations pour préparer des attestations de :

- Sauveteur Secouriste du Travail (SST)
- Prévention des Risques liés à l'Activité Physique (PRAP)
- Montage, démontage et utilisation d'un échafaudage (R408).

Examen :

Les épreuves d'examen sont des contrôles en cours de formation (CCF) réalisés dans l'établissement et en milieu professionnel.



Accès à la formation

Le **CAP agricole Jardinier paysagiste** se prépare en 2 ans après une classe de 3^{ème}.

Les élèves de 3^{ème} SEGPA, de 3^{ème} Prépa-métiers ou de 3^{ème} agricole sont prioritaires car ils bénéficient d'un bonus de points au barème dans la procédure d'affectation.

Objectifs de la formation

Ce CAP forme des **jardiniers paysagistes** c'est-à-dire des employés ou ouvriers qui entretiennent les espaces verts (parcs, jardins, massifs, terrains de sport, bordures de voiries). Ils procèdent aux travaux d'aménagement, à l'arrosage, à la décoration, à la plantation de végétaux d'ornement. Ils entretiennent le matériel et sont en relation avec les fournisseurs ou les clients.



La formation

Enseignement professionnel (8 ou 16 élèves) :

- Sciences et techniques des équipements / agroéquipements
- Aménagements paysagers
- Sciences économiques, sociales et de gestion
- Activités pluridisciplinaires

Enseignement général (16 élèves) :

- Français
- Histoire géographie
- Éducation socioculturelle
- Mathématiques - Physique et chimie
- Biologie - écologie
- Éducation physique et sportive

Périodes de formation en milieu professionnel :

12 semaines de formation en milieu professionnel obligatoires sont réparties sur les 2 ans de formation.

Stage collectif d'une semaine sur l'éducation à la santé, à la sécurité et au développement durable.

Examen :

Les épreuves d'examen sont :

- Des contrôles en cours de formation (CCF) réalisés dans l'établissement et en milieu professionnel.
- Un oral professionnel ponctuel.





Accès à la formation

Le **CAP agricole Métiers de l'agriculture option Productions horticoles** se prépare en 2 ans après une classe de 3^{ème}.

Les élèves de 3^{ème} SEGPA, de 3^{ème} Prépa-métiers ou de 3^{ème} agricole sont prioritaires car ils bénéficient d'un bonus de points au barème dans la procédure d'affectation.

Objectifs de la formation

Ce CAP forme des employés ou **ouvriers agricoles** aptes à cultiver les légumes, les fleurs, les arbres ou arbustes fruitiers et d'ornement.



La formation

Enseignement professionnel (8 ou 16 élèves) :

- Sciences et techniques des équipements / agroéquipements
- Sciences et techniques horticoles
- Sciences économiques, sociales et de gestion
- Activités pluridisciplinaires

Enseignement général (16 élèves) :

- Français
- Histoire-géographie
- Éducation socioculturelle
- Mathématiques - Physique et chimie
- Biologie - écologie
- Éducation physique et sportive

Périodes de formation en milieu professionnel :

12 semaines de formation en milieu professionnel obligatoires sont réparties sur les 2 ans de formation.

Un stage collectif d'une semaine sur l'éducation à la santé, à la sécurité et au développement durable.

Examen :

Les épreuves d'examen sont :

- Des contrôles en cours de formation (CCF) réalisés dans l'établissement et en milieu professionnel
- Un oral professionnel ponctuel



Annexe 9 : Note d'informations envoyée aux parents

Madame, Monsieur,

Étudiante en master à l'INSEI de Suresnes (92) et assistante sociale en faveur des élèves à l'EREA, Madame Céline MAITREJEAN réalise une étude sur la scolarisation des enfants-voyageurs. L'objectif global de cette étude est dans une optique de mettre en évidence les éléments favorables et moins favorables à la scolarisation des enfants-voyageurs selon les adolescents eux-mêmes.

Madame Céline MAITREJEAN contactera les parents d'élèves concernés afin d'expliquer sa démarche et recueillir les consentements afin qu'elle puisse s'entretenir avec les enfants.

Cette étude sera confidentielle.

Les parents d'élèves concernés peuvent également la joindre par téléphone au 06 XX XX XX XX ou par messagerie éclat.



INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DE FORMATION ET DE RECHERCHE
POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Des politiques éducatives aux pratiques institutionnelles : la parole des adolescents-voyageurs

Céline VIGNOLES MAITREJEAN, stagiaire à l'INSEI, Institut National Supérieur de recherche et de formation pour l'Éducation Inclusive, m'a proposé de participer à la recherche réalisée dans le cadre de son mémoire intitulé : « la perspective des adolescents-voyageurs face à la posture institutionnelle de l'Éducation » qu'elle conduit sous la supervision de Yahya AL ABDULLAH, enseignant chercheur, yahya.al-abdullah@insei.fr.

Compte tenu des informations qui m'ont été transmises, en signant ce formulaire, j'accepte :

- ✓ De participer à la recherche pour le mémoire : « la perspective des adolescents-voyageurs face à la posture institutionnelle de l'Éducation » librement et volontairement.
- ✓ D'avoir été clairement informé de la nature, de la méthode et de l'objectif de la recherche.
- ✓ Que mes propos soient recueillis et traités de manière anonyme dans un rapport, une publication scientifique ou autre.
- ✓ De témoigner de mon consentement pour l'enregistrement d'un entretien, à but d'un outil de retranscription par écrit.

Je comprends que mes données personnelles seront gardées comme strictement confidentielles durant le temps nécessaire de la recherche, un mois au maximum après la fin de la recherche en Juin 2025.

Quels sont vos droits en tant que participant à cette recherche ?

Vous pouvez accéder aux données vous concernant, les rectifier, demander leur effacement ou exercer votre droit à la limitation du traitement de vos données.

Vous pouvez refuser de participer à cette recherche sans avoir à vous justifier. De même vous pouvez vous retirer à tout moment de la recherche sans justification et sans conséquence aucune.

Consultez le site cnil.fr pour plus d'informations sur vos droits.

Pour exercer ces droits ou pour toute question sur le traitement de vos données dans ce dispositif, vous pouvez contacter Céline VIGNOLES MAITREJEAN ou le délégué à la protection des données de l'INSEI : dpo-contact@insei.fr ou DPO de l'INSEI, 58-60 avenues des Landes, 92150 Suresnes.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits « Informatique et Libertés » ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL par courrier postal (CNIL, 3 Place de Fontenoy, TSA 80715 – 75334 Paris Cedex 07) ou sur leur site internet (<http://www.cnil.fr/>).

Conformément aux dispositions de la loi Informatique et Libertés et au Règlement Européen sur la Protection des Données Personnelles de 25 mai 2018, vous disposez à tout moment d'un droit d'accès, de rectification, d'effacement, de limitation et d'opposition au traitement des données vous concernant. Ces droits s'exercent auprès de l'email de l'étudiant ou de l'étudiante et le cas échéant du ou de la déléguée à la protection des données : dpo-contact@insei.fr. Si vous estimez, après ce contact, que vos droits « Informatique et Libertés » ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL par courrier postal (CNIL, 3 Place de Fontenoy, TSA 80715 – 75334 Paris Cedex 07) ou sur leur site internet (<http://www.cnil.fr/>)

Données relatives à la personne participant à la recherche :

Nom et Prénom :

E-mail ou adresse de la personne enquêtée :

Date et lieux de la signature du document :

Signature (Précédée de la mention : Lu, compris et approuvé) :

Annexe 11 : Retranscription entretien CPE2

Enquêtrice : peux-tu te présenter ? ton ancienneté dans la fonction et au sein de l'établissement.

CPE2 : je m'appelle XX, je suis... je travaille dans l'éducation nationale, j'appartiens au corps des professeurs des écoles et je fais actuellement fonction de conseiller principal d'éducation dans un établissement régional d'enseignement adapté à [ville] dans [département]. Et je suis sur cette fonction de CPE depuis quatre ans maintenant.

Enquêtrice : d'accord...Fais-tu une différence entre un EFIV et un élève à besoin éducatif particulier avant de les rencontrer ici ?

CPE2 : euh... Naturellement, je n'ai pas tendance, en fait, à classer les enfants issus des familles itinérantes dans les élèves à besoins éducatifs particuliers, même si je devrais. Euh Tout simplement parce que euh. On a quelques problématiques, mais tous les élèves en fait que l'on reçoit sont de toute façon des élèves à besoins éducatifs particuliers. Donc je ne les classe pas dans une catégorie bien spécifique en fait. On les prend comme, et on les accueille comme tous les autres élèves.

Enquêtrice : et donc les élèves que tu as ici, c'est plutôt des EFIV ou des EBEP ?

CPE2 : (Inspiration) euh, moi je vais les traiter comme des EFIV dans la mesure où effectivement ça va surtout induire une, une relation particulière avec les parents. Je m'explique. Euh, parce que parce que je sais que les...les..les familles itinérantes, les familles des gens du voyage, ont un rapport assez particulier avec l'école. Euh, Et c'est quelque chose qui va, dans nos alliances éducatives, dans la co-éducation avec les élèves, qui va avoir une influence énorme Heu, je sais que, heu ces familles-là ne sont pas, heu, attachées à l'école, ne portent pas d'importance au diplôme en fait, scolarisent les élèves mais plus pour répondre, en fait, à une obligation. Ils ne les scolarisent pas par obligation mais pour répondre à une obligation en fait. L'idée étant qu'ils se mettent en accord avec la loi, parce qu'ils ne cherchent à aucun moment à être en désaccord avec celle-ci, ils ne veulent pas être embêtés, clairement ils nous le disent. Mais ils n'attendent rien de l'école. Donc ça donne une relation particulière

avec, heu, ces familles-là. La seule chose qu'ils attendent de nous, c'est que leur enfant soit bien traité et en sécurité. Et ça par contre, ils sont extrêmement inquiets sur ces points-là.

Enquêtrice : d'accord, ça c'est quelque chose que tu as pu voir ici ?

CPE2 : oui, c'est quelque chose que j'ai constaté.

Enquêtrice : tu me parles de ce lien entre l'EREA et les parents. Toi en tant que CPE, qu'est-ce que tu apportes ?

CPE2 : moi en tant que CPE, justement je fais le lien en fait entre ces parents-là et l'école. Ce ne sont pas des, des milieux qui sont, qui auraient tendance, notamment au niveau des parents, ils n'aiment pas en fait fréquenter l'école. Ils n'aiment pas avoir de rapport avec l'école, c'est... clairement. Chez nous en fait, justement, ils se sentent en sécurité. Puisque on a quand même, alors même si on ne peut pas vraiment tenir de statistique, ça ne se fait pas trop de tenir ce genre de statistiques, mais on a quand même une proportion d'élèves issus des familles du jour du voyage qui est assez, qui est assez importante. Et je pense que c'est lié au fait que, heu, justement, comme on travaille en confiance avec les familles, de bouche à oreille, ils n'hésitent pas en fait à, à venir chez nous. Et heu, voilà, donc moi en tant que CPE, je me charge de faire le lien avec les parents. (Silence) Le lien déjà pour la présence, voilà, donc on va régler tout ce qui est présence, même si en général, ce n'est pas quelque chose qui nous met réellement en difficulté. (Inspiration) Le lien aussi un petit peu pour l'orientation, alors ça, c'est plus compliqué puisque ça ne fait pas partie de, de leur priorité. Et le lien, après effectivement, pour tout ce qui est sécurité, suivi des enfants, et c'est sur ces domaines-là où ça peut devenir un petit peu conflictuel, lorsque notamment, heu, l'élève commence à dysfonctionner, et surtout lorsque l'élève se retrouve blessé, pris dans une bagarre, ou quoi que ce soit, où là il y a une réaction qui peut être parfois violente chez les gens du voyage.

Enquêtrice : d'accord, et le lien avec toi en tant que CPE, avec ces élèves ?

CPE2 : il n'y a pas de euh... le lien, il est classique, c'est comme avec les autres élèves, il n'y a pas de particularité. Seule particularité que je vois, c'est qu'effectivement, ils ont un sentiment de, de fierté, une forte appartenance à cette communauté, ils le revendiquent. Alors,

fin, Ils ne le revendiquent pas comme étant à part, mais ils en sont fiers, ils le disent, et donc du coup, heu, ils tiennent absolument à ce qui est quand même le heu respect de certains points. On a souvent, en fait, voilà, des problèmes de conflits qui sont liés à des élèves qui, par exemple, insultent les morts, et ça, c'est quelque chose qu'ils n'aiment pas du tout. Voilà, Et ça, et même après, au niveau des familles, on a de retour à ce niveau-là. Mais sinon, ils sont traités comme les autres, et puis ils agissent comme les autres, il n'y a pas de particularité.

Enquêtrice : il n'y a pas de particularité, c'est ça. Alors, que penses-tu de ce que peut apporter l'EREA pour les adolescents-voyageurs ?

CPE2 : (Inspiration) alors, moi, je pense que, que euh, les élèves, les adolescents-voyageurs se trouvent bien chez nous. Alors, déjà parce qu'ils savent qu'ils sont bien accueillis. Du coup, c'est important pour les familles. Les familles ont besoin de savoir ça, c'est très important pour eux. Et aussi parce que, on a, on présente notamment des formations au niveau CAP, heu, qui correspondent après à leur mode de vie et à leur mode de travail, en fait. Je pense notamment, par exemple, aux formations de, de CAP jardinier et paysagiste, heu, et aussi parfois un petit peu celles du bâtiment, qui correspondent en fait à leur corps de métier lorsqu'ils travaillent soit dans l'élagage, heu, soit dans le multiservice, donc ils se retrouvent après en formation. Je pense que dans leur tête, ils se disent que, quitte à être obligés de mettre leurs enfants dans, dans une formation, ben, on va les mettre dans, dans les formations qui vont leur servir plus tard. (Inspiration) Après, là où ça change radicalement, c'est sur la, l'aspect de l'orientation, parce que finalement, on n'a, on n'a jamais aucune inquiétude pour ces élèves-là. Parce qu'on ne va pas, heu, chercher à développer l'ambition scolaire chez ces élèves-là, parce qu'on sait que ça ne sert à rien. On sait que de toute façon, maintenant à 18 ans, ils vont quitter la formation.

Enquêtrice : hum hum

CPE2 : mais on n'est pas inquiets, parce que, heu..heu, comment dire, on sait qu'il y a derrière, il y a toujours une solidarité familiale, et que ces enfants-là travailleront. Ils travailleront avec leurs parents, ils travailleront avec leurs cousins, mais ils travailleront. Ils resteront, et ils n'attendent pas, en fait, ils n'ont pas besoin d'un diplôme pour heu, pour travailler.

Enquêtrice : hum, hum.

CPE2 : le seul point sur lequel ils ont besoin d'un diplôme, c'est éventuellement pour ouvrir une entreprise, avoir un Siret, ou alors demander un kbis etc. Il ne sert qu'à ça.

Enquêtrice : ah ?

CPE2 : ce diplôme-là ne sert pas à trouver du travail pour eux, mais il sert éventuellement à en générer en ouvrant éventuellement une entreprise.

Enquêtrice : pour les plus jeunes scolarisés ici, heu... qu'apporte la découverte des ateliers ?

CPE2 : heu, ben ils n'aiment pas trop, en fait. Ils n'aiment pas trop, bizarrement. Heu, parce que, heu, parce qu'ils passent assez rapidement d'un milieu où ils sont assis derrière une table et à ne pas bouger, à un atelier qui est un peu plus en milieu ouvert. Mais ils n'apprécient pas ça, en fait. Heu, je ne saurais pas l'expliquer. Heu, alors, chez, chez ces enfants-là, il y a quand même un sentiment de liberté qui est très prononcé. C'est lié à leur mode éducatif, en fait. Heu, ce ne sont pas des enfants qui sont habitués aux ordres. Ce ne sont pas des enfants qui sont habitués aux contraintes, en fait. Ils sont habitués au respect. C'est ce qu'on leur demande, c'est ce que leur demandent les parents. Mais en général, ils sont assez libres. Donc, quand on les met en atelier avec des consignes de sécurité, puis le stress qui est lié, qui est à ça, en général, ils le prennent assez mal et ça part, ça part très souvent en conflit avec l'enseignant.

Enquêtrice : et la découverte des stages ?

CPE2 : heu, (Silence) autant que les autres élèves, on est en difficulté pour trouver des lieux de stages. Ils ne voient pas l'intérêt, en fait. Mais ça, heu, c'est parce que les stages qu'on leur présente sont liés à l'orientation. Et ça, c'est pas le cadet de leur soucis en fait, justement. Donc, heu, heu. Ils le font. C'est quand même assez rare qu'on ait des enfants issus des communautés des gens du voyage qui n'aient pas de stage. Maintenant, de là à dire que ça leur apporte quelque chose, je ne pense pas.

Enquêtrice : tu n'es pas certain, d'accord. Qu'est-ce que cela représente pour toi en termes de geste professionnel et de positionnement par rapport aux parents d'élèves ?

CPE2 : ça peut être compliqué parce qu'on a beaucoup de parents d'élèves, du coup, qui sont non lecteurs. Heu, la communication est compliquée aussi. C'est, ils n'utilisent pas des espaces numériques de travail. Donc, la communication avec les gens du voyage, c'est toujours une communication qui est particulière. Heu, qui se fait au téléphone, en général. Ils n'hésitent pas à se déplacer, heu.

Enquêtrice : à monter dans ton bureau ?

CPE2 : ouais, à monter dans le bureau, pas de problème. Heu, on discute, c'est... Alors, ça peut être un peu parfois tendu, mais ça ne va jamais très très loin. (Inspiration) enfin, il y a des cas exceptionnels, mais qui ne sont à mon avis pas représentatifs de cette communauté-là. Heu, Ils ont quand même une volonté au niveau des parents quand il y a un problème de le régler. C'est important pour eux. Parce que, y'a, parce que c'est, heu, c'est une question d'honneur. Fin, ils n'aiment les...quand il y a une situation conflictuelle, ils n'aiment pas que ça traîne. Il faut que, il faut percer l'abcès. Il faut que, il faut qu'on arrive à une résolution rapide de, de la situation. Et ils n'hésitent pas à ce moment-là à se déplacer. Mais globalement, ils préfèrent la communication verbale et directe. Et ils vont venir, ils vont venir. Ils vont se déplacer lorsqu'il y a une difficulté ou un problème. Sinon, si tout va bien, on n'a absolument aucun rapport avec ces familles-là. Ils ne regardent pas les résultats scolaires. Fin, c'est pas quelque chose, ils ne suivent pas de près la scolarité des élèves. Parce qu'en fait, ils n'ont pas les mêmes attentes de l'école que la normale.

Enquêtrice : d'accord. Pour bien accompagner ces enfants, ne devons-nous pas développer une compréhension plus approfondie des facteurs, notamment interculturels, qui font qu'ils ne maîtrisent pas toujours les « codes » sociaux attendus au collège et qui sont souvent identifiés comme une difficulté ?

CPE2 : les codes, je pense qu'ils les ont quand même. Moi, je ne vois pas trop de difficultés. C'est des codes qui sont peut-être un peu, parfois, spéciaux, et encore...Heu, (Inspiration) Je ne suis pas en difficulté en tant qu'adulte. Parce que, globalement, c'est des élèves à qui on

apprend le respect. Effectivement, il y a ce sentiment de liberté qui fait qu'on a toujours l'impression qu'ils font un petit peu ce qu'ils veulent. Mais en fait, ils sont, heu, rarement irrespectueux avec l'adulte. Heu, à ce niveau-là, ils respectent. Heu, le décalage, heu, peut-être culturel. Et ici, il est bien accepté dans cet établissement. Parce que, justement, c'est un établissement où on est habitué à la différence. Y a, ..on a beaucoup d'élèves en situation de handicap, enfin, vraiment la différence, elle est sous leurs yeux tout le temps. Donc, ils en parlent librement, déjà. Ça concerne notamment les jeunes filles avec un petit peu ce, heu, la perspective et puis le questionnement qu'elles ont. Est-ce que je vais me marier à 16 ans ou pas ? Elles en parlent.

Mais on sent, par contre, que, heu, ce n'est pas une pression de la famille, mais que ça relève plus d'un choix. C'est presque un choix. Est-ce que je vais continuer à perpétuer la tradition ? Ou est-ce que je vais adopter un autre mode de vie, quitte à revenir après, plus tard, sur, heu, le mode de vie classique ? On ne sent pas la pression, en fait. C'est juste qu'ils se la mettent eux-mêmes, en fait, la pression. Voilà, Avec cette envie de perpétuer un petit peu la tradition.

Enquêtrice : hum hum, la culture ?

CPE2 : la culture, voilà.

Enquêtrice : est-ce que tu sens des difficultés de ces ados-là avec les autres, ceux qu'on appelle les gadjé ?

CPE2 : heu, non, pas au quotidien. Mais sur certains points, ils ne se mélangent pas.

Enquêtrice : ah ? peux-tu expliquer ?

CPE2 : heu, sur les transports, bizarrement. Heu, les familles n'ont pas confiance dans les transports. Je n'ai jamais réussi à savoir pourquoi. Heu, on a, très peu, très peu d'élèves qui prennent les transports en commun, les bus.

Enquêtrice : c'est une question de sécurité ?

CPE2 : c'est une question de sécurité, effectivement. En général, les parents vont pas hésiter à faire 20 kilomètres aller, 20 kilomètres retour, pour venir les chercher à l'école tous les jours. Mais au niveau des transports, il n'y a pas confiance. Il n'y a pas de confiance.

Enquêtrice : mais au sein de l'établissement ?

CPE2 : au sein de l'établissement, ils se mélangent avec tout le monde. Et on n'a pas de table communautaire qui se met en place. Non, non. Ils ont un cercle d'amis qui est varié. Heu, c'est..heu, On n'a pas de comportement qui serait du racisme. Heu, il n'y a pas de ségrégation. Rien. C'est des enfants qui se mélangent. C'est des enfants qui se mélangent.

Enquêtrice : tu dois savoir qu'un certain nombre d'élèves issus des EFIV n'arrivent pas jusqu'au collège. Comment l'institution peut-elle travailler à donner à tous les enfants, et spécifiquement à ces enfants-là, les mêmes chances de réussir ?

CPE2 : je pense, heu, je pense, qu'il faut fixer des objectifs qui sont en rapport avec leurs besoins. Au final, c'est un peu ce qu'on fait là. Et c'est pour ça, heu, c'est pour ça, heu, que leur scolarité ici ne pose pas de problème. C'est que, en gros, nous, on travaille, ce qu'on appelle le CFG, le certificat de formation générale, qui, heu, une fois qu'il est obtenu, atteste qu'ils sont capables de se débrouiller seuls dans la vie. Finalement, on leur apprend l'autonomie. C'est-à-dire l'autonomie, ben, c'est je reçois un courrier, je comprends ce qu'il y a écrit dans le courrier, je sais répondre. Heu, je peux résoudre un problème du quotidien, un problème mathématique de base du quotidien. Voilà, et dans ce sens-là, ça, ça répond à leurs attentes. Du coup, ils vont s'y engager. Ils ne vont pas chercher plus loin. Et une fois de plus, on ne développe pas de l'ambition chez eux. On répond à, ils viennent chercher... Alors, ils ne viennent, à la base, rien chercher dans l'école, mais on peut, nous, proposer, ben tiens on leur apporte ça. C'est-à-dire qu'effectivement, ils auront la maîtrise de, de l'écrit et du parler. Et puis, ils sauront résoudre tous les problèmes de la vie quotidienne, tout simplement faire les comptes d'une petite entreprise. Heu, savoir si j'achète ça, est-ce que je me fais avoir ? Est-ce que je ne me fais pas avoir ? Si on leur présente comme ça, ça passe bien.

Enquêtrice : et je pensais à une autre question. Comme tu as été prof des écoles, est-ce que pour toi, c'est facile de dire en CM2 parce que tu es voyageur, on t'envoie en SEGPA ou à l'ÉREA ? Ou est-ce qu'on peut travailler autre chose ?

CPE2 : (Soupirs) ce n'est jamais présenté comme ça. C'est, l'orientation en SEGPA ou à l'ÉREA est présentée par rapport au niveau scolaire, aux difficultés, en l'occurrence. Même en tant que professeur de l'école, je ne me serais jamais permis de le faire, en fait Parce que justement, ça devient de la ségrégation. Ben, parce que tu vas amener un jugement de valeur sur, sur une communauté en disant ben, que vous êtes des gens du voyage, vous allez aller en SEGPA. Non. Je peux dire maintenant, en étant en SEGPA, que oui, la SEGPA est adaptée pour les gens du voyage parce qu'ils y trouvent ce dont ils ont besoin. Maintenant, de là à les préorienter vers les SEGPA en disant que comme vous êtes des gens du voyage, vous allez en SEGPA. Non.

Enquêtrice : il peut y avoir des gens du voyage qui se retrouvent au collège.

CPE2 : tout à fait.

Enquêtrice : et envoyer les enfants directement en SEGPA ou en ULIS ?

CPE2 : oui, il y en a, mais moi, je ne me serais jamais permis d'envoyer les enfants des gens du voyage en SEGPA ou en ULIS, Soupirs) ...heu de faire ça. Sur le plan éthique, ça...ça ne passe pas. Je ne me serais jamais permis de le faire.

Enquêtrice : d'accord, d'accord.

CPE2 : aux commissions d'orientation, tu juges des résultats scolaires. Est-ce que les difficultés sont persistantes ? Est-ce que tu as essayé plein de choses et que tu n'as pas réussi à les résoudre ? Si tu coches tout ça, si tu coches oui, ben, tu orientes en SEGPA.

Enquêtrice : autre chose par rapport à l'internat, c'est étonnant d'avoir des ados-voyageurs à l'internat ?

Enquêté : oui. Alors, les ados-voyageurs qu'on a à l'internat, c'est parce qu'il y a une situation très souvent conflictuelle à la maison. Par contre, effectivement, quand y a, y a, fin ceux

qu'on a, on en a quelques-uns, c'était ça. Heu, ils, heu, c'est des cellules familiales qui sont, heu, solides. Par contre, quand ça explose, heu, ça devient compliqué. Parce que là, vraiment, on est rarement dans des dialogues apaisés quand ça explose. Je pense à un exemple qu'on a là, et sa présence à l'internat, elle est liée à ça. Celui qui est en 3^e. Elle est liée à ça. Parce que les papas et les mamans se déchirent, et au moins, on représente un petit peu la Suisse, quoi. C'est-à-dire que l'élève, la semaine, il est chez nous, et le week-end, il est alternativement chez papa.

Enquêtrice : oui mais ce que la maman, elle dit que c'est parce que c'est trop loin, et du coup, ça permet...

CPE2 : il y a cette distance-là, mais le point de départ, c'est pas ça.

Enquêtrice : et celui qui est en 6^e ?

CPE2 : lui, effectivement, en termes de règles, c'était l'élève-là, on le sent bien. On sent bien le modèle éducatif des gens du voyage. Effectivement, il a du mal avec le cadre. C'est, fin, il comprend pas. C'est pas qu'il veut pas respecter, c'est que lui, il ne comprend pas nos codes. Là-dessus, clairement, il n'est pas élevé pareil. C'est un gamin qui est très, très ouvert au dialogue. Heu, fin..Et on peut le reprendre, hein, il accepte les remarques, hein, sans aucun problème. Mais effectivement, les contraintes, il les accepte difficilement. Mais, heu, il y arrive !

Enquêtrice : est-ce que tu as d'autres choses à me dire sur cet établissement en rapport avec les Voyageurs ?

CPE2 : moi, avant même de travailler ici, je savais, parce que j'ai ma compagne qui travaillait ici, que c'était, par tradition, un établissement qui accueillait énormément de gens du voyage. Déjà, aussi parce qu'il y a sur Joigny, il y a une forte communauté des gens du voyage. Et puis, ouais, je pense qu'ils s'y retrouvent. Ils s'y sentent bien. Et heu, ouais, ils n'hésitent pas. Et puis, heu, ce que j'aime bien, c'est que justement, on aborde souvent ce côté culturel, que ce soit avec les élèves ou avec les parents. Justement, on s'intéresse à eux. Alors, c'est compliqué d'avoir leur confiance et heu, au départ, pour qu'ils expliquent 2-3 trucs. Et puis finalement, une fois qu'ils sont bien en confiance, ils parlent et ils en sont fiers même. On arrive à parler de ça, aborder, heu, le mode de vie. Et puis, heu, on a accompagné

ensemble, toi et moi, il n'y a pas longtemps, des gens qui voulaient reprendre la route, en fait. Ils avaient essayé de se sédentariser. Ils disaient que ça ne leur convient pas. Il faut qu'on reprenne la route. Et qu'on avait accompagné. Et ces gens-là n'hésitaient pas, sans aucun problème, à nous expliquer leur mode de vie, ce qu'ils attendaient, ce qu'ils voulaient. Voilà, Et ce qu'ils disaient, ils n'étaient pas inquiets pour leur enfant : de toute façon, il aura du travail. Il travaillera avec papa, qui fait du multi-service, ou avec maman qui fait des marchés. Mais il fera quelque chose.

Enquêtrice : je te remercie.

CPE2 : je t'en prie.